Universidad de La Habana
Facultad de Psicología

SELECCION DE LECTURAS

Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud

Autora: Dra. Laura Domínguez García

ÍNDICE

1) A manera de presentación

2) Domínguez, G. Laura, **Conferencia Introductoria Tema I.** La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.

3) I. S. Kon,**"Psicología de la Edad Juvenil"**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1990. Capítulos I La juventud como objeto de investigación científica (páginas 1 a la 27 en el libro original) y II La juventud como etapa del camino en la vida (páginas de la 28 a la 41 en el libro original).

4) Domínguez, G. Laura, **Conferencia Introductoria Tema II.** Papel de los cambios biológicos y su repercusión psicológica en las etapas de la adolescencia y la juventud. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.

5) Grinder, Robert E. **"Adolescencia".** Editorial Limusa, S.A. de C.V. México, DF, 1990. Capítulos 2 El desarrollo físico durante la adolescencia (de la página 65 a la 125 en el libro original) y 3 Amenazas para la salud de los adolescentes (de la página 129 a 189 en el libro original).

6) Domínguez, G. Laura **Conferencia Introductoria Tema III.** Sistema de actividades y desarrollo intelectual en las etapas de la adolescencia y la juventud. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.

7) Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll. **"Desarrollo Psicológico y Educación".** Alianza Editorial S. A.; Madrid, España, 1999. Capitulo 17 Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia (de la página 453 a la 469 en el libro original). Autores: Mario Carretero y José Antonio León.

8) Domínguez, G. Laura **Conferencia Introductoria Tema IV.** El Sistema de Comunicación en las etapas de la adolescencia y la

juventud: Relaciones con los Adultos. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.

9) A.V. Petrovsky **"Psicología Pedagógica y de las Edades".** Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, S/F. Capítulo 5, Particularidades psicológicas del adolescente, epígrafes 3 y 5 (de la página 150 a la 154 y de la 157 a la 165, respectivamente, en el libro original).

10) Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll. **"Desarrollo Psicológico y Educación".** Alianza Editorial S. A.; Madrid, España, 1999. Capitulo 19 Desarrollo social durante la adolescencia (de la página 493 a la 517 en el libro original). Autor: Alfredo Oliva.

11) Ibarra M., Lourdes **"Las relaciones con los adultos en la adolescencia y la juventud".** Artículo inédito. Facultad de Psicología. Universidad de La habana, Cuba, 2003.

12) Domínguez G., L. **Conferencia Introductoria Tema V.** El Sistema de Comunicación en las etapas de la adolescencia y la juventud: Relaciones con los Iguales. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.

13) I. S. Kon **"Psicología de la edad juvenil".** Editorial Pueblo y educación. La Habana, Cuba, 1990. Capítulos V La sociedad de coetáneos y los grupos de jóvenes (de la página 88 a la página 104 en el libro original) y Capítulo VI Los afectos entre individuos. La amistad (de la página 105 a la página 114 en el libro original).

14) Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll. "**Desarrollo Psicológico y Educación".** Alianza Editorial S. A.; Madrid, España, 1999. Capitulo 19 Desarrollo social durante la adolescencia (de la página 493 a la 517 en le libro original). Autor: Alfredo Oliva.

15) Fernández R., Lourdes **"Relaciones amorosas en adolescentes y jóvenes".** Artículo inédito. Facultad de Psicología. Universidad de La habana, Cuba, 2003.

16) Domínguez G., Laura **Conferencia Introductoria Tema VI.** El desarrollo afectivo-motivacional en las etapas de la adolescencia y la

juventud. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, cuba, 2002.

17) L. I. Bozhovich **“La personalidad y su formación en la Edad Infantil”.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1981.Capítulos 3 Formación de la personalidad del niño en la Edad Escolar Media (de la página 241 a la página 302, en el libro original) y 4 La formación de la personalidad en la Edad Escolar Superior (de la página 303 a la página 347, en el libro original)

18) Domínguez G., Laura e Ibarra M., Lourdes **“Juventud y Proyectos de Vida”.** Artículo inédito. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2003.

19) Domínguez G., Laura “Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad”. Editora Universitaria. Universidad de La Habana, Cuba, 1990. Primera parte. Capítulo titulado Caracterización de diferentes etapas de desarrollo de la personalidad. Epígrafes: La Adolescencia y La Edad Juvenil (de la página 112 a la página 136 y de la página137 a la página 150, respectivamente, en el libro original).

A MANERA DE PRESENTACIÓN

La asignatura Psicología del Desarrollo III, referida a las etapas de la adolescencia y la juventud, forma parte de la Disciplina "Psicología del Desarrollo", razón por la cual, los distintos temas que se discuten serán analizados empleando como base teórico-metodológica las categorías centrales del enfoque Histórico Cultural de L.S. Vygotsky, acerca del desarrollo psicológico y en especial, la de **"situación social del desarrollo"** Esta orientación se encuentra en consonancia con la desarrollada en las asignaturas de la disciplina que nos precedieron, dedicadas a las edades preescolar y escolar.

El curso se inicia con una presentación, en el **Tema I,** de las **Principales Concepciones que existen en la Psicología del Desarrollo**, relativas a la caracterización de estas edades, en cuanto a la **determinación de sus límites y regularidades** y de la orientación particular que asumimos en la misma.

Para organizar la información y tratar de mostrar de la forma más dialéctica e integrada posible aquellos contenidos que permiten una comprensión de las particularidades de estas etapas, nos apoyaremos como señalamos anteriormente, en la categoría "situación social del desarrollo".

Analizaremos las **"condiciones internas"** y las **"condiciones externas"**, en la combinación típica que entre ellas se establece en estos períodos, así como las **"nuevas particularidades psicológicas",** propias de la adolescencia y la juventud, que surgen en el transcurso de estas edades y se consolidan al final de las mismas. Esta separación por categorías responde a la necesidad de su presentación con fines didácticos, pero en la realidad todos estos aspectos conforman un sistema único, en constante interacción y movimiento.

En el **Tema II** haremos referencia a los **Cambios biológicos y su repercusión psicológica**, como componentes de la llamadas "condiciones internas", a través de las cuales actúan las externas y dan por resultado, el surgimiento de aquellas particularidades psicológicas propias de estos períodos.

Posteriormente, en el **Tema III**, pasaremos al análisis de las “condiciones externas” y lo haremos, primeramente, en lo referido al **Sistema de actividades**, tanto formal como informal. Aprovecharemos este contexto para presentar la caracterización del **Desarrollo intelectual** en estas edades, ya que el surgimiento del pensamiento teórico constituye una de las adquisiciones psicológicas peculiares de las mismas.

Después y continuando el análisis de la “condiciones externas”, pasaremos a describir el sistema de comunicación. Por su complejidad veremos, en el **Tema IV** la **Comunicación con los adultos** y en el **Tema V**, la **Comunicación con los iguales**.

En lo relativo a la comunicación con los adultos tendremos en cuenta las figuras de **padres y maestros**. Además, serán discutidos fenómenos propios de las relaciones de comunicación como son el conflicto adulto-adolescente y otros de carácter psicológico, muy vinculados a ellas. En este último caso, nos referimos fundamentalmente a la llamada crisis de la adolescencia.

En cuanto a la comunicación con los iguales analizaremos las relaciones con **el grupo, las de amistad y las de pareja.**

En estos temas nos detendremos en la valoración de la significación de los sistemas de actividades y comunicación, para el adecuado desarrollo psicológico en estas etapas.

Una vez vistas las “condiciones internas y externas”, que como tendencia caracterizan el desarrollo en estos períodos, y para finalizar, abordaremos en el **Tema VI** el **Desarrollo afectivo-motivacional**, que en estrecha unión con el desarrollo intelectual, son muestra de las “nuevas particularidades psicológicas propias de estos períodos”.

Estas particularidades se consolidan al final de cada etapa y surgen como resultado de todo el desarrollo precedente.

En este tema haremos referencia a la **identidad personal o autovaloración, al desarrollo moral, de los ideales, de la concepción del mundo y del sentido de la vida**, así como de los **motivos e intereses orientados al estudio y a las esferas profesional y laboral.**

Esta Selección de Lecturas se organiza, como explicamos, en seis temas, que corresponden con los del programa de la asignatura. Cada tema se inicia con un **Conferencia Introductoria** que escribí para ustedes con el propósito de orientar el estudio hacia los elementos esenciales, y a continuación, se presenta la Literatura seleccionada relativa al mismo, tomada de las obras de diferentes autores. Además, en esta material, al final, aparece la **Guía** con las orientaciones generales para la realización del **Estudio de Caso**.

Una idea que atraviesa nuestras consideraciones, en la presentación de los distintos temas, es la relativa la importancia de conocer las regularidades del desarrollo psicológico que resultan típicas de estos períodos, como vía esencial de hacer realidad en la práctica educativa, el principio de que la enseñanza precede el desarrollo y lo dirige.

Otro elemento fundamental que destacamos es la necesidad de no perder de vista, en ninguno de nuestros análisis, que estas regularidades del desarrollo psicológico, que aparecen como tendencias en estas edades, no se presentan de forma semejante en todos los sujetos pertenecientes a estos grupos evolutivos. Estas regularidades, se expresan de manera particular e irrepetible en cada sujeto, adquiriendo peculiaridades propias, ya que lo general, la tendencia. solo existe en cuanto a su posibilidad de expresión, a través de lo particular.

Descubrir las regularidades o leyes del desarrollo psicológico en estas edades, que se ocultan tras sus manifestaciones concretas, captar lo esencial, lo necesario, y a la vez, la diversidad de sus manifestaciones concretas en cada sujeto, es el principal reto de esta disciplina que es la Psicología del Desarrollo.

Es mi deseo que este libro les resulte útil en el estudio independiente de los diferentes contenidos, pero sobre todo, que los conocimientos y habilidades que adquieran con esta asignatura, contribuyan no sólo a enriquecer y ampliar su desempeño profesional, sino también favorezcan su desarrollo personal, ya que ustedes se encuentran atravesando esa etapa del ciclo vital que permite el “tránsito” entre la niñez y la juventud, que es el centro de ella.
Los convoco entonces a valorar el inmenso privilegio que tienen de ser jóvenes, ante los que se abre la posibilidad de construir su futuro y trabajar para contribuir a hacer mejor el de otros, que como ustedes,

también lo desean y necesitan; a no desaprovechar esa oportunidad de crecer como personas que está en sus manos; y para ello, a adentrarse en el estudio del desarrollo psicológico en estas edades claves en el proceso de desarrollo humano, desde una óptica reflexiva, crítica y de profundo sentido humano.

Laura Domínguez García

Psicología del desarrollo
en las etapas de la adolescencia y la juventud.

Conferencia Introductoria Tema I

La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades.

Dra. Laura Domínguez García

Enero 2003

La adolescencia y la juventud han sido definidas tradicionalmente como edades de tránsito entre la niñez y la adultez.

La adolescencia, en particular, ha sido llamada período de la "pubertad", término en castellano que aparece en el siglo XVIII, proveniente de la palabra en latín "pubertas" y que se refiere a la edad en que aparece el vello viril o púbico. Con esta denominación se enfatiza lo que distingue a la adolescencia, como etapa del ciclo vital, en lo referido a la presencia de un conjunto de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación.

Sin embargo, en la actualidad, existe consenso en cuanto a considerar la adolescencia y la juventud como momentos claves en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de estos períodos, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven.

Aunque casi la totalidad de los autores, independientemente de la concepción teórica que asumen, consideran que la determinación de estas etapas no responde, como criterio principal para su delimitación, a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos de estas edades proponen determinados límites etáreos para las mismas.

Así, por ejemplo, mientras para L.I. Bozhovich la adolescencia, que la autora denomina Edad Escolar Media, transcurre de 11-12 años a 13-14 y la juventud o Edad Escolar Superior de los 14 a los 18 años, para I.S.

Kon, la adolescencia se enmarca de 11-12 a 14-15 años y la juventud de 14-15 a 23- 25 años.

Por su parte, H. L. Bee y S. K. Mitchell establecen como límites de la adolescencia el período comprendido entre 12 y 18 años y la juventud de 18 a 22 años o más, en función del logro de la independencia y la culminación de los estudios.

Como se observa, los inicios de la adolescencia se conciben, en líneas generales, entre los 11-12 años, pero su culminación que marca el inicio de la juventud, para algunos se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer, como lo hace I. S. Kon, la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente.

Sin negar el valor de las anteriores consideraciones, creemos importante enfatizar que, a nuestro juicio, la adolescencia y la juventud constituyen ante todo “edades psicológicas”, ya que partimos de considerar el desarrollo como un proceso que no ocurre de manera automática ni determinado fatalmente por la maduración del organismo, sino que tiene ante todo una determinación histórico social, al decir de L.S. Vigotsky, creador del enfoque histórico-cultural sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Sin embargo, como veremos a continuación existen en la Psicología del Desarrollo distintos enfoques. Las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad que caracterizan a estas edades han sido explicadas de diversos modos, atendiendo a la concepción teórica asumida por autores pertenecientes a diferentes escuelas y corrientes en la Psicología. Esta caracterización se vincula a cuestiones claves para la Psicología del Desarrollo como son el problema de la definición de los factores considerados como determinantes del desarrollo psíquico y la periodización que se deriva de la concepción asumida ante este problema.

Estas variadas concepciones sobre la adolescencia y la juventud comienzan a surgir a finales del siglo XIX, cuando estas etapas se convierten en temas de interés para la ciencia psicológica. En este momento se produce un auge en el desarrollo de las Ciencias Sociales,

en base a los métodos de las Ciencias Naturales y una prolongación del sistema de enseñanza, de acuerdo a los nuevos requerimientos impuestos por los crecientes avances científico-técnicos, a la preparación profesional de los individuos.

Estas concepciones aportan un conjunto de conocimientos, acerca de las edades mencionadas, que conservan buena parte de su valor hasta nuestros días, pero padecen de la interpretación dicotómica que ha caracterizado las principales elaboraciones a nuestra ciencia en toda la historia de su desarrollo. De esta manera, unas enfatizan el papel de los factores biológicos en la determinación de las principales regularidades que distinguen estos períodos, otras apuestan por los condicionantes sociales como aquellos que resultan decisivos al actuar de forma lineal sobre el proceso de desarrollo, mientras los autores pertenecientes a la llamada “tercera fuerza” destacan el rol de lo psicológico como principal determinante.

I. S. Kon señala la existencia de tres posibles enfoques en los que quedan contenidas las principales tendencias en la caracterización de estas etapas, con independencia de que dentro de ellos podamos encontrar innumerables variantes. Estos enfoques son el biogenético, el sociogenético y el psicogenético.

Analicemos sus aspectos distintivos, a partir de las consideraciones de algunos de sus más destacados representantes.

El enfoque biogenético aúna aquellas teorías (Stanley Hall, Sigmund Freud, E. Kretschmer y E. Haensch, entre otros) que consideran la maduración de los procesos biológicos como base del análisis de los restantes procesos del desarrollo. Estos últimos, se conciben como derivados o en estrecha relación con los primeros.

Para Freud la adolescencia se corresponde con la etapa genital, que se extiende de los 12 a los 15 años aproximadamente, período en que tras una etapa de latencia en la edad escolar, durante la cual la sexualidad dejó de ejercer sus presiones momentáneamente, se renueva la lucha entre el ello y el yo, ya que los cambios biológicos, reducidos en este caso fundamentalmente a la maduración sexual, vuelven a poner en el centro de atención del individuo su sexualidad. La periodización del

desarrollo propuesta por este autor culmina en esta etapa, por lo que no se caracteriza la juventud.

Para los psicoanalistas la adolescencia es un momento de “sturm und drang”; es decir de “ímpetu y borrasca”, cuya causa primordial es el conflicto sexual (Blum, citado por R. E. Grinder). De esta causa se derivan características tales como: sentimientos de aislamiento, ansiedad y confusión, unidas a una intensa exploración personal, que conduce paulatinamente a la definición del sí mismo y al logro de la identidad; también la inconsistencia en la actuación, pues unas veces luchan contra sus instintos, otras los aceptan; aman y aborrecen en la misma medida a sus padres; se rebelan y se someten; tratan de imitar y a la vez, quieren ser independientes. Según Freud (citado por R. E. Grinder), el adolescente es más idealista, generoso, amante del arte y altruista que lo que será jamás en lo adelante, pero a la vez es egocéntrico y calculador.

Por su parte, los representantes del enfoque sociogenético caracterizan estas etapas en función de las regularidades que adopta el proceso de socialización del individuo, estrechamente vinculado a las tareas que le plantea la sociedad a cada momento del desarrollo humano. Este enfoque se encuentra muy vinculado al desarrollo de la psicología social norteamericana.

Para Kurt Lewin, importante psicólogo alemán, que pasó los últimos años de su vida en Estados Unidos, la adolescencia está determinada por el carácter marginal o posición intermedia que ocupa el sujeto en relación con quienes le rodean. Ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco ha alcanzado el estatus de adulto. Esta situación genera contradicciones y conductas extremas: el adolescente por momentos es tímido, otras agresivo, tiende a emitir juicios absolutos y todas estas conductas son, en primer término, consecuencia de su marcada inseguridad.

Lewin al igual que Freud no estableció diferencias entre adolescencia y juventud como etapas del desarrollo de la personalidad, cada una del las cuales posee sus regularidades específicas. Valoró la contribución de lo social en tanto entorno inmediato que rodea al sujeto, sin tener en cuenta otras determinantes más generales de las peculiaridades propias

de esta etapa, como son el origen social, la situación económica y la época histórica, por sólo mencionar algunas.

Otro autor, que en nuestra opinión puede enmarcarse en el enfoque sociogenético, es el norteamericano Robert E. Grinder . En su libro titulado “Adolescencia” (1990) parte del concepto de socialización, entendido como ajuste que emprenden los individuos en sus interrelaciones personales para distinguirse unos de otros y adaptarse a la estructura social. La socialización para esta autor es efectiva cuando el sujeto asimila las expectativas sociales, desarrolla de forma habilidosa comportamientos apropiados al rol y hace un uso eficiente de los recursos del sistema social, a fin de lograr las metas propuestas.

Para Grinder en estas etapas el sujeto desarrolla estilos de vida y a través del aprendizaje de roles adquiere las aptitudes necesarias para su futura vida adulta. Este proceso resulta posible por el creciente número de relaciones interpersonales que establecen los adolescentes y jóvenes, dentro de un ambiente cada vez más amplio, con personas de determinada significación.

Al valorar los enfoques biogenético y sociogenético coincidimos con I.S. Kon cuando expresa que a ambos les es común el concebir que las fuentes y fuerzas motrices del desarrollo tienen un carácter extrapsíquico, haciéndose énfasis, en el primer caso, en los procesos biológicos y en el segundo, en los sociales.

Por último, el enfoque psicogenético sin negar la importancia de lo biológico y lo social, sitúa el centro de atención en las funciones y procesos psíquicos que caracterizan una etapa determinada, destacándose en el caso de algunos autores el desarrollo afectivo (teorías psicodinámicas), en otros el desarrollo cognitivo (teorías cognitivistas) o en opinión de los terceros, el desarrollo de la personalidad como proceso de autorrealización que emana de la propia esencia humana (teorías personológicas).

Un importante representante dentro de las teorías psicodinámicas lo constituye Erik Erikson. Nacido en Dinamarca, su infancia transcurrió en Alemania y su juventud en Austria. Después de terminar sus estudios con Anna Freud viaja a Estados Unidos, donde desarrolla sus trabajos. Discípulo de Freud e influido por la teoría de Heinz Hartmann, clásico de

las indagaciones psicoanalíticas sobre juventud e identidad, propuso un sistema de periodización del desarrollo conformado por 8 estadios, de los cuales el 5to y el 6to corresponden a las etapas de la adolescencia y la juventud..

Erikson posee, al decir de Andrés Corzo, quien escribe la nota introductoria a su libro “Sociedad y adolescencia”, publicado por primera vez en español en 1972 y en opinión del propio autor, una concepción “epigénica” del desarrollo psíquico, ya que de acuerdo a su punto de vista el desarrollo psicológico se produce con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas y se ve contrapunteado por la influencia ejercida por la realidad social sobre el individuo.

En cada uno de los estadios o etapas por los que transcurre el desarrollo de la personalidad, el “yo” debe resolver tareas específicas con repercusiones psicológicas universales. Además, en el transcurso de cada estadio se presenta un momento crítico que conduce al sujeto a la necesidad de enfrentarse y resolver una polaridad determinada. En este sentido, para Erikson el término de “crisis” es entendido como una regularidad que favorece el desarrollo personal y no como conflicto desorganizador, siempre y cuando la polaridad del “yo” se resuelva adecuadamente. En la adolescencia la polaridad típica es “identidad vs confusión del yo” y en la juventud “intimidad vs aislamiento”.

Lo anterior significa que, en la adolescencia, la solución favorable de la polaridad conduce al surgimiento de la identidad personal a través de un proceso de “moratoria de roles”, ya que el adolescente asume distintos roles, como si los sometiera a prueba, sin que aún los desempeñe definitivamente. Cuando no se logra una solución efectiva de la polaridad se produce una “confusión del yo”, proceso que resta posibilidades de autodeterminación al sujeto y que debe, alerta Erikson, diferenciarse de la “difusión del yo”, que significa el logro de la consolidación de la identidad y la ampliación del esquema autovalorativo.

La juventud se caracteriza según Erikson por la posibilidad de establecer intimidad psicológica y sexual con los otros. De no lograrse este resultado, la otra alternativa es el sentimiento de aislamiento y soledad.

Estas interesantes elaboraciones, que tienen el mérito de llamar la atención hacia el mundo interno del sujeto y hacia el desarrollo afectivo,

a veces tan subvalorado en la literatura psicológica, presentan en mi opinión, como principales limitaciones, el concebir estas regularidades como universales, invariables e independientes del contexto social donde se desarrolla el individuo.

Otro autor que merece ser destacado cuando se analiza el desarrollo psíquico es Jean Piaget, prestigioso psicólogo suizo de habla francesa, considerado el más importante representante del enfoque cognitivista en la caracterización del desarrollo infantil. Sus trabajos acerca del desarrollo intelectual en el niño ocupan aún, a nivel mundial, un lugar cimero, contando con numerosos continuadores en Europa y América Latina.

Piaget establece tres etapas del desarrollo intelectual: el estadio de la inteligencia sensorio motriz de 0 a 2 años, el de la inteligencia operatorio concreta, que abarca de 2 a 11 ó 12 años y que se subvivide en dos importantes subestadios, de 2 a 7 años el denominado subestadio del pensamiento preoperatorio y de 7 a 11 ó 12 años el subestadio del pensamiento operatorio, aún concreto. Este carácter operatorio del pensamiento se alcanza, según Piaget, alrededor de los 7 años, con la aparición de la noción de conservación de sustancia, como acción mental interiorizada y reversible, aún cuando no se halla logrado la coordinación de los distintos tipos de reversibilidad en el pensamiento.

Por último, encontramos el estadio de la inteligencia operatorio formal, que abarca de 11 ó 12 a 14 ó 15 años, momento en el que el surgimiento de la estructura lógica denominada grupo INRC, marca la posibilidad de operar en el plano mental y coordinar a este nivel los distintos tipos de reversibilidades.

El nivel superior de desarrollo intelectual, según el autor surge en la adolescencia y se consolida en la juventud. A partir de los 11 ó 12 años comienzan a producirse importantes transformaciones en los procesos intelectuales y aparece el pensamiento operatorio formal, de carácter hipotético deductivo, que se refleja en el interés del adolescente y del joven por las teorías generales y la elaboración de juicios sobre la política, la filosofía y el sentido de la vida.

Por su parte L. Kohlberg, seguidor de Piaget, distinguió tres etapas del desarrollo moral desde una posición intelectualista, ya que a juicio de

este autor, el tránsito de un nivel de desarrollo de los juicios morales a otro, depende del desarrollo intelectual alcanzado por el sujeto.

Siguiendo esa orientación afirma la existencia, en las edades tempranas, de un nivel “premoral” donde las normas y juicios morales aún son algo externo, incomprensible o difícil de conceptualizar por parte del niño. Posteriormente, y gracias a la aparición de la inteligencia operatorio concreta, surge el nivel de la “moral convencional”, donde el juicio moral se vincula con la búsqueda de la aprobación o evitación de la desaprobación y el castigo. Este nivel de regulación moral es típico, en opinión de Kohlberg, de la adolescencia, mientras el nivel superior, llamado el de los “principios autoaceptados” aparece en la juventud, período del desarrollo donde gracias a la consolidación del pensamiento operatorio formal, surgido a finales de la adolescencia, se logra la autodeterminación moral.

Estas teorías cognitivistas, aunque nos indican algunas características del desarrollo intelectual en la adolescencia y la juventud o de otros procesos que se derivan de ellas, como es el caso de la teoría Kohlberg en torno a los juicios morales, presentan, como principal limitación, al igual que lo señalado anteriormente para la teoría psicodinámica de Erikson, el describir estos estadios o niveles como universales e invariables y fuera de su determinación socio histórica.

Finalmente, tenemos las teorías personológicas. El centro de estas concepciones es la identificación de aquellos contenidos de la personalidad propios y distinguibles de cada etapa del desarrollo.

En esta vertiente pueden enmarcarse los trabajos de E. Spranger y su continuadora C. Bülher, quienes concibieron el desarrollo de la personalidad como un proceso que emana de su propia esencia. Describieron fenómenos típicos de la adolescencia y la juventud como el descubrimiento de la identidad personal, el sentimiento de aislamiento, la tendencia a la reflexión y la elaboración del sentido de la vida.

Estos autores captan sentimientos y vivencias de adolescentes y jóvenes, a partir del análisis de contenido de diarios personales, escritos por sujetos pertenecientes a estas etapas. Esta caracterización, por una parte, tiene como limitante que no todos los sujetos en estas edades elaboran este tipo de documento y por otra, la descontextualización

respecto a la época histórica y a los determinantes sociales que matizan el proceso de desarrollo de la personalidad.

Después del análisis de estos enfoques I. Kon propone, apoyándose en la categoría propuesta por Vygotski de “situación social del desarrollo”, tener en cuenta en la caracterización de estas etapas la “línea natural del desarrollo”, referida fundamentalmente a los procesos de madurez física y la “línea social del desarrollo”, que comprende las peculiaridades del proceso de socialización, incluida la “posición social” que ocupan adolescentes y jóvenes como grupos evolutivos.

A estas consideraciones de Kon habría que agregar, en mi opinión, la necesidad de captar las regularidades y tendencias psicológicas generales que resultan distintivas de cada etapa, lo que en palabras de L. I. Bozhovich constituye la “posición interna” del sujeto, sin minimizar a mi juicio el análisis de la expresión particular que adoptan dichas regularidades y tendencias en cada adolescente y joven, como individuo único e irrepetible.

La adolescencia, en términos generales, se caracteriza por significativos cambios biológicos, por una posición social intermedia entre el niño y el adulto, en cuanto a estatus social, ya que el adolescente continúa siendo un escolar, depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos.

Otro aspecto a destacar es el establecimiento de nuevas formas de relación con los adultos, a veces generadoras de conflictos y que agudizan las manifestaciones de la llamada “crisis dela adolescencia”, así como nuevas formas de relación con los coetáneos o iguales, cuya aceptación dentro del grupo se convierte en motivo de gran significación para el bienestar emocional del adolescente.

Todo lo anterior permite decir que la adolescencia se distingue, teniendo como base los logros del desarrollo de la personalidad alcanzados en etapas anteriores, por la aparición del pensamiento conceptual teórico y de un nuevo nivel de autoconciencia, por la intensa formación de la identidad personal y el surgimiento de una autovaloración más estructurada, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales abstractos, de intereses profesionales, aún

cuando la elección de la futura profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional.

La juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y en especial en la adolescencia, consolidación que se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación.

Surge la concepción del mundo, como neoformación en esta edad, que es resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso en este período a una fuerte necesidad de autodeterminación y por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico. Esta formación, llamada concepción del mundo, permite al joven estructurar a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida.

La elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional y permite establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventud, como son los estudiantes de universitarios, de nivel de técnico medio, trabajadores estatales o por cuenta propia, campesinos, etc,. Entre estos sectores existen diferencias de carácter sociológico y económico, que se reflejan de múltiples formas en la subjetividad de los jóvenes, por lo que en la juventud, en comparación con etapas anteriores, se torna más difícil el establecimiento de regularidades y tendencias generales del desarrollo psicológico.

Hemos tratado de mostrar con este primer tema, en esencia, lo siguiente:

La complejidad del desarrollo subjetivo en las etapas de la adolescencia y la juventud.

La diversidad de enfoques que las abordan desde diferentes ángulos.

La inexistencia de una teoría, que hasta el presente, logre una caracterización completa de las mismas.

La imposibilidad de abarcar el estudio de las regularidades psicológicas de estas etapas desde un solo ángulo o a partir una definición única.

Es por ello, que a través de los diferentes contenidos del curso trataremos de aproximarnos a su caracterización, basándonos en los conocimientos que en torno a su análisis, se han sistematizado en nuestra ciencia.

Capítulo I
La juventud como objeto de investigación científica

La juventud y los jóvenes en la perspectiva histórica.

¿Qué es la juventud? ¿Cuáles son el contenido y la duración de la juventud como etapas del camino de la vida? ¿A qué edad el hombre se transforma de niño en joven y de joven en adulto? ¿Cuáles son las fuerzas motrices y las etapas internas de esta transición?

Las respuestas a estas preguntas nunca han sido únicas y los propios términos, con los cuales describimos los avances evolutivos, son bastante indefinidos. "La edad de tránsito" como etapa de transición de la infancia a la madurez tiene como base biológica la madurez sexual, por eso con frecuencia es denominada período de la pubertad. Pero la madurez física y la capacidad para la procreación aún no hacen adulto al hombre.

En los animales, incluyendo los antropoides, el objetivo final del desarrollo individual es la perpetuación de las especies. Aunque durante la vida el animal cumple una gran cantidad de funciones diversas y más o menos importantes, la principal de ellas es la función de la reproducción. Todas las demás funciones representan solo medios o condiciones que garantizan el cumplimiento de la función fundamental.

En el hombre el contenido fundamental de la actividad es el trabajo y la creación de valores materiales y espirituales. La relación del individuo con la especie se mediatiza a hora a través de su relación con la sociedad y la cultura. De aquí que el contenido de los conceptos de madurez y preparación para la vida sea cualitativamente distinto al de los animales. EI tránsito de la infancia a la adultez en la sociedad humana no solo supone la madurez física, sino también el inicio en la cultura, el dominio de un determinado sistema de conocimientos, normas y hábitos, gracias a los cuales el individuo puede trabajar, cumplir funciones sociales y tener una responsabilidad social que emana de aquí. De este modo, la madurez supone la socialización y no puede llevarse a cabo fuera de ella. Por eso la pubertad ya no se interpreta únicamente como fase del desarrollo del organismo, sino también como etapa del desarrollo de la personalidad, como proceso de transición de la infancia

dependiente (bajo tutela, cuando el niño vive de acuerdo con reglas especiales establecidas para él por el adulto), a la actividad independiente y responsable del adulto. El contenido, la durabilidad y los criterios de este período no son iguales en las diferentes sociedades.

Los psicólogos delimitan la adolescencia y la juventud, aunque los límites de estos períodos son bastante convencionales, y se intersectan parcialmente. Nadie dice que el niño de 11 a 13 años es un joven y que el joven de 18 a 19 años es un adolescente. La edad entre los 14-15 y 16-17 años en unos casos se determina como una juventud temprana, mientras que en otros, como el final de la adolescencia.

En el esquema de la división de las edades en períodos ontogenéticos, aprobado en la VII Conferencia de la Unión Soviética sobre "Problemas de la morfología y la fisiología de las edades", la adolescencia fue enmarcada dentro de los 13 a 16 años para los varones y dentro de los 12 a 15 años para las hembras, y la juventud fue determinada dentro de los 17 a 21 años para los varones y 16 a 20 años para las hembras. En guías competentes sobre la fisiología de las edades se afirma que la juventud comienza a partir de los 17 años y culmina en los varones a los 22 o 23 años y en las hembras a los 19 ó 20 años.

En la literatura psicopedagógica se hace énfasis en el desarrollo físico y no en el cambio de las principales formas de actividad. Sin embargo, esta división en períodos tampoco es única y no abarca todos los aspectos del desarrollo de la personalidad. D. B. Elkonin da el nombre de adolescencia al período comprendido entre los 11 y 17 años, dividiéndolo en dos fases. Elkonin considera como actividad rectora de los 11 a 15 años (edad escolar media) la comunicación en el sistema de actividad socialmente útil que incluye aquellas formas suyas que se cumplen colectivamente, como son la actividad socio-organizativa, la deportiva, la artística y Ia laboral. Dentro de esta actividad los adolescentes poseen la capacidad de organizar la comunicación en dependencia de las diferentes tareas y necesidades de la vida, la capacidad para, orientarse en las particularidades personales y en las cualidades de las demás personas y 1a capacidad para subordmarse conscientemente a las normas aprobadas en el colectivo. De 15 a 17 años (edad escolar mayor) la actividad rectora es la profesional, gracias a la cual en los alumnos de los últimos grados se forman determinados intereses cognoscitivos y profesionales, los eIementos de las habilidades

investigativas, la capacidad para elaborar los planes de la vida y crear los ideales de la moral y la autoconciencia. En esta división en períodos están ausentes las referencias al desarrollo de las emociones, al desarrollo psicosexual y a las tareas relacionadas con la preparación para contraer matrimonio.

L.I. Bozhovich define la edad escolar mayor como edad juvenil, después de concentrar toda su atención en el desarrollo de ia esfera motivacional de la personalidad: en la determinación, por parte de alumno de los últimos grados, de su lugar en Ia vida y de su posición interna, en la formación de la concepción del mundo y en su influencia en Ia actividad cognoscitiva, la autoconciencia y la conciencia moral. (1)

En el libro de texto Psicología pedagógica y de las edades, bajo la redacción del profesor titular A. V. Petrovski, los límites de la adolescencia se establecen entre los 11-12 años y 14-15 años, mientras que la edad comprendida entre los 14-15 y 17 años se determina como una juventud temprana.

En Ia literatura sociológica la división de Ias edades en periodos se basa principalmente en el cambio de Ia posición social y de Ia actividad social del individuo; además se hace énfasis más bien en las propiedades de los jóvenes como grupo socio-demográfico. A los sociólogos no Ies interesa tanto el límite entre Ia adolescencia y la juventud, como los límites y criterios de Ia transición a Ia adultez, en los que también hay mucho que discutir.

En el pasado Ia terminología relacionada con las edades tampoco fue única. Así, en el diccionario de Ia Iengua de V. Da Ia palabra "joven" se define como "pequeño", "muchacho de 15 a 20 años y más" y Ia palabra “adolescente”, como "niño en Ia adolescencia", alrededor de los 14-15 años. I. Tolstoi en la trilogía considera los 15 años como límite cronológico entre la adolescencia y Ia juventud, mientras que el héroe de Ia novela de F.M. Dostoievski “El adolescente” ya había cumplido 20 años. En el lenguaje ruso antiguo Ia palabra "adolescente" significaba niño,adolescente y joven. Esa misma imprecisión en los límites es característica del latín

clásico y de Ia Edad Media. Un detalle importante: las ca!egorías relacionadas con Ia edad en muchos idiomas, si no en to-

1. Véase Bozhovich, L. I.: La personalidad y su formación en la edad infantil.

dos, primeramente no significaban tanto Ia edad cronológica, como Ia posición social, el status social. La palabra "adoIescente" en el leqguaje ruso antiguo (que literalmente quiere decir: "no tiene derecho a hablar") significaba "esclavo", "criado", "trabajador", "soldado del príncipe".

EI vínculo de Ias categorías relacionadas con la edad y con el status social se conserva en los idiomas actuales. Los viejos envidian a los jóvenes, pero el menoscabo del status en cuanto a la edad del hombre, el trato al mismo como un pequeño ("hombre joven", "muchacho", etc.) contiene un matiz de menosprecio o de indulgencia.

De este modo, Ias categorías relacionadas con Ia edad no solo significan Ia edad cronológica y una determinada etapa del desarrollo individual (madurez), sino también un determinado status social, una posición social específica para un determinado grupo de edades y una actividad. Aquí se palpa una relación inversa. Por su parte, Ias personas de diferente edad (tras Ia cual está el nivel adecuado de desarrollo) se diferencian por su capacidad para cumplir cualquier función social (papel), Por ejemplo, los plazos de madurez biológica y social determinan Ia edad jurídica para el matrimonio, Ia mayoría de edad civil, etc. Por otra parte, el conjunto de derechos y deberes y el carácter de Ia actividad correspondiente a un determinado grupo de edades determinan Ia posición social real de los representantes de este grupo, su autoconciencia y nivel de aspiraciones. La división en períodos dei camino de Ia vida siempre incluye un momento normativo-valorativo, un señalamiento a Ias tareas que debe resolver el individuo que ha alcanzado una edad dada para pasar a su tiempo y con éxito a Ia siguiente fase de Ia vida y categoría de edades.

En Ias sociedades antiguas el tránsito de una etapa evolutiva a otra se representaba con Ia ayuda de ceremonias especiales, cuyo estudio revela el secreto de cómo precisamente se dividió en partes el camino de Ia vida y qué importancia se le concedió a cada una de sus etapas. La transición de Ia infancia a la adultez en muchas sociedades traía consigo "Ias iniciaciones", gracias a las que el individuo no solo adquiría

una nueva posición social, sino era como si naciera nuevamente, recibiendo un nuevo nombre, entre otras cosas.

Las imágenes de Ia juventud en Ias diferentes sociedades son considerablemente diferentes. Los autores antiguos y de Ia Edad Media por lo general asociaban Ia juventud al florecimiento de Ia fuerza física y dei heroísmo militar, y al mismo tiempo al desenfreno y a Ia inmadurez intelectual. En esas condiciones, el joven tenía pocas posibilidades para Ia autodeterminación y se le exigía ante todo obediencia y respeto a Ias personas mayores. En tiempos posteriores, especialmente a partir de Ia segunda mitad dei siglo XVIII, Ia situación cambió. La aceleración del ritmo de desarrollo social, el debilitamiento de Ia influencia de los padres, Ia amplitud de Ia selección individual de una carrera, del estilo de vida, etc., contribuyeron a Ia aparición de una nueva imagen de Ia juventud que destaca fundamentalmente el momento de Ia autodeterminación consciente. En el tratado "Emilio o De Ia educación" (1762) Juan Jacobo Rousseau da el nombre de "segundo nacimiento" al inicio de Ia juventud, considerado por él a los 15 años. En Ia psicología dei siglo XIX Ia juventud es interpretada como un período de crisis interna, del despertar de los sentimientos, como una época romántica de "tempestad y empuje", Ia realización de una subjetividad purísima.

Marx y Engels en “La ideología alemana” criticaron este enfoque. En primer lugar, ellos señalaban que no se puede analizar el camino de Ia vida de una persona solo como el cambio de fases de su conciencia y autoconciencia. La relación deI hombre consigo mismo y con Ia realidad tiene bases materiales, por eso hay que deducir Ias particularidades de su conciencia y autoconciencia de Ia relación práctica con Ia realidad, de su actividad vital y no a la inversa. En segundo lugar, Ia propia actividad, cuyo contenido se refleja en Ia psicología de Ia edad correspondiente, debe ser analizada de una forma concreta e histórica.
'

Como San Max hace caso omiso de Ia “vida" física y social dei individuo, sin hablar para nada de Ia "vida ", se abstrae también, de un modo totalmente consecuente, de Ias épocas históricas, de Ia nacionalidad, Ia clase, etc., o lo que tanto vale, infla Ia conciencia dominante de Ia clase que está más cerca de él en lo que directaImente le rodea, para hacer de ella Ia conciencia normal "de Ia vida de un hombre". Para sobreponerse a esta limitación local de horizontes, propia de un maestro de escuela, no tendría más que comparar "su" Joven con cualquier joven oficinista,

con cualquier obrero joven de una fábrica inglesa, o con un joven yanqui, para no hablar de joven cosaco kirguís. (2)

2. C. Marx y F. Engels, “La ideología alemana”, p. 134.

La psicología de las edades debe analizar el desarrollo de los procesos psíquicos en relación con el proceso real de la vida y de la actividad de una personalidad íntegra, teniendo en cuenta las condiciones socio-clasistas, étnicas, culturales, históricas y de otro tipo del desarrollo universal.

2. Problemas metodológicos de la psicología de las edades

La mayoría de los psicólogos dei siglo XIX y principios del XX aún partían de la universalidad del la juventud. A partir de 1920 el cuadro cambia paulatinamente.

Las investigaciones etnográficas, que establecieron importantes diferencias etnoculturales en los procesos y modos de socialización, junto con las que varía la duración y el contenido de la infancia y la juventud, asestaron un serio golpe a la imagen "universal" de ésta. La antropóloga y etnógrafa norteamericana M. Mead, al pasar varios meses en las islas Samoa y posteriormente en Nueva Guinea, halló que la transición de la infancia a la madurez en estas sociedades no trae consigo ninguna crisis o drama y transcurre de una forma aplacada. Con el ritmo de vida calmado de la sociedad "tradicional" el adolescente se incorpora a la vida adulta fácil y paulatinamente. Una adólescente de Samoa no conoce los tabúes sexuales rigurosos como su coetánea norteamericana. Aquí no existe el problema de la autodeterminación individual (profesional, social o moral), que debe tener lugar en un intervalo de tiempo relativamente corto. Por eso la pubertad no conoce aquí la tensión interna, típica de Europa Occidental o de Estados Unidos.

Al generalizar los datos etnográficos, la investigadora norteamericana R. Benedikt llegó a la conclusión de que el tipo de transición de la infancia a la adultez depende, en particular, de lo grande que sea la ruptura en las normas y exigencias que plantea esta sociedad al niño y al adulto. Allí donde estas exigencias son más o menos uniformes, el desarrollo transcurre de una forma armoniosa y el niño

alcanza el status de persona adulta paulatinamente. En Ias sociedades complejas de Occidente Ias normas de conducta de los niños y los adultos son diferentes e incluso opuestas. La infancia es considerada como una etapa de juego, libre de Ia responsabilidad; del adulto se espera un alto grado de responsabilidad individual. AI niño se le exige obediencia y al adulto iniciativa e independencia. EI niño es considerado como un ser asexual y por todos los medios se le protege de Ia sexualidad; en Ia vida de los adultos Ia sexualidad desempeña un papel importante. Este contraste de Ia infancia y Ia adultez le causa dificultad al adolescente para asimilar los roles de los adultos, provocando toda una serie de conflictos externos e internos.

Las diferencias etnoculturales son diversas. Algunas de ellas están condicionadas por el hecho de que Ias sociedades comparadas se encuentran en diferentes etapas del desarrollo histórico: algunos rasgos de Ias sociedades "tradicionales" se parecen a aquellos que existían en Ia Europa de la Edad Media, otros reflejan Ia especificidad nacional de los pueblos. Por ejemplo, Ia investigación comparativa de escolares norteamericanos y daneses de 15 a 16 años, llevada a cabo por D. Kendel y D. Lesser demostró que aunque ambos países se encuentran aproximadamente en el mismo nivel de desarrono socioeconómico, entre los adolescentes hay una diferencia notable. Los adolescentes norteamericanos y sus padres están más orientados a los logros personales, mientras que los daneses valoran más Ias buenas relaciones con las personas que están a su alrededor. Las relaciones de amistad de los jóvenes daneses son más íntimas que en los norteamericanos. Los escolares daneses le conceden mayor importancia a sus actividades docentes y en general al desarrollo intelectual. AI mismo tiempo ellos son más independientes de sus padres que los jóvenes norteamericanos y Ia propia familia danesa es más democrática.

En nuestro país todos los pueblos viven en Ias mismas condiciones socioeconómicas y gozan de iguales derechos. Sin embargo, Ia estructura de Ia familia y los métodos tradicionales de educación de los niños en los pueblos del Norte son algo distintos a los existentes en Uzbekia o en Ias regiones centrales de Rusia. Esto deja una huella en Ia

psicología juvenil. Por ejemplo, en Ias repúblicas del Asia Central los jóvenes tratan con más respeto a Ias personas mayores, sin embargo, aquí aún podemos encontrar reincidencias del trato feudal de Ia mujer.

Aparte de Ias diferencias nacionales y etnoculturales, la psicología de las edades debe tener en cuenta Ias diferencias socioeconómicas. EI joven “clásico", descrito y llevado a Ia norma por los psicólogos del siglo XIX, por lo general provenía de un medio noble o burgués, era alumno de un gimnasio, estudiante de Ia Universidad, intelectual principiante. Ya en 1920, se aclaró, bajo Ia influencia directa del marxismo, que este tipo de joven no es en lo absoluto el único ni el predominante desde el punto de vista estadístico.

EI origen social y Ia posición de las clases ejercen una enorme influencia en el camino de Ia vida dei individuo, a partir de los plazos de su madurez física y terminado con el nivel de instrucción y el contenido de Ia concepción del mundo. La interiorización de esto imprimió un rápido crecimiento a Ia sociología de Ia juventud, Ia cual estudia Ia posición de los jóvenes en Ia sociedad, Ias características sociales de algunos grupos evolutivos, Ia actividad laboral y sociopolítica de Ia juventud, la estructura de su consumo y tiempo libre, las orientaciones valorativas, los ideales, el nivel de pretensiones, etc. Para los psicólogos son bastante importantes aquellas partes de Ia sociología como Ia sociología de Ia familia y Ia de Ia ensenanza. Aparte dei planteamiento específico de Ias cuestiones, Ias ciencias sociales ponen a disposición de los psicólogos datos excesivamente valiosos de Ia estadística social. Los datos de los censos de población sobre Ia edad de inicio de Ia vida laboral, de culminación de los estudios y de contraer matrimonio, aclaran Ia dinámica de Ia madurez social de Ia juventud; Ia estadística de ta asistencia a los cines o de Ia lectura de libros permite comprender ias particularidades evolutivas de consumo cultural, etcétera.

Los aspectos sociales son bastante esenciales para Ia propia psicología de Ias edades. Quizás no haya ni una cualidad personal compleja que no varíe en dependencia de los factores deI medio y socio-clasistas. Cualquier investigación científica debe tener en esas circunstancias, el origen social del joven, el tipo de actividad y el nivel de instrucción de sus padres; Ias particularidades de su medio socio-ecológico, en particular, el tipo de poblado (ciudad grande, ciudad pequena, aldea); Ia composición, la estructura y Ia posición material de Ia familia; su propia

posición social y tipo de actjvidades (escolar, alumno de una escuela técnico-profesional, alumno de un técnológico, estudiante de un centro de ensenanza superior, obrero, etc.). De aquí Ia necesidad de una estrecha cooperación entre el psicólogo y el sociólogo, tanto en el nivel de recaudación; como en el nivel de interpretación de los datos. Los datos psicoIógicos con mucha frecuencia reflejan Ias influencias de Ias variabtes sociales y viceversa.

El tercer grupo de factores que debe tener en cuenta Ia psicología de Ias edades está constituido por Ias diferencias históricas entre Ias generaciones. Según Ia definición deI destacado psicólogo soviético B.G. Ananiev, "el camino de ia vida deI hombre es Ia historia de Ia formación y deI desarrollo deI individuo en una determinada sociedad, deI contemporáneo de una determinada época y deI coetáneo de una determinada generación”(3). La psicología de Ias edades mide los cambios que ocurren con el individuo a través de determinados acontecimientos de su vida, que eIla atribuye a su edad cronotógica. Estos acontecimientos por su naturaleza pueden ser biológicos (aparición de los rasgos sexuales secundarios o inicio de Ia alopecia), psicológicos (aparición o pérdida de ciertas capacidades, cambio de Ia perspectiva temporal, etc.) o sociales (culminación de Ia escuela media, contraer matrimonio, jubilarse).

No solo cambia el individuo, sinó también Ia sociedad en Ia que vive. Un psicólogo inexperto desde el punto de vista metodológico, después de medir y comparar algunos índices de personas de 8, 15, 20, 40 y 60 años, se imagina que de este modo obtuvo el cuadro de los cambios evolutivos. Sin embargo, estas diferencias pueden estar condicionadas no por procesos evolutivos, sino por cambios históricos, cuyo contemporáneo y participante es el hombre que se estudia. Cada período histórico deja su huella en Ias personas, especialmente en aquellas en Ias que se está formando su personalidad.

Los contemporáneos de una determinada época, que pertenecen a una generación simbólica, no son necesariamente coetáneos. La generación de Ia Gran Guerra Patria incluye a aquellos que en 1941 tenían 17 años y a aquellos que cumplieron 25. Sin embargo, el camino de Ia vida de aquellos que fueron al frente salidos directamente de Ia escuela, sin poder hacer una carrera ni formar una familia, se diferenciaba considerablemente del destino de aquellos a quienes Ia guerra

sorprendió ya adultos. EI conjunto de personas que nacieron en un mismo momento deI tiempo recibe el nombre de cohorte dado por los demógrafos, mientras que Ia comparación deI camino de Ia vida de dos o varios cohortes se denomina análisis cohórtico.

Las diferencias cohórticas son muy importantes para Ia psicología de Ias edades. Por ejemplo, no se puede comparar Ia conducta y el nivel de desarrollo de los alumnos actuales de los últimos grados y de sus coetáneos de 1940 o 1930, sin tener en cuenta Ia influencia de Ia aceleración. La selección de una carrera depende, entre otras cosas, de Ia correlación de Ia cantidad de jóvenes que culminan en un determinado año Ia escuela media, y de Ia cantidad de puestos de trabajo y de Ias vacantes de los centros de enseñanza superior. En 1950 el número de alumnos que terminaron Ia escuela media y el número de los que ingresaron en los cursos diurnos de los centros de enseñanza superior era de 1:1, es decir, cada alumno de décimo grado podía contar con su ingreso en un centro de enseñanza superior. En 1970 esta correlación ya aparecía como 4:1, es decir, solo uno de cada cuatro ingresaba en un centro de enseñanza superior. Esto no podía dejar de reflejarse en los planes de Ia vida y en Ias orientaciones valorativas de Ias correspondientes cohortes.

Las diferencias en cuanto a Ia edad pueden ser consideradas como índices del desarrollo individual solo en el caso en que estén correlacionadas con Ias diferencias históricas y cohórticas.

La cuarta medición que la psicología de Ias edades debe tener en cuenta permanentemente, está constituida por Ias diferencias psicológicas individuales.

Con frecuencia Ia psicología habla del joven "promedio" o "típico". Pero el joven "estadísticamente promedio" no existe en Ia realidad. Ante todo Ias diferencias sexuales realmente existentes, por desgracia, son subestimadas con frecuencia en nuestra psicología y pedagogía. La personalidad en formación descrita por los científicos a veces, en general, no tiene sexo, no es ni varón ni hembra. Entretanto, los cambios evolutivos tienen sentido solo en relación con el sexo y viceversa. No se está hablando de Ias propíedades sexuales y evolutivas por separado, sino de ambas como una sola cosa.

No menos importantes son las variaciones de orden individual tipológico derivadas de las particularidades dei organismo o del tipo de personalidad. Estas pueden ser particularidades estables del individuo y de la personalidad, que se conservan en todo el transcurso de su vida (por ejemplo, la constitución física), o propiedades temporales que caracterizan el transcurso de los procesos de desarrollo en una determinada fase (por ejemplo, el ritmo de crecimiento o de madurez sexual).

El problema de la interrelación de las particularidades individuales tipológicas y de los procesos de desarrollo y de madurez desde hace mucho tiempo preocupa a los científicos. Ya en 1920, el psicólogo alemán E. Spranger, al analizar el problema de si la juventud siempre es un período de "tempestad y empuje", afirmó que son posibles tres tipos diferentes de desarrollo. El primer tipo de juventud se caracteriza por una corriente tempestuosa, de crisis, cuando la juventud se experimenta como un segundo nacimiento, como resultado de lo cual surge espontáneamente un nuevo "yo". El segundo tipo es el crecimiento lento, paulatino, se inicia en la vida adulta sin profundos y bruscos cambios en la propia personalidad. El tercer tipo de juventud es ese proceso de crecimiento, cuando el propio individuo se forma y educa activa y conscientemente, venciendo con fuerza de voluntad las crisis e inquietudes internas; este tipo de juventud es característico de las personas con un alto nivel de autocontrol y autodisciplina. La tipología de la juventud está ligada, de este modo, a la tipología de la personalidad.

Así, en lugar del esquema universal, de acuerdo con el cual la pertenencia a la edad determina de una vez y para siempre las propiedades del individuo joven, debemos tener en cuenta constantemente no solo la edad cronológica o la fase de desarrollo del individuo que se estudia, sino también: 1) las propiedades generales de la cultura y la sociedad a las que pertenece; 2) su posición socio-económica: 3) la situación histórica en la que ocurre su desarrollo y las

particularidades de su generación (cohorte); 4) su sexo y 5) sus propiedades individuales tipológicas.

¿Cuáles son Ias principales fuentes de nuestros conocimientos sobre Ia psiquis de Ia juventud?

La investigación psicológica puede ser organizada por el método comparatívo o por el genético. En el primer caso los objetos cualitativamente diferentes son comparados entre sí por cierto conjunto de características; en el segundo caso, se observan cambios de un mismo objeto, tomado en diferentes momentos deI tiempo.

El método comparativo se presenta en Ia psicología de Ias edades como un método de cortes evolutivos, transversales y se reduce a Ia comparación de Ias propiedàdes de dos o más grupos diferentes de personas (el grupo de sometidos a prueba se denomina experimental) que se diferencian entre sí por Ia edad cronológica o por un nivel de medición del desarrollo algo distinto (por ejemplo, por un grado de Ia escuela o por el nivel de madurez sexual). La inmensa mayoría de Ias investigaciones, en Ias que se basan nuestras representaciones de las diferencias en cuanto a Ia edad, se realizan precisamente con la ayuda de este método: después de investigar por una misma metodología a niños de 8, 12, 15 y 17 años, comparamos los resultados y de aquÍ deducimos el carácter de Ias diferencias en cuanto a Ia edad, suponiendo en silencio que detrás de éstas está Ia diferencia en el nivel de desarrollo. En realidad el problema es más complejo.

El método de cortes transversales muestra de una forma totalmente satisfactoria cómo varía con Ia edad cualquier función. Por ejemplo, si queremos conocer el crecimiento estadístico promedio de los niños de diferente edad y la relación general entre la edad y el crecimiento, no hace falta estudiar todo el proceso de desarrollo del nino, es suficiente comparar los correspondientes grupos de niños de diferente edad. Esa misma lógica actúa en Ia comparación de Ia fuerza física, deI intelecto, de Ias emociones o de las orientaciones valorativas de Ios alumnos de quinto y décimo grados; solo se necesita una muestra suficiente y fundamentada y además procedimientos adecuados de medición.

Pero a pesar de que las diferencias en cuanto a Ia edad (ontogénicas) son plenamente suficientes para Ia descripción los cortes transversales

no reproducen el propio proceso de desarrollo, cuyo resultado pretenden ser estas diferencias. La igualación de todos los individuos de una pdad y población dadas, que en realidad no pueden hallarse en un mismo punto de Ia evolución ontogénica, constituye una seria deficiencia en el método de cortes transversales ya que el desarrollo de éstos ocurre con una velocidad diferente y por una vía distinta. Las investigaciones de este tipo no permiten ver cuán estables o variables con Ia edad son algunas propiedades de Ia personalidad y cómo están relacionadas entre sí en el proceso de desarrollo individual. Las mismas reflejan un cuadro discreto de los diferentes puntos de desarrollo. Pero las curvas con Ias cuales unimos estos puntos, pueden resultar artificiales y no expresar Ias regularidades del proceso de desarrollo. Además, el método de comparación de Ias edades corre el riesgo de mezclar Ias diferencias genéticas y de edad con las diferencias históricas o cohórticas; por ejemplo, la diferencia en el nivel de intelecto o de la orientación de los intereses de los alumnos de quinto y décimo grados puede determinarse no tanto por su edad, como por el hecho de que estos dos extractos han sido estudiados por diferentes programas.

Las llamadas investigaciones longitudinales que siguen el cambio de Ias propiedades de las mismas personas en el transcurso de un período más o menos prolongado, constituyen una forma de método genético en Ia psicología de Ias edades. Las investigaciones longitudinales pueden seguir tanto el desarrollo de algunas propiedades o conjuntos de síntomas, como el desarrollo de Ia personalidad en general, de una forma más o menos sistemática. Resulta muy importante Ia duración de Ia longitud que puede abarcar varios meses o muchos años, así como Ia caracterización rica en contenido del período que se estudia: si sus limites cronológicos fueron establecidos arbitrariamente o Ia investigación abarca un ciclo relativamente autónomo, una parte del camino de Ia vida (los dos primeros años de vida, perÍodo preescolar, años de estudiante). Mientras más largo es el período abarcado por Ia longitud y más claros son los principios de su selección, más rica en contenido puede ser Ia información obtenida.

La ventaja deI método longitudinal frente al método de cortes transversales consiste en que, siendo más complejo e individualizado, el mismo determina con más exactitud Ia perspectiva del desarrollo psíquico futuro, asÍ como los nexos genéticos entre sus fases. Sin embargo, este método ofrece grandes dificultades. Ante todo se plantea

el problema de los límites del período que se estudia. Las regularidades de Ia pubertad pueden ser comprendidas solo en el caso en que se conozcan Ias particularidades de Ia infancia, por una parte, y de Ia adultez, por otra. Entretanto Ia inmensa mayoría de Ias investigaciones en Ia esfera de la psicología de las edades, comenzando por el final "infantil", no Ilega a Ia adultez. Los psicólogos conocen muy poco de lo que representa Ia adultez y de cómo varía el hombre después que alcanza Ia madurez sexual y social hasta principios de Ia vejez, aunque estas investigaciones se están llevando a cabo. (4) Durante los últimos años, en lugar deI estudio aislado deI período de madurez y formación de Ia personalidad (infancia, adolescencia y juventud) por una parte, y del período de vejez por otra, los científicos comienzan a investigar todo el camino de Ia vida en general, desde el nacimiento hasta Ia muerte. ¿Pero cómo abarcar este período tan grande?

4. Veáse B. G. Ananiev: Desarrollo de las funciones psicofisiológicas de los adultos (ed. en ruso). De los problemas del conocimiento actual del hombre (ed. en ruso). Algunos problemas de la psicología de los adultos (ed. en ruso).

No menos dificultades representa el problema de Ia complejidad. Hay muchas longitudes que siguen el desarrollo intelectual y de las cualidades sensoriales, psicomotoras o profesionales por separado. Es considerablemente menor Ia cantidad de investigaciones dedicadas al desarrollo de Ia personalidad en general.

La más importante de ellas es Ia investigación Ilevada a cabo por los colaboradores del Instituto de Desarrollo del Hombre de la Universidad de California en Berkeley (en lo adelante la denominaremos longitud californiana). Esta investigación incluyó tres muestreos:

EI primero fue el hecho en 1928 en Berkeley y estaba formado por 248 niños de 21 meses; fueron investigados con regularidad hasta los 18 años y luego por una vez fueron investigados a los 30 y 40 años. El segundo estaba formado por recién nacidos, que fueron investigados con regularidad hasta los 18 años y luego a los 21, 26 y 36 años. El tercero, comenzó en 1932 en Auckland; incluía a 212 alumnos de quinto grado (edad promedio: 11 años); faltaba Ia información de los diez primeros años de su vida, sin embargo, el tránsito

de Ia adolescencia a Ia juventud y de Ia juventud a Ia madurez hasta los 45 años, fue estudiado detalladamente.

En las tres investigaciones se utilizó un amplio grupo de métodos incluyendo Ia antropometría, Ia roentgenoscopia (para determinar el grado de madurez del esqueleto), todos los tests psicológicos, valoraciones y observaciones posibles. Los datos fueron sometidos a un examén detallado y a un procesamiento matemático; a su vez, el grado de estabilidad o variabilidad de algunas propiedades personales y de los propios tipos de desarrollo se calculó aparte para Ia adolescencia, para Ia juventud (14 a 17 años) y para el tránsito de la juventud a Ia adultez (de 17 a 37 años), Los resultados de Ia longitud californiana, publicados en una gran cantidad de libros y artículos, son extraordinariamente valiosos y únicos.

ActuaImente sus archivos son estudiados desde puntos de vista nuevos. Sin embargo, esto muestra de una forma evidente, Ias deficiencias y Ias dificultades de esta estrategia de investigación, Ante todo son grandes Ias dificultades de orden material y organizativo. Una investigación de 40 años cuesta cara; en ese tiempo inevitablemente cambia el personal de investigación y Ia dirección; si los métodos de investigaclón no son rigurosamente estandarizados, esto hará incomparables los resultados. Pero Ia técnica de investigación y los criterios de seguridad varían a medida que se desarrolla Ia psicología. La eliminación de los sometidos a prueba es muy grande. De 460 niños que formaban Ias dos muestras iniciales de Ia longitud californiana, solo se logró investigar a 171 personas en estado adulto.

Los científicos del Instituto Central de Investigaciones a Jóvenes de Ia RDA, bajo Ia dirección de W. Friedrich y G. Müller, realizaron una gran investigación longitudinal de Ia juventud. AI investigar en 1968 a 1000 alumnos de sexto grado de Leipzig, Ios científicos continuaron estudiando a los mismos durante 10 años, titulando su libro “Hacia la psicología de los 12 a 22 años”. En este caso se fijó el desarrollo físico, el desarrollo de Ias capacidades intelectuales, de Ias orientaciones valorativas, de los planes de Ia vida, de Ia relación con el arte y con los medios de comunicación masiva, de comunicación con los padres, con los coetáneos, etcétera.

Si los cortes transversales tienen Ia tendencia a nivelar Ias diferencias individuales, entonces en Ia longitud, en relación con una pequena muestra, estas diferencias, incluyendo Ias casuales, se hipertrofian involuntariamente. El requisito esencial para los participantes en la longitudinal es su preparación para una investigación prolongada; esto supone un nivel bastante elevado de instrucción, lo cual hace Ia muestra no representativa desde el punto de vista sociológico (es decir, que no representa Ia estructura real de ia población). Además, al difundir Ias deducciones de Ia longitud a otras personas, es necesario sopesar cuidadosamente qué cambios de los fijados están realmente condicionados por los procesos evolutivos, y cuáles por Ia especificidad de Ia cohorte estudiada.

Uno de los problemas metodológicos más complejos de la psicología de Ias edades en general y de Ia psicología de Ia juventud en particular es el problema del grado de estabilidad y variabilidad de tos rasgos individuales de Ia personalidad con la edad. En esencia, esto no es un problema, sino toda una serie de problemas interrelacionados.

¿Cuándo y a qué edad el individuo experimenta los mayores cambios? Por el momento, los psicólogos no han comenzado a estudiar el camino de la vida en general; a ellos les parecía que los cambios esenciales ocurren solo en las primeras etapas de este (período de formación, hasta Ia juventud inclusive) y en Ia vejez (ciclo descendente dei desarrollo); Ia adultez se representaba como un período relativamente estático, cuando el hombre realizaba sus potencias, pero sus cualidades propias seguían siendo más o menos invariables. A Ia luz de Ias recientes investigaciones ha quedado claro que esta idea es errónea, que el hombre cambia y se desarrolla en el transcurso de toda Ia vida. Pero el ritmo, el grado y el carácter de los cambios evolutivos varían mucho.

En primer lugar, existen diferentes tipos individuales de desarrollo: unas personas cambian mucho al pasar de Ia infancia a Ia juventud o de la juventud a Ia madurez, mientras que otras no. En segundo lugar, los diferentes rasgos psíquicos poseen una estabilidad desigual. Los psicólogos norteamericanos K. Shy y D. Parhem, quienes estudiaron el grado de estabilidad de 19 factores individuales de Ia personalidad en un grupo de adultos sometidos a prueba (de 22 a 84 años) durante 7 años (al mismo tiempo, los cambios en cuanto a Ia edad fueron comparados con los cambios cohórticos), hallaron que Ia estabilidad está

estrechamente relacionada con Ia naturaleza de Ias propiedades que se miden. Los científicos Ias dividieron en tres tipos.

Los rasgos biológicamente estables, condicionados desde el punto de vista genético o surgidos en Ias etapas primarias de Ia ontogénesis, se conservan con estabilidad en el transcurso de toda Ia vida y están más estrechamente relacionados con el sexo que con Ia edad. Los rasgos culturalmente condicionados son mucho más variables; además, aquellos cambios que en las investigaçiones transversales parecen dependientes de Ia edad, en realidad, como se aprecia en los datos longitudinales, con frecuencia expresan diferencias cohórticas o históricas. Por último, los rasgos bioculturales, subordinados por una doble determinación, varían en dependencia tanto de Ias condiciones biológicas, como de Ias socioculturales. Por eso, aunque Ia estabilidad de los rasgos individuales de la personalidad no es una excepción, sino una regIa, Ia misma no significa en lo absoluto falta de cambios para culminar Ia juventud.

Realmente el problema es aún más complejo. AI hablar de Ia estabilidad de Ias propiedades individuales de Ia personalidad durante el camino de Ia vida, los científicos con frecuencia tienen en cuenta diferentes cosas. En el primer caso, se habla de Ia estabilidad de los datos experimentales, de que el sometido a prueba tiene índices más o menos iguales en cuanto a determinados parámetros psíquicos que se miden con Ia ayuda de los correspondientes tests. En el segundo caso, se tiene en cuenta Ia constancia fenotípica, es decir, Ia consecutividad y Ia continuidad de Ia conducta dei individuo. Se está hablando de si se puede predecir por algunas características de Ia conducta del niño o del joven cómo será Ia conducta de esta persona y cuándo se convertirá en adulto. En el tercer caso, se tiene en cuenta Ia estabilidad genotípica, es decir, Ia presencia de ciertas cualidades profundas invariables, que pueden manifestarse de diferente forma, pero se conservan de forma estable y determinan Ia conducta dei individuo durante toda su vida.

Estos tres aspectos (o niveles) de Ia estabilidad de Ia personalidad en principio son diferentes y el estudio de cada uno ofrece dificultades específicas.

La igualdad de Ias reacciones experimentales del individuo (por ejemplo, de sus respuestas a Ias mismas preguntas) puede ser explicada no solo

por Ia estabilidad interna Ias cualidades medibles, sino también por otras causas (por ejemplo, por el hecho de que una persona haya, comprendido Ia idea de los psicólogos o recuerda sus respuestas anteriores). Además, muchos indicadores (índices) que se utilizan en el psicodiagnóstico, no están lo suficientemente definidos ni son lo suficientemente seguros.

No menos complejo es el problema de Ia constancia fenotípica, de Ia continuidad de Ia conducta. Si un niño mortifica a un gato, esto aún no quiere decir que en un futuro necesariamente será una persona cruel. EI héroe de "Ia investigación dramática" de V. Agranovski ¡Detengan a Malajov!, Andrei Malajov, ya en su infancia robó una pala. ¿Quiere esto decir que a partir de ese momento comenzó su biografíadelictiva? Muchos niños se apropian de objetos y sin embargo de mayores son personas honradas. La psicología científica, que intenta predecir o aunque sea explicar de una forma retrasada Ia conducta del individuo a través de Ias particularidades de su pasado, choca con este problema. Una conducta "igual" por Ias características externas puede tener en una edad distinta un sentido psicológico completamente diferente. Más adelante existe el llamado efecto de “soñolencia” o “retrasado”, cuando cierta cantidad o propiedad no se manifiesta inmediatamente, sino al cabo de cierto tiempo y además de un modo distinto en una edad diferente. Por ejemplo, Ias cualidades comunicativas del individuo, en principio, son muy estables y aquí existe una determinada continuidad de Ia conducta. Sin embargo, los psicólogos no pudieron explicar Ias particularidades de la comunicación de los hombres adultos de Ia longitud californiana mediante Ias propiedades de su juventud; el pronóstico (más exactamente, Ia predicción hecha de una forma retrospectiva, con retraso) resultó posible solo sobre Ia base de Ia conducta de los sometidos a prueba cuando tenían 8 años. Las propiedades de Ia conducta del adolescente, por Ias cuales se puede predecir el nivel de su salud psíquica a los 30 años, son distintas a aquellas por Ias que se pronostica Ia salud psíquica a los 40 años. Esto habla de Ia complejidad de Ia desigualdad de principio y de Ia irregularidad del proceso de desarrollo.

La estabilidad genotípica parece más segura y definida. Pero aqui Ia psicología choca con el problema de Ia interacción compleja de los aspectos naturales y sociales dei desarrollo y con Ia genética poco estudiada del hombre. Para comprender Ia correlaclón de los factores

sociales y blológicos del desarrollo, los psicólogos aplican ampliamente el llamado método de los gemelos, Ia comparación dei desarrollo de los gemelos monocigóticos y bicigóticos. Este método da resultados muy valiosos, al mostrar que Ias cualidades individuales complejas de Ia personalidad por lo general son el resultado de Ia acción conjunta de Ia herencia y de los factores sociales.

Incluso Ias propiedades heredadas desde el punto de vista genético no permanecen iguales en las diferentes etapas de Ia ontogénesis. El grado de semejanza de los gemelos monocigóticos por Ias mismas cualidades puede ser considerablemente diferente a los 15, 25 y 40 años.

Los psicólogos norteamericanos R. Dvorkin, l. Hottesman y otros, investigaron a 147 parejas de gemelos de 16 años y repitieron Ia investigación al cabo de 12 años, cuando los sometidos a prueba (42 parejas) cumplieron 28 años. Resultó que la propia estructura de Ias cualidades hereditarias varía con Ia edad. A Ia par de aquellas propiedades por las que los gemelos monocigóticos se diferencian significativamente de los gemelos bicigóticos a los 16 años a los 28 años (es decir, se palpa una herencia completa), existen muchas mediciones que ponen de manifiesto su naturaleza genética en una fase del desarrollo, no siendo así en otra. Así, los gemelos monocigóticos de 16 años estadísticamente se parecían más entre sí que sus coetáneos bicigóticos; según Ias escalas de sociabilidad, de intelecto y de psicopatología; en los gemelos de 28 años desaparece Ia diferencia en cuanto a estas cualidades entre los monocigóticos y los bicigóticos, lo cual indica Ia naturaleza genética de Ias mismas. Sin embargo, otras escalas, por ejemplo, de Ia estabilidad emocional y de Ia seguridad en sí mismo, ponen de manifiesto Ia determinación genética a los 28 años, mientras que en los de 16 años no se observa Ia misma. Evidentemente, con Ia edad no solo cambia el nivel de regulacíón genética de Ias propiedades psíquicas (en los jóvenes hay más rasgos que ponen de manifiesto Ia naturaleza de los genes que en los adultos), aunque ocurren algunas cambios cualitativos que por el momento no están claros. Solo está claro que las investigaciones de gemelos permiten juzgar el grado de herencia de Ias cualidades psíquicas y de sus modos de manifestación, teniendo en cuenta únicamente Ia edad y Ia pertenencia cohórtica de los sometidos a prueba.

3. Teorías de Ia juventud en Ia psicología extranjera

EI psicólogo soviético L.S. Vigotsky en 1920 señaló que en Ia psicología de Ia juventud hay muchas más teorías generales que hechos bien determinados. En cierta medida esto es correcto incluso actualmente.

Con cierta simplificación se pueden destacar tres enfoques principales de la juventud, cada uno de los cuales tiene una gran cantidad de variaciones. EI enfoque que pone Ia maduración de los procesos biológicos en Ia base del análisis de Íos restantes procesos de desarrollo, como derivados o en relación con ellos, se denomina biogenético. EI enfoque que fija Ia principal atención en los procesos de socialización y en aquellas tareas que plantea Ia sociedad ante Ia etapa correspondiente del camino de Ia vida, se denomina sociogenético. EI enfoque que pone por base eI desarrollo de los procesos y funciones propiamente psíquicos, se denomina psicogénético.

Las teorías biogénéticas del desarrollo brindan Ia principal atención a Ias determinantes biológicas del desarrollo, de las que se deducen o con las que están relacionadas las propiedades psicológicas. El propio proceso de desarrollo se enfoca principalmente como la madurez, cuyas etapas son universales. Los tipos de desarrollo y de variación de los procesos evolutivos se deducen de los tipos constitucionales genéticamente condicionados.

Un vivo representante de esta tendencia es el psicólogo norteamericano de principios deI siglo XX, S. Hall. El consideró "Ia ley de la recapitulación" como Ia principal ley de Ia psicología del desarrollo; de acuerdo con Ia misma el desarrollo individual, Ia ontogénesis, repite Ias princípales etapas de la filogénesis. La niñez reproduce Ia fase animal del desarrollo. La infancia se corresponde con Ia época en que Ias principales actividades del hombre antiguo eran Ia caza y Ia pesca. El período comprendido entre los 8 y-12 años, que a veces es denominado preadolescente, se corresponde con el final del salvajismo y principios de Ia civilización; mientras que Ia juventud, que abarca el período comprendido desde principios de Ia madurez sexual (12-13 años) hasta el comienzo de Ia adultez (22-25 años), es equivalente a Ia época del romanticismo. Este es un período de "tempestad y empuje"; de conflictos internos y externos, durante los cuales aparece en el hombre "el sentimiento de individualidad". Aunque Hall reunió una gran cantidad de datos, lo que contribuyó al estudio posterior de Ia psicología de Ias

edades, su teoría fue criticada inmediatamente por los psicólogos que señalaban que Ia semejanza externa dei juego infantil con la conducta de los animales o de los hombres primitivos no significa una identidad psicológica de su conducta. Las analogías superficiales en Ias que se basa "Ia ley de Ia recapitulación" obstaculizan Ia comprensión de Ias leyes concretas del desarrollo psíquico.

Los representantes de "Ia psicología constitucional" alemana estudiaron otra variante de l,a concepción biogenética, Así, E. Kretschmer y E. Haensch al estudiar principalmente los problemas de Ia tipología de Ia personalidad sobre Ia base de algunos factores biológicos (tipo de complexión, etc.), supusieron que entre el tipo físico de hombre y Ias particularidades de su desarrollo debe haber cierta relación. Kretschmer consideraba que todas Ias personas pueden ser ubicadas en un eje, en uno de cuyos extremos se encuentre el tipo cicloide (fácilmente, irritable, impulsivo, extremadamente inestable con respecto al estado de ánimo), y en el otro, el tipo esquizoide (introvertido, apartado, inexpresivo desde elpunto de vista de Ias emociones). K. Konrad, continuador de Kretschmer, supuso que estas características son aplicables a Ias etapas evolutivas: Ia etapa preadolescente con sus arrebatos tempetuosos es fundamentalmente "cicloide", mientras que Ia juventud con su tendencia al autoanálisis constituye un período "esquizoide". La medida en que esta juventud sea difícil y morbosa depende, desde este punto de vista, del grado de coincidencia de Ias propiedades de Ia personalidad dadas biológicamente y de Ias propiedades de Ia fase correspondiente del desarrollo. La juventud de personalidad esquizoide transcurre de una forma compleja y morbosa, ya que Ias propiedades de su edad se intensifican por Ias tipológicas individuales, mientras que Ia personalidad cicloide siente inquietudes juveniles en una forma suave, debilitada; Ias propiedades de Ia edad se equilibran con sus propiedades tipológicas. A diferencia de Kretschmer, Haensch fija la atención de Ias diferencias en el nivel de integridad de los procesos psíquicos de Ia personalidad.

W: Zeller (RFA) en el libro La constitución y el desarrollo (1952) considera como eslabón de enlace entre el desarrollo psíquico y el somático, los cambios en Ia estructura deI cuerpo del niño y su interiorización. La idea del sincronismo del desarrollo somático y deI psíquico sirve de base a los tests elaborados por Zeller para determinar

"la madurez escolar", es decir. el grado de preparación del niño para la ensenanza escolar.

Los representantes de la tendencia biogenêtica llamaron la atención de los científicos al estudio de la interdependencia del desarrollo físico y del psíquico. Esto tiene una gran importancia para la psicofisiología. Sin embargo, los intentos por comprender las leyes del desarrollo de la psiquis partiepdo solo de las leyes biológicas, naturalmente; no fueron coronados con éxito. Estos subestiman el pápel de los factores sociales del desarrollo y sobreestiman su uniformidad. En la mayoría de los casos el enfásis típico del enfoque biogenético, en el carácter orgánico del proceso de desarrollo se combina con otros postulados.

Esta, por ejemplo, es la concepción del conocido psicólogo norteamericano A. Gesell. Al igual que Hall, Gesell se orienta hacia el modelo biológico del desarrollo, en el cual se alternan los ciclos de renovación, integración y equilibrio. Para Gesell "crecimiento" y "desarrollo" son sinónimos que significan el proceso de diferenciación progresiva y de integración de los modos de conducta. Al reconocer el hecho de las influencias culturales, Gesell subraya que "la cultura modula y canaliza, pero no engendra las etapas y tendencias del desarrollo". Por muy importantes que sean el aprendizaje y la iniciación del individuo en la cultura, la influencia de la aculturación nunca puede superar la influencia de la madurez.

La juventud, es decir, el tránsito de la infancia a la adultez, continua, según Gesell, desde los 11 hasta los 21 años, de los cuales resultan particularmente importantes los cinco primeros años (de 11 a 16). Sobre la base de un largo estudio (de 12 años) de 165 adolescentes, Gesell describe detalladamente las particularidades de la madurez biológica, de los intereses y de la conducta de los niños de cada edad. Los diez años, según Gesell, es la edad de oro, en que el niño está equilibrado, percibe la vida con facilidad. es confiado, mantiene buenas relaciones con los padres, se preocupa poco por las apariencias. A los 11 años comienza una reestructuración del organismo: el niño se vuelve impulsivo, aparece el negativismo, el cambio frecuente del estado de ánimo, las discusiones con los coetáneos, la revuelta contra los padres. A los 12 años, en parte, tiene lugar una turbulencia, la relación con el mundo se vuelve más positiva, crece la autonomía dei adolescente con respecto a la familia y al mismo tiempo, la influencia de los coetáneos. Los principales rasgos

de esa edad son: Ia sensatez. Ia tolerancia y el humor; el adolescente manifiesta iniciativa con agrado, comienza a preocuparse por Ias apariencias y a interesarse por los representantes del sexo opuesto. La principal propiedad es la introversión, el adolescente se vuelve más introvertido, se inclina a encerrarse en si mismo, es autocrítico y receptivo a la crítica; comienza a interesarse por la psicología, trata críticamente a los padres, se vuelve más selectivo en las amistades; los cambios somáticos intensifican las fluctuaciones ya de por sí frecuentes de los estados de ánimo.

A los 14 años, la introversion es sustituida por Ia extroversión, el adolescente es expansivo, enérgico, comunicativo, aumenta su seguridad en sí mismo, así como el interés por otras personas y por las diferencias entre ellas; le encanta la palabra “personalidad”, le gusta analizarse y compararse con otros, se identifica activamente con los héroes del cine y de la literatura, reconociendo en ellos sus propios rasgos. La esencia de los 15 años, escribe Gessell, no puede ser expresada en una fórmula única, ya que las diferencias individuales aumentan rápidamente. Las nuevas formaciones de esta edad son el crecimiento del espíritu de independencia que hace las relaciones del adolescente en la familia y en la escuela bastante tensas, el ansia de libertad con respecto al control externo se combina con el aumento del autocontrol y con el inicio de la autoeducación consciente. Todo esto eleva la susceptibilidad del adolescente y su receptividad a las influencias nocivas.

A los 16 años, nuevamente comienza un equilibrio: el cáracter rebelde cede el lugar a la alegría de vivir, aumenta considerablemente la independencia interna, el equilibrio emocional, la sociabilidad y la aspiración para el futuro.

De este modo, el enfoque biogenético en Gessell se transforma en una descripción ecléctica de los diferentes aspectos del desarrollo. La edad cronológica por sí misma no puede ser la base de la división de la edad en períodos, ya que la misma borra las diferencias individuales y las condiciones sociales de la educación.

En oposición al enfoque biogenético, cuyo punto de partida son los procesos que ocurren dentro del organismo, las teorías sociogenéticas tratan de explicar las propiedades de la

juventud, partiendo de la estructura de la sociedad, de los modos de socialización, de la interacción del adolescente con otras personas. (*)

(*) No se debe confundir el enfoque sociogenético en la psicología y las investigaciones sociológicas de los jóvenes, que tienen tareas totalmente distintas.

La orientación sociogenética en el estudio de la juventud está relacionada con la influencia de la psicología social. Así es, en particular, “la teoría del campo” de K. Lewin, psicólogo alemán que pasó los últimos años de su vida en Estados Unidos. (5) Lewin parte de que la conducta humana es una función de la personalidad, por una parte, y del medio que la rodea, por otra. Sin embargo, las propiedades de la personalidad y las propiedades del medio están interrelacionadas. Como mismo el niño no existe fuera de la familia de la escuela, etc., tampoco estas instituciones sociales tienen una existencia independiente de los individuos que interactúan con ellas y gracias a ellas. La unidad y la interacción de todos los componentes de la personalidad y del medio son denominados por Lewin área vital y psicológica.

5 Véanse L. I. Bozhovich: La personalidad y su formación en la edad infantil, pp. 66 a 70. M. G. Yaroschevski: Historia de la psicología, segunda parte, pp. 215 a 219.

Lewin considera como procesos esenciales de la pubertad la ampliación del mundo vital de la personalidad, de su círculo de comunicación, de la pertenencia con respecto al grupo y del tipo de personas hacia las que está orientada. La conducta del adolescente (joven) se determina ante todo por el cáracter marginal (intermedio) de su posición. Al pasar del mundo infantil al adulto, el adolescente no pertenece por completo ni a un ni a otro. Esta particularidad de su situación social y del mundo vital se manifiesta también en su psiquis, de la cual son típicas las contradicciones internas, la indeterminación del nivel de aspiraciones, la elevada timidez y al mismo tiempo, la agresividad, la propensión a adoptar posiciones y puntos de vista extremos. Esta tensión y cáracter

conflictivo son mayores mientras más marcadas sean las diferencias entre el mundo de la infancia y el mundo de la adultez y mientras más importantes sean los límites que los separan. Por eso, el grado de "conducta adolescente" nunca suele ser igual.

El mérito de la concepción de Lewin consiste en que él analiza la juventud como un fenómeno sociopsicológico, vinculando el desarrollo psíquico de la personalidad al cambio de su posición social. Sin embargo, esta concepción es demasiado abstracta. Al poner el mundo vital del niño en dependencia de su medio inmediato, del micromedio, Lewin deja en la sombra las determinantes sociales de éste, como por ejemplo, el origen social, el tipo de actividades y las condiciones generales del desarrollo. Además, no precisa los límites en cuanto a la edad del período marginal, en particular, las diferencias entre el adolescente y el joven y sus variaciones tipológicas individuales.

Entretanto, la indeterminación del status en cuanto a la edad no siempre significa también la indeterminación del nivel de aspiración y de las orientaciones valorativas. La comprobación empírica de K. Lewin por el psicológo inglés D. Bamber demostró que el concepto de cáracter marginal de la juventud es bastante impreciso y no explica las variaciones concretas de la psiquis y la conducta de los adolescentes y jóvenes.

El rasgo común del enfoque biogenético y sociogenético de la juventud consiste en las fuentes y fuerzas motrices del desarrollo son vistas por ellos fundamentalmente en los factores extrapsíquicos. En el primer caso se hace enfásis en los procesos biológicos que ocurren en el organismo, en el segundo caso, en los procesos sociales en los cuales participa o a cuya influencia se somete la personalidad.
El enfoque psicogenético no niega el valor ni del uno ni del otro, aunque a un primer plano pasa el desarrollo de los procesos propiamente psiquícos. En el mismo se pueden destacar tres corrientes. Las concepciones que explican la conducta principalmente con los términos de emociones, inclinaciones y otros componentes extrarracionales de la psiquis, se denominan psicodinámicas. Las concepciones que dan preferencia al desarrollo de las capacidades cognoscitivas y del intelecto, se denominan cognoscitivas o cognoscitivo-genéticas. Las concepciones en cuyo centro de atención está el desarrollo de la personalidad en general se denominan personológicas.

Actualmente, el conocido psicólogo norteamericano E. Erikson es el principal representante de Ia teoría psicodinámica de Ia juventud. Sus posiciones filosófico-metodológicas representan el desarrollo de los postulados del psicoanálisis freudiano. S. Freud consideró como principal fuerza motriz del desarrollo de Ia personalidad Ia atracción sexual biológicamente dada ("libido"), más exactammlente, los conflictos psicosexuales engendrados por ésta. Sin embargo, Erikson se apartó considerablemente de ese biologismo simplificado y del pansexualismo. El desarrollo del hombre, según Erikson, se forma de tres procesos interrelacionados aunque autónomos: el desarrollo somático que se estudia por Ia biología; el desarrollo deI "yo" consciente que se estudia por ta psicología y el desarrollo que se estudia por Ias ciencias sociales. La ley fundamental del desarrollo es "el principio epigenético", de acuerdo con el cual en cada nueva etapa deI desarrollo surgen nuevos fenómenos y propiedades que no existían en Ias fases anteriores deI proceso. El tránsito a una nueva fase del desarrollo transcurre en forma de "crisis normal', Ia cual externamente hace recordar los fenómenos patológicos, pero en realidad expresa Ias dificultades normales deI crecimiento, EI tránsito a una nueva fase deI desarrollo solo es posible sobre Ia base de Ia solución de Ia contradicción fundamcntal propia de Ia fase anterior. Si Ia contradicción no está resuelta, esto inevitablemente se manifestará posteriormente.

El desarrollo del hombre supone Ia acción conjunta de los componentes congénitos y del medio. Los representantes de Ia sociedad, o sea, los educadores y los padres, están relacionados con el niño por sus propias necesidades congénitas, Si el niño necesita el calor emocional los padres sienten la necesidad de cuidar al pequeño. Precisamente Ia coincidencia de estas dos necesidades con distinta dirección garantiza el resultado a obtener. Al mismo tiempo, cada sociedad tiene instituciones específicas, dentro de cuyos límites y mediante Ias cuales se efectúa Ia socialización de tos niños. De este modo, aunque Ia consecutividad general y Ias principales tareas de Ias fases fundamentales de Ia epigénesis son universales e invariables, los modos típicos de resolver estas tareas varían de una sociedad a otra. La sociedad hace del individuo un miembro suyo y lo prepara para cumplir determinadas funciones sociales, determinando los modos mediante los que el propio individuo resuelve Ias tareas de Ia vida que aparecen en su camino.

Erikson divide todo el ciclo de vida en ocho fases, cada una de Ias cuales tiene sus tareas espcííficas y puede desarrollarse de forma favorabte o desfavorable para el desarrollo futuro.

La primera fase es el período de lactancia, Su principal tarea es formar en el pequeño un sentimiento inconsciente de "confianza de base" en el mundo exterior. La prcocupación y el amor de los padres sirven como medio fundamental de esto. Si Ia "confianza de base" no surge, en el pequeño aparece el sentímíento de "desconfianza de base" en el mundo, Ia inquietud que puede manifestarse en el adulto en forma de aislamiento, de encierro en sí mismo, etcétera.

En Ia segunda fase, Ia infancia temprana, en el niño se forma el sentimiento de autonomía y de valor personal o lo opuesto a esto, la vergüenza y Ia duda. EI aumento de Ia índependencia del niño, que comienza por Ia dirección de sus funciones corporales, le da Ia posibilidad de seleccionar, gracias a lo cual en esta fase dei desarrollo se forman esos rasgos de Ia futura personalidad, como son el sentido de Ia responsabilidad y el respeto por Ia disciplina y el orden.

La tercera fase es Ia edad deI juego (aproximadamente desde los 5 hasta los 7 años) y Ia misma forma el sentido de Ia iniciativa, el deseo de hacer algo. Si este deseo se bloquea, en el níño surge el sentimiento de culpa. A esta edad tienen un valor decisivo el juego de grupo, Ia comunicación con los coetáneos que permite al niño interpretar diferentes papeles, desarrollar Ia fantasía, etc. En esta etapa se forma el sentido de Ia justicia, que se entiende como Ia correspondencia con una regIa.

La principal nueva formación de Ia cuarta fase, Ia edad escolar, es el espíritu de iniciativa, el sentido de Ia efectividad y Ia capacidad para alcanzar el objetivo planteado. La efectividad y Ia competencia se convierten en valores esenciales. En Ia variante negativa del desarrollo aparece en el niño el sentimiento de inferioridad; que primeramente surge de Iaconciencia de su incompetencia, de su fracaso en Ia solución de ciertas tareas concretas vinculadas con rnayor frecuencia al estudio, y luego se propaga a Ia personalidad en general. A esta edad se forma Ia actitud ante el trabajo.

La quinta fase, Ia adolescencia, se caracteriza por la aparición deI sentimiento de ser único, de tener características individuales y de no parecerse a Ios demás; en Ia variante negativa surge lo contrario, o sea, el “yo" difuso, la indeterminación de la personalidad y del papel a desempeñar. EI rasgo típico de esta fase deI desarrollo es Ia "moratoria de los roles" (del latín moratorium): la diversidad de roles a interpretar se amplia, aunque el joven no se aprende estos roles, seria y definitivamente, es como si los probara. Erikson analizó detalladamente los mecanismos de formación de Ia autoconciencia, el nuevo sentido del tiempo, los intereses psicosexuales. así como los procesos patógenos y Ias variantes de desarrollo de Ia juventud.

La sexta fase, la juventud, se caracteriza por Ia aparición de Ia necesidad y de Ia capacidad para un acercamíento psicológico íntimo con otra persona, incluyendo el acercamiento sexual. Su alternativa es el sentimiento de aislamiento y de soledad.

La adquisición más importante de Ia séptima fase, la adultez, es la actividad creadora y el sentimiento de productividad que Ia acompaña, que no solo se manifiestan en el trabajo, sino también en Ia preocupación por Ios demás, incluyendo a Ia descendencia, en Ia necesidad de trasmitir su experiencia, etc. En Ia variante negativa aparece el sentimiento de estancamiento.

La octava y última fase, Ia madurez o Ia vejez, se caracteriza por Ia aparición deI sentimiento de satisfacción, de una vida plena, deI deber cumplido; mientras que en caso negativo se caracteriza por Ia desesperación y el desengaño. La virtud superior de esta edad es Ia posibilidad de distanciamiento y Ia sabiduría, es decir, Ia capacidad para ver el trabajo de sus manos y de las ajenas desde una determinada altura.

Los trabajos de Erikson contienen muchas observaciones valiosas sobre el desarrollo de Ias emociones y de Ia autoconciencia en Ia juventud, así como sobre Ia psicopatología típica de esta edad (trastorno de Ia perspectiva deI tiempo, crisis de Ia identidad, etc.). Sin embargo, Erikson no pudo vencer los principios generales abstractos del freudismo, que pone por, base el desarrollo psicosexual. AI analizar el desarollo de Ias emociones y de Ia autoconciencia, Erikson presta poca atención al intelecto, el cual influye considerablemente en el contenido de todos los

demás procesos. Más adelante, él no diferencia muy a menudo Ia interiorización de cualquier estado psíquico de su vivencia directa. Las fases deI modelo epigenético de Erikson no siempre se corresponden con una determinada edad cronológica; algunos aspectos de Ia formación de Ia identidad, que Erikson atribuye a Ia juventud, realmente se sienten ya en Ia adolescencia. Al hacer énfasis en el carácter "de crisis", conflicto del proceso de desarrollo, Erikson subestima Ia sucesión propia de éste. Y, por último, lo más importante: aunque Erikson presta poca atención a los aspectos sociohistóricos de Ia formación de Ia personalidad, esto no se hace de una forma suficientemente concreta. Las crisis en el desarrollo aparecen en su concepción como Ia conciencia de Ias contradicciones entre Ias propiedades internas que maduran en el niño y el medio circundante; al mismo tiempo Ias nuevas formaciones etáreas son formuladas por él de una forma excesivamente estricta. Entretanto, el contenido real de Ia "autonomía", "iniciativa" o "identidad" cambia en Ias diferentes etapas de Ia vida y en dependencia del carácter de Ia actividad del individuo.

Las teorías psicodinámicas intentan explicar el desarrollo de Ia personalidad a través de los sentimientos internos inherentes a ella, y de Ias inclinaciones, que en resumidas cuentas tienen fuentes naturales y biológicas. Los representantes de la orientación personológica (de Ia personalidad), por el contrario, consideran el mundo interno del individuo en principio irreducible a cualquier determinante natural o social, Esta orientación se expresa más claramente en Ia psicología alemana de 1920 a 1930.

Según criterio de E. Spranger, (6) autor del influyente libro Psicología de la juventud, la principal tarea de la psicología es conocer el mundo interno de Ia personalidad, estrechamente relacionado con Ia cultura y Ia historia.

La juventud, que en las hembras se extiende desde los 13 hasta los 19 años y en los varones desde los 14 hasta los 22, es ante todo una determinada etapa del desarrollo espiritual, aunque este último está también relacionado con un conjunto de procesos psicofisiológicos. Las principales nuevas formaciones de esta edad, según Spranger, son: el descubrimiento del "yo", el desarrollo de Ia reflexión, Ia interiorización de Ia individualidad propia y sus características, Ia aparición deI plan de Ia vida, de Ia orientación hacia Ia construcción consciente de su propia

vida, el arraigo paulatino en las diferentes esferas de la vida, Este proceso va de adentro hacia afuera: desde el descubrimiento del "yo" hasta la incorporación práctica a los diferentes tipos de actividad vital.

Después de considerar el proceso de formación de la vida espiritual de la personalidad como base de la división en períodos Spranger, divide la juventud en dos fases. Para la etapa de los 14 a los 17 años el problema principal es la crisis, relacionada con la tendencia a liberarse de las relaciones infantiles de dependencia; de los 17 a los 21 años se presenta en primer plano “la crisis de aislamiento”, el sentimiento de soledad, etc. Spranger describe detalladamente las condiciones históricas y la posición social de los jóvenes, su desarrollo moral, la formación de la conciencia de justicia, la actividad política, la selección de una carrera, el proceso de formación de la concepción dei mundo. Las fuentes romántico-idealistas de la concepción de Spranger son evidentes. En la interpretación de la correlación del desarrollo de la autoconciencia y de la actividad práctica, él subestima evidentemente el papel rector de esta última. Sin embargo, su trabajo contiene una serie de observaciones sutiles, incluyendo el hecho de señalar la posibilidad de algunos tipos diferentes de desarrollo en dependencia dei tipo de personalidad. Spranger dio inicio a la investigación sistemática de la autoconciencia juvenil y de las orientaciones valorativas.

La teoría de Spranger fue considerablemente concretada y desarrollada por C. Bühler. (7) La investigadora brinda una especial atención a la delimitación de la madurez biológica y cultural, que no coinciden ni por los plazos ni por el contenido. Al relacionar la madurez biológica y cultural con las particularidades del transcurso de los porcesos psiquícos, Bühler destaca dos fases: negativa y positiva.

7 Véase I. Ariamov: La vida espiritual de los jóvenes, en Pedagogía de la juventud (ed. en ruso).

La fase negativa comienza aún durante el período de la prepubertad. Sus rasgos característicos son la intranquilidad, la inquietud, la irritabilidad, la desproporción en el desarrollo físico y psiquíco, la agresividad, etc. Este es un período de vacilaciones, de sentimientos contradictorios, de una revuelta abstracta, de melancolía y de disminución de la capacidad del trabajo. En las hembras el pico de la negatividad del trabajo se corresponde con la etapa previa a la primera menstruación durando de dos a nueve meses, y por lo general culmina

con el inicio de la menstruación; como promedio la fase negativa del desarrollo decae en éstas a los 11-13 años. En los varones el límite de las oscilaciones de la edad es mucho mayor y la fase negativa, por lo general, corresponde a los 14-16 años.

La fase positiva llega poco a. poco y se expresa en que el adolescente comienza a sentir un acercamiento a la naturaleza, a percibir el arte de una forma distinta; en él aparece un mundo nuevo de valores, la necesidad de un acercamiento humano íntimo, siente el amor, sueña, etc. En el estudio del mundo interno de la personalidad, Bühler le concede un valor decisivo al método biográfico y especialmente al estudio de diarios. Después de recopilar más de 100 diarios de jóvenes, ella puso de manifiesto la sorprendente estabilidad de la temática de los mismos (el interés por la personalidad propia; el sentimiento de soledad, el problema del tiempo, la búsqueda de un ideal, el ansia de amar, etc.), incluso a pesar de las diferencias entre generaciones (Bühler comparó tres diarios de muchachas de diferentes períodos - desde 1873 hasta 1910).

La orientación personológica en la psicologia de la juventud fue un contrapeso provechoso con relación a las concepciones biogenéticas naturalistas. Sin embargo, las posiciones filosóficas idealistas, la tendencia a deducir el desarrollo de la personalidad a partir de las profundidades de su propia motivación, la subestimación de las diferencias socioclasistas y la afición por las fuentes subjetivas limitaron marcadamente sus posibilidades. Los trabajos de este tipo raramente superan la descripción de los sentimientos y vivencias de los jóvenes. No se puede dejar de hablar de la limitación del método de los diarios. Con todo su valor, el diario es una fuente bastante subjetiva. Ante todo, no todos llevan un diario. En algunas épocas esto es una moda, mientras que en otras no. Debido a que el hecho de llevar un diario supone un determinado nivel de enseñanza, la existencia del tiempo libre y la inclinación a la reflexión, los jóvenes provenientes de familias intelectuales burguesas los

llevaban con más frecuencia que los provenientes de un medio obrero. De 93 diarios (38 eran de muchachos y 55 de muchachas), generalizados por Bühler en el libro “Tres generaciones en un diario de jóvenes” (1934), solo 5 pertenecían a hijos de obreros y artesanos y solo tres autores eran obreros. También son bastante estables Ias diferencias sexuales: Ias hembras llevan diarios unas cuantas veces más que los varones. En lo que respecta a personas que llevan un diario íntimo durante toda su vida, hay que decir que éstas no son frecuentes y que se diferencian por toda una serie de particularidades individuales. A diferencia de Ias teorías psicodinámicas y personológicas, que relacionan Ia juventud principalmente con el desarrollo de Ias emociones o del mundo espiritual y de Ia autoconciencia de Ia personalidad. En el centro de Ia atención de Ia teoría cognoscitiva-genética se halla el desarrollo deI intelecto, los procesos cognoscitivos, Ia capacidad del individuo para realizar cualquier operación lógica. En ese caso, en oposición a los puntos de vista behavioristas, según los cuales el proceso de formación de Ia personalidad se presenta como el resultado de una "enseñanza" más o menos externa, esta teoría afirma el desarrollo regular de Ias capacidades mentales, cuyas fases están bien determinadas. EI fundador de esta teoría es el destacado psicólogo suizo J. Piaget, quien en el desarrollo intelectual del niño destaca cuatro fases principales, cada una de Ias cuales, a su vez, se divide en una serie de subfases. (8) La pubertad (de 12 a 15 años) se caracteriza, según Piaget, por el hecho de que en el adolescente madura Ia capacidad para abstraer Ias operaciones mentales de los objetos con los cuales se efectúan la mismas. Esta complicación de Ias operaciones mentales ejerce una gran influencia en todos los demás aspectos de Ia vida, incluyendo Ias emociones. Piaget señala dos momentos de este tipo. Ante todo Ia entrada en Ia fase de Ias operaciones formales

provoca en el adolescente y en el joven una atracción especial por Ias teorías generales, Ias fórmulas, etc.

8 Véase J. Piaget: Trabajos escogidos de psicología (ed en ruso); sobre el M. G. Yaroschevski : Historia de Ia psicologia, segunda parte; L. I. Antsiferova: Las ideas materialistas en Ia psicología exlranjera, pp. 251 a 300 (ed. en ruso).

La tendencia a Ia teorización se vuelve, en cierto sentido, una particularidad de Ia edad. Lo general predomina decisivamente sobre lo particular. Se crean teorías personales de Ia política, Ia filosofia, fórmulas de Ia felicidad y deI amor. Como señala Piaget, incluso el sueño de una joven relacionado con su prometido resulta una teoria peculiar, que unifica una gran cantidad de propiedades que son incompatibles entre sí, o que se combinan con extremada rareza.

La segunda peculiaridad de Ia psiquis joven, relacionada con el pensamiento formal por operaciones, es el cambio en Ia correlación de Ias categorias de Ia posibilidad y de realidad. El niño piensa fundamentalmente en Ia realidad, en el joven se presenta en un primer plano Ia categoría de posibilidad. Esto se explica no solo por sus propiedades emocionales y particularidades de Ia posición, sino también por el hecho de que el pensamiento formal por su propia naturaleza ve en Ia realidad únicamente una parte de Ia esfera de lo posible. Debido a que el pensamiento lógico no solo se apoya en objetos reales, sino también en los imaginarios, el dominio de este estilo de pensamiento inevitablemente engendra una experimentación intelectual, un juego peculiar a los conceptos, a Ias fórmulas, etc. De aquí el egocentrismo peculiar deI pensamiento juvenil: al asimilar todo el mundo circundante en sus teorias universales, el joven, según palabras de Piaget, se comporta como si el mundo debiera subordinarse a los sistemas y no los sistemas a Ia realidad.

La concepción de Piaget recibió un amplio reconocimiento científico:

...Y en Ia psicología contemporánea no existe aún ningún otro esquema de estadíos, experimental y matemáticamente fundamentado, acerca de Ia formación de Ias acciones y operaciones mentales desde Ia primera edad infantil hasta Ia juventud, fuera del creado por Jean Piaget. (9)

Sin embargo, Ia teoría de Piaget no aspira a Ia universalidad. Después de concentrar toda Ia atención en los procesos cognoscitivos, ésta no aclara el desarrollo de Ia esfera motivacional y de Ia vida emocional de niño.

9. M. G. Yarochevski: La psicología en el siglo XX, p. 234.
EI mundo social se presenta en Piaget principalmente como el fondo del desarrollo deI intelecto, mientras que Ias operaciones mentales se analjzan prácticamente fuera del nexo con Ia actividad objetal del niño, con el cáracter de su comunicación, etc. Esta deficiencia se nota de una forma especial con relación a la juventud. Piaget, en general, no habla de las edades más viejas, cuando ya culminó la formación del intelecto.

La teoría cognoscitivo-genética del psicólogo norteamericano L. Kohlberg, quien simultaneó los principios de la psicología genética de Piaget con algunas ideas de la psicología social, constituye el desarrollo posterior de la idea de Piaget.

Kohlberg analiza el desarrollo del intelecto como un aspecto del proceso íntegro del desarrollo de Ia personalidad; al mismo tiempo, el medio social no se presenta como un sistema de posibilidades que estimulan al individuo para interpretar determinados roles sociales.

Este autor revela su enfoque más detalladamente con el ejemplo del desarrollo de la conciencia moral. El distingue los tres niveles principales de juicios morales: nivel premoral, “moral convencional” (de la palabra “convención”-tratado; algo condicionado) y “moral autónoma”. En el primer nivel, el inferior, se piensa en el valor moral como algo externo; en el segundo nivel, éste se analiza en la interpretación de roles buenos o correctos, en la mantención del orden establecido y en la justificación de las esferas de otros; en el tercer nivel, el valor moral se traslada al

interior de la personalidad, la conducta del individuo se debe corresponder con las normas y principios adoptados por él.

A cada uno de estos niveles les corresponden determinadas fases del desarrollo intelectual. Las investigaciones experimentales de Kohlberg confirmaron que las personas enfrentan un determinado dilema moral, lo resuelven de una forma distinta, en dependencia del nivel de su desarrollo intelectual. Sin embargo, hay más fases morales que lógicas. EI logro de una determinada fase deI desarrollo intelectual es una condición necesaria pero no suliciente para pasar a Ia siguiente fase del desarrollo moral. El hombre que no está apto para realizar operaciones lógico-formales no puede tener principios morales interiorizados, aunque muchas personas plenamente maduras desde el punto de vista intelectual, no poseen, no obstante, una moral autónoma. En relación con eso, Kohlberg y sus colaboradores estudian detalladamente Ias partcularidades de Ia conciencia moral de los adolescentes y jóvenes, utilizan el método de cortes transversales, Ia longitud y las comparaciones interculturales.

Los trabajos de Kohlberg, dedicados a Ia génesis de la conciencia moral, en general; son valorados positivamente por los psicólogos soviéticos. (10) Sin embargo; el método de Kohlberg, consistente en que el sometido a prueba de diferente edad y nivel de instrucción, se propone para valorar y resolver Ias situaciones conflictivas imaginarias de orden moral, aunque también permite medir el nivel de desarrollo de ia conciencia moral, no permite predecir con seguridad cuáles serán las conductas reales de Ias personas. Kohlberg analiza el desarrollo de la estructura de Ia conciencia moral independientemente del cambio de su contenido y funciones. Constata que el escepticismo y el relativismo, que antes eran típicos solo de Ia minoría de los estudiantes de los centros de ensenanza superior norteamericanos, ahora (en 1970), aparecen en Ia edad más temprana, y en los alumnos de los últimos grados se expresan con mucha más fuerza: dos tercios de los estudiantes de los primeros años de Ia Universidad de Harvard, investigados por él, plantearon que no existe ningún principio moral universal. Pero esto se debe a una madurez intelectual más temprana, que incluye también Ia actitud crítica con relación a Ia moral común, o a Ia desilusión de los jóvenes en cuanto al sistema burguês de valores, así como a Ia infiuencia de Ia ideología del amoralismo de principio? La teoría de Kohlberg no responde a estas preguntas.

De este modo, analizamos brevemente los principales enfoques teóricos deI estudio de Ia psicología de los jóvenes. En sus formas extremas, éstos parecen que se excluyen mutuamente y se han desarrollado dentro de una aguda polémica entre sí. Sin embargo, a pesar de toda Ia diferençia de los principios originales estas teorías con frecuencia describen los mismos procesos e incluso los dividen en períodos de una forma más o menos igual.

10 Véase L.I. Bozhovich: La personalidad y su formación en Ia edad infantil. pp. 215 a 217.

¿Es Ia tensión psicológica una consecuencia de Ia madurez sexual, de Ia indeterminación deI status social o de Ia contradicción de las orientaciones valorativas deI adolescente? Esta pregunta no se debe hacer según el principio de exclusión, ya que todos estos aspectos son palpables y el problema consiste precisamente en su interacción. Las diferentes teorías simplemente enfocan el problema desde diferentes aspectos y son en este sentido complementadas mutuamente.

Tomemos un fenómeno conocido por todos: se trata de la perentoriedad de los juicios de los jóvenes y deI carácter abstracto de los planes de Ia vida. Erikson vincula estos fenómenos a la identidad incompleta de Ia juventud, Ia teoría cognoscitivo-genérica los vincula a un determinado nivel de desarrollo deI intelecto y los psicólogos sociales, a Ias particulardades de Ia estructura de los roles y el carácter marginal de Ia posición deI individuo, Pero estas explicaciones en realidad, no se contradicen entre sí. La tarea consiste precisamente en observar Ia interrelación y explicar Ia importancia de cada uno de los momentos señalados.

No negamos ni el valor de Ias teorias planteadas por estos autores ni Ia legalidad deI estudio especial de los procesos psicofisiológicos, deI desarrollo psicosexual, de Ias emociones, etc. Pero estos procesos particulares pueden ser comprendidos en su interrelación e interdependencia, sobre Ia base deI principio de Ia unidad de Ia conciencia y Ia actividad.

Capítulo II
La juventud como etapa del camino de la vida

1. La ontogénesis y el camino de la vida

Los principios teórico-metodológicos del estudio complejo de la juventud, al igual que de otras etapas del camino de la vida, fueron formulados en la psicología soviética por L.S. Vigotski.

De acuerdo con su teoría del desarollo de las funciones psíquicas superiores, que concretó los postulados de Marx acerca de la esencia social del hombre, se plantea que:

... cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. (11)

Sin embargo, a diferencia de las concepciones sociogenéticas, que analizaban el desarrollo del niño como resultado de la influencia del medio "externo" social, L.S. Vigotski hizo énfasis en que hay que analizar el medio no como "un ambiente de desarrollo del niño"; las influencias del medio por sí solas varían cuantitativa y cualitativamente, en dependencia de las propiedades psicológicas surgidas con anterioridad, incluyendo las particularidades de la edad del niño, a través de las cuales éstas se interpretan.

El principio de la unidad de lo social y lo individual está claramente expresado en el concepto de "situación social del desarrollo", propuesto por Vigotski:

Con este término él designó esa combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente periodo evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitatilvamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período (12)

11 L.S. Vigotski: "Historia dei desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en Desarrollo de las funcíones psíquicas superiors, p. 161.
12 L.I. Bozhovich: La personalídad y su formación en la edad infantil, p. 99.

El proceso de f'ormación deI hombre como indivíduo y personalidad, según Vigotski, supone Ia interacción dialéctica de dos líneas de desarrollo relativamente autónomas, pero estrechamente relacionadas entre sí: Ia natural y Ia social.

La línea natural toma por base los procesos de Ia madurez y en general de Ia ontogénesis biológicamente condicionados. Pero el proceso de formación del hombre como sujeto de Ia actividad y como personalidad se efectúa solo en eI proceso de socialización. La sociología marxista denomina socialización a aquellas influencias “deI medio en general que hacen particular al individuo en Ia vida social, lo enseñan a comprender Ia cultura, a comportarse en los colectivos, a reafirmarse y a interpretar diferentes roles sociales. (13)

Las fases del camino de Ia vida se superponen sobre Ias etapas de Ia ontogénesis tan estrechamente, que con frecuencia no notamos sus diferencias e incluso denominamos conceptos “relacionados con Ia edad" a los conceptos “prescolar” o “escolar de edad mayor”, los cuales realmente se relacionan con los niveles de educación social aceptados actualmente, aunque estas dos series de cambios no se identifican. Como escribe B.C. Ananiev:

... el comienzo de la madurez del hombre como individuo (madurez física), personalidad (madurez civil) y sujeto del conocimiento (madurez intelectual) y del trabajo (capacidad del trabajo) no coincide en el tiempo y semejante heterocronología de la madurez se conserva en todas las formaciones. (14)

La heterocronología resulta particularmente importante para la pubertad, ya que precisa-mente de Ia primera emanan Ias principales contradicciones de la psicología de los jóvenes. Esta heterocronología no solo es un hecho objetivo que determina la posición y la actividad del ado lescente, la misma debe analizarse también en relación con esa importancia y sentido personal que tiene para la propia personalidad en formación. En este caso, la autoconciencia y “la posición interna” de la personalidad desempeñan un importante papel.

13 Y. Schepansky: Nociones elementales de psicología, p. 31 (Ed. en ruso).

14 B.G. Ananiev: El hombre como objeto del conocimiento, p.109 (Ed. en ruso).

La posición interna se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidad, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar. Precisamente, esta posición interna condiciona la estructura de su actitud hacia la realidad, hacia los que lo rodean y hacia sí mismo, y es a través de ella que se interpretan en un momento determinado las influencias provenientes del medio. (15)

De este modo, para hacer un análisis rico en contenido de la psicología de la juventud hace falta, en primer lugar, destacar las particularidades en cuanto a la edad de los jóvenes en la serie natural del desarrollo; en segundo lugar, hay que comprender las particularidades de la posición social de los jóvenes como grupo evolutivo y de la juventud como fase específica de la socialización; en tercer lugar, se debe analizar cómo estas dos series de procesos se interpretan en la psiquis y conducta de la personalidad.

2. Línea natural del desarrollo (procesos de madurez física)

EI concepto de juventud siempre ha estado estrechamente relacionado con el concepto de pubertad, cuyo proceso biológico central es Ia madurez sexual, En fisiología este proceso se divide convencionalmente en tres fases: 1) período de Ia prepubertado preparatorio. 2) período propiamente de Ia pubertad, durante el cual se efectúan los principales procesos de madurez sexual y 3) período posterior a Ia pubertad, cuando el organismo alcanza Ia completa madurez biológica. Si se funde esta división con Ias categorías corrientes de la edad, entonces el período de Ia pubertad se corresponde con el de Ia preadolescencia (o primera adolescencia), el de Ia pubertad con el de Ia adolescencia, y el posterior a Ia pubertad con Ia juventud.

Todos los procesos de madurez transcurren de una forma extremadamente irregular y no al mismo tiempo; además este heterocronismo se manifiesta en eI nivel interindividual (un muchacho de 14-15 anos puede ser un joven de la etapa posterior a Ia pubertad, otro puede ser un adolescente de Ia pubertad y otro un niño de Ia

prepubertad), como en el intraindividual (los diferentes sistemas biológicos de una misma persona no maduran al mismo tiempo)

15 L.I. Bozhovich: La personalidad y su formación en la edad infantil, p. 113

¿Cómo se relacionan entre sí los diferentes aspectos de la madurez física?

En general la madurez ósea, la aparición de los rasgos sexuales secundarios y el período del estirón en el crecimiento están estrechamente relacionados entre sí tanto en los hombres como en las mujeres.

Según datos de Leipzig, entre los adolescentes de 13 a 15 años de alta estatura de ambos sexos, la madurez sexual temprana se observa con mayor frecuencia que entre los adolescentes de estatura mediana, y más aún baja. Sin embargo, aquí son posibles diferentes variaciones. En los muchachos que maduran temprano ("acelerados") los rasgos sexuales secundarios se hacen notables ya en el onceno año de vida, mientras que el crecimiento máximo se alcanza en el décimo tercer año de vida. Sus coetáneos con madurez tardía ("retardados") se atrasan en dos años.

Según datos californianos, los varones acelerados en el transcurso de toda la serie de años siguen siendo más altos, de gran peso y más fuertes que los demás, al mismo tiempo el máximo de las diferencias se logra a los 14 -16 años. En las hembras la madurez comienza dos años antes que en los varones; además las aceleradas suelen ser bajas y regordetas y superan en el crecimiento a sus coetáneas retardadas, mientras estas últimas no pasen el período del estirón en el crecimiento, pues en resumidas cuentas las retardadas se vuelven más altas y esbeltas. El máximo de las diferencias en las medidas y el peso entre las muchachas que maduran temprano y las que maduran tarde corresponde a los 12-14 años.

El período de la pubertad es una de las fases críticas en el desarrollo del organismo, cuando ocurre la transformación dei sistema de eslabones centrales, inherente al período anterior, en un nuevo sistema, necesario para el período posterior del desarrollo. Esto, naturalmente, eleva la susceptibilidad del organismo a la acción de los diversos factores externos y, por consiguiente, disminuye su resistencia a la misma. De aquí la representación de "fragilidad" especial del adolescente. Pero la

disminución relativa de la resistencia, según escribe el conocido fisiólogo soviético I. A. Arshavsky, solo representa un aspecto del desarrollo de las capacidades adaptativas del organismo. La fase crítica de la ontogénesis se caracteriza por la transformación de un estado dominante, propio del período evolutivo anterior, en un estado dominante esencialmente nuevo, que se requiere en el período evolutlvo posterior". (16) En otras palabras, la susceptibilidad, o la excitabilidad del organismo no solo se eleva, sino que se vuelve más selectiva. Los períodos críticos se denominan también sensitivos, al mismo tiempo se ha áceptado precisar a qué precisamente es más sensitiva esta edad.

No es fácil responder cómo influye el desarrollo físico, incluyendo las particularidades constitucionales del organismo y el ritmo de su madurez sobre los procesos psíquicos y las propiedades de la personalidad, ya que la influencia de las propiedades naturales no se puede extraer del conjunto de condiciones sociales, en el que estas propiedades se manifiestan y valoran. El asunto no está en que los factores genéticos no tienen un valor independiente. Es totalmente posible e incluso probable que determinados genes contengan programas del desarrollo de las propiedades físicas, de algunas particularidades del temperamento y de las inclinaciones intelectuales del individuo. Pero al tener que ver con la conducta y las propiedades psíquicas complejas del hombre, la ciencia no puede (en todo caso, actualmente) dividir de una forma única sus determinantes genéticas y sociales.

Hay muchísimos trabajos que comparan algunos índices del desarrollo físico (por ejemplo, del crecimiento) con algunos índices del desarrollo psíquico (del intelecto o de las emociones). Durante los últimos anos los científicos han preferido comparar las formaciones sistémicas y no las propiedades tomadas por separado. En este caso se están investigando dos momentos de una forma particularmente intensa: la influencia de las particularidades constitucionales del organismo, del llamado somatotipo, dadas desde el punto de vista genético y que se conservan durante toda la vida, y la influencia del ritmo de madurez física, que caracteriza solo una determinada fase del desarrollo del hombre. Estos dos factores están interrelacionados, ya que el somatotipo y el

ritmo de madurez están condicionados desde el punto de vista genético; además algunos rasgos del uno y del otro se pueden distinguir úniçamente de una forma retrospectiva (Ia estatura alta del adolescente puede ser el índice de un determinado somatotipo; en este caso su estatura siempre será más alta que Ia media, y puede ser solo el resultado del desarrollo temprano; los coetáneós lo alcanzarán en un futuro).

16 I. A. Arshavsky, Bases de la división de la edad en períodos, en Fisiología de las edades, de la serie Guía de Fisiología, p. 60 (ed. en ruso).

Sin embargo, éstos no son idénticos y Ias investigacionés longitudinales permiten delimitarlos.

En general, como señala el psicólogo norteamericano D. Klosen, Ias propiedades corporales, permanentes o temporales, pueden influir en Ia conducta y Ia psiquis del adolescente en tres líneas. Ante todo Ia madurez relativa, el crecimiento y Ia complexión influyen directamente en Ias correspondientes capacidades físicas: al tener ventajas en el crecimiento, peso y fuerza, el varón acelerado durante una serie de años puede aventajar sin dificultad alguna a sus coetáneos retardados en el deporte y otras actividades físicas. Luego, Ia madurez y las apariencias tienen un determinado valor social, causando en Ias personas que están alrededor los correspondientes sentimientos y expectativas. Sin embargo, Ias capacidades individuales no siempre se corresponden con las expectativas, basadas en las apariencias; por ejemplo: un muchacho muy alto con mala coordinación de los movimientos será un mal baloncestista, aunque esperan de él mucho. De aquí Ia tercera medición: Ia imagen del "yo", en Ia cual se reflejan Ias capacidades propias y su percepción y valoración por parte de los que están alrededor.

Si Ia influencia directa del somatotipo en Ia psiquis es problemática, entonces es indiscutible su influencia mediatizada. La ciencia moderna distingue tres somatotipos principales: endomorfo (fofo, con exceso de grasa), mesomorfo (esbelto, musculoso) y ectomorfo (flaco, huesudo), los cuales a los ojos de Ia gente poseen un atractivo distinto; al mismo tiempo esta escala valorativa se forma bastante temprano y es bastante estable. En todas las edades el tipo más atractivo es el mesomorfo y el menos atractivo, el endomorfo.

Los adolescentes asocian al cuerpo esbelto y musculoso las cualidades de un jefe, el espíritu deportivo, Ia fortaleza, etc. Por el contrario, el gordo, "el mantecoso" con frecuencia es objeto de burlas.

EI tipo mesomorfo es el deseado tanto para los varones como para Ias hembras. En los varones causa una admiración especial también Ia estatura alta. Para e! varón adolescente el tamaño y Ia grandeza son casi sinónimos. He aquí Ia opinión ingenua de un alumno de quinto grado: "Aunque Yuri Gagarin tenía una pequeña estatura, yo me lo imagino alto. iPero qué hazaña realizó! Yo considero que una gran persona debe ser necesariamente de estatura alta".

El nexo asociativo entre la estatura y el status social no es ajeno a los adultos. El psicólogo norteamericano P. Wilson presentó a los estudiantes de varios grupos de su centro de enseñanza superior un mismo hombre que denominó "míster Eng!and". En un grupo "míster Eng!and" se presentó como estudiante dte Cambridge; en otro como auxiliar de laboratorio; en un tercero como profesor de Psicología; en otro, como "doctor England, profesor auxiliar de Cambridge"; y en el último grupo, como "profesor titular England de Cambridge". Después que el visitante extranjero se marchó, se pidió a los estudiantes que valoraran con Ia mayor exactitud posible Ia estatura de "míster England". Resultó que a medida que "mister England" iba subiendo por Ia "escalera" de grados científicos, iba aumentando considerablemente en estatura, de manera que el último grupo valoró su estatura en cinco pulgadas más que el primero. La estatura del profesor que andaba junto con “míster England” y cuyo título no varió, fue valorada de igual forma en todos los grupos. Este gracioso experimento confirma que mientras más eIevado es el status social del hombre, más cantidad de personas se inclinan a sobrestimar su estatura.

La comparación de Ia conducta de los niños de 5 a 16 años con su apariencia y desarrollo físico dentro de los límites de Ia longitud californiana demostró que entre el somatotipo, por una parte, y Ia psiquis y Ia conducta, por otra, existe una determinada dependencia. Los varones altos, espigados, se comportaban más naturalmente, se lucían menos, exigían menos atención y, con excepción de Ia infancia (5-7 años), eran más reservados. Tamblén eran mucho más obedientes

que sus coetáneos de baja estatura, aunque con Ia edad el vínculo entre la estatura y Ia obediencia disminuyó, siendo nulo a tos 14-16 años. A los 1 -13 años, cuando los varones acelerados precisamente iniciahan el período deI estirón en el crecimiento, se observó una diferencia particularmente grande entre los acelerados y retardados en el grado de conducta “modelo” y de discreclón.

Hay un estrecho vínculo entre Ias apariencias deI adolescente y su valoración por parte de los alumnos de Ia misma aula. En los varones de 14 a 16 años, Ia edad de Ia madurez sexual está significativamente relacionada solo con una de estas valoraciones; los coetáneos consideran más "seguros" a los acelerados. Sin embargo, la estatura está relacionada con cuatro valoraciones; la masculinidad de Ia complexión, con seis; Ia fuerza física, con diez; el tipo mesomorfo, con catorce (de 20).

En Ias hembras el somatotipo y Ia valoración por parte de Ias coetáneas también están relaciunados, pero menos estrechamente que en los varones.

En Ia valoración que hicieron los psicólogos de los adolescentes se manifestó esa misma tendencia: los varones con componentes deI mesomorfismo expresados, lucían más agresivos, más populares, menos introspectivos y más maduros socialmente que los varones que tenían pocos componentes mesomorfos.

Hay más dificultades en las relaciones con los coetáneos observadas en los varones con constitución endomorfa, expresada especialmente en Ia adolescencia. Estos varones raramente ocupan una posición rectora entre los coetáneos, con frecuencia son objeto de burlas, tienen menos posibilidades para seleccionar los amigos y con mayor frecuencia sienten necesidad de un apoyo.

Sin embargo, la influencia del somatotipo en la personalidad no es única y no es fatal. Como ya se ha dicho, las mismas cualidades tienen un valor desigual en las diferentes etapas del desarrollo. Si al adolescente para autoafirmarse entre los coetáneos le basta con la estatura y la fuerza física, entonces, posteriormente, se presentarán en un primer

plano las cualidades intelectuales y volitivas, y aquel que marchaba por la línea de menor resistencia, puede hallarse en una posición difícil.

Mucho depende también de la autoconciencia. Uno, después de interiorizar su debilidad física, se resigna pasivamente a ella o comienza a experimentar un sentimiento negativo. Otro compensa la deficiencia con logros en otra esfera (por ejemplo, los estudios). Un tercero trata de corregir el propio defecto físico (por ejemplo, practicando deportes intensamente). La selección de estas variantes depende en gran medida de la posición de los adultos, padres y maestros.

A juzgar por los datos de las investigaciones longitudinales, en la adolescencia los rasgos del somatotipo tienen un valor relativamente independiente; en la juventud éstos se presentan fundamentalmente en relación con las particularidades más generales del proceso de madurez. Debido a que los adultos y coetáneos, por lo general, perciben a los acelerados como los más maduros, ellos no tienen que luchar por la posición y el status. La mayoría de los líderes en los últimos grados sale de ellos. Por el contrario, los retardados parecen “pequeños” que están alrededor, no solo en el sentido físico, sino también en el sociopsicológico. La conducta infantil no acorde con la edad y con el nivel de desarrollo, la actividad exagerada, destinada para un efecto interno y para llamar la atención o por el contrario, la introversión y el encerramiento en sí mismo, pueden ser la respuesta a esto.

Estas diferencias se conservan en la juventud. La investigación de dos grupos de jóvenes de 17 años demostró que los retardados, con más frecuencia que los acelerados, experimentan un sentimiento de inferioridad, se consideran rechazados y reprimidos por los padres, al mismo tiempo, la fuerte necesidad de una tutela se combina en los primeros con la rebeldía de la adolescencia, con las ansias de autonomía y de libertad con respecto al control externo.

Según datos de Leipzig, encontramos quejas con respecto a las dificultades de orden neurótico en los varones retardados de 13 años con mucha más frecuencia (58%) que en los adolescentes normales (37%) y acelerados (12%). En las hembras no se revela esta dependencia.

Sin embargo, de todos modos sería arriesgado valorar la madurez temprana en general, como un factor favorable del desarrollo y posteriormente, como un factor desfavorable. El varón con madurez temprana tiene a su disposición menso tiempo para soportar las pruebas del período de la pubertad relacionadas con cambios hormonales y fisiológicos, independientemente de que éstos hayan sido percibidos positivamente. Como lo supone el psicólogo norteamericano G. Peskin, el varón acelerado, siendo al inicio de la madurez sexual, más joven cronológica y psicológicamente que sus coetáneos con madurez tardía, siente mayor inquietud en cuanto a esto. El reconocimiento que él recibe por parte de los que lo rodean disminuye esta inquietud, pero al mismo tiempo crea en él, una gran necesidad de este reconocimiento y un sentimiento de dependencia del grupo, así como le estimula a controlar más estrictamente sus impulsos.

El varón retardado, teniendo un largo período preparatorio, puede resolver sus problemas con más flexibilidad. Las huellas de estas diferencias a veces pueden ser descubiertas también en los adultos. Los antiguos acelerados, investigados después de 30 años, tenían índices más elevados en cuanto al predominio (aspiración y capacidad para ser líderes, para encabezar), a la adaptación social y a la buena impresión causada por ellos; mientras que los retardados se observaban más síntomas psiconeuróticos. Sin embargo, los primeros resultan más conformes y “materialistas”, y los segundos más sutiles y susceptibles desde el punto de vista psicológico.

La influencia del ritmo de madurez en las hembras no ha sido bien estudiada, pero se sabe que es más contradictoria. El desarrollo físico temprano tiene para la hembra consecuencias algo distintas que para el varón. Al varón siempre le conviene ser más grande y fuerte que sus coetáneos, ya que esto eleva su prestigio, le permite entrar en el círculo de muchachos mayores y lo iguala en cuanto al desarrollo físico con las hembras de su edad. La hembra acelerada es más grande, no sólo que sus coetáneas, sino que la mayoría de los varones de la misma edad. Al mismo tiempo, la hembra con frecuencia aún no está preparada psicológicamente para establecer una comunicación con los varones mayores. Esto crea para ella toda una serie de dificultades.

Sin embargo, al igual que en los varones, esta dependencia no es universal. La madurez temprana puede ser desfavorable para la hembra,

en un período del desarrollo y más favorable en otro. Las aceleradas de 17 años, según los datos califonianos revelaron una imagen del “yo” y del mundo circundante más positiva que sus coetáneas retardadas. En estudiantes pertenecientes a este último grupo, el nivel de inquietud es superior al de las aceleradas y de las “promedio”.

También se puede suponer que una determinada parte de las diferencias existentes en este sentido entre los varones y las hembras refleja los estereotipos tradicionales de la “masculinidad” y la “feminidad”y por eso se van borrando a medida que se debilita la polarización de éstas.

3. Línea social del desarrollo (procesos de socialización)

La línea natural del desarrollo describe el proceso de madurez, del hombre como individuo y la historia del proceso de formación, de diferenciación y de integración de cierto sistema de propiedades determinadas. La línea social del desarrollo describe el movimiento desde la sociedad hasta la personalidad, los procesos de socialización del individuo, las etapas de su iniciación en la cultura, del dominio de conocimientos, normas y valores socialmente necesarios y de incorporación a la actividad socioproductiva. Las propiedades psicológicas de la personalidad, incluyendo las relacionadas con las edad, se analizan en este caso como derivadas de su posición social y de la actividad vital, que, a su vez, están condicionadas por el sistema de relaciones sociales.

Anteriormente se habló del cáracter histórico del concepto y de los límites cronológicos de la juventud y del alargamiento de esta fase del camino de la vida en los tiempos actuales. La revolución científico-técnica hace aún más desigual la madurez física y social del hombre.

La madurez sexual, que desde hace mucho tiempo se considera el límite inferior de la juventud, actualmente comienza y termina mucho antes que en el pasado siglo e incluso, que hace 20 ó 30 años atrás. Según datos de V. G. Vlastovski, a mediados de 1930 la edad promedio de inicio de la menstruación en la hembras moscovitas era de 15 años 2 meses; actualmente comienza ya a los 13 años (algo más tarde en la zona rural). En la RDA, la edad promedio actual de aparición de la menarquía es de 12 años 8 meses. Cambios análogos caracterizan otros aspectos de la madurez física de los varones y de las hembras. Esto no puede

dejar de manifestarse en la psiquis y en la conducta de los adolescentes y jóvenes, obligando a los psicólogos a “disminuir” los límites de la juventud.

Por el contrario, el inicio de la vida laboral independiente, a la cual en primer lugar se asocia la madurez social, se aplazó. La complicación de la actividad social, fundamentalmente laboral, en la que debe participar el hombre, trajo consigo el alargamiento de los períodos de enseñanza socialmente necesarios. Las nuevas generaciones de jóvenes comienzan la vida laboral independiente mucho más tarde que sus coetáneos en el pasado, y se mantienen más tiempo sentados en pupitres de diferentes tamaños. De las personas nacidas en Rusia en 1906, casi la tercera parte trabajaba a los 16 años, mientras que casi todos los jóvenes ya habían iniciado su vida laboral a los 20 años. Actualmente una gran parte de los jóvenes de esta edad aún estudian. El tránsito a la enseñanza media general significa que todos los niños y adolescentes de 7 a 17 años deben estudiar en cualquier centro docente. En lo que respecta a la juventud estudiantil, hay que decir que la misma termina la instrucción solo a los 22 o 25 años.

El aumento del período preparatorio está relacionado, no solo con la complicación de la actividad laboral, que exige una enseñanza más prolongada, sino también con la ampliación de la esfera de autodeterminación individual y con la elevación de las exigencias para su interiorización. La mayor libertad de selección y la menor dependencia social contribuyen a la formación de un cáracter social más flexible y garantizan una mayor cantidad de variaciones individuales. Pero el reverso de este proceso es la complicación psicológica de la autodeterminación. La prolongación del período en que el joven “asume” diferentes roles adultos, pero que aún no se identifica con ellos definitivamente, significa objetivamente un alargamiento de la socialización primaria.

Los cambios en la estructura evolutiva de la población, en la división por edades del trabajo y en el contenido del proceso de socialización, dejan una huella en el contenido de los criterios de la madurez social y de su expresión subjetiva, o sea, del sentimiento de adultez.

B. Zazzo, quien estudió un grupo de franceses adultos, halló que el inicio de la juventud es enmarcado hacia los 14 años por casi todos ellos,

relacionándola con la madurez sexual. Sin embargo, las representaciones del tiempo y de los criterios de su culminación, divergen. Los obreros y los empleados subalternos, consideran que su juventud terminó a los 18,5 años (la primera cifra significa la cantidad de años y la segunda, la cantidad de meses), los ingenieros técnicos aplazan este período hasta los 19,7 años, los empresarios y representantes de profesiones libres hasta los 20,5 años. La duración promedio subjetiva de la juventud oscila, de este modo, en dependencia de la duración de la instrucción recibida, de 4,2 a 6,6 años. Además, casi todos los encuestados consideran que el final de la juventud aún no significa el comienzo de una madurez real. La duración del período de "madurez incompleta" también varía en dependencia del nivel cultural y de la posición social, siendo de 4,8 para los obreros, 4,4 para los ingenieros y técnicos y 8 para los especialistas de nivel superior. Se aprecia que mientras más alto es el nivel cultural y el status social de la personalidad, más tarde ésta halla el sentimiento de adultez. También los criterios de la madurez social varían considerablemente.

Al intentar formular un criterio único de la madurez social, algunos autores seleccionan como límite el inicio de la vida laboral independiente. Este criterio no solo es significativo social y psicológicamente, sino que está objetivado en la estadística económica, la que permite seguir los cambios históricos y cohórticos. Pero "el inicio de la vida laboral", "la independencia ecnómica" y "la adquisición de una profesión estable" con frecuencia no coinciden entre sí cronológicamente. Después de tomar por base este criterio, hallaríamos ante todo una enorme desigualdad en los ritmos de madurez social de los diferentes grupos de jóvenes; los jóvenes del campo maduran más temprano, luego los obreros y más tarde los jóvenes de la enseñanza general, los estudiantes de la enseñanza superior. Corroborar este esquema empíricamente es fácil; en la juventud trabajadora se forma antes el sentido de la responsabilidad personal, conoce antes el valor del dinero y se libera más rápido de algunos estereotipos de adolescentes. Pero este esquema subestima el papel de los jóvenes que estudian, cuyo porcentaje aumenta constantemente en nuestra sociedad. Aunque el estudiantado de la enseñanza superior conserva por más tiempo un status social relativamente dependiente, éste supera a sus coetáneos trabajadores en el sentido cultural e instructivo, con lo cual están relacionadas las formas más complejas de responsabilidad social.

Todo esto obliga a analizar la madurez social como proceso con muchas regularidades, que tiene no uno, sino varios criterios. Los más importantes de ellos son la culminación de la instrucción, la adquisición de una profesión estable, el inicio de la actividad laboral, la independencia material de los padres, la mayoría de edad política y civil, el servicio en el ejército (para los hombres), el matrimonio y el nacimiento del primer hijo.

Pero los plazos reales de realización y la significación psicológica de estos procesos y acontecimientos cualitativamente distintos (en unos casos se habla de logros reales y en otros de normas jurídicas) son desiguales en los diferentes medios sociales y étnicos. Además, esta heterocronología, al igual que la de la madurez física, no solo es social, de grupo, sino interna, de la personalidad. Un joven puede ser lo suficientemente maduro en la esfera de la actividad laboral, y permanecer al mismo tiempo en el nivel de la adolescencia en la esfera de las relaciones con las muchachas o en la esfera de las demandas culturales, y viceversa. De manera conveniente el tratamiento de este joven en las diferentes esferas de la vida debe ser diferenciado.

El tránsito de la infancia a la adultez se caracteriza por el aumento del número y por la ampliación de la variedad de roles sociales, realmente accesibles o normalmente imprescindibles para el individuo de una edad dada, esto está relacionado con la ampliación de la esfera de su actividad vital. El inicio de la vida laboral significa la adquisición de un rol profesional, contraer matrimonio, o sea, el rol familiar, etc. Este crecimiento cuantitativo se debe también a cambios cualitativos, ya que los principales roles sociales no existen aisladamente, sino en una interrelación interna regular. La asimilación de ciertos tipos de roles trae consigo toda una serie de roles distintos, de derechos y de deberes; así, el hecho de contraer matrimonio no solo “añade” a los roles existentes otro más, sino significa la reestructuración de toda la estructura anterior de roles de la personalidad.

Por último, en el proceso de desarrollo cambia considerablemente el valor subjetivo y la correlación de los diferentes roles y de las relaciones vinculadas a ellos. Si el adolescente puede basar su autorrespeto, principalmente en su posición en el grupo de coetáneos, en el adulto estas relaciones pasan a un segundo plano, cediendo el lugar principal a otras; los roles socioproductivos y laborales.

¿ Cuáles son, a la luz de todo lo dicho, los límites cronológicos y el contenido de la juventud como etapa del camino de la vida?

El tránsito de la infancia a la madures abarca en general la edad de 11-12 a 23-25 años y se divide en tres etapas.

La adolescencia (de 11-12 a 14-15 años) es una etapa transitoria principalmente en el sentido biológico, ya que esta es la edad de la madurez sexual, paralelamente a la cual otros sistemas biológicos del organismo logran fundamentalmente la madurez. En el plano social la adolescencia es la continuación de la socialización primaria. Todos los adolescentes de esta edad son escolares, los mismos viven a costa de sus padres (o del estado), su principal actividad sigue siendo estudiar. El status social del adolescente se diferencia poco del infantil. Psicológicamente esta edad es extremadamente contradictoria. La misma se caracteriza por desproporciones máximas en el nivel y en los ritmos de desarrollo, condicionados en gran medida por lo biológico. La principal formación psicológica nueva de la edad, o sea, el sentimiento de adultez, representa principalmente un nuevo nivel de aspiración, que anticipa la futura posición, no alcanzada aún realmente por el adolescente. De aquí los conflictos de la edad y su interpretación en la autoconciencia del adolescente. En general este es el período de culminación de la infancia y de inicio de la etapa siguiente.

La juventud (de 14-15 a 18 años) representa en el sentido literal de la palabra “el tercer mundo”, existente entre la infancia y la adultez. Biológicamente este es el período de culminación de la madurez física. La mayoría de las muchachas y una parte de los muchachos entran en el mismo ya después de la pubertad; sin embargo, a ésta le corresponde la tarea de numerosos “perfeccionamientos” y de eliminar las desproporciones condicionadas por la desigualdad de la madurez. Al final de este período los procesos fundamentales de la madurez biológica en la mayoría de los casos están concluidos, de manera que el desarrollo físico ulterior se pueda analizar ya como perteneciente al ciclo de la adultez.

La posición social de los jóvenes es heterogénea. La juventud es la etapa final de la socialización primaria. La inmensa mayoría de los jóvenes ya estudian, su participación en el trabajo productivo se analiza

no solo y no tanto desde el punto de vista de su efectividad económica, como desde el punto de vista de su valor educativo. La juventud trabajadora de 16 a 18 años (algunas actas jurídicas los denominan “adolescentes”) tiene un status jurídico especial y goza de toda una serie de privilegios (jornada laboral reducida que se paga como si fuera completa, prohibición de trabajos nocturnos y extras, así como del trabajo durante los días de descanso, vacaciones por un mes, etc.). Sin embargo, la actividad y la estructura de los roles de la personalidad en esta etapa ya adquieren una serie de cualidades nuevas, adultas. La principal tarea social de esta edad es la selección de una carrera. La enseñanza general, en estos momentos, se complementa con la especial, la profesional. Ya al finalizar el octavo grado los muchachos hacen una selección social de responsabilidad: continuar los estudios en la escuela de enseñanza media, ingresar en una escuela técnico-profesional, en un politécnico o combinar el estudio con el trabajo. Al finalizar la escuela de enseñanza media los caminos de la vida se diferencian aún más con todas las consecuencias sociopsicológicas que emanan de aquí. Se amplía la variedad de roles sociopolíticos y de los intereses y la responsabilidad relacionados con estos: a los 14 años los jóvenes ingresan en el konsomol, a los 16 reciben el carné de identidad y a los 18 adquieren el derecho activo a elegir y a ser elegidos para los Soviets de Diputados del Pueblo, a excepción del Soviet Supremo de la URSS. También la preparación para la creación de la familia se convierte en una importante tarea de esta edad. La edad jurídica para el matrimonio en la RSFSR es de 18 años; realmente, según datos del censo de población de la Unión Soviética de 1970, un 0,4% de muchachos y un 2,6% de muchachas de 16 a 17 años contrajeron matrimonio; dentro del grupo de los 18 –19 años estoera de 4 y 19,6 % respectivamente. (17)

La cualidad de intermedio de la posición social y del status de los jóvenes determina también las particularidades de su psiquis. A muchos jóvenes aún les preocupan profundamente los problemas heredados de la etapa de la adolescencia, o sea, la especificidad propia de la edad, el derecho a la autonomía con respecto a los mayores, etc. Al mismo tiempo, ante ellos se plantea la tareade la autodeterminación social y personal, que de ningún modo significa la autonomía con respecto a los adultos, sino una orientación exacta y la determinación de su lugar en el mundo adulto. Esto, junto con la diferenciación de los intereses y capacidades intelectuales, sin la cual es difícil la selección de una

carrera, supone el desarrollo de los mecanismos integrantes de la autoconciencia, la formación de la concepción del mundo y de la posición en la vida, así como de determinadas orientaciones psicosexuales.

La autodeterminación de los jóvenes es una etapa excepcionalmente importante de la formación de la personalidad. Sin embargo, hasta que esta autodeterminación “anticipadora” no se compruebe en la práctica, no puede considerarse sólida y definitiva. De aquí el tercer período evolutivo, de los 18 a los 23-25 años, que puede denominarse convencionalmente juventud tardía o inicio de la adultez.

A diferencia del adolescente, quien aún pertenece en lo fundamental al mundo de la infancia (independientemente de lo que él piense), y del joven, quien ocupa una posición intermedia entre el niño y el adulto, la persona de 18 a 23 años es adulta tanto en el aspecto biológico, como en el social.

17 Véase “Resultados del censo de población de la Unión Soviética de 1970”, en Estadísticas, 1972, t. 2 p. 263 (ed. en ruso).

La sociedad ve en esta persona ya no tanto a un objeto de la socialización, aunque, naturalmente, continua educándola, como a un sujeto responsable de la actividad socioproductiva, valorando sus resultados de acuerdo con las normas “adultas”. Ahora el trabajo con la diferenciación de los roles profesionales que emana de aquí se convierte en la esfera rectora de la actividad. Ya no se puede hablar “en general” de este grupo evolutivo: sus propiedades sociopsicológicas dependen no tanto de la edad, como de la posición socio-profesional. La enseñanza, que continúa en esta etapa del desarrollo, no se vuelve general, sino especial; profesional; al mismo tiempo los propios estudios en el centro de enseñanza superior en cierto sentido pueden analizarse como un tipo de actividad laboral. Las personas jóvenes adquieren un mayor o menor grado de independencia material de los padres, y se hacen de sus propias familias. En 1970, el 29% de los hombres y el 55% de las mujeres de 20 a 24 años estaban casados. Según datos del demógrafo de Kiev I. V. Chiko, la

intensidad máxima de matrimonios contraídos en Ucrania entre 1969-1970 era de 24 años en los hombres y de 22 en las mujeres. Los demógrafos consideran como edad óptima para contraer matrimonio, la comprendida entre los 22 y los 24 años para los novios y entre 20 y 22 para las novias.

Pero como muchos jóvenes en ciertas relaciones aún continúan siendo adolescentes, igualmente muchas personas jóvenes chocan con problemas “de jóvenes” durante los años estudiantiles y mucho más tarde. Sin tener en cuenta este hecho no se puede comprender ni a los obreros jóvenes ni al estudiantado. Además, los problemas de los individuos de 18 a 23 años aclaran complementaria y retrospectiva la psicología de los jóvenes.

CONFERENCIA INTRODUCTORIA TEMA II

Papel de los cambios biológicos y su repercusión psicológica en las etapas de la adolescencia y la juventud.

Dra. Laura Domínguez García
Enero 2003

En la literatura especializada, se ha denominado con el término de **"transformaciones puberales"** a los cambios biológicos que se producen, esencialmente, en el período de la adolescencia. Estas nuevas potencialidades del desarrollo físico, que tienen una importante repercusión psicológica, se consolidan en la etapa de la juventud.

Aunque algunos autores establecen una identidad entre este término y el de maduración sexual, nosotros nos inclinamos por verlo con mayor amplitud. En este sentido, consideramos que cuando hacemos referencia a las denominadas transformaciones puberales, destacamos todas las transformaciones biológicas, que de manera significativa ocurren en la etapa de la adolescencia. Estas abarcan cambios **antropométricos, fisiológicos, endocrinos** y por supuesto también, la **maduración sexual.**

Como indicamos al inicio, los cambios a los que haremos referencia se producen fundamentalmente en la etapa de la adolescencia. En la juventud no ocurren cambios significativos en este terreno, aunque podrían constatarse en el caso de sujetos que experimentan una pubertad tardía.

Las norteamericanas H. Bee y S. Mitchell consideran que en la juventud se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual, en especial en los varones, y analizan cuestiones relacionadas con actitudes y vivencias de ambos sexos ante el embarazo, con el trabajo de parto y el nacimiento del primer hijo, ya que generalmente en esta etapa se estabilizan las relaciones de pareja y comienza el proceso de creación de la propia familia.

A continuación haremos referencia brevemente a los cambios más importantes, para posteriormente analizar su repercusión psicológica.

Cambios antropométricos

Entre los 10 y 13 años, aproximadamente, se produce un crecimiento en todas las dimensiones corporales que es conocido en la literatura como “segundo estirón”. Este impulso, en general, comienza y termina antes en el caso de las hembras, pero nunca alcanza la misma proporción que en el caso de los varones.

Se producen cambios en la estructura corporal y el peso, ya que ambas direcciones aumentan. Las extremidades crecen y se hacen pronunciadas respecto al tronco; la mandíbula se torna más gruesa y saliente, sobre todo en el caso de los varones; la frente también aparece más abultada y prominente, al igual que la nariz; la masa corporal, relativa a los huesos y músculos, también aumenta en mayor medida en los varones, lo que puede justificar de alguna forma su mayor fortaleza física, mientras que en las hembras, aumenta en mayor proporción la masa corporal total, relativa a la grasa subcutánea, produciéndose una acumulación de esta en las piernas, antebrazos y el trasero.

Cambios fisiológicos

Se producen deficiencias en el sistema circulatorio, por el rápido crecimiento del corazón, en comparación con el de los vasos sanguíneos, lo que trae como consecuencia la aparición de alteraciones neurovegetativas; tales como mareos, palpitaciones, dolor de cabeza, etc.

También se observan desórdenes funcionales del sistema nervioso, que se traducen en la tendencia al agotamiento físico e intelectual, la irritabilidad, la hipersensibilidad, los trastornos del sueño y la susceptibilidad a contraer enfermedades.

Cambios endocrinos

Se presenta un incremento de la actividad del hipotálamo, que es la zona del cerebro que estimula la actividad de la hipófisis. La hipófisis, pequeña glándula de secreción interna, situada en la base del cráneo, produce hormonas que estimulan el funcionamiento de otras glándulas: las suprarrenales y las gonadotrópicas (ovarios y testículos).

Así, se crean las condiciones para una producción acelerada de estrógenos y andrógenos. En edades anteriores estas hormonas se producían en ambos sexos, pero a partir de este momento las hembras segregan en mayor medida estrógenos y los varones andrógenos. Esta situación influye notablemente en el proceso de maduración sexual.

La maduración sexual

Comienza en las hembras con la menarquía o primera menstruación y en los varones con la primera eyaculación nocturna o espontánea. La ocurrencia de estos fenómenos no garantiza de manera inmediata la posibilidad de procrear.

En estudios realizados en Cuba, se observó que este proceso de maduración sexual abarca, entre 12,5 y los 17-19 años en las hembras, y en los varones, entre los 13, 5 y los 17-18 años.

R. Grinder considera que la aparición del vello púbico y en las axilas, se asocia al segundo estirón, a lo que se agrega en el caso de los varones, el vello facial.

Para Donovan y Van Der Werff Ten Basch (citados por R. Grinder) la pubertad en la antigüedad era considerada como aquel período en el que la región genital se cubre de un vello espeso y áspero, mientras en la actualidad, este término también apunta al desarrollo del sistema reproductor. La capacidad reproductiva se asocia a la producción de espermatozoides en el varón, y en la hembra, a la posibilidad de ovular y quedar embarazada.

En las transformaciones que se producen como consecuencia de la maduración sexual, se distinguen las que condicionan las llamadas características sexuales primarias, de aquellas denominadas características sexuales secundarias.

Las características sexuales primarias son las referidas a los cambios que ocurren en la estructura de los diferentes órganos del sistema reproductor; es decir, el crecimiento de los testículos y el pene en el caso del varón y de los ovarios, el útero y la vagina, en la hembra.

Las características sexuales secundarias se asocian al crecimiento del vello púbico y axilar en ambos sexos, así como del vello facial en los varones. En las hembras, crecen también los senos, se ensanchan las caderas, y en los varones, los músculos de la laringe aumentan su tamaño y fuerza, ocasionando primeramente ronquera e inseguridad al hablar, y permitiendo, finalmente, que el tono de voz se haga más grave.

La maduración sexual abre las puertas a la capacidad de procrear aunque no la determina de inmediato.

Repercusión psicológica de las transformaciones puberales

Las consecuencias que para la subjetividad de los adolescentes provocan los cambios biológicos descritos con anterioridad, se vinculan estrechamente a la esfera autovalorativa, incluida la imagen corporal y también a la valoración que recibe el sujeto en sus relaciones de comunicación con adultos y coetáneos.

La desarmonía corporal y el aumento de la fuerza muscular hacen que el adolescente realice movimientos bruscos producto de la necesaria descarga de energía, pero a la vez esta situación condiciona su tendencia a fatigarse con facilidad y a cometer torpezas. Por esta razón, a veces las personas que le rodean le riñen o lo avergüenzan, lo cual causa su típica irritabilidad y excitabilidad emocional.

La imagen corporal adquiere gran importancia. El adolescente con características físicas atléticas es más aceptado, en especial por sus iguales, de acuerdo a los estereotipos culturales, mientras que aquellos cuya figura provoca una imagen desfavorable, pueden ser objeto de burla, discriminados en su grupo y rechazados por el sexo opuesto. Esta situación provoca en algunos adolescentes retraimiento, timidez o conductas agresivas.

Muy vinculados a la imagen corporal y a la aceptación social tenemos los fenómenos de la obesidad y el acné juvenil.

Por obesidad se entiende el aumento de peso, por exceso de ingestión de alimentos, en relación a la necesidad calórica del organismo. La misma puede estar condicionada por la herencia, el desequilibrio metabólico o por el hábito de comer en exceso, como patrón familiar.

La obesidad puede generar aislamiento social, depresión e inseguridad y se asocia a problemas, tales como: inadaptación escolar, disfunción familiar, confusión del rol sexual y rechazo de los coetáneos.

En este caso, será importante el empleo de una dieta adecuada y la práctica sistemática de ejercicios.

También es necesario apuntar que la desnutrición puede tener efectos dañinos para la salud del adolescente, retardando el estirón y la maduración sexual.

En cuanto al acné juvenil, se considera un resultado de la excesiva segregación de andrógenos. Este fenómeno tiene un condicionamiento hormonal y es por ello, que no basta para su solución la dieta y determinadas medidas higiénicas, sino que es necesario el tratamiento médico.

Este fenómeno influye desfavorablemente en la autoestima del adolescente, por la extraordinaria significación que tiene en esta edad, la apariencia física.

Otro elemento de importante repercusión psicológica lo constituye el problema de la maduración temprana o tardía.

Los varones acelerados son aceptados y tratados como adultos en mayor medida que los retardados, lo que refuerza, en el caso de los primeros, su independencia, mientras que en los segundos, provoca una tendencia a ser más dependientes de la opinión social, y en ocasiones, su deseo de llamar la atención a través de conductas indisciplinadas y agresivas (Jones y Bayley, citados por R. Grinder).

Sin embargo, con el tiempo, los varones de maduración tardía pueden desarrollar cualidades positivas como son la mayor tolerancia a la ambigüedad, ser más selectivos y reflexivos.

Aunque la maduración sexual influye con menor fuerza en las hembras, pues el estereotipo social de fuerza física y disposición atlética se refiere esencialmente a los varones, las hembras de maduración temprana se

enfrentan, desde los comienzos de esta etapa y por un período de tiempo más prolongado, al acoso por parte del sexo opuesto.

La maduración sexual estimula la atracción sexual y sirve de base a la consumación de relaciones sexuales entre los adolescentes. Estas relaciones tienden a ser inestables y a veces promiscuas, por la elevada necesidad del adolescente de explorar su cuerpo y tener experiencias con el otro en este terreno.

Esta regularidad, que responde a la lógica del desarrollo, puede tener consecuencias indeseadas si esta práctica se produce de manera indiscriminada y sin que medien lazos afectivos. La promiscuidad puede conducir a la aparición de las llamadas enfermedades de trasmisión sexual (gonorrea, sífilis, etc), incluido el SIDA y también, la falta de preparación en esta esfera, puede llevar al embarazo precoz, sin contar las consecuencias por todos conocidas, que para la subjetividad del adolescente provocan estas situaciones.

Otro aspecto asociado a la maduración sexual es la masturbación o estimulación sexual con autogratificación. La literatura refiere que esta es una práctica típica en alrededor del 85% de los adolescentes. Esta práctica puede considerarse como normal en esta etapa e incluso en etapas posteriores, si no se instaura como única vía de satisfacción sexual. No obstante, la existencia de prejuicios al respecto, que la consideran como hecho pecaminoso o incluso una enfermedad, genera en algunos adolescentes sentimientos de culpa o miedo.

La homosexualidad o práctica de aquellos sujetos que reciben gratificación sexual en relaciones con individuos del mismo sexo, puede producirse a partir de la adolescencia como práctica ocasional o permanecer como vía esencial de gratificación sexual.

Algunas condiciones que favorecen las prácticas homosexuales son las siguientes: los adolescentes se sienten más cómodos cuando comparten con personas de su propio sexo, ya que no tienden a ser controlados u observados por los adultos; algunos sienten miedo a la represión de sus padres, si muestran abiertamente sus apetencias sexuales hacia el sexo opuesto; y otros temen “quedar mal”, hacer el ridículo, si no saben como proceder en un encuentro heterosexual, por desconocer las conductas que se pautan, desde lo social, para su rol sexual.

Por el rechazo o falta de aceptación social de la homosexualidad, muchos adolescentes sienten culpa que puede llegar al pánico o al suicidio, en el peor de los casos, después de algún encuentro homosexual o simplemente si reciben una proposición de este tipo, aunque la rechacen. También pueden sentir culpa por tener alguna fantasía homosexual.

Antes de pasar a expresar algunas consideraciones finales respecto a la repercusión psicológica de las llamadas transformaciones puberales, quisiéramos hacer referencia, de forma muy breve, a determinados acontecimientos que son evaluados en la literatura, como amenazas para la salud de adolescentes y jóvenes.

Entre ellos tenemos:
-Las enfermedades, no sólo de trasmisión sexual sino también virales e infecciosas.
-Los accidentes producto de la inmadurez del adolescente y su arrojo ante el peligro.
-La ingestión de bebidas alcohólicas, que puede ser un reflejo de la necesidad del adolescente por integrarse al mundo adulto, posibilidad que se acrecienta si los padres o familiares con los que convive son consumidores sistemáticos de alcohol. También puede constituir una vía de desafío a la autoridad, cuando existe un conflicto de identidad subyacente o también un medio de búsqueda de aceptación en su grupo de iguales y de evasión de la realidad.
-El consumo de tabaco, siendo la curiosidad uno de los motivos principales por los que se inician en esta práctica, además de emular modelos adultos, reforzar el sentimiento de adultez y agradar a los iguales.
-El consumo indebido de drogas, ya que los adolescentes tienen conciencia de los efectos positivos de las mismas, pues a veces cuando está enfermo le son suministrados determinados medicamentos, cuya ingestión produce alivio, y que para estos fines, bajo prescripción médica, se consideran drogas lícitas.

El uso indebido de drogas también se asocia a la curiosidad, a la búsqueda de emociones y de aprobación del grupo de iguales y puede llegar a convertirse en una forma de mostrar rechazo a las

prescripciones adultas, ser expresión de frustración, de protesta ante la moral, la política o las reglas económicas imperantes en la sociedad.

En el mundo actual proliferan filosofías que justifican el uso de determinadas drogas consideradas “blandas” como la marihuana o que esgrimen que su consumo es un problema de opción individual, en el que la sociedad no debe inmiscuirse. Este criterio, a nuestro juicio, resulta inadecuado, ya que este fenómeno es un flagelo social que conduce a otros males como el delito, la violencia, etc. Estas situaciones que afectan la salud del sujeto y todo su entorno son, en última instancia, el resultado de limitaciones en la formación de sus valores morales y de su personalidad.

El consumo de tabaco, y muy en especial de alcohol y drogas, constituyen indicadores de desajustes en el desarrollo personal y en distinta medida, aunque igualmente negativa, provocan serias afectaciones a la salud física y mental del sujeto, acarreándole infinidad de trastornos en su vida de relación.

Llegando entonces a algunas reflexiones finales en torno al tema quisiéramos destacar lo siguiente:

Los cambios biológicos de carácter antropométrico, fisiológico, endocrino y los correspondientes al proceso de maduración sexual, que se producen en la adolescencia y se consolidan en la juventud, constituyen tendencias del desarrollo, pero las mismas, se expresan de manera particular e irrepetible en cada sujeto, quien elabora activamente estos eventos a nivel de su subjetividad individual.

Si bien es indudable, que existe una estrecha relación entre el desarrollo físico y psíquico, la repercusión psicológica de las transformaciones puberales no constituye un proceso automático ni lineal, sino que dependerá en gran medida del manejo que realicen las personas que rodean al adolescente, de la opinión social que recibe como consecuencia de las mismas y de los recursos psicológicos con que cuenta para enfrentarlas.

CONFERENCIA INTRODUCTORIA TEMA II

Papel de los cambios biológicos y su repercusión psicológica en las etapas de la adolescencia y la juventud.

Dra. Laura Domínguez García
Enero 2003

En la literatura especializada, se ha denominado con el término de **"transformaciones puberales"** a los cambios biológicos que se producen, esencialmente, en el período de la adolescencia. Estas nuevas potencialidades del desarrollo físico, que tienen una importante repercusión psicológica, se consolidan en la etapa de la juventud.

Aunque algunos autores establecen una identidad entre este término y el de maduración sexual, nosotros nos inclinamos por verlo con mayor amplitud. En este sentido, consideramos que cuando hacemos referencia a las denominadas transformaciones puberales, destacamos todas las transformaciones biológicas, que de manera significativa ocurren en la etapa de la adolescencia. Estas abarcan cambios **antropométricos, fisiológicos, endocrinos** y por supuesto también, la **maduración sexual.**

Como indicamos al inicio, los cambios a los que haremos referencia se producen fundamentalmente en la etapa de la adolescencia. En la juventud no ocurren cambios significativos en este terreno, aunque podrían constatarse en el caso de sujetos que experimentan una pubertad tardía.

Las norteamericanas H. Bee y S. Mitchell consideran que en la juventud se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual, en especial en los varones, y analizan cuestiones relacionadas con actitudes y vivencias de ambos sexos ante el embarazo, con el trabajo de parto y el nacimiento del primer hijo, ya que generalmente en esta etapa se estabilizan las relaciones de pareja y comienza el proceso de creación de la propia familia.

A continuación haremos referencia brevemente a los cambios más importantes, para posteriormente analizar su repercusión psicológica.

Cambios antropométricos

Entre los 10 y 13 años, aproximadamente, se produce un crecimiento en todas las dimensiones corporales que es conocido en la literatura como “segundo estirón”. Este impulso, en general, comienza y termina antes en el caso de las hembras, pero nunca alcanza la misma proporción que en el caso de los varones.

Se producen cambios en la estructura corporal y el peso, ya que ambas direcciones aumentan. Las extremidades crecen y se hacen pronunciadas respecto al tronco; la mandíbula se torna más gruesa y saliente, sobre todo en el caso de los varones; la frente también aparece más abultada y prominente, al igual que la nariz; la masa corporal, relativa a los huesos y músculos, también aumenta en mayor medida en los varones, lo que puede justificar de alguna forma su mayor fortaleza física, mientras que en las hembras, aumenta en mayor proporción la masa corporal total, relativa a la grasa subcutánea, produciéndose una acumulación de esta en las piernas, antebrazos y el trasero.

Cambios fisiológicos

Se producen deficiencias en el sistema circulatorio, por el rápido crecimiento del corazón, en comparación con el de los vasos sanguíneos, lo que trae como consecuencia la aparición de alteraciones neurovegetativas; tales como mareos, palpitaciones, dolor de cabeza, etc.

También se observan desórdenes funcionales del sistema nervioso, que se traducen en la tendencia al agotamiento físico e intelectual, la irritabilidad, la hipersensibilidad, los trastornos del sueño y la susceptibilidad a contraer enfermedades.

Cambios endocrinos

Se presenta un incremento de la actividad del hipotálamo, que es la zona del cerebro que estimula la actividad de la hipófisis. La hipófisis, pequeña glándula de secreción interna, situada en la base del cráneo, produce hormonas que estimulan el funcionamiento de otras glándulas: las suprarrenales y las gonadotrópicas (ovarios y testículos).

Así, se crean las condiciones para una producción acelerada de estrógenos y andrógenos. En edades anteriores estas hormonas se producían en ambos sexos, pero a partir de este momento las hembras segregan en mayor medida estrógenos y los varones andrógenos. Esta situación influye notablemente en el proceso de maduración sexual.

La maduración sexual

Comienza en las hembras con la menarquía o primera menstruación y en los varones con la primera eyaculación nocturna o espontánea. La ocurrencia de estos fenómenos no garantiza de manera inmediata la posibilidad de procrear.

En estudios realizados en Cuba, se observó que este proceso de maduración sexual abarca, entre 12,5 y los 17-19 años en las hembras, y en los varones, entre los 13, 5 y los 17-18 años.

R. Grinder considera que la aparición del vello púbico y en las axilas, se asocia al segundo estirón, a lo que se agrega en el caso de los varones, el vello facial.

Para Donovan y Van Der Werff Ten Basch (citados por R. Grinder) la pubertad en la antigüedad era considerada como aquel período en el que la región genital se cubre de un vello espeso y áspero, mientras en la actualidad, este término también apunta al desarrollo del sistema reproductor. La capacidad reproductiva se asocia a la producción de espermatozoides en el varón, y en la hembra, a la posibilidad de ovular y quedar embarazada.

En las transformaciones que se producen como consecuencia de la maduración sexual, se distinguen las que condicionan las llamadas características sexuales primarias, de aquellas denominadas características sexuales secundarias.

Las características sexuales primarias son las referidas a los cambios que ocurren en la estructura de los diferentes órganos del sistema reproductor; es decir, el crecimiento de los testículos y el pene en el caso del varón y de los ovarios, el útero y la vagina, en la hembra.

Las características sexuales secundarias se asocian al crecimiento del vello púbico y axilar en ambos sexos, así como del vello facial en los varones. En las hembras, crecen también los senos, se ensanchan las caderas, y en los varones, los músculos de la laringe aumentan su tamaño y fuerza, ocasionando primeramente ronquera e inseguridad al hablar, y permitiendo, finalmente, que el tono de voz se haga más grave.

La maduración sexual abre las puertas a la capacidad de procrear aunque no la determina de inmediato.

Repercusión psicológica de las transformaciones puberales

Las consecuencias que para la subjetividad de los adolescentes provocan los cambios biológicos descritos con anterioridad, se vinculan estrechamente a la esfera autovalorativa, incluida la imagen corporal y también a la valoración que recibe el sujeto en sus relaciones de comunicación con adultos y coetáneos.

La desarmonía corporal y el aumento de la fuerza muscular hacen que el adolescente realice movimientos bruscos producto de la necesaria descarga de energía, pero a la vez esta situación condiciona su tendencia a fatigarse con facilidad y a cometer torpezas. Por esta razón, a veces las personas que le rodean le riñen o lo avergüenzan, lo cual causa su típica irritabilidad y excitabilidad emocional.

La imagen corporal adquiere gran importancia. El adolescente con características físicas atléticas es más aceptado, en especial por sus iguales, de acuerdo a los estereotipos culturales, mientras que aquellos cuya figura provoca una imagen desfavorable, pueden ser objeto de burla, discriminados en su grupo y rechazados por el sexo opuesto. Esta situación provoca en algunos adolescentes retraimiento, timidez o conductas agresivas.

Muy vinculados a la imagen corporal y a la aceptación social tenemos los fenómenos de la obesidad y el acné juvenil.

Por obesidad se entiende el aumento de peso, por exceso de ingestión de alimentos, en relación a la necesidad calórica del organismo. La misma puede estar condicionada por la herencia, el desequilibrio metabólico o por el hábito de comer en exceso, como patrón familiar.

La obesidad puede generar aislamiento social, depresión e inseguridad y se asocia a problemas, tales como: inadaptación escolar, disfunción familiar, confusión del rol sexual y rechazo de los coetáneos.

En este caso, será importante el empleo de una dieta adecuada y la práctica sistemática de ejercicios.

También es necesario apuntar que la desnutrición puede tener efectos dañinos para la salud del adolescente, retardando el estirón y la maduración sexual.

En cuanto al acné juvenil, se considera un resultado de la excesiva segregación de andrógenos. Este fenómeno tiene un condicionamiento hormonal y es por ello, que no basta para su solución la dieta y determinadas medidas higiénicas, sino que es necesario el tratamiento médico.

Este fenómeno influye desfavorablemente en la autoestima del adolescente, por la extraordinaria significación que tiene en esta edad, la apariencia física.

Otro elemento de importante repercusión psicológica lo constituye el problema de la maduración temprana o tardía.

Los varones acelerados son aceptados y tratados como adultos en mayor medida que los retardados, lo que refuerza, en el caso de los primeros, su independencia, mientras que en los segundos, provoca una tendencia a ser más dependientes de la opinión social, y en ocasiones, su deseo de llamar la atención a través de conductas indisciplinadas y agresivas (Jones y Bayley, citados por R. Grinder).

Sin embargo, con el tiempo, los varones de maduración tardía pueden desarrollar cualidades positivas como son la mayor tolerancia a la ambigüedad, ser más selectivos y reflexivos.

Aunque la maduración sexual influye con menor fuerza en las hembras, pues el estereotipo social de fuerza física y disposición atlética se refiere esencialmente a los varones, las hembras de maduración temprana se

enfrentan, desde los comienzos de esta etapa y por un período de tiempo más prolongado, al acoso por parte del sexo opuesto.

La maduración sexual estimula la atracción sexual y sirve de base a la consumación de relaciones sexuales entre los adolescentes. Estas relaciones tienden a ser inestables y a veces promiscuas, por la elevada necesidad del adolescente de explorar su cuerpo y tener experiencias con el otro en este terreno.

Esta regularidad, que responde a la lógica del desarrollo, puede tener consecuencias indeseadas si esta práctica se produce de manera indiscriminada y sin que medien lazos afectivos. La promiscuidad puede conducir a la aparición de las llamadas enfermedades de trasmisión sexual (gonorrea, sífilis, etc), incluido el SIDA y también, la falta de preparación en esta esfera, puede llevar al embarazo precoz, sin contar las consecuencias por todos conocidas, que para la subjetividad del adolescente provocan estas situaciones.

Otro aspecto asociado a la maduración sexual es la masturbación o estimulación sexual con autogratificación. La literatura refiere que esta es una práctica típica en alrededor del 85% de los adolescentes. Esta práctica puede considerarse como normal en esta etapa e incluso en etapas posteriores, si no se instaura como única vía de satisfacción sexual. No obstante, la existencia de prejuicios al respecto, que la consideran como hecho pecaminoso o incluso una enfermedad, genera en algunos adolescentes sentimientos de culpa o miedo.

La homosexualidad o práctica de aquellos sujetos que reciben gratificación sexual en relaciones con individuos del mismo sexo, puede producirse a partir de la adolescencia como práctica ocasional o permanecer como vía esencial de gratificación sexual.

Algunas condiciones que favorecen las prácticas homosexuales son las siguientes: los adolescentes se sienten más cómodos cuando comparten con personas de su propio sexo, ya que no tienden a ser controlados u observados por los adultos; algunos sienten miedo a la represión de sus padres, si muestran abiertamente sus apetencias sexuales hacia el sexo opuesto; y otros temen “quedar mal”, hacer el ridículo, si no saben como proceder en un encuentro heterosexual, por desconocer las conductas que se pautan, desde lo social, para su rol sexual.

Por el rechazo o falta de aceptación social de la homosexualidad, muchos adolescentes sienten culpa que puede llegar al pánico o al suicidio, en el peor de los casos, después de algún encuentro homosexual o simplemente si reciben una proposición de este tipo, aunque la rechacen. También pueden sentir culpa por tener alguna fantasía homosexual.

Antes de pasar a expresar algunas consideraciones finales respecto a la repercusión psicológica de las llamadas transformaciones puberales, quisiéramos hacer referencia, de forma muy breve, a determinados acontecimientos que son evaluados en la literatura, como amenazas para la salud de adolescentes y jóvenes.

Entre ellos tenemos:
-Las enfermedades, no sólo de trasmisión sexual sino también virales e infecciosas.
-Los accidentes producto de la inmadurez del adolescente y su arrojo ante el peligro.
-La ingestión de bebidas alcohólicas, que puede ser un reflejo de la necesidad del adolescente por integrarse al mundo adulto, posibilidad que se acrecienta si los padres o familiares con los que convive son consumidores sistemáticos de alcohol. También puede constituir una vía de desafío a la autoridad, cuando existe un conflicto de identidad subyacente o también un medio de búsqueda de aceptación en su grupo de iguales y de evasión de la realidad.
-El consumo de tabaco, siendo la curiosidad uno de los motivos principales por los que se inician en esta práctica, además de emular modelos adultos, reforzar el sentimiento de adultez y agradar a los iguales.
-El consumo indebido de drogas, ya que los adolescentes tienen conciencia de los efectos positivos de las mismas, pues a veces cuando está enfermo le son suministrados determinados medicamentos, cuya ingestión produce alivio, y que para estos fines, bajo prescripción médica, se consideran drogas lícitas.

El uso indebido de drogas también se asocia a la curiosidad, a la búsqueda de emociones y de aprobación del grupo de iguales y puede llegar a convertirse en una forma de mostrar rechazo a las

prescripciones adultas, ser expresión de frustración, de protesta ante la moral, la política o las reglas económicas imperantes en la sociedad.

En el mundo actual proliferan filosofías que justifican el uso de determinadas drogas consideradas “blandas” como la marihuana o que esgrimen que su consumo es un problema de opción individual, en el que la sociedad no debe inmiscuirse. Este criterio, a nuestro juicio, resulta inadecuado, ya que este fenómeno es un flagelo social que conduce a otros males como el delito, la violencia, etc. Estas situaciones que afectan la salud del sujeto y todo su entorno son, en última instancia, el resultado de limitaciones en la formación de sus valores morales y de su personalidad.

El consumo de tabaco, y muy en especial de alcohol y drogas, constituyen indicadores de desajustes en el desarrollo personal y en distinta medida, aunque igualmente negativa, provocan serias afectaciones a la salud física y mental del sujeto, acarreándole infinidad de trastornos en su vida de relación.

Llegando entonces a algunas reflexiones finales en torno al tema quisiéramos destacar lo siguiente:

Los cambios biológicos de carácter antropométrico, fisiológico, endocrino y los correspondientes al proceso de maduración sexual, que se producen en la adolescencia y se consolidan en la juventud, constituyen tendencias del desarrollo, pero las mismas, se expresan de manera particular e irrepetible en cada sujeto, quien elabora activamente estos eventos a nivel de su subjetividad individual.

Si bien es indudable, que existe una estrecha relación entre el desarrollo físico y psíquico, la repercusión psicológica de las transformaciones puberales no constituye un proceso automático ni lineal, sino que dependerá en gran medida del manejo que realicen las personas que rodean al adolescente, de la opinión social que recibe como consecuencia de las mismas y de los recursos psicológicos con que cuenta para enfrentarlas.

“ADOLESCENCIA”
Editorial Limusa, S.A. de C. V., México, D.F., 1990
Autor: **Robert E. Grinder**

CAPÍTULO 2
EL DESARROLLO FÍSICO DURANTE LA ADOLESCENCIA
(página 65 a 125 en el libro original)

Se supone que padres y maestros han de cooperar en hacer que el adolescente entienda los aspectos físicos y sociales del desarrollo. Los patrones auxológicos se han extraído de investigaciones y su conocimiento nos da bases sobre las que no es posible calibrar la desviación de las normas; así es posible preparar el terreno para indicamos que debemos tomar medidas terapéuticas como el ejercicio a seguir o suplementos nutritivos. G. Stanley Hall (1904, I, p. 40) aseveró que “el desarrollo desde el seno de la naturaleza es el mayor milagro del mundo y seguir su directriz es la única senda del destino humano”. y Tanner (1963, p. 818), analista contemporáneo del desarrollo infantil, defiende que “la autoestabilidad” o “dirección hacia el blanco” es la característica más notable del desenvolvimiento físico. Los “niños”, dijo, “al igual que los cohetes, tienen sus trayectorias, gobernadas por los sistemas de control de su constitución genética y energizados por la fuerza absorbida del ambiente natural.” Aunque no hay duda de que se trata de un proceso de avance directo, el desarrollo físico es complejo por demás y recibe influjos de miríadas de factores hereditarios y sociales. La herencia ha de ser tomada en cuenta cuando se trata de la estatura y del peso, el estirón, las proporciones somáticas, el sistema reproductor, el físico y el desarrollo fisiológico y endocrino. Así como también se han de considerar la nutrición, el clima, la estación y la influencia de la clase social cuando se trata de ese mismo desarrollo físico.

Cada adolescente ha de aprender a vivir con su propia dotación física. Para algunos se trata de un cometido fácil, porque la imagen física que proyectan exige respeto y deferencia; para otros, el problema es serio porque su imagen suscita indiferencia o desdén. La valoración cultural de los atributos físicos afecta de manera relevante la reacción que la gente tiene frente al adolescente. Klineberg (1954) explica cómo en África Central a las adolescentes se las segrega, se las alimenta con alimentos dulces y engordantes, se las unge con aceites, porque la corpulencia es característica deseable. En otra sociedad, la moda dictará que se inclinen

los dientes inferiores para que el labio inferior salga hacia afuera. Esto se logra extrayendo los dientes frontales superiores, tanto a los muchachos como a las muchachas. Existen diferencias enormes de una sociedad a otra, pero son pocos los adolescentes que son libres de acudir a alguna en que se aprecien sus cualidades particulares. EE. UU ., aunque menos brutal que otras sociedades en prejuicios sobre el físico de los jóvenes, no ofrece garantías al respecto. Los jóvenes cuyo físico es causa de admiración reciben más gratificaciones sociales que los demás. Como en este capítulo se tratan las características del desarrollo físico y los factores que afectan el bienestar físico, así como la imagen corporal, también insertaremos los rasgos físicos que se valoran en los EE. UU.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Describir los patrones auxológicos respecto de la estatura y del peso.
2. Especificar cuáles son las proporciones somáticas que cambian durante el estirón.
3. Describir las diferencias sexuales en el sistema reproductor y en el físico.
4. Repasar cuáles han sido los conatos por predecir el tamaño en la adultez.
5. Hacer notar el efecto de los cambios fisiológicos y hormonales.

Características del crecimiento físico

Cambios antropométricos

Aumento de estatura y peso. Se cree que el modo más rápido y simple de comprobar el crecimiento físico es la estatura de pie (Meredith, 1969) , y como segundo modo le sigue de cerca la comprobación del peso mediante una escala determinada. Las curvas de estatura y peso, respectivamente, que se emplean se extraen de promedios de cada edad entre gran número de jóvenes que se observan a través de varios años en estudio longitudinal. El crecimiento en estatura y peso sigue en cercano paralelo la proporción general de madurez física. Los incrementos, cuando se presentan gráfica y tabularmente por edad, ilustran a través del tiempo respecto del crecimiento conseguido. Las figuras 1 y 2 presentan, respectivamente, curvas promedio de estatura y peso de 169 blancos, de 224 negros, de 135 blancas y de 220 negras, todos los cuales eran niños normales y sanos de Filadelfia por los 50s y principios de los 60s (Krogman, 1970). Tanto las curvas de estatura como las de peso siguen pautas similares, casi lineales, de incrementos

anuales. Los datos nos indican que los muchachos blancos y negros crecen más o menos a la misma rapidez hasta los 11. Entonces, los blancos marchan a la cabeza de manera notable, lo que los conduce a tener mayor estatura y peso en la madurez. Las niñas blancas son más pequeñas que las negras de los 9 a los 15 años de edad, pero en la madurez son iguales más o menos. De los 9 a los 12 años, las niñas negras son más altas que los niños blancos y pesan más que los niños negros y las niñas blancas hasta los 15 años. En la madurez, las muchachas negras parecen pesar notablemente menos que los muchachos negros, pero más o menos igual que las muchachas blancas. Las figuras 1 y 2 muestran que las muchachas blancas y los muchachos y muchachas negros que se acercan al fin del período de crecimiento lenifican sus incrementos en estatura y peso; este hecho se corrobora con los análisis detallados de la estatura presentados en las tablas 1 y 2. Estos datos están tomados de los estudios longitudinales de jóvenes blancos y negros de diferentes partes del mundo. Si bien las diferencias regionales y socioeconómicas impiden hacer comparaciones directas, los datos parecen indicar que existen diferencias esenciales entre los sexos de blancos y negros. Las muchachas alcanzan la estatura adulta en todas partes de dos años antes hasta más o menos la misma edad que los muchachos, y pueden ser de todas partes de doce o quince centímetros más bajas o poseer la misma estatura. Los datos mancomunados de Filadelfia, California, de Inglaterra, Los Angeles, de Suiza y de EE.UU, indican, cómo los datos que se poseían antes (Bayer y Bayley, 1959), que las muchachas blancas maduran antes y son más bajas que los muchachos blancos. Sin embargo, estos datos no son uniformes, puesto que los procedentes de Chicago, Iowa y de Alemania revelan que los muchachos y muchachas blancos desaceleraron por los quince años y alcanzaron la misma estatura a los 17 años. Aunque la tabla 2 es menos completa, aparece el mismo grado de variabilidad y de contraste para los muchachos y muchachas negros. Las cifras de África Occidental, Europa. y de Los Ángeles indican que las muchachas negras alcanzan la estatura madura un par de años antes que los muchachos negros y son como doce centímetros más bajas. Los datos de las dos tablas muestran que los muchachos blancos y negros que continúan creciendo a los dieciséis y diecisiete años resultan mucho más altos. Es de notarse, sin embargo, que los datos de Filadelfia revelan que a los 17 años los muchachos blancos son casi once centímetros más altos que los muchachos negros. Estos datos indican que las muchachas blancas y los muchachos y

muchachas negros son más o menos de la misma estatura cuando alcanzan la madurez.

El estirón. El crecimiento físico durante la infancia y la adolescencia parece mostrar tres ciclos claros (Tanner, 1962) .El primero se extiende desde un mes después de la fertilización hasta dos años después del nacimiento; está marcado por un rápido crecimiento hasta la mitad del embarazo, al que sigue rápida desaceleración. Durante el segundo ciclo, que se extiende de la edad de dos años a la de siete, la tasa de crecimiento tiene su cima por los 2 años y medio. El tercer ciclo empieza gradualmente a los siete u ocho años de edad. Entre los nueve y los quince todo muchacho crece rápidamente en casi todas las dimensiones corporales, lo que constituye el llamado “estirón”.

Se pueden advertir los períodos de crecimiento lento y rápido graficando los incrementos anuales en estatura y peso por edad. Tales datos son útiles a los investigadores que buscan relacionar las variaciones en la aceleración auxológica con los factores fisiológicos y endocrinos. El incremento auxológico de cada año se determina por simple sustracción; la aceleración o demora correspondiente a un individuo queda de manifiesto cuando se compara el año en que alcanza su incremento máximo con el patrón de incrementos promedios máximos de muchachos de la misma edad (Bayer y Bayley, 1959). Las curvas auxológicas de estatura y peso de los muchachos de Filadelfia aparecen en la tabla 3 y en las figuras 3 y 4 (Krogman, 1970) .

La cima de la estatura de los muchachos blancos y negros se sitúa entre los 12 y los 13 años (tabla 3 y figura 3), pero los muchachos negros muestran una desaceleración más rápida, que a lo mejor es causa de su menor estatura en la madurez (ver figura 1). Las curvas de estatura muestran una cima de los 11 a los 12 en las muchachas blancas y bimodalidad en las muchachas negras; éstas tienen una cima notable entre los 9 y los 11 años y otra entre los 13 y 14 años. El estirón algo precoz de las muchachas negras se correlaciona con su estatura relativamente incrementada en la temprana adolescencia. La curva en aumento del peso (figura 4) muestra que los muchachos blancos y los muchachos y muchachas negros alcanzan su máxima de incremento en peso entre los 12 y 13 años. Las muchachas blancas, sin embargo, parecen alcanzar una leve cima entre los 11 y los 12 años y otra más importante entre los 14 y los 15.

Es más probable que sean más significativas las desviaciones respecto de la estatura que las desviaciones referentes al aumento del peso. Si no se crece en estatura puede ser indicación que el individuo está fuera de su "trayectoria" y quizá indica falta de suplementos hormonales o que se requiere alguna forma de intervención terapéutica (Tanner, 1961). La desviación en el peso suele indicar que existe necesidad de mejorar la nutrición y el ejercicio (Krogman, 1970; Tanner, 1961). A veces hay necesidad de intervención incluso cuando no aparece desviación en el peso; un adolescente, por ejemplo, puede mantener una curva convencional de peso permaneciendo de la misma estatura pero engordando.

Las relaciones entre las curvas de rapidez en la estatura y peso de ordinario están más relacionadas con las muchachas que con los muchachos (Bayer y Bayley, 1959). La muchacha que alcanza la madurez de estatura relativamente temprano en general experimenta un incremento anual en peso por encima del promedio, mientras que la que es retardada en estatura adquiere un incremento en peso por debajo del promedio. Sin embargo, algunos muchachos a veces experimentan notables aumentos de peso sin estirones excepcionales, mientras que otros quedan flacos con pequeños aumentos de peso hasta la edad de los 15, momento en que su estatura y peso se acrecen agudamente. Con el fin de presentar un cuadro más claro del patrón general de crecimiento, Tanner (1961, 1962) ha apartado índices suplementarios de talla y peso de grasa subcutánea, medición que se puede lograr punzando juntas una doble capa de tejido subcutáneo y midiendo el grosor del pliegue dérmico. Esta medición indica el porcentaje de peso somático que es grasa. El grosor de la grasa subcutánea de todo el cuerpo decrece firmemente desde el primer año de edad al sexto u octavo, cuando vuelve a aumentar lentamente. Entonces ocurre un incremento notable en adiposidad subcutánea, un año antes del estirón de los ocho en los muchachos, que dura unos dos años. Cuando el estirón está en todo su vigor, puede ocurrir un adelgazamiento del anillo adiposo en las extremidades y pérdida más que aumento de grasa en el tronco. El adelgazamiento de la adiposidad en brazos y piernas puede persistir durante varios años después de la adolescencia, resultando una pérdida de grasa en esas regiones, pero hacia el final del estirón, el tronco vuelve a ganar grasas (Tanner, 1962). Las muchachas tienen más grasa subcutánea, de ordinario, que los muchachos en toda edad, distinción que es más clara a partir de los cinco o seis años. De ese momento en adelante, el grosor de su grasa subcutánea se acrece

constantemente en las extremidades y en el tronco las muchachas continúan ganando grasa durante el estirón de la adolescencia (en contraposición a los muchachos), pero hay un estancamiento temporal en el aumento adiposo de las extremidades que corresponde con el de los muchachos (Tanner, 1962).

Los datos de la tabla 3 y de las figuras 3 y 4 muestran patrones promedio de proporciones de crecimiento, pero no revelan la rapidez y la intensidad del estirón como se experimenta individualmente. Para trazar curvas auxológicas promedio es necesario incluir a personas que alcancen sus rapideces cumbre en épocas diferentes, de esa manera las características del "estirón" se extienden a lo largo del eje del tiempo y la cumbre se rebaja. Tanner (1961) ha subsanado esta variante trazando incrementos cada medio año, de los seis a los dieciocho de edad, respecto de muchachos y muchachas blancos cuya rapidez cumbre de crecimiento fue entre los 12 y los 13 años modales, en las muchachas, y entre los 14 y los 15 en los muchachos. La magnitud de los cambios auxológicos como pueden ocurrir en un individuo modal se muestra en la figura 5. El incremento en estatura a velocidad cumbre es aproximadamente de un 8% (12 cm) para los muchachos y ligeramente menos para las muchachas. Esta es la misma razón a que puede crecer el individuo a los dos años y medio de edad (Tanner, 1961).

Los adolescentes varían inmensamente respecto del principio, terminación y duración del estirón. Los muchachos pueden estar entre los 10 años y medio y los 16 cuando empiezan a crecer rápidamente; pueden estar entre los 11 y los 17 antes de alcanzar la velocidad cumbre. El muchacho típico puede comenzar el incremento de rapidez de crecimiento hacia los doce años y medio, alcanzar la cima tras los catorce y remitir agudamente hacia los dieciséis. Para las muchachas, el estirón ocurre unos dos años antes; así, son más altas y de más peso que los muchachos entre los diez años y medio a los trece. El estirón raramente empieza antes de los ocho o después de los trece. La muchacha típica empieza su estirón poco después de los diez años, alcanza la velocidad cumbre hacia los doce y remite notablemente hacia los catorce (Meredith, 1967; Tanner, 1961). Tanto los que maduran precozmente como los que lo hacen con demora parece que son igualmente altos cuando son adultos, aunque los que maduran tardíamente tienden a pesar menos. Este fenómeno lo explican Frisch y Revelle (1969), quienes advirtieron que la estatura alcanzada al tiempo del máximo incremento auxológico tiende a acrecerse en función de la edad. Por otra parte, el peso ganado

al tiempo del máximo incremento en peso parece no depender de la edad. Aunque los que maduran con retraso crecen más lentamente en la velocidad cumbre que los madurantes precoces; su talla relativamente mayor al tiempo en que entran en el estirón garantiza que ambos grupos serán de la misma estatura al cabo. El que madura tardíamente no va a tener ventaja tal con respecto al peso cuando entre en el estirón.

Proporciones somáticas**. Las figuras 1 y 2 presentan patrones auxológicos de estatura y peso, pero implícitamente ilustran también el crecimiento de varias dimensiones del esqueleto y de los músculos; éstas parecen aumentar en tamaño en secuencia regular (Tanner, 1961, 1962). En general, aquellas partes de las extremidades que más en la periferia están respecto del tronco (por ejemplo, la punta del pie) alcanzan antes la velocidad cumbre. El crecimiento relativamente temprano de manos y pies hace que los adultos vean a los adolescentes más jóvenes "todo manos y piernas". Después de la cabeza, el pie es la primera estructura esquelética que cesa de crecer. EI pie posee una pequeña aceleración unos seis meses antes que la pantorrilla, la que -a su vez- se acelera poco antes que el muslo. Unos cuatro meses después de que la pierna ha alcanzado su velocidad cumbre, empiezan a ensancharse costillas y tórax. Las manos crecen casi tan rápidamente como el pie; el antebrazo alcanza su rapidez cumbre unos seis meses antes que el brazo. El ensanchamiento del hombro, al menos para los muchachos, sigue en unos meses al ensanchamiento de las caderas y tórax (Tanner, 1961).**

La mayoría de las estructuras esqueléticas y musculares siguen el patrón general del estirón de los adolescentes. Son notables excepciones el cerebro y el cráneo, los tejidos linfoideos de las amígdalas, adenoides e intestinos y los órganos de la reproducción (Tanner, 1961, 1962). La figura 6 muestra las curvas de crecimiento de cada una de esas partes del cuerpo. Como cotejo se presenta una curva general de la estatura. Como indica la figura 6, las masas y tejidos linfáticos crecen uniformemente a partir del nacimiento hasta alcanzar un tamaño máximo entre los 11 y los 15 años; a partir de entonces decrecen en tamaño y peso. Tanner (1961) advierte que los muchachos que poseen amígdalas y adenoides grandes, aunque dentro de lo normal, pueden "perder la gangosidad" al principiar la adolescencia. La cabeza (con el cerebro, el cráneo, los ojos y los oídos), sin embargo, se desarrolla antes que nada y después de mediada la niñez presenta una curva auxológica relativamente plana. El cerebro alcanza cerca de un 60% de su peso

adulto durante el primer año de vida y el 90% durante los cinco primeros años. La cabeza alcanza el 96% de su longitud y amplitud adultas por los diez años de edad. Aunque la cabeza no parece que entre en el estirón, se da un ligero incremento en longitud y anchura por el espesamiento del cráneo sobre las cejas (Tanner, 1961) .Existen también cambios esqueléticos relativamente grandes en la cara que se equiparan al crecimiento en estatura y que sufren considerable estirón. Krogman (1970) indica que los varones blancos adquieren la mayor parte de su profundidad y perfil faciales a partir de los doce años, que las muchachas blancas parece que experimentan iguales cantidades de desarrollo facial antes y después de los 12 años y que los muchachos y muchachas negros tienen la mayor parte de su profundidad facial antes de los 12. La mandíbula completa un 75% de su tamaño antes de la adolescencia; entonces se hace mayor (con relación al frente de la cara), más gruesa y saliente. Los agrandamientos son más pronunciados con los muchachos que con las muchachas, pero el perfil de los dos sexos es más recto, el mentón se hace más apuntado y los incisivos de ambas mandíbulas más verticales. Hay una aceleración en el desarrollo de la nariz en los dos sexos; se cambian los tejidos blandos de la nariz y de la estructura ósea de la misma, llevando la punta de la nariz hacia adelante y hacia abajo en relación con el resto de la cara. El ojo puede sufrir ligera aceleración en su desarrollo; parece que su crecimiento es más horizontal (que vertical). La miopía (vista corta) aumenta continuamente desde la edad de los seis a la madurez; hay una proporción particularmente rápida de cambio en las muchachas hacia los 11 ó 12, y hacia los 13 ó 14 para los muchachos, de esperar si se acelera el crecimiento axial en vez del vertical (Tanner, 1961) .

Caracteres sexuales. La figura 6 muestra que tanto los órganos exteriores como los interiores del sistema reproductivo crecen de manera espectacular durante la adolescencia. El estirón empieza cuando aparece el vello pubiano, axilar y facial y cuando empiezan a funcionar los testículos y la próstata. El período en que se desarrolla el sistema de la reproducción suele recibir el nombre de pubertad (Donovan y Van Der Werff Ten Bosch, 1965). La *pubertad*, de *pubes* (vello) fue considerada por los antiguos como aquel período de la vida cuando la región genital se cubría de vello espeso y áspero. La pubertad, con referencia a los muchachos, a veces implica la consecución de toda la capacidad reproductiva, como la producción de gametos o espermatozoos; la

nubilidad viene a indicar la posibilidad de ovular, de quedar embarazadas, llevar el feto hasta el último momento y parir, en las muchachas.

En la pubertad hay dos tipos generales de cambio en el sistema reproductivo. En primer lugar, los genitales y demás órganos accesorios (las características primarias del sexo) sufren cambios estructurales mayores. Las figuras 7 y 8 presentan en diagrama las secuencias evolutivas de las características sexuales primarias de ambos sexos, respectivamente (Tanner, 1962). Cada figura muestra dos fuentes importantes de variación en el patrón evolutivo del sistema de la reproducción: 1) Las variaciones individuales, que se pueden apreciar notando el punto en que la madurez de los diferentes órganos aparece en función del eje del tiempo. 2) Las diferencias entre los individuos inferible de la gama de edades bajo cada órgano, que indica el tiempo promedio en que empieza y cesa su “estirón”. En segundo lugar, se dan modificaciones corporales notables, conocidas como características sexuales secundarias. Aunque tales características sólo están relacionadas con la reproducción de manera indirecta, son causa de notables diferencias entre los dos sexos.

El desarrollo de los órganos de la reproducción en los muchachos empieza antes del estirón en estatura (ver figura 7), aunque la modalidad precisa difiere de muchacho a muchacho. El cambio puberal más antiguo observable en los muchachos es la aceleración en el desarrollo de los testículos y del escroto. Simultáneamente, a menudo ocurre una mutación en la textura y enrojecimiento del escroto y hacia la base del pene aparecen vellos pubianos pigmentados. El pene empieza a alargarse unos seis meses o un año después, cuando las células de los testículos empiezan a secretar hormonas sexuales masculinas. El tamaño aumentado del pene, el agrandamiento de testículos y escroto y el oscurecimiento de la piel escrotal se corresponden de cerca con el estirón general en estatura y en estructura esquelética (Tanner, 1962).

El crecimiento de los órganos sexuales primarios sigue en paralelo el desarrollo de las características sexuales secundarias. EI vello axilar de ordinario aparece dos años después de la aparición del pubiano; su aparición coincide con la cima de velocidad de crecimiento en estatura. Por el mismo tiempo se agrandan las glándulas sudoríparas apocrinas de las axilas y aumenta la sudoración axilar. También empieza a aparecer el vello facial en los ángulos del Iabio superior, se extiende lateralmente a lo

largo de dicho Iabio hasta que se completa el bigote; entonces, aparece en la parte superior de los carrillos (y en la línea media debajo del Iabio inferior) y finalmente se dirige hacia la región del cuello y a lo largo y borde inferior del mentón.

El vello pigmentado del muslo, pantorrilla, abdomen y antebrazo de ordinario aparece antes del tórax y brazo superior; puede aparecer en cualquier momento entre el primer vello axilar y bastante después del estirón. Hay pérdida de cabello sobre la frente, que causa una indentación gradual de la línea de cabello a ambos lados del pericráneo por encima de las cejas. A medio camino del estirón, el pecho del varón puede agrandarse moderadamente. El diámetro de la aréola, igual en los dos sexos antes de la pubertad, aumenta considerablemente; la piel se oscurece y en algunos muchachos el pecho forma como un montículo que dura de año a año y medio para después desaparecer (Tanner, 1962). Así que se concluye el período de crecimiento, se desarrollan en tamaño y fuerza los músculos laríngeos, ocasionando inseguridad y ronquera vocal y, por fin, considerable profundidad de la voz.

Los acontecimientos de la pubertad varían a lo largo de las edades en que ocurren en los niños. El agrandamiento puberal de los testículos con frecuencia comienza antes de los 12 años de edad, aunque puede empezar en cualquier momento entre los 9 años y medio y los 14 y medio. El período típico entre el incremento inicial en velocidad y la consecución del tamaño máximo es de unos siete años, durante los cuales los testículos pueden aumentar más de diez veces su tamaño (Meredith, 1967). La aceleración en el crecimiento del pene empieza por lo general hacia los doce años y medio, pero puede acaecer en cualquier momento entre los 10 y los 15 años. El desarrollo del pene empieza siempre después del crecimiento de los testículos, terminando antes. El pene doblará sus dimensiones prepuberales, tardando a lo mejor hasta cinco años para alcanzar su tamaño mayor. Los vellos pubianos pigmentados aparecen por primera vez hacia los 13 y casi todos los muchachos tienen ya vellos perceptibles entre los 10 y los 16 años. Algunos muchachos tardan menos de seis meses para alcanzar su desarrollo máximo, pero el tiempo promedio es de unos tres años (Meredith, 1967). El vello axilar aparece típicamente hacia los 14 años, aunque son pocos los muchachos que lo tienen a los once y a muchos les crece después de los 17. Por consiguiente, algunos muchachos entre 13 y 15 años están en el comienzo de su estirón y del desarrollo de los

genitales, mientras que otros de la misma edad ya casi han alcanzado su estatura de adultos. El crecimiento del tamaño del pene puede empezar por ejemplo inmediatamente después del arranque del crecimiento de los testículos en un muchacho, y sólo después de dos años bien completos en otro. También, un muchacho puede alcanzar el tamaño completo del pene dos años antes que el crecimiento testicular pleno y otro muchacho puede conseguirlo unos meses antes. Cerca de un 25 % de todos los muchachos tienen su primer vello pubiano pigmentado antes de que haya crecimiento perceptible del tamaño de los testículos (Meredith, 1967). Un muchacho puede conseguir el vértice de su crecimiento general sea sin vello pubiano o bien en muy poco. Alguna vez los muchachos pueden tener algo de vello axilar pigmentado antes de la aparición del vello pubiano. El agrandamiento de la laringe puede ocurrir antes de la aceleración del crecimiento del pene o antes de que aparezca vello pubiano o axilar, pero este agrandamiento suele ocurrir posteriormente. Cuando se eyaculan por primera vez espermatozoos en la orina, el muchacho puede estar en cualquier etapa del desarrollo del vello pubiano y axilar .

La figura 8 muestra el promedio de la secuencia individual y los rangos cronológicos de los crecimientos del vello pubiano en las muchachas, el agrandamiento de los pechos y la menarquia. La aparición del vello pubiano y axilar sigue paralelamente la de los muchachos. Hacia los 11 años aparecen unos cuantos vellos pigmentados en la región pubiana, al menos en la mayoría de las muchachas caucásicas. El vello axilar aparece poco después de los doce años; sin embargo, éste puede preceder al pubiano. Pasan unos tres años entre la primera aparición del vello pubiano o axilar y su densidad máxima (Meredith, 1967). El comienzo del crecimiento de los pechos de ordinario es el primer signo externo de que va a empezar la pubertad en la muchacha. Pueden pasar hasta dos años antes de que aparezca el vello pubiano, aunque a veces ocurre simultáneamente, o incluso dos años después (Meredith, 1967). En la mayoría de las muchachas el desarrollo de los senos sigue un modelo definido. Tanner (1962) ha distinguido cinco etapas distintas. En la figura 8, los números de la barra que se refiere al desarrollo de los pechos indican la edad promedio en cada etapa. Durante la preadolescencia 1) que no aparece, sólo se eleva el pezón; en la etapa del botón mamario 2) la aréola se agranda, elevándose senos y pezones. El progreso de la elevación continúa sin cambio relativo del contorno 3) hasta que aréola y pezón se proyectan (hacia el final del desarrollo de los

senos), hasta formar un montículo secundario 4) por fin, se proyecta el pezón, debido al receso de la aréola y del contorno general del pecho.

La edad de la menarquia (aparición del primer ciclo menstrual) se ha investigado más completamente que el crecimiento de los pechos o la aparición del vello (Meredith, 1967). Es más fácil de investigar porque las mujeres suelen recordar con fijeza la edad que tenían cuando ocurrió la menarquia (Livson y Mc Neill, 1962). Los datos contemporáneos indican que una mitad de las muchachas caucásicas de los EE. UU llegan a la menarquia entre los 12 y los 14 años; el 80% entre los once y medio y los catorce y medio; más del 95% entre los 10 y los 16 y menos de un 2% antes de los 10 o después de los 16. La menarquia de ordinario ocurre después del vértice en el estirón de la estatura y considerablemente después del comienzo del desarrollo de los senos y del vello pubiano. Los ovarios tienen un desarrollo relativamente limitado durante la adolescencia, mientras que el útero y la vagina suelen empezar a agrandarse antes de que aparezcan los botones mamarios. Si bien la menarquia significa cierto grado de madurez en el desarrollo uterino, no se alcanza todavía la plena capacidad reproductiva. Los ciclos menstruales tempranos suelen ser irregulares, y de ordinario hay un intervalo de esterilidad puberal de tres o más años tras la primera menstruación (Ford y Beach, 1951). Los datos que se poseen referentes a la falta de fertilidad en las mujeres son muy poco de fiar; sin embargo, Tanner (1962) supone que el maximum de fertilidad a lo mejor no se alcanza hasta el principio o mediados los veinte años.

La madurez de los órganos sexuales varía también, siendo diferentes las pautas que sigue la secuencia (Meredith, 1967). La menarquia puede ocurrir en cualquier momento desde un año antes hasta tres años después de la cresta de la velocidad de crecimiento en estatura. Una muchacha típica crecerá 6 cms en estatura después de la menarquia y otra entre siete crecerá 10 cms o más (Meredith, 1967). El vello pubiano puede aparece en cualquier momento desde tres años antes a seis meses después del vértice del estirón. El vello axilar puede aparecer de dos años antes a tres después del máximo de velocidad en las dimensiones del tronco y de las extremidades (Meredith, 1967). El crecimiento de los senos y del vello pubiano puede empezar tanto tres años antes como seis meses después de la menarquia. El vello axilar puede aparecer desde cuatro años antes a dos después de la menarquia. El vello axilar y el pubiano puede aparecer en cualquier instante desde los 8 a los 14 años de edad (Meredith, 1967).

Otras diferencias anatómicas. Cuando nace, el varón es ligeramente mayor que la niña (de un uno a un tres por ciento en longitud y un cuatro por ciento en peso). En un principio, los niños crecen ligeramente más de prisa que las niñas, pero las velocidades de crecimiento virtualmente son idénticas desde el primero a los nueve años de edad. Excepto por lo que hace al tamaño de la cabeza, las diferencias sexuales son exiguas (Tanner, 1962). Las muchachas llegan al estirón de la adolescencia antes que los muchachos en casi todos los aspectos. De los diez años y medio a los trece en general son mayores que los muchachos. Aunque el estirón del varón ocurre posteriormente, dura más, y el cuerpo, especialmente en lo que hace a la longitud de las piernas y de los brazos con relación al tronco, tiene largo período de crecimiento. Los muchachos son un 10% mayores que las muchachas cuando termina el estirón. La magnitud de su crecimiento parece deberse más a la duración que a una cima más elevada de velocidad (Tanner, 1962) .

En la figura 9 (Bayer y Bayley, 1959) se presenta un perfil andrógeno (que tiene de mujer y de hombre) de las diferencias sexuales. El desenvolvimiento de las características masculinas y femeninas se representa como comparable a un abanico que se abriera: procede de la indiferenciación a los rasgos sexuales específicos. En el esquema de Bayer y Bayley hay ocho mediciones somáticas distinguibles: 1) la modelación de la superficie (músculos, grasa subcutánea, protuberancias óseas, venas y tendones); 2) cintura escapular; 3) talle; 4) vuelo de las caderas; 5) glúteos; 6) forma del muslo; 7) espacio intercrural (entre las piernas); 8) pantorrillas. Sumando el total de los valores de la escala se obtiene el total de la puntuación "andrógina". Mediante esa escala, los autores presentan perfiles masculinos y femeninos relativamente ideales; la persona que posea uno de esos perfiles, probablemente proyectará la imagen corporal perfecta. Bayer y Bayley dicen que los preadolescentes son notablemente indistinguibles por lo que hace a la modelación superficial, porque están recubiertos por una capa relativamente uniforme de adiposidad subcutánea. Hacia la madurez, la modelación masculina produce masas musculares más grandes, a la vez que resaltan las venas y tendones del brazo. Por otra parte, la modelación femenina queda marcada por depósitos adiposos en el brazo, mientras; que venas y tendones tienden a desaparecer en los contornos del mismo. Estas diferencias parecen ser debidas más a la ausencia de adiposidad subcutánea en los varones que a acumulación grasosa específica en el brazo femenino (Malina y Johnson, 1967; Garn y Haskell, 1959a). En la infancia el cínculo escapular, la

indentación del talle, el vuelo pelviano están en paralelo con el tamaño del tronco; mas en la adolescencia, el hombro masculino parece ancho, pesado y musculoso; su masa se acentúa con el hecho de que la cadera se ensancha ligeramente con relación al talle, a la vez que éste ha descendido, presumiblemente debido al crecimiento del tronco. El mayor crecimiento en amplitud del tronco en el varón ocurre en el hombro, mientras que en la mujer acaece en la pelvis. El hombro femenino es grácil, estrecho y de escasa musculatura mientras que la línea del talle está marcada por una indentación bajo las costillas, en primer lugar debido al vuelo de las caderas, lo que rinde un efecto de cintura estrecha y elevada. Los muchachos y muchachas preadolescentes poseen piernas abultadas y zanquilargas, porque la adiposidad y musculatura infantiles están moderadamente desarrolladas. Las piernas del muchacho adolescente se vuelven musculares y huesudas, resultando en muslos cilíndricos y magros, con notable espaciamiento entre ellos y pantorrillas abultadas y desiguales. Las piernas de la muchacha, por el contrario, se desvían más del patrón de la preadolescencia, torneándose más con la grasa. Como resultado, los muslos tienen cierta conformación de embudo, dejando poco intersticio entre ellos, mientras que los contornos de las pantorrillas son blandos.

Si bien la forma corporal está relativamente indiferenciada antes del estirón de la adolescencia, la diferenciación andrógina parece estar estrechamente relacionada con las características de la infancia. Los preadolescentes que son algo altos, de caderas estrechas y zanquilargos, parecen desarrollarse predominantemente en estatura, en la longitud de las piernas y en la amplitud escapular; los que son más bien bajos, de caderas anchas y de piernas cortas tienden a crecer en fuerza, en la circunferencia del muslo y en el tejido subcutáneo. Los niños que son relativamente lineales o enjutos parecen madurar posteriormente en lo físico y crecer más lentamente durante la adolescencia que quienes son curvilíneos por depósitos adiposos, y tienen un período de crecimiento breve (Broverman, Broverman, Vogel, Palmer y Klaiber, 1964a; McNeill y Livson, 1963; Tanner, 1962), Al parecer, los individuos no cambian sus tipos somáticos básicos durante el estirón de la adolescencia (Zuk, 1958). Broverman *et al*. (1964a) creen que el estirón contribuye poco *per se*, en términos absolutos, a las dimensiones esqueléticas de la postadolescencia y sólo moderadamente al peso y a la fortaleza. No ha de sorprender que la conformación del cuerpo preadolescente se correlacione en el alto grado con la del individuo maduro, puesto que la

preadolescencia puede durar de 11 a 15 años, mientras que el estirón de la adolescencia se extiende sólo de dos a cuatro años.

Predicción del tamaño de adulto. ¿Es posible predecir si determinado niño de un grupo tendrá el mismo puesto en estatura si se examinara la posición de su grupo en la adolescencia y en la adultez? ¿Es posible predecir cuál será la estatura en la adultez, a partir de la adolescencia? Estas predicciones serían de valor intrínseco para los padres, maestros y asesores, porque podrían aconsejar a los jóvenes respecto de actividades y actitudes que fueran apropiadas a su tamaño físico. ¿Será aceptado en el equipo de fútbol americano, el muchacho grande y vigoroso? ¿Tendrá alguna desventaja social la muchacha alta que se hace notar? La respuesta es que de ordinario es posible predecir de una edad para otra, porque existe estrecha relación entre la estatura de adulto y su crecimiento durante la niñez y la adolescencia. La escala vertical de la figura 10 muestra las correlaciones entre la estatura de madurez y la estatura de los mismos individuos desde el nacimiento a la edad de 17 años (Tanner, 1961). Como indica la curva, la estatura en el momento de nacer nada dice respecto de la estatura en la adultez, pero la curva se eleva empinadamente durante el primer año hasta que alcanza una correlación de 65. Continúa elevándose rápidamente hasta la edad de tres años, cuando desacelera hasta que, al principio de la adolescencia, alcanza 85. Las diferencias individuales en cronología y velocidad durante el estirón de la adolescencia alteran substancialmente la magnitud de las correlaciones de la preadolescencia. Durante la adolescencia existe sólo débil relación entre la edad cronológica y la biológica. Dos personas del mismo sexo que han podido tener la misma estatura a los ocho años pueden divergir mucho a los 13, aunque probablemente serán más o menos iguales hacia los 18. La dificultad en predecir la estatura en la adultez al tiempo de la adolescencia puede superarse empleando medidas de la edad esquelética o el grado de madurez ósea (Johnston, 1962, 1964; Tanner, 1961). Mientras las epífisis de los huesos (los extremos de los huesos que se osifican separadamente, pero son parte del hueso) están sin calcificar o abiertas, el esqueleto está inmaduro todavía; pero cuando se calcifican del todo, entonces se ha alcanzado todo el potencial de crecimiento esquelético. Estas mutaciones pueden discernirse mediante radiografías, en las que se distinguen las zonas translúcidas del cartílago (partes sin calcificar) de las opacas (calcificadas). Aunque para estipular la edad ósea puede servir cualquier parte del hueso, se emplean más frecuentemente la

mano y la muñeca. En la mano son muchos los huesos y epífisis en desarrollo y pueden ser radiografiados con poco equipo y con exiguo peligro de que la radiación se extienda a otras partes del cuerpo (Tanner, 1961). La edad esquelética se puede determinar a continuación comparando la radiografía con las normas establecidas (Bayer y Bayley, 1959; Johnston, 1962, 1964).

Cambios fisiológicos y endocrinos

Desarrollo fisiológico. Durante la adolescencia ocurren diversas mutaciones fisiológicas que contribuyen a acrecer las diferencias entre un sexo y otro y que ayudan a explicar por qué los muchachos adquieren mayor capacidad para el esfuerzo físico que las muchachas (Tanner, 1962). En primer lugar, las mujeres experimentan una elevación anterior de presión sanguínea en la sístole, pero los muchachos la tienen mayor, quizá por su aumento en extensión del tamaño del corazón y del volumen de la sangre. La presión sanguínea en la diástole, por otra parte, es más o menos igual para los dos sexos. En segundo lugar, la rapidez basal del corazón decae gradualmente durante la adolescencia, excepto en una leve elevación al tiempo del máximo de velocidad durante el crecimiento. La velocidad del corazón varía poco para los dos sexos hasta los 11 años; a partir de entonces, las muchachas tienen menos desaceleración que los muchachos. Hacia los 12, las palpitaciones de las muchachas son las mismas que las de adultas, siendo un 10% mayores que las de los muchachos. En tercer lugar, en los muchachos el número de eritro-citos aumenta lo mismo que la hemoglobina. Las muchachas no experimentan aumento en eritrocitos o en hemoglobina. Tanner (1962) indica que la proporción de hemoglobina respecto del peso somático y el efecto correspondiente de glóbulos rojos sobre el volumen de sangre se puede atribuir a la razón del crecimiento muscular. En cuarto lugar, el incremento de eritrocitos y de hemoglobina se relaciona con las diferencias sexuales en las funciones respiratorias. La velocidad de la respiración decrece sólidamente a través de la niñez y adolescencia para un sexo y otro. Sin embargo, 1) el volumen respiratorio permanente (por minuto y por respiración), 2) la capacidad vital (máxima espiración que sigue a una aspiración máxima) y 3) la máxima capacidad de respiración (volumen respirado durante un período de 15 segundos en que el individuo respira tan profunda y rápidamente como le es posible) aumentan mucho más en los muchachos que en ellas. Los adolescentes tienen también mayor capacidad vital por superficie corporal, diferencia que se puede deber a mayor desarrollo pulmonar en los muchachos y a

su correspondiente incremento en la amplitud de los hombros y del tórax. En quinto lugar, los muchachos tienen una reserva de álcalis que va en aumento y que, al parecer, se debe al hecho de que su sangre puede absorber mayores cantidades de ácido láctico y otros metabolitos musculares, al hacer ejercicio, que la sangre de las muchachas, sin cambio del Ph. Probablemente el mayor desenvolvimiento de la masa muscular en los varones convierte la nueva posibilidad en necesidad (Tanner, 1962) .En sexto lugar, el hecho de que los muchachos tienen un volumen respiratorio mayor y menor porcentaje de oxígeno en el aire que espiran (lo que refleja que cada vez consumen más oxígeno) queda demostrado por la magnitud del metabolismo básico. Esta magnitud (que es la cantidad de calor producido por metro cuadrado de superficie somática durante el descanso) decae continuamente a partir del nacimiento. La rapidez metabólica de los muchachos es mayor que la de las muchachas, en relación con la zona superficial. En la adolescencia tiende a mantenerse más que a declinar, mientras que en las muchachas continúa declinando de manera sostenida. La desaceleración, especialmente en los muchachos, coincide con el estirón y se puede relacionar con la producción extra de calor necesaria para estructurar nuevo tejido. Ninguno de estos cambios más bien dramáticos parecen crear inestabilidad fisiológica o producir variabilidad en la presión sanguínea de un día para otro, o taquicardia o metabolismo acelerado. Si bien G. Stanley Hall (1904) sostenía que la variabilidad fisiológica transitoria estimulaba la inestabilidad psicológica durante la adolescencia no ha habido pruebas en defensa de esa hipótesis (Eichorn y Mc Kee, 1958; Tanner, 1962) .

Desarrollo endocrino. La iniciación del crecimiento de la adolescencia y los cambios concomitantes empieza con la secreción normal de ovarios, testículos y glándulas suprarrenales en la corriente sanguínea y tejidos. Esas glándulas, a su vez, han sido estimuladas por hormonas de la hipófisis. Esta pequeña glándula está situada bajo la base del cráneo, cerca del centro de la cabeza, energizada a su vez bioquímicamente por una pequeña zona del cerebro denominada hipotálamo (Tanner, 1961). Lo que causa que el hipotálamo desencadene todos los fenómenos auxológicos es tan desconocido como la fuente primordial de energía que puso en movimiento el universo.

El desarrollo de la adolescencia se debe a la combinación de varias hormonas. La secreción de gonadotrofinas comienza por el mismo tiempo

en que aparece el vello pubiano en los dos sexos, y alcanza niveles de adultez con la madurez de las características sexuales secundarias. Estrógenos y andrógenos que se producen en los ovarios, en los testículos y en las cortezas suprarrenales son secretados en cantidades bajas aunque constantes tanto en ellos como en ellas, desde la edad de los 3 a los 7 años. Por la edad de los 7 años, esas secreciones se elevan gradualmente por igual en ambos sexos, hasta la edad de los diez años. En la adolescencia se eleva la secreción de estrógenos en las muchachas de una manera aguda y empieza a ser cíclica, pero incluso el descenso mensual continúa siendo mayor que el nivel de los muchachos. Hay una elevación aguda en las substancias andrógenas en los muchachos adolescentes. En un período de veinticuatro horas, la secreción viene a ser para los muchachos dos veces la de las muchachas (Tanner, 1962).

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Indicar las concomitancias de la desnutrición, obesidad y acné en el desenvolvimiento de la personalidad del adolescente.
2. Examinar la relación entre la clase social, la dieta y el crecimiento.
3. Mostrar que el proceso del desarrollo físico se ha ido acelerando con los siglos.

Factores que influyen en el crecimiento físico

Nutrición y obesidad. La sobrenutrición, al estimular el anabolismo proteínico, acelera el crecimiento en talla, peso y del esqueleto. El estirón empieza de medio año a un año antes en los niños más pesados de los dos sexos (Gran y Haskell, 1959b; Wolff, 1962, 1966). Los muchachos bien alimentados (más aún que las muchachas bien alimentadas) tienden a ser más altos que el promedio. Los muchachos que tienen relativamente mayor cantidad de grasa subcutánea son más altos cuando están en el grado noveno, pero son más o menos como los demás muchachos cuando llegan al duodécimo. Por otra parte, las muchachas delgadas son más altas que la mayoría de las demás, desde el noveno al duodécimo grado (Shapiro, Hampton y Huenemann, 1967). Las muchachas que son más pesadas que el promedio tienden a entrar en la menarquia con anterioridad a las demás.

La desnutrición parece retardar el estirón. Tras una investigación *in extenso* con muchachos y muchachas de siete naciones iberoamericanas

y siete asiáticas, Frisch y Revelle (1969b) informaron que en los países donde el consumo diario *per capita* era de más de 2300 calorías, los muchachos alcanzaban un máximo de velocidad en el estirón por los trece años. En los países donde el consumo diario *per capita* de calorías es más bajo, los muchachos alcanzan el máximo vértice de velocidad hacia los 15.5 años. En el mismo estudio se vio que las muchachas alcanzaban el máximo vértice de velocidad entre los 12.3 años y los 13.5 años respectivamente. Parece que cuando se suple alguna dieta deficiente antes o durante el estirón de la adolescencia, la estatura, el peso y el desarrollo esquelético se aceleran hasta que el individuo alcanza su modelo de crecimiento determinado genéticamente. Prader, Tanner y von Harnack (1963) llaman a esos efectos de la nutrición suplementaria período de regularización (catch-up), en el que el niño puede incrementar su estatura a una velocidad hasta cuatro veces la promedio y su desarrollo esquelético hasta tres veces el del ritmo general. Al parecer, cuando se retarda el progreso en estatura, ocurre lo mismo con la madurez esquelética. Durante el período de regularización, la aceleración esquelética será tal que existirá relación normal entre la estatura y el desarrollo esquelético (Prader *et al*., 1963) .

Los adolescentes americanos sufren pocas perturbaciones metabólicas por desnutrición; sin embargo, la obesidad suele constituir un problema (obesidad: exceso de ingestión alimenticia en relación a la necesidad calórica). El sobrepeso y la obesidad se deben probablemente tanto a la herencia como al desequilibrio regulatorio. Es más probable que un niño o adolescente se vuelva obeso si lo son uno o ambos progenitores. Si bien esto puede ser índice de influjo de la herencia, es más probable que el hábito de comer demasiado sea patrón familiar (Shutter y Garell, 1966; Wolff, 1966). El considerar a un adolescente como excedido de peso u obeso es cuestión de opinión (Cahnman, l968). Un adolescente puede parecer pasado de peso si se considera sólo su edad, estatura y estructura ósea, sin embargo puede haber ganado peso por incremento de su masa muscular y de su densidad somática (como ocurre con los atletas), por lo que su "sobrepeso" puede estar muy de acuerdo con su forma física. Así, no es el peso en sí lo que constituye una amenaza para la salud física o psicológica, sino la excesiva adiposidad subcutánea (Piscopo, 1970), Muchos adolescentes tienen pocas necesidades calóricas por inactividad física, lo que acarrea la acumulación de grasa. El adolescente que consume más calorías que las que gasta ganará 450 gramos cada 3,500 calorías en exceso. La actividad física es la mejor solución (al menos para aquellos que acostumbran comer en abundancia) (Mayer, 1967).

Si se hace ejercicio en una parte determinada del cuerpo, lo más probable es que se reproduzca la adiposidad subcutánea de esa parte (Piscopo, 1970). Como la obesidad es más difícil de vencer después de la adolescencia, es mejor proceder a atajarla durante ésta.

A veces, un adolescente con exceso de peso puede estar subalimentado o desnutrido. Esto resulta de comer demasiadas grasas y féculas, y pocas proteínas, minerales y vitaminas. Los jóvenes que se la pasan sin desayunar, pero que se atracan ya entrado el día o en la noche suelen ingerir alimentos de muchas calorías (Piscopo, 1970). Hinton, Eppright, Chadderdon y Wolins (1963) señalan que las muchachas que tienen de 12 a 14 años y que pesan más de lo normal tienden a saltarse más comidas y a consumir alimentos sin nutrientes, que las muchachas de peso promedio.

Los adolescentes se preocupan mucho por su talla, conformación, gordura o delgadez. Casi todo muchacho se preocupa por su musculatura, mientras que la mayoría de las muchachas quieren perder peso (Shapiro *et al*., 1967). Su obsesión por las proporciones oscurece el hecho de que sólo 10% de ellos (como lo ha revelado un estudio en Boston en los cincuentas y lo ha confirmado otro con 8480 jóvenes de Cincinati (Rauh, Schumsky y Witt, 1967) son relativamente obesos; sin embargo, para este 10%, la adolescencia puede ser una experiencia descorazonadora. La mayoría se vuelven obesos por rechazo humillante, aislamiento social, inferioridad física y sentimientos de depresión (Bruch, 1958). Un adolescente puede ganar peso por experiencias como la entrada en una escuela nueva, un hogar deshecho, confusión del rol sexual, enfermedad física, dificultades al hacer gimnasia y rechazo de los compañeros (Cahnman, 1968; Shutter y Garell, 1968; Frisk Widhohn, Tenhunen y Hortling, 1966). Frisk et al. (1966) descubrieron que los progenitores de un cuarto de tales jóvenes obesos observados en una clínica especial, daban excesiva importancia a la alimentación, principalmente en la infancia. Las madres que encuentran incómodo e ingrato el papel materno, suelen compensar su animadversión proporcionando alimentación en exceso; las que se sienten inseguras respecto de su rol pueden ver al hijo como fuente de consuelo y servirse del alimento, especialmente de los dulces, para sustentar una relación demasiado estrecha. Hay padres que equiparan salud y peso, forzando así a los hijos a que coman demasiado, a la par que el niño privado

emocionalmente puede considerar el alimento como símbolo de afecto y dedicarse a comer en exceso (Wolff, 1966).

Cahnman (1968) dice que el exceso de peso se considera perjudicial para la salud, desdoro en la presentación, inconveniente social y algo reprensible moralmente. Como la mayoría de las personas consideran la obesidad como defecto controlable, infieren que el adolescente obeso puede hacer algo en contra de ello sin mucha dificultad; les parece que si no procura evitar ese defecto es por glotonería, desidia o incapacidad de controlar sus impulsos y por incuria frente a los buenos consejos. Por lo mismo, el joven obeso suele ser objeto de burla (Cahnman, 1968). Se suele creer que lo tiene bien merecido; consiguientemente se le discrimina hasta que él mismo llega a considerar que se le da trato justo (Cahnman, 1968). Por fin, se aviene a vivir con su obesidad, aunque quizá a costa de retraimiento o de inclinación a complacer; a lo mejor se vuelve indiferente o asume el papel de hazmerreír o de fanfarrón. "Sea cual fuere el escape que escoja, se interpretará como se le indica; aceptará los valores dominantes y responderá a lo que de él se espera" (Cahnman, 1968, p. 295).

Acné. El cutis se dice que es "el lienzo donde la psiquis revela sus emociones" (Zeller, 1970, p.116). El adolescente puede preocuparse mucho por las apariencias y por la impresión que produce en sus iguales, en especial en los del sexo opuesto, y ha de hacer frente a muchos sentimientos: ansiedad, miedo, depresión, vergüenza y desesperación, así como ha de habérselas con la felicidad, el orgullo y la satisfacción. A medida que la madurez aumenta, la familiaridad que un individuo tenga con las situaciones le permitirá prevenir lo que los demás esperan de él, con lo que menguarán las ocasiones de sonrojo por desconcierto, rabia o vergüenza, de palidez por miedo o de sudor por susto (Zeller, 1970). Pero durante la adolescencia, cuando más difícil es esconder las expresiones del rostro, contraer una enfermedad como el acné es un flagelo. Ahora bien, un 85% de todos los adolescentes padecen de acné en más o menos grado. El lado más cruel lo constituye la época, pues suele aparecer cuando más se cuida la apariencia. Como en nuestra sociedad se mira tanto el buen parecer, el acné se ve como repugnante. Con éste, el sonrojo y la palidez resaltan de manera especial, quedando más al descubierto lo que el individuo siente de sí, acentuando la crítica propia.

El acné parece ser fenómeno natural de la adolescencia; se cree que se debe a secreción excesiva de la hormona sexual androgénica. Esta hace

que las glándulas sebáceas se activen más; el sebo sobrante se acumula en los poros y da lugar a comedones o espinillas. Los poros tapados no causan molestia de por sí, por más que sean colectores del sebo excedente que hay bajo la piel; sin embargo, esos saquitos de sebo sobrante pueden irritar el tejido circundante. Cuando esa irritación sale a flor de piel se tiene el acné. En los casos más serios, la infección puede quedar bajo la piel y el resultado ser una cicatrización permanente (rostro cacarizo). El acné ha de ser tratado por un dermatólogo. El adolescente que lo padezca puede creer que ha de mirar su dieta y sus emociones, logrando poca ventaja; si se dedica a limpiarse la cara a lo mejor consigue amenguar la sebosidad, pero la clave para la cura del acné está en la acción del andrógeno, e incumbe a la bioquímica el resolver el problema de la producción del sebo.

Diferencias culturales y de clase. Las diferencias culturales y otras distinciones relacionadas con la clase social son motivo de diversidad en la rapidez del desarrollo. Parece que los de clase elevada crecen más rápidamente (Takahashi, 1966; Tanner, 1962, 1966; Whitacre y Grimes, 1959). Tanner (1961) refiere que los niños cuyos padres pertenecen a clases ejecutivas y profesionales de ordinario son unos 25 mm más altos cuando tienen tres años y de 37 a 50 mm más altos en la adolescencia que los hijos de obreros. Los jóvenes de casas bien parecen más lineales, menos rechonchos y menos musculares y cuando son iguales en estatura pesan relativamente menos. En las muchachas la menarquia ocurre también antes si son de clase socioeconómica más elevada. En el sur de Inglaterra y en Dinamarca, por ejemplo, dichas muchachas llegaban a la menarquia dos o tres meses antes que las muchachas de clases socioeconómicas más altas (Burrel, Healy y Tanner, 1961). En un estudio de 47420 muchachas bantúes, Burrel *et al*. (1961) descubrieron que existía una diferencia de cuatro meses entre los grupos “pobres” y “no tan pobres". Tales grupos diferían principalmente por la cantidad de proteína animal de su dieta. Esos investigadores se percataron también de que las muchachas nacidas a principios de año (cuando mayor es la desnutrición en África) tendían a empezar la menstruación cuatro meses después que las muchachas nacidas posteriormente. Asimismo, Israel (1959) informó que las muchachas de las clases sociales más elevadas de la India menstruaban antes que las de clases más bajas. Tanner y O'Keefe (1962) vieron que el tiempo promedio de la menarquia en un grupo de muchachas nigerianas era 14.07, edad promedio de la menarquia en la Gran Bretaña de hace una generación. Otro grupo de

muchachas de familias acomodadas de Uganda llegaba a la menarquia hacia los 13.4 años (Burgess y Burgess, 1964). De manera similar, en un puerto marítimo de Rumanía se supo que la edad promedio de la menarquia era 13.3 años. Sin embargo, como el estado socioeconómico de la familia disminuía proporcionalmente con cada criatura, con cada hija (hasta un total de cuatro) aumentaba la edad de la menarquia en la familia en unos 2.1 meses (Stukovsky, Valsik y Bulai-Stirbu, 1967). Tanner (1966) informó que, en general los jóvenes que tienen más (en vez de pocos) hermanos son más bajos, pesan menos en comparación con otros de su edad y llegan al estirón con posterioridad. Al parecer, cuanto mayor es el número de hijos por alimentar y cuidar en una familia no muy bien situada, menos óptimos resultan su nutrición y cuidado. La buena alimentación, junto con las comidas regulares, el sueño suficiente lo mismo que el ejercicio (que es característico de los hogares relativamente prósperos) pueden ser factores decisivos que expliquen las diferencias de clase en lo que hace a rapidez de crecimiento (Tanner, 1961). Sin embargo, por otros testimonios se sabe que pueden existir circunstancias excepcionales que influyen en el crecimiento en estatura. Por ejemplo, Landauer y Whiting (1964) informaron que existía relación positiva entre el *stress* durante la infancia y la talla de adulto. En un estudio transcultural vieron que los muchachos varones menores de dos años que habían sufrido repetido moldeamiento y estirones de cabeza o extremidades, perforaciones de orejas, nariz o labios; circuncisión, vacuna o inoculaciones o quemazones de piel para los tatuajes o incisiones tribales, resultaban seis centímetros más altos en la adultez que los otros varones que no habían sido sometidos a tales prácticas. Otro estudio (longitudinal) que consideró la inmunización antes de los dos años de edad como medida del stress durante la infancia, mostró que el stress se relacionaba con el hecho de que a los 18 años se tuviera mayor talla (Whiting, Landauer y Jones, 1968) .

El desarrollo de los adolescentes actuales. Tanner (1961, 1962, 1968) ha presentado pruebas convincentes de que el proceso del creci-miento se ha acelerado en los últimos cien años. A la vuelta del siglo, los varones no alcanzaban su estatura definitiva hasta los 26 años (Hall, 1904); hoy, los muchachos llegan a su talla máxima hacia los 18 (sólo raramente el varón crece más de una fracción de una pulgada) (25.40 mm) cuando ya ha llegado a los diecinueve y las muchachas alcanzan su estatura máxima entre los 16 y los 17 (Tanner, 1968). Los niños, los adolescentes y los adultos crecen proporcionalmente más altos que sus

congéneres precedentes. Un niño polaco contemporáneo morfológicamente es dos años mayor que el niño de la misma edad en el siglo pasado (Milicer, 1966). Tanner informa (1968) que en Europa y Norteamérica, a partir de 1900, todos los niños entre los 5 y los 7 años han aumentado en talla entre 12.7 y 19.05 mm cada dos lustros. Los que están entre los diez y los catorce años han aumentado en estatura entre 25 y 37 mm cada dos lustros. El incremento entre los adultos blancos de los EE.UU. fue de unos 12.7 mm por década, desde 1915 a 1940, y de 3.18 mm por década, entre 1940 y 1960. Entre los adultos negros, fue de 6.3 mm por década entre 1940 y 1960. De manera similar, Espenschade y Meleney (1961) dicen que los muchachos son 25 mm más altos y pesan cuatro kilos y medio más, y que las muchachas son también 25 mm más altas y pesan 2.7 kilos más que los muchachos y muchachas de la misma edad de hace una generación.

El inicio del estirón y la edad de la menarquia ocurren más temprano ahora. Tanner (1968) ha informado que los niños de la mayor parte de Norteamérica, de Europa, Japón y China empiezan el estirón de tres a cinco años antes que hace 100 años. Milicer (1966) ha señalado que los jóvenes polacos entran en el estirón dos años antes que hace un siglo. Esta tendencia hacia la maduración más temprana queda ilustrada mediante cambios en la edad de la menarquía presentados en la figura 11 (Tanner, 1968). La conclusión principal que se ha de extraer es que la menarquía se ha adelantado progresivamente de tres a cuatro meses por década entre las muchachas americanas y de Europa Occidental desde hace cien años para acá. Así, las muchachas de esos países hoy pueden empezar la menstruación de dos y medio a tres años y medio antes que hace un siglo. Tanner (1968) cree que la tendencia hacia una menarquia más temprana puede continuar durante una o dos décadas más, pero Poppleton y Brown (1966) opinan que tal tendencia parece haberse detenido en Gran Bretaña. Frisch y Revelle (1969b, 1970) indi-can que la menarquia más temprana de nuestros días se puede atribuir al hecho de que está en relación con la consecuencia del peso crítico, cosa que las muchachas alcanzan a edad más temprana hoy.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Indicar cuál es el efecto de las experiencias de la infancia sobre el rol del género.
2. Distinguir entre excitación y excitabilidad en la motivación sexual.

3. Examinar los efectos de la herencia y del ambiente sobre la excitabilidad sexual.
4. Describir la influencia de la masturbación y de la homosexualidad sobre el desarrollo de la personalidad.

El desarrollo sexual. Desde siempre, los teóricos del psicoanálisis han opinado que "el estado de madurez sexual influye en la aparición o mengua de ciertos intereses y actitudes... e inicia mutaciones y cambios en la vida mental del niño pubescente" (Blos, 1962, p. 2). Al dar realce a los determinantes biológicos del comportamiento sexual, la teoría psicoanalítica da a entender que éste no se presta fácilmente a modificaciones sociales. Sin embargo, el desarrollo sexual parece estar influido por motivos aprendidos, apetitos y expectativas. Ni las hormonas ni las experiencias sociales, tomadas ambas individualmente, dan razón de las manifestaciones de comportamiento sexual. A medida que la temática se ha complicado, los investigadores se han visto urgidos a idear una disposición sistemática para estudiar la sexualidad de los adolescentes. Últimamente se han propuesto distintos esquemas, pero combinando las características esenciales de dos de ellos, se han logrado distinguir tres componentes principales del comportamiento sexual. Whalen (1966) clasificó la sexualidad en tres características relativamente independientes: la identificación sexual, la elección del objeto, la gratificación sexual, la excitación, la excitabilidad y la actividad sexuales. Brown y Lynn (1966) hablan de tres componentes amplios, dos de los cuales se corresponden con la categoría de identificación sexual de Whalen; su tercer com-ponente, la preferencia del objeto del sexo genital, parece abarcar el resto de la lista de Whalen. Dividiendo estas instancias y alterando algo sus intensidades, se pueden ver tres categorías distintas de sexualidad adolescente: 1) estructura sexual y papel del género, que contiene la identidad y las instancias del rol sexual, 2) las características de la motivación sexual, con la excitación y la excitabilidad y 3) elección aberrante del objeto en la actividad sexual (masturbación y homosexualidad).

La sexualidad y el rol del género. ***Las estructuras anatómicas que diferencian al muchacho de la muchacha no determinan también si una persona actuará como masculina o femenina. "No hay ningún mecanismo primario, genético o innato, que preordene la masculinidad o la feminidad de la diferenciación psicosexual" (Money, 1963, p. 56). En efecto, respecto de la "diferenciación sexual***

parece posible que esté en contradicción del sexo cromosomático, del gonádico, del hormonal, del genital externo e interno, mientras que puede coincidir con el adscrito" (Money, 1963, p. 56). Quiere esto decir que la imagen de un niño respecto de su género y el modo como supone que los demás le piden que desarrolle su rol sexual sufren influencia de lo que entienda que es actuar como muchacho o como muchacha (Brown y Lynn, 1966; Green y Money, 1969; Money, 1963, 1967; Whalen, 1966). Aparecen las preguntas respecto del género cuando los padres hacen afirmaciones del tipo "parece un muchacho", "es bonito como una muchacha". Uno de los padres puede atraer o atemorizar a un niño a que deniegue su sexo anatómico y prepararle en cambio para el rol del sexo opuesto. Brown y Lynn (1966) defienden que la diferenciación del rol sexual queda bien plasmada hacia los cinco años y que es raro que exista un reajuste básico durante la adolescencia o posteriormente. Cuando la educación temprana de un niño ha sido dramática pero consistente, prevalecerá su aprendizaje temprano del rol sexual independientemente de lo que sus características anatómicas contribuyan a las expectativas respecto de sus funciones sexuales.

Características de la motivación sexual. Whalen (1966) distingue entre excitación y excitabilidad en la motivación sexual. La excitación se refiere a niveles pasajeros y momentáneos de estimulación sexual que pueden ir de elevados, como ocurre en el orgasmo, a bajos, que pueden persistir a pesar de la estimulación sexual. La excitabilidad, por otra parte, indica la rapidez con que un individuo llega al máximo de excitación sexual. El tiempo requerido para llegar al orgasmo diferirá según la persona tenga excitabilidad alta, media o baja. Los estudios realizados por Kinsey y sus colegas indican que los muchachos adolescentes difieren de las muchachas tanto en la rapidez de la excitabilidad como en los niveles de excitación. La capacidad que los muchachos tienen para ser estimulados parece aumentar de manera notable en los inicios de la adolescencia, alcanzando su cima tres o cuatro años después. Tal capacidad parece decrecer firmemente a continuación, hasta un nivel bajo pero constante en los cincuenta. Por otra parte, las muchachas muestran progresivo incremento en la excitabilidad y en la excitación desde un nivel bajo en la adolescencia hasta alcanzar el vértice hacia los veintes o los treintas, en el que quedan por varios años (Kinsey, Pomeroy y Martin, 1948; Kinsey, Pomeroy, Martin y Gebhard,1953).

Los niveles de excitación sexual parecen estar determinados por los sistemas endocrino y nervioso. Quizá las hormonas sexuales, que están en diferentes proporciones en un sexo y otro, producen umbrales distintos (Money, 1963) .La excitabilidad, por otra parte, parece estar influida por las hormonas lo mismo que por la retroalimentación (feedback) de la estimulación sexual. La excitación, por ende, será suprimida en la medida en que la excitabilidad sea censurada socialmente.

Money (1963) dice que las diferencias sexuales en la excitabilidad se deben en primer lugar a la biología y que el andrógeno es su causa en ambos sexos. Dos varones que reciben estrógeno (con lo que se altera su equilibrio andrógeno) cuando están bajo tratamiento por cáncer prostático, y las mujeres a las que se las priva de andrógeno suprarrenal en el tratamiento del cáncer del pecho pierden cierta cantidad de motivación sexual. A la inversa, las mujeres que reciben andrógeno por distintas razones ginecológicas perciben que, sus niveles de motivación sexual son insólitamente altos. Money (1963) señaló también que existen diferencias básicas entre los sexos respecto de la capacidad de respuesta a las imágenes eróticas. Una muchacha desnudista o un cromo erótico puede convertirse en objeto del deseo de un varón porque se haya elevado su excitación. Por el contrario, las mujeres raramente se excitan eróticamente por la imagen de un hombre, aunque la mujer puede excitarse románticamente pensando en el hombre que es objeto de su afectos. Udry (1968) brinda una interpretación que corrobora lo dicho. Señala que las respuestas sexuales del varón parecen condicionarse más fácilmente por estímulos de ambientación social que las de las mujeres. Los medios masivos, al presentar mujeres escasamente vestidas en casi todos sus anuncios, matizan sexualmente vasta variedad de experiencias. Esa tácticas se centra en el efecto transferencial de la motivación sexual elevada a otros estímulos que por sí son neutros. Así los varones parece que se socializan fácilmente para vivir en un ambiente sexualmente estimulante y para buscar actividades sexuales que los satisfagan. Las mujeres, que parecen menos estimuladas por tentaciones ambientales, no tienden a iniciar los encuentros sexuales y suelen asumir roles pasivos en la respuesta a las actuaciones de los varones.

Si suponemos que las influencias hormonales son el factor dominante para el control de la excitabilidad y de la excitación, las descripciones de Kinsey sobre el desarrollo sexual, que corresponden más o menos a los moldes de desarrollo establecidos, manifiestan una incompatibilidad

fundamental entre los dos sexos durante la adolescencia y la adultez. Sin embargo, estas diferencias se pueden deber en parte a las distintas expectativas que tanto los muchachos como las muchachas han aprendido respecto del comportamiento sexual. Se espera del muchacho adolescente que sea agresivo y aprovechado, mientras que la muchacha ha de mostrarse cohibida y cauta. El hecho de que la excitabilidad femenina ocurra en tiempo posterior se puede deber a la seguridad de que goza en la relación matrimonial. Así, las distinciones en la excitabilidad masculina y femenina se pueden explicar más razonablemente quizá por la falta de inhibición social del varón y la inhibición social de la mujer, mejor que porque existan diferencias básicas entre los sexos por lo que hace a su constitución hormonal. Las diferencias en la excitabilidad sexual de varones y hembras son difíciles de explicar debido también a las variaciones existentes entre los individuos del mismo sexo. Si bien esas variaciones se podrían atribuir a diferencias fisiológicas, el aprendizaje social no deja de ser importante. Hardy (1964) explica que existe una excitabilidad sexual elevada durante la adolescencia debido a las exposiciones y contactos continuos. Los jóvenes pueden empezar yendo de la mano, besarse y abrazarse por motivos no sexuales, pero luego aparecen las sensaciones sexuales y son éstas las que motivan la continuación de la conducta anterior. El ir de la mano lleva a besarse y luego a nuevas expectativas de caricias y de actos. Cuando en cualquier nivel se da gratificación sexual, cada ocasión añade a las anteriores nuevos estímulos con propiedades eróticas. El adolescente que se excitó por primera vez hasta determinado nivel con escarceos en un coche, negará fácilmente al mismo nivel cuando se halle en semejante ocasión. Así, en ocasiones subsiguientes el adolescente se excita con más rapidez, porque son más los estímulos que producen la excitación (Whalen, 1966) .En los EE. UU. lo mismo que en otras sociedades urbanas y tecnológicas, se enseña a los niños desde temprano a inhibir los impulsos abiertamente sexuales hacia los miembros de la familia, a suprimir la autoestimulación y a evitar toda forma de juego sexual con los demás niños (Sears, Maccoby y Levin, 1957). Las expresiones incestuosas hermano-hermana, padre-hija, madre-hijo, son tabú. Sin embargo, los investigadores de otras culturas han demostrado de manera irrebatible que la conducta sexual de nos y adolescentes varia inmensamente según la cultura. Hay sociedades que permiten la auto estimulación y el juego sexual y que son menos restrictivas que los padres típicos de la clase media de los EE.UU Ford y Beach (1951), por ejemplo, refieren que entre los indios hopi y los síriono

se ve como natural la masturbación y que no rara vez los propios padres masturban a sus hijos. Los muchachos y muchachas tobriandeses incumben en estimulaciones orales y manuales de los genitales y simulan el coito. Los niños chewa construyen cabañas pequeñas y se les anima a que jueguen a ser marido y mujer, porque se supone que si no ejercitan su capacidad sexual desde temprano no podrán tener hijos luego. Los lepcha de la India creen que las muchachas han de copularse con muchachos maduros, tanto que los muchachos y los hombres se acuestan con niñas de hasta ocho años.

Actividades sexuales anómalas. Los muchachos a quienes se les facilita las relaciones sociales sanas con miembros del sexo opuesto y a quienes se les anima a que tengan preferencias sexuales según los modelos convencionales, probablemente conservarán afianzada orientación heterosexual, que es la que les reporta aprobación; tal es el resultado regular del desarrollo del rol sexual (Brown y Lynn, 1966). En muchos casos, sin embargo, la preferencia heterosexual se distorsiona sea por experiencias socializantes frustradas o por modelos no estándares.

La masturbación es la estimulación genital con autogratificación. Se ha de considerar como aberración sólo si se convierte en preferencia del individuo única o casi exclusiva. La masturbación es muy común hoy entre todos los varones prácticamente y en la mayoría de las mujeres (Brown y Lynn, 1966). El estudio Kinsey notificó que desde el principio de la pubertad hasta los 15 años, se masturbaba el 85% de todos los muchachos adolescentes. Estos datos se han corroborado con otros estudios, lo que indica que cerca del 90% de todos los muchachos y el 50% de todas las muchachas se masturbaban al menos una vez durante la adolescencia. La masturbación con frecuencia va acompañada por fantasías sumamente excitantes; tales fantasías aumentan también la excitabilidad del adolescente en la relación heterosexual afectuosa. Wilson (1965) dice que pueden facilitar tanto el ajustamiento social como la salud mental. Sin embargo, si la masturbación se acompaña de fantasías morbosas, masoquistas y en alto grado pornográficas, puede muy bien indicar que se trata de una personalidad enferma. A la vuelta del siglo, la masturbación se veía desde un punto de vista completamente diferente. Se creía que conducía a deseos sexuales insatisfechos y que de esa manera el adolescente se apartaba de las actividades sociales cons-tructivas, del trabajo, escuela y elección del consorte. Esta opinión

trasnochada está elocuentemente retratada en los siguientes pasajes de *The Family Physician*, libro médico muy leído a finales del siglo pasado (Stokes, 1961, p.2):

"Existe un hábito maligno, degradante y sumamente destructor, destructor tanto para la mente como para el cuerpo, en el que caen con frecuencia los jóvenes de ambos sexos, pero principalmente los varones, lo que no tiene nombre.

...Se llama onanismo o masturbación. ...vicio de especie harto fatal. ...Este solo hábito pernicioso. ...es causa directa de más debilidad física y mental, destrucción de más constituciones, ruina de más mentes y fuente de más desgracias y desolación que cualquier otra causa.

"Tiende directamente a debilitar y destruir la fuerza y energía del sistema físico, estropear el intelecto, ablandar la memoria y rebajar la mente, resultando no rara vez en decrepitud temprana, afecciones nerviosas permanentes, amaurosis y ceguera, fatuidad y locura. Es peor que la intemperancia, peor que la libidinosidad abierta, peor que todos los demás vicios en que incumben o pueden incumbir los jóvenes o los viejos; es el que más destruye los mejores intereses de la humanidad, de este y del mundo por venir, destruye el cuerpo, la mente y el alma, y la voluntad. Si se persiste... hace una carga de la existencia, un puro desperdicio, y de la vida una escena continuada de estropicio."

Homosexual es quien recibe gratificación sexual de una pareja del mismo sexo. Un estudio reciente de 23 homosexuales adolescentes indicaba que la mitad de ellos se había hecho a los actos homosexuales (la mayoría con desconocidos en un coche, parque o retrete) hacia la edad de los 15 (Turner, 1964). En 1948, Kinsey y sus colegas estimaron que un 37% de todos los varones que habían pasado la adolescencia en los EE.UU habían practicado algún tipo de comportamiento homosexual alguna vez en sus vidas. El porcentaje de hombres y mujeres que han practicado actos homosexuales ha aumentado mucho desde 1948, especialmente con la aceptación social cada vez mayor del Movimiento para la Liberación de los Homosexuales (Gay Liberation Movement). Si se pueden tomar como fiables los datos que da un estudio comparativo de las inscripciones o "graffiti" de las paredes de los retretes de hombres de EE.UU y de Filipinas, hay mayor preocupación por la homosexualidad en los EE.UU (Sechrest y Flores, 1969). Según la interpretación patológica, "no existe el homosexual bien adaptado y feliz" (Kriegman, 1969, p. 308). Sin embargo, este punto de vista lo rechazan decididamente los miembros del Movimiento para la Liberación de los

Homosexuales, quienes piden que la expresión homosexual se considere normal. La homosexualidad, según el modelo patológico, puede ser resultado de un conflicto inaguantable con el progenitor del sexo opuesto o con un hermano; el individuo puede procurar protegerse de un futuro fiasco y de la competencia por los favores del sexo opuesto. El homosexual encara una carga básica al tener que denegar su sexo anatómico, desafiando las expectativas de la mayoría de la comunidad, oponiéndose a la moralidad convencional y viviendo como un descastado, excepto quizá en las más grandes ciudades de Norteamérica. Como señala Adler (1967), el homosexual tiende a aislarse de la comunidad. Porque temen a los demás y sienten hostilidad contra ellos, los homosexuales han de reaccionar solapada y suspicazmente.

La homosexualidad es más que una etiqueta psicológica de una cierta preferencia por un "objeto" sexual; posee también un aspecto social que pertenece a la identidad (Brown y Lynn, 1966). Un varón homosexual, por ejemplo, adoptará el rol activo característico de su sexo o invertirá la identificación de su género, adoptando el rol pasivo correspondiente a las hembras. Mientras que la homosexual (la lesbiana) tomará el rol pasivo o el activo, el masculino. A veces se intercambian los roles, siendo pasivos en unas ocasiones y activos en otras. Sin embargo, la inversión del rol sexual, que está perdiendo rápidamente su oprobio ante la presión del Movimiento de Liberación Femenina, como cuando un adolescente gusta de cocinar, coser, hacer el aseo y llevar maquillaje, o cuando la adolescente muestra interés por las herramientas, los materiales de construcción u otros intereses mecánicos, no necesariamente conduce a la homosexualidad. Según Brown y Lynn (1966, p. 159), "el homosexual es un individuo que desea y recaba satisfacción sexual predominante o exclusiva con miembros del sexo propio; el invertido es aquél cuyos pensamientos, percepciones, actitudes, fantasías, sentimientos, preferencias, intereses y tendencias conductuales son las típicas del sexo opuesto."

Un individuo que desde su temprana niñez ha sido educado en rechazar el rol de su género y en reaccionar de manera placentera como miembro del sexo opuesto, puede llegar a adquirir una pauta consistente de expresión homosexual. Pero las inclinaciones homosexuales de la mayoría de los adolescentes ni siquiera van acompañadas de fantasías homosexuales (Kriegman, 1969); tienen buenas razones para preferir las relaciones sociales, con los del propio sexo; por ejemplo, las reuniones

con camaradas del propio sexo no suelen estar intervenidas con la presencia de adultos aprensivos. Además, el adolescente puede sentir inhibición a manifestar interés por el sexo opuesto por las amenazas de castigo por parte de sus padres. Si no sabe cuál es la expresión sexual apropiada ni cómo proceder, preferirá permanecer con amigos del mismo sexo antes que arriesgarse a quedar en berlina por su ignorancia frente a miembros del sexo opuesto (Adler, 1967). La mayoría de los adolescentes no practican la homosexualidad abierta y ni siquiera se percatan de tener impulsos homosexuales. Por desgracia, muchos adolescentes sienten pánico cuando tienen alguna fantasía de actividad homosexual, reciben alguna proposición o (por necesidad de dinero, empleo del alcohol o de las drogas o rechazo o fracaso en un intento heterosexual) practican algún encuentro homosexual casual (Cochran, 1967).

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Señalar los criterios culturales de imágenes corporales positivas.
2. Examinar las concomitancias de la maduración temprana y tardía sobre el desarrollo de la personalidad.
3. Examinar la importancia de la práctica del atletismo sobre el desarrollo de la personalidad.

Imagen corporal y desarrollo de la personalidad

La imagen corporal. La imagen que presenta el cuerpo humano ha sido objeto de interés desde los tiempos de Hipócrates. Se ha creído desde hace mucho que el temperamento y el carácter -integrantes principales de la imagen corporal- estaban determinados biológicamente y venían predicados por la información somática general. Se creía, asimismo, que las personas que propendían a poseer buena cantidad de adiposidad subcutánea y tendían a ser rechonchas, tenían que ser flemáticas, pasivas y desidiosas, glotonas y dejadas, aunque también cariñosas y de buen corazón. Los hombres de músculos bien desarrollados y proporciones ideales se consideraban seguros de sí, enérgicos, aventureros, emprendedores y extrovertidos; mientras que los altos y delgados, de músculos pequeños, se tomaban por activos, tensos, excitables, inteligentes y reservados. Respecto de las características específicas se creía que el cabello rojo significaba temperamento fiero; el bigote denotaba maldad y villanía; el cabello rubio, carácter: seductor; el cabello corto, intereses heroicos y reaccionarios, y el largo, inclinación

hacia el martirio y los intentos revolucionarios. Lerner (1969a, 1969b) sostiene que hay ciertos estereotipos que prevalecen a pesar de la edad, el sexo, la raza o la situación geográfica dentro de los EE.UU. Por ejemplo, los varones americanos de 10 a 20 y las mujeres de los 16 a los 40 creen que el varón musculoso, bien proporcionado, es el mejor líder, atleta y amigo deseable (Lerner, 1969a, 1969b). Tanto los varones como las mujeres por los 20 años participan del mito de que la virilidad tiene relación con el cuerpo masculino, la pelambre y el tamaño de los genitales. Verinis y Roll (1970) preguntaron a hombres y a mujeres, de los 18 a los 22, que calibraran las siguientes características varoniles: un brazo velloso, contra otro lampiño; un pecho velloso contra otro sin vello, un pene grande contra otro pequeño. La encuesta demostró que el brazo y el pecho velludos y el pene grande se consideraban como indicadores de masculinidad, fuerza y virilidad mayores. Kurtz (1968) informó también que los hombres que no eran ni gordos ni flacos, aunque bien musculados, se consideraban como más activos, más hombrunos y gustaban de sus cuerpos más que los menos bien proporcionados. Informó también que las mujeres delgadas se consideraban más activas que lo general de las mujeres. Esto está de acuerdo con la expectativa de que el varón ha de ser fuerte y dogmático y la mujer débil y pasiva (Kurtz, 1969). En ciencias sociales la imagen corporal se considera hoy que surge en general de la interacción social. Parece que la imagen corporal que posee el adolescente es producto de experiencias reales y fantasiosas, que provienen en parte de su propio desarrollo físico, del resalte que los compañeros dan a los atributos físicos y de la percatación cada vez mayor de las expectativas culturales (Schonfeld, 1963). De las expectativas de los otros y de la valoración que éstos hacen de su conducta, el adolescente infiere un concepto de su propia importancia y de su status ante los demás. El aforo de su cuerpo, por ende, depende de asuntos tales como sus relaciones con los otros, la asimilación de los nuevos roles, el concepto de su capacidad para ejecutar metas, la estimación de sí, los sentimientos de seguridad y los de frustración. Si una familia sobre valora el cuerpo hermoso y los buenos músculos, al adolescente a lo mejor se le cuesta arriba aceptar cualquier desviación de la configuración ideal del cuerpo. Los progenitores, si hacen observaciones despectivas de características físicas como la corta talla, la falta de musculatura o el pene pequeño de un hijo, o retraso de la menarquia, los pechos pequeños o el peso excesivo de una hija, pueden fomentar la ansiedad (Schonfeld, 1966).

Cabot (1938, p.93) adelantó una teoría de la “ventaja sociobiológica”, según la cual el adolescente cuyo tipo somático se parecía al “atlético” (o ideal) gozaba de ventajas especiales y de buenas oportunidades por la imagen positiva que proyectaba. El adolescente de características físicas “atléticas” tiene suerte, sin duda, porque los otros tienen impresiones favorables sobre él por estereotipos culturales antiguos y por los estándares contemporáneos que a atractivo se refieren. La competencia por ocupar un lugar entre los iguales, la popularidad con el sexo opuesto y por los privilegios propios de los adultos, es a veces sutil. Por desgracia el adolescente cuyo cuerpo produce una imagen desfavorable está expuesto a la discriminación, el ostracismo y el rechazo del otro sexo, y a veces es tratado con desprecio y hostilidad. Los anuncios, las revistas, las películas, la televisión y el culto a los héroes del atletismo, contribuyen en total a la glorificación de cuerpo ideal y al menosprecio del que se queda corto (Schonfeld, 1963).

Algunos investigadores creen que el rol de la imagen corporal en el desarrollo de la personalidad recibe más atención de la ciencia que cuanto merece. Hood (1963) suministró una batería de medidas de la personalidad a 1000 alumnos de primer año de universidad e hizo análisis com-parativos de aquellos que poseían extremos de estatura, peso y tipo somático. Las diferencias en la personalidad que halló fueron muy pequeñas e insistió en que cualquier relación entre el físico y la personalidad era exigua. Hanley (1951) informó poca relación entre las puntuaciones de los tests de reputación de estudiantes de enseñanza media y los tipos corporales maduros de entre ellos. Y Lefkowitz y Cannon (1966) hallaron que mientras los muchachos más bajos de una casa de reeducación para delincuentes eran revoltosos que los muchachos más altos, ninguna de las medidas de la personalidad tenía relación con el físico.

Muchos estudios, sin embargo, van en apoyo de la idea de que en las actividades del adolescente hacia su propio cuerpo influyen los conceptos que de sí tiene y que las actividades de los demás para su cuerpo afectan sus respuestas a las expectativas de éstos. Cortes y Gatti (1966), por ejemplo, informaron que los muchachos adolescentes con físicos admirables sentían fuerte necesidad de hacer algo que llamara la atención, se preocupaban por lo que lograban, necesitaban quedar bien y estaban dispuestos a tomar riesgos. Broverman, Broverman, Vogel, Palmer y Klaiber (1964b) hallaron que los jóvenes bien coordinados, de

aspecto maduro, demostraban poseer mayor persistencia en la tarea que los demás. Ilustración que el grado en que los jóvenes se preocupan por su imagen corporal la tenemos en las figuras 12 y 13 (Gunderson, 1965); en la figura 12 aparece la relación entre la talla y la relación con referencias al peso. Los datos han sido extraídos de informes de jóvenes alistados en la marina, a quienes se les pidió que calificaran el grado en que estaban conformes con esos aspectos de su imagen corporal. La mayoría deseaba tener 1.82, como cinco centímetros más de su estatura real de 1.77. La cantidad que deseaban pesar era de 76 a 81 kilos, mientras que su peso promedio real era de 72. Como revelaron los datos, la forma de relaciones para la talla y el peso, respectivamente, es curvilínea. La desviación de la estatura preferida que de ordinario es de 1.82 y la del peso, de 76 a 81 kilos, tanto en una dirección como en otra resultaban en descontento. Al tratar de demostrar la importancia que para los adolescentes tiene la imagen corporal, Arnhoff y Damianopoulos (1962) hallaron que los varones de 20 años podían identificar fácilmente su foto de entre otras seis escalonadas por semejanza de estatura, de más a menos, cosa que no lograban hacer los adultos cuarentones; cada foto fue tomada contra un fondo negro y el individuo llevaba sólo unos pantalones estrechos, las piernas algo separadas, la cara hacia el frente y brazos ligeramente separados del tronco. Se omitieron las pistas de comparación de talla, forma cefálica y silueta del cabello. Los investigadores concluyeron que los participantes mayores se interesaban menos por su imagen corporal, no la tenían al día y, por lo mismo, no fueron capaces de reconocerse. Se ha demostrado también que los adolescentes ven a los demás como se ven a sí mismos. Ward (1967) demostró que los universitarios altos tendían a estimar la estatura de los hombres y mujeres americanos como relativamente elevada. Cada sexo era más consistente en juzgar la estatura del propio sexo que la del sexo opuesto.

La imagen corporal en general es de importancia más crítica para la muchacha que para el muchacho adolescente. La sociedad da más relevancia a la forma femenina que a la masculina, a la par que las mujeres tienen inclinación por capitalizar su apariencia somática. La sociedad espera que la mujer haga resaltar su atractivo mediante el empleo de indumentaria sexualmente excitante y con joyas, mientras que los hombres sienten menos presión para interesarse por la apariencia de su cuerpo. Kurtz (1969) informa que se espera de las muchachas que enfoquen su atención en los detalles de sus cuerpos, por lo que es más seguro que posean un concepto del

cuerpo más matizado que los muchachos. Pero Kurtz (1969) opina, además, que la muchacha que estudia ingeniería o física tendrá una imagen corporal de sí misma que se parecerá en mucho a la del varón típico. Dice también que las jóvenes de las clases más bajas (que tienen menos oportunidades) pueden fijarse en el "buen físico" para definir y reforzar la adecuación de su identidad con el rol sexual.

Maduración temprana y tardía. El que un adolescente entre en el estirón relativamente temprano o tarde puede afectar su imagen corporal. El muchacho musculoso que madura prontamente continuará dominando en atletismo (Tanner, 1961).

Los adultos y sus propios camaradas, visto su tamaño, le pueden confiar tareas y privilegios que de ordinario se reservan para muchachos mayores. Si cumple el cometido, confirmando así su impresión, aumentará sus habilidades y ensanchará el número de oportunidades orientadas hacia los adultos que se le abren (Eichorn, 1963) .Pero también puede entrar en relaciones heterosexuales y por lo mismo adquirir inclinaciones sexuales tempranas y demás prácticas sociales (Kinsey et al., 1948).

El muchacho que no entra en el estirón hasta algo después, puede quedar en mala situación en su marcha hacia la adultez. Aquellos a los que en un principio vencía en las competiciones deportivas, le pasan de golpe y hasta muchachos más jóvenes pueden columbrarse como amenazas. Los miembros de su familia y los amigos lo considerarán aún como un muchacho y restringirán las ocasiones de demostrarle trato de adulto. Las muchachas, por otra parte, no lo considerarán como individuo con el que se pueda tener una salida.

La muchacha que madura prontamente se enfrenta no rara vez a situaciones sociales que (por su inexperiencia) pueden intensificar sus ansiedades sexuales. La que madura con demora, si se compara con la que madura prontamente, que suele ser musculosa y fornida, tiende a un cuerpo grácil y femenino. Su desarrollo físico ocurre por el mismo tiempo que los muchachos de su edad. Como su figura relativamente pasa desapercibida hasta algo después, despierta menos la atención predatoria de los muchachos mayores.

Los investigadores del Estudio Auxológico de los Adolescentes (Adolescentes Growth Study) de California han examinado longitudinalmente la cronología del desarrollo de los adolescentes y su relación con los distintos aspectos del desarrollo de la personalidad (Eichorn 1963; Jones, 1957, 1958, 1964:, 1965; Jones y Bayley, 1950; Jones y Mussen, 1958; Mussen y Jones, 1957, 1959). Todos los investigadores han seguido el mismo sistema general (Eichorn, 1963). En un principio se realizaron aforos respecto de la madurez física, basándose en los rayos X del esqueleto de muñecas y manos, con 90 muchachos y 87 muchachas, a partir de una edad cronológica promedio de 14 años. Quienes fueron elegidos para los estudios subsiguientes, sin embargo, fueron los 16 muchachos más retardados de una manera consistente y los 16 más adelantados también de una manera consistente y que estaban entre los 14 y los 18 años y medio (Jones y Bayley, 1950), y las 17 muchachas más consistentemente retrasadas y las 17 más consistentemente adelantadas, de 14 a 18 años (Jones y Mussen, 1958). Cada uno de los investigadores estudió a estos muchachos y muchachas con respecto a mediciones conductuales (o inferidas de la conducta) y proyectivas de la personalidad. El hecho de que los adolescentes promedio quedaran excluidos indica que las conclusiones a que se llegó a partir de los resultados corresponden sólo a los adolescentes que ni se adelantan *mucho* ni se atrasan *mucho* en el estirón. Ademán, como los sujetos eran de extracción urbana, de clase media y de hogares de Occidente, no se sabe hasta qué grado estos resultados tenían influencia de clase en cuanto a la nutrición, a la nosología y la economía. Tampoco se sabe hasta qué grado esos resultados son válidos todavía, puesto que fueron recogidos hace una generación. Las conclusiones son importantes, sin embargo, porque estuvieron bien formuladas y son tan interesantes hoy como antes.

El primero de los estudios (Jones y Bayley, 1950) se centró en los efectos que sobre el desarrollo de la personalidad tenían las diferentes velocidades de madurez. Los atributos de la personalidad de los muchachos iban siendo tasados por los adultos observadores mientras aquellos participaban en los deportes, esperaban los exámenes físicos y hablaban con muchachas en un baile. Las puntuaciones de la. reputación ante los iguales se recabaron también de camaradas que emparejaron los nombres de los individuos con descripciones de rasgos de la personalidad. Los resultados tanto de las calificaciones de los adultos como de las descripciones de los iguales apoyaron la presuposición de

que los muchachos acelerados físicamente son aceptados y tratados como adultos maduros con mayor frecuencia que los otros niños (Jones y Bayley, 1950). Tanto los adultos como los iguales opinaron que los de maduración temprana, atléticos y musculosos; eran más atractivos, especialmente hacia la edad de los 15. Los de maduración temprana (en contraposición con los de maduración demorada) eran vistos también como menos infantiles -menos charlatanes, activos, entretenidos, movidos y alharaquientos- particularmente llegados a los 16. Los de maduración temprana mostraron más interés por las muchachas, mientras que los demás parecían más fijados en lo que les llamaba la atención, eran más inquietos y parlanchines y menos adultos. De ordinario, los compañeros les otorgaban mayor reconocimiento social en cuanto a cargos de la escuela, dirección de los comités, menciones en los periódicos escolares y popularidad atlética (Jones y Bayley, 1950; Jones, 1958) .

Cuando los muchachos habían alcanzado los 17, los tests proyectivos de la personalidad indicaban que quienes habían madurado con anterioridad mostraban mayor seguridad, eran menos dependientes y más capaces de cumplir con las expectativas de los adultos por lo que hacía a las relaciones interpersonales. Por el contrario, quienes habían madurado tarde poseían conceptos negativos de sí (sentimientos profundos de rechazo por parte de los otros, fuertes necesidades de apego heterosexual, necesidades prolongadas de dependencia y actitudes rebeldes frente a sus padres) (Mussen y Jones, 1958). Hacia un año después de la graduación en la escuela media, los adultos tasaron a los muchachos según nueve impulsos motivacionales diferentes. Los que maduraban con demora resultaron poseer impulsos más elevados de apego social (o sea, de ser aceptados y de agradar) y de agresividad (impedir a los demás, empequeñeciéndoles, atacándoles y ridiculizándolos). Se consideró que esto se debía a las “inseguridades básicas, a los sentimientos de rechazo y a las intensas necesidades de dependencia” de los que maduraban con delación. Se vio que estos resultados concordaban con los del estudio anterior de Jones y Bayley (Mussen y Jones, 1958). Los estudios subsiguientes de rastreo (follow-up) manifestaron que las diferencias en la personalidad entre los de maduración temprana y tardía persistían largo tiempo después de que habían desaparecido las distinciones físicas. Cuando los dos grupos llegaron a los 33 años, los de maduración temprana parecían ser hombres cuya opinión se buscaba, dejaban buena impresión, y eran

cooperativos, emprendedores, persistentes, de metas fijas, sociables, acogedores, comprensivos y algo hipercontrolados; los de maduración tardía parecían ser personas que buscaban la ayuda y el ánimo de los demás. Parecían también ser más intuitivos y flexibles, pero eran más impulsivos, rebeldes, susceptibles, atenidos a su opinión y descuidados (Eichorn 1963) .Estos resultados se confirmaron de nuevo cuando los individuos alcanzaron los 38 años (Jones, 1964).

En una investigación independiente, Weatherly (1964) comparó los autoinformes de la madurez correspondiente de los muchachos y muchachas de 19 años con sus puntuaciones en los distintos tests estandarizados de personalidad y con las autocalificaciones de la semejanza con los padres y con los camaradas. Los muchachos que maduraron con demora solían buscar que se les tuviera en cuenta y que se les diera afecto, eludían los cargos de dirección y el seguir comportamientos que no estuvieran convencionalizados. Weatherly informó también que los grupos de maduración temprana y promedio de su estudio se parecían entre sí por sus atributos de la personalidad, mientras que los de maduración tardía eran claramente diferentes. Sus resultados indicar que sólo tienen inconvenientes sociales los de maduración tardía patente y obvia; de hecho, madurar a una edad promedio reporta la misma ventaja más o menos que madurar tempranamente.

Aunque pueda parecer que las perspectivas para los muchachos de maduración tardía son bastante tristes, hay que dejar en claro que los dos grupos de muchachos del Estudio Auxológico eran semejantes en inteligencia, situación académica y posición entre sus camaradas; cuando adultos, eran semejantes en formación, situación socioeconómica, matrimonio y número de hijos (Eichorn, 1963). La investigación inicial (Jones y Bayley, 1950) reveló que los dos grupos, si bien diferían en muchos aspectos, eran sorprendentemente semejantes en rasgos tales como popularidad, prestancia, prestigio, situación, seguridad de sí, ánimo y conducta grupal. Al año siguiente de acabada la enseñanza media, si bien los dos grupos diferían en dos de entre nueve impulsos motivantes, eran más o menos iguales en autonomía, logro, prestigio, abatimiento, búsqueda de la ayuda ajena, dominio y evitación de situaciones displicentes (Mussen y Jones, 1958). Jones (1957, 1964, 1965) dijo que los de maduración tardía con la edad podían tener mayores ventajas. Es posible, por ejemplo, que el trauma de haber sido de maduración lenta

durante la adolescencia influya en que posean más perspicacia, tolerancia de las ambigüedades, percepción selectiva y flexibilidad quince o veinte años después; así el que madura con lentitud a lo mejor llega a ser más liberal y adaptado. Además, como el propio Jones (1964) ha observado curiosamente, éstos a lo mejor ya no se han de considerar en situación desventajosa, pues habrán leído muchas de las observaciones que se han publicado sobre ellos y no están satisfechos con la imagen que se ha presentado.

El Estudio Auxológico ha notificado de manera persistente que los muchachos de maduración temprana poseen cierta ventaja social durante la adolescencia. Si bien en un principio se ha supuesto que las muchachas de maduración temprana tenían que experimentar mayores conflictos, nada de esto dieron a entender las investigaciones. Las muchachas de maduración temprana sobresalieron en talla sobre los muchachos y muchachas de la misma edad cronológica; se supone que serían sumisas, apocadas, sin posición e indiferentes en las situaciones sociales (Jones y Mussen, 1958). Ahora bien, los análisis de la personalidad efectuados cuando tenían 17 años demostraron que las de maduración temprana por esa edad estaban mejor ajustadas, en lo que hace a concepto de sí y relaciones personales, que las de maduración tardía (Mussen y Jones, 1958). Tal discrepancia puede atribuirse a los problemas de la adaptación social durante la adolescencia. La muchacha de estirón auxológico temprano tal vez tendrá relaciones tensas con sus padres e iguales, pero al propio tiempo pasa por situaciones en que le es posible aprender acerca del comportamiento de adultez. Si tales apremios no son invalidantes y si logra habérselas con los problemas llegará a mejorar el concepto que de sí tenga y los sentimientos de estar a la altura de las circunstancias. Cuando llegue a los 17 y las diferencias físicas sean menores, lo mismo que las presiones ambientales, el hecho de que ha gozado de un acceso más fácil a los roles maduros puede hacer mucho en pro de su adaptación. Weatherly (1964, p. 1209) no halló “en modo alguno apoyo para la proposición de que el efecto de la rapidez de la maduración física sobre el ajuste de la integración personal en las muchachas es diferente del que ocurre en los muchachos”. Señaló que las discrepancias entre los de maduración temprana y tardía son mucho menores en los varones que en las muchachas: “con las muchachas, en contraposición a lo que ocurre con los muchachos, la rapidez de la maduración física es una variable mucho menos influyente en el desarrollo de la personalidad.” Como nuestra sociedad da tan alto valor a

la fuerza física y a la disposición atlética, el muchacho que madura con demora encuentra muchas desventajas sociales, que pueden afectar el desarrollo de su personalidad (Jones y Mussen, 1958; Frisk, Tenhunen, Widholm y Hortling, 1966; Weatherly, 1964).

Condición física y atletismo. Buena condición física significa más que tener buena salud y estar libre de enfermedades; equivale a poseer energía física de reserva, mayor capacidad de trabajo y de esfuerzo, un pulso más lento en descanso y un retorno más rápido a la presión sanguínea y al pulso normales después del ejercicio. En otras palabras, es la capacidad de mantener equilibrios internos lo más cercano posible al estado de descanso durante el esfuerzo estrenuo y de restablecer esos equilibrios con presteza luego del ejercicio (Hunsicker, 1963). La buena condición física es una condición relativa que va de la buena salud al "estrellato" atlético. Estar en buena forma requiere una actividad que conlleva gasto de energía, además de que esa buena condición es transitoria, en particular con respecto al aguante y a la eficacia cardiorrespiratoria. Tanner (1961), por ejemplo, ha advertido que los músculos que han aumentado de volumen por el levantamiento de pesas, presto vuelven a su tamaño anterior cuando cesa el ejercicio. La buena condición física es un objetivo que se busca sea de por vida. Si bien es de importancia especial durante la adolescencia, no se puede alcanzar en edad alguna a menos que se persevere en el sueño suficiente, en la buena alimentación y en el ejercicio adecuado (Hunsicker, 1963).

Durante la adolescencia, existe cierta relación entre la buena condición física, la constitución y la rapidez de crecimiento. Tras de hacer una investigación longitudinal comprensiva, Clarke (1968), Clarke, Irving y Heath (1961) y Clarke y Petersen (1961) informaron que los niños que participan activamente en los equipos de atletismo tanto en la escuela primaria como en la media eran superiores a sus compañeros en madurez esquelética, tamaño corporal, fuerza muscular, aguante y fuerza. La diferencia en tamaño entre participantes y no participantes era mayor entre los jóvenes de la escuela media que en la primaria. Entre los atletas se halló un porcentaje mayor de muchachos de constitución musculosa, quienes diferían de los no participantes en medidas antropomórficas de peso, talla y capacidad pulmonar; en la primera escuela media se diferenciaban también por el cíngulo del brazo, del tórax y crural (del muslo). Los atletas que sobresalían por fuerza en los brazos y en las pruebas de tensión del cable eran superiores en el salto

libre de posición estante, en los estirones y en los ejercicios de empuje. Ruffer (1965) estudió a muchachos en los tres grados últimos de primaria y averiguó que los atletas tendían a ser más altos, efectuaban mejor las tareas motrices y se adaptaban mejor cardiovascularmente a los ejercicios moderados.

La relación entre el desarrollo físico y la fuerza, empero, posee una correspondencia mayor que de uno a uno. El desarrollo de la fuerza en los muchachos de maduración temprana tiende a quedar rezagado con relación a su crecimiento en estatura y peso. Tanner (1962) habló de cómo el desarrollo en fuerza muscular sigue al desarrollo en tamaño muscular, y opinaba que con la maduración hay un cambio cualitativo en el tejido muscular. Si existen grandes cantidades de adiposidad subcutánea las relaciones fuerza-tamaño también pueden sufrir alteraciones. Malina y Johnson (1967) vieron que los muchachos relativamente grandes, de 6 a 12 años, y con baja razón músculo/grasa efectuaban tareas motrices con menos eficiencia por unidad de peso somático que los muchachos de menor tamaño. Clarke *et al*. (1961) muestran que, en comparación con los muchachos altos y lineales o musculosos, los que tienen algo de obesidad rinden menos en los “estirones” y “empujones” a la vez que sus puntuaciones en la fuerza del brazo son más bajas. Garrity (1966) da resultados semejantes con muchachas universitarias.

Espenschade (1960) indica que, a ojo de buen cubero, la ejecución atlética será mucho más efectiva si el tamaño es mayor, hasta los 14 años en las muchachas y de los 18 a los 20 en los muchachos. Considérese, por ejemplo, la edad de los campeones de natación varones y hembras. Por lo que hace al verano de 1972, muchos de los récords femeninos los obtuvieron muchachas de 14, pero ninguno de esos récords los consiguieron muchachos menores de 18. La relación entre los factores de crecimiento y las medidas de ejecución es tan compleja, a pesar de todo, que no es posible aventurarse si no es a hacer pocas generalizaciones. Para ilustrar la complejidad que existe considérese la relación entre edad y fatiga del ejercicio estrenuo de los músculos del antebrazo. Rich (1960) comparó a 200 muchachos y muchachas de 8 a 17 años y vio que los y las adolescentes más jóvenes se fatigaban en la misma proporción que los y las mayores por lo que hacía a la fuerza inicial. No habían diferencias sexuales en la proporción relativa de fatiga antes de los 8, a la vez que las muchachas

adolescentes, por lo que hacía a la capacidad de fuerza inicial, se fatigaban a la misma rapidez que los muchachos. Sin embargo, al acercarse a los 17 años, los muchachos mayores alcanzaban el nivel de fijeza en la fatiga más rápidamente que las muchachas de la misma edad. Rich (1960) indicó que existe una rapidez de fatiga diferente porque los muchachos, al estar más inclinados a mostrar sus habilidades físicas, hacen más esfuerzos durante las primeras contracciones musculares, con lo que se fatigan antes. Rarick y Smoll (1967) han mostrado que el desarrollo en fuerza de los brazos y manos de la niñez a la adolescencia, tanto para los muchachos como para ellas, varía más que la ejecución motriz en los mismos. Rarick y Smoll estudiaron a 25 muchachos y a 24 muchachas de una comunidad de clase media alta, año tras año, de los 7 a los 12 y luego a los 17. Las relaciones entre las edades respecto de la talla y peso eran altas y relativamente estables por todo el período de diez años. Las correlaciones de fuerza muscular dinamométrica fueron substancialmente inferiores, en especial de la infancia a la adolescencia. El desarrollo de la fuerza de brazos y manos parece ser en alto grado inestable durante todo un espacio de tiempo de más de dos años. Por el contrario, las medidas de ejecución motriz mostraron mayor estabilidad de crecimiento en los dos sexos, aunque menos estabilidad esencial que las de talla y peso. La ejecución en el salto libre en posición estante, por ejemplo, fue de desarrollo firme en ambos sexos; las carreras fueron de ejecución estable con las muchachas, pero el lanzamiento, en el que se utiliza la fuerza del brazo, fue de variabilidad considerable de edad a edad en ambos sexos, desde la infancia a la adolescencia. Los investigadores dan a entender que debido a que los músculos que entran en el soporte del peso en la locomoción se ejercitan cada día, su desarrollo en vigor propende a correlacionarse primariamente con los incrementos en peso somático. Sin embargo, los músculos de las extremidades superiores no se emplean tanto, por lo que su desarrollo en vigor ha de variar considerablemente de un niño a otro, según sea el trabajo y ejercicios que realicen.

Segundo aspecto de la relación entre la buena condición física y la socialización en la adolescencia es el papel que tiene la participación atlética, especialmente en los muchachos. Ruffer (1965) averiguó que los atletas varones activos de la escuela media de sus grados superiores lograban promedios académicos mejores que quienes no hacían ejercicios. Schafer (1969) comparó a los muchachos que participaron por todo un semestre en algún deporte interescolástico, durante los tres

últimos años de la escuela media, con su rendimiento académico durante el segundo semestre del grado noveno. El cuarenta por ciento de los muchachos que luego llevaron a cabo toda una temporada de deportes estuvieron en la mitad superior de su clase. Asimismo, los muchachos de 9 a 14 años con disponibilidades atléticas disfrutaban de mejor posición entre los iguales y fueron juzgados por administradores y profesores como con mejores rasgos de personalidad (Clarke y Clarke, 1961a), conseguían mejores calificaciones y también eran más altas las puntuaciones finales (Clarke y Jarmen, 1961).

Las pruebas, sin embargo, muestran que el atleta no tiene todas las ventajas de la personalidad. Slusher (1964) comparó a los titulares de los equipos escolares de béisbol, baloncesto, fútbol americano, natación y lucha libre, con los no atletas, viendo que los primeros tenían puntuaciones más bajas en mediciones de la inteligencia. También tenían temores, preocupaciones y dificultades de concentración. La mayoría de los problemas pertenecían a los jugadores de baloncesto, seguidos en orden por los futbolistas, los luchadores, los beisbolistas y los nadadores. Schendel (1965) descubrió que si bien los atletas varones de los grados del nueve al doce tenían características de la personalidad más positivas que los no atletas, la situación cambiaba llegados a la universidad. Los no atletas tenían más de las cualidades que hacen ganar posición, eran más concienzudos y responsables, tenían más tolerancia y eran más capaces de logros independientes, tenían mayor eficiencia intelectual, se preocupaban más por las necesidades ajenas y les importaban más las actividades heterosexuales.

La correlación entre atletas jóvenes y personalidad positiva se puede deber al hecho de que la participación atlética facilita la socialización. En un estudio de 585 alumnos medios de ciudades medianas halló Schafer (1969) que en los registros de los tribunales de menores había menos atletas, en especial de los que provenían de casas puritanas y de entre los de calificaciones bajas. Schafer opina que el atletismo ha de inhibir la delincuencia por las siguientes razones: hay más contacto con influencias no delictivas, hay controles sociales más fuertes, presión más baja en contra de la rebeldía, menos aburrimiento, menos necesidad de demostrar la masculinidad mediante comportamiento aberrante y menos ocasión de que a alguien se le llame delincuente.

Parece que la participación atlética proporciona una red fuerte de relaciones sociales. El atleta de la escuela media inferior pertenece a un equipo, es observado y alabado, por lo que adopta los comportamientos correspondientes a su rol, de acuerdo con las expectativas de sus padres y maestros. Durante ese período, las presiones académicas son livianas, no hay decisiones vocacionales de importancia que hacer y todavía están lejos las competencias crueles entre la escuela media superior y la universidad; por consiguiente, el atletismo apoya su desarrollo interpersonal y académico. Sin embargo, en la escuela media, tanto el atletismo como las metas académicas cada vez son más incompatibles y optativas; unas y otras requieren considerable cantidad de tiempo y la personalidad del adolescente se va amoldando según las elecciones por las que se decide.

¿Cómo podrían contribuir los deportes a la buena condición física de los jóvenes si todos pudieran participar? Blummenfeld y Remmers (1965) pidió a 4000 alumnos medios -esco-gidos como muestra representativa- que alistaran los deportes en que preferían jugar. Los cinco preferidos por los varones fueron: natación, beisbol, baloncesto, boliche y patinaje sobre hielo. Por desgracia, muchos muchachos no toman parte en esos deportes y si participan son torpes. Hunsicker (1963) cree que se habría de impartir instrucción sistemática, empezando con los preadolescentes de ambos sexos, en natación, esquí, balón-mano, gimnasia, tenis, badmington, fútbol, softball, speedball, touch football, volibol, lucha libre y carreras. El preadolescente -opina- está en disposición de asimilar muy bien esas actividades y es capaz de dominar disponibilidades motrices muy complejas.

Antes de 1950 se creía por lo general que los jóvenes no debían participar en atletismo fuerte. Pero hacia finales de los cincuenta, luego que los investigadores dieron su anuencia a distintos programas de atletismo, empezó a cambiar la opinión anterior (Dellastatious y Cooper, 1969). Los expertos en ortopedia, sin embargo, están divididos respecto de la cuestión de la trascendencia de las lesiones óseas en los jóvenes. Cerca del 6% de las lesiones por atletismo entre jóvenes de 9 a 15 años ocasionan separación del cartílago y del hueso, pero el peligro de tales lesiones al parecer no es tan grande como se podría suponer. El peligro está en la falla en apercibirse de la lesión y suministrar el tratamiento apropiado (Dellastatious y Cooper, 1969). Asimismo, el adolescente que se halle en medio del estirón puede pasar por una época en que sus

huesos crezcan más rápidamente que sus músculos y no esté en coyuntura favorable para casos de rupturas y de actividades fatigantes que puedan ocasionar lesiones. Además, existen ciertos peligros que son posibles por la inmadurez anatómica general de los muchachos de la escuela primaria; pueden sufrir lesiones por levantamiento de pesas y excoriaciones en las articulaciones, como en las rodillas y en el codo.

Para evitar posibles lesiones por actividades atléticas, la escuela habría de brindar deportes que fueran apropiados para el desarrollo físico y psicológico del joven. Aunque se tuvieran que cambiar las reglas y el equipo, de acuerdo con la edad, no por eso tendría que desaparecer el entusiasmo de la participación. “El profesor tendría que saber que la mayoría de los muchachos por los diez años tienen todo el potencial neuromuscular para aprender las habilidades requeridas para prácticamente cualquier curso de educación física que se suele tener a nivel universitario” (Hunsicker, 1963, p. 25). Hunsicker señala también que la práctica es indispensable para dominar las actividades motrices; si éstas se aprenden en la temprana adolescencia, se podrán practicar luego. Cuando un adolescente domina una actividad motriz, se convierte en parte de su estructura neuromuscular y la poseerá para casi todo el resto de su vida, aunque pierda su buena forma física. Rarick y Smoll (1967) observaron que el muchacho o la muchacha que rinde bien en actividades motrices escogidas durante la infancia, aunque en la adolescencia pierda su prestancia, mantendrá su posición competitiva. El niño que sea fuerte y esté bien versado en las tácticas básicas de la carrera y del salto, cuando llegue a la adolescencia descollará entre sus camaradas en esas tácticas. El muchacho que ha aprendido a nadar, siempre sabrá hacerlo.

Los jóvenes de ordinario no gustan de amplios programas deportivos porque los profesores de educación física raramente se percatan de que la participación en los deportes ha de partir del auténtico disfrute del juego. Con demasiada frecuencia el programa intramuros en el que entran juegos y deportes y en el que pueden participar todos se muda en programa competitivo para unos pocos. Todo programa de educación física, en cualquier escuela, debería comenzar con la enseñanza de las prácticas esenciales de los deportes. En los deportes en que se juega en equipo, se habrían de considerar cuáles son las fuerzas y propensiones auxológicas de cada individuo. El joven debería descubrir sus habilidades y adquirir confianza en ellas, además de que todo niño, aparte su

habilidad o falta de ella, debería tener oportunidad de participar si así lo desea. Por desgracia, muchos entrenadores de equipos de voluntarios, vecinales o intramuros de una escuela, con toda la buena intención aunque ingenuamente, “criban” a los jugadores para quedarse con “lo mejor”, en busca de una combinaci6n que lleve las de ganar y conduzca al campeonato de una liga y a que los tengan por buenos entrenadores. Los equipos de las primarias y de las escuelas medias inferiores se componen de elementos primeros, segundos y de reserva. Estas últimos sólo juegan cuando el entrenador está seguro de que el equipo ya está bien entrenado. Pero si el programa deportivo fuera bueno, los jóvenes podrían pasar por experiencias divertidísimas que los impulsarían a participar en el atletismo y a procurar superarse. Ahora bien, si hay demasiado interés por parte de los padres, mucha dirección de los adultos y presión para ganar, la actividad deportiva se convierte en experiencia deprimente para todos, en la que se promueve no el espíritu de equipo sino la competitividad despiadada.

RESUMEN

Las descripciones del desarrollo físico de los adolescentes se basan de ordinario en los promedios de estudios de determinado número de personas. Las curvas de estatura y peso indican que las muchachas alcanzan la talla promedio de adultas entre dos años antes y la misma edad que los muchachos y que pueden ser desde cinco a quince centímetros más bajas hasta de la misma estatura. Entre los 9 y los 15 años casi todo adolescente crece rápidamente en casi todas las dimensiones corporales; este fenómeno de desarrollo acelerado se denomina estirón.

El período del estirón en que se desarrolla el sistema reproductivo se llama pubertad. Los genitales y órganos accesorios (las características primarias del sexo) sufren cambios estructurales de importancia. La menarquia de ordinario ocurre luego de la cresta del estirón de la estatura y mucho después del comienzo del desarrollo de las mamas. Respecto de las características de la superficie somática, los preadolescentes son en gran medida indistinguibles por el sexo; tanto ellos como ellas están recubiertos de una capa relativamente uniforme de grasa subcutánea. La madurez física produce en los varones masas musculosas mayores, mientras que en las hembras los músculos propenden a desaparecer en los contornos del soma.

Los investigadores han hecho ver que es posible predecir la talla de adultos, a partir de los patrones auxológicos de la infancia y adolescencia; las medidas más exactas son las que se basan en la cronología esquelética o madurez ósea.

El desarrollo de los adolescentes se debe a la combinación de distintas hormonas, a la par que el desenvolvimiento de la personalidad puede sufrir menoscabo de la desnutrición, obesidad y acné. La desnutrición parece demorar el estirón. El adolescente con sobrepeso puede estar desnutrido o mal alimentado, debido a que come demasiadas grasas y féculas y pocas proteínas minerales y vitaminas. De ordinario, los adolescentes se preocupan mucho por su tamaño, constitución flaca o gorda y su forma; la mayoría de los muchachos quiere tener masculinidad, mientras que las muchachas buscan perder peso. La mayoría de los jóvenes y de los adultos consideran el sobrepeso como perjudicial tanto para la salud como para la apariencia. El acné es enfermedad frecuente entre los adolescentes y casi todos lo adquieren en mayor grado o menor grado. Como la sociedad da tanta importancia a la piel inmaculada, la presencia del acné de ordinario deja más al descubierto lo que el adolescente siente de sí, acentuando la crítica propia.

Los factores que se refieren a la clase social parecen afectar el desarrollo físico. La investigación ha mostrado que los niños cuyos padres pertenecen a clases ejecutivas y profesionales son 25 mm más altos cuando tienen tres años y de 37 a 50 mm más altos en la adolescencia que los hijos de obreros. La buena alimentación, junto con comidas reguladas, sueño suficiente lo mismo que ejercicio (que es característico de los hogares relativamente prósperos) pueden ser factores decisivos que expliquen las diferencias de clase en lo que hace a rapidez de crecimiento. Estos mismos factores parecen ser los causantes de la acelerada rapidez en el desarrollo en los últimos cien años.

A la vuelta del siglo, los varones alcanzaban el vértice de su estatura por los 26 años; hoy los muchachos llegan al máximo de su talla por los 18 y las muchachas por los 16 ó 17. Los jóvenes de hoy se desarrollan proporcionalmente más que sus congéneres de épocas anteriores. Los jóvenes entre los 10 y los 14 años han aumentado en estatura entre 25 y 12 mm por década durante los últimos lustros.

Las estructuras anatómicas del muchacho o de la muchacha no determinan si esa persona actuará masculina o femeninamente. Los roles sexuales se determinan culturalmente y para la mayoría de las personas ya están plasmados hacia la edad de los cinco años. La capacidad de estimulación sexual parece aumentar rápidamente en el principio de la adolescencia. El umbral de excitación parece estar determinado por el sistema endocrino y nervioso, mientras que la excitabilidad parece estar influida tanto por las hormonas como por el *feedback* o retroactividad de la estimulación sexual. En general las respuestas sexuales del varón parecen condicionarse más fácilmente que las de las mujeres mediante estímulos de ambiente social. Estas diferencias se explican mejor si se atiende a que en la socialización de los varones se fomenta la falta de inhibición, contrariamente a lo que ocurre con la de las mujeres, y no porque existan diferencias básicas entre ellos por constitución hormonal.

Los puntos de vista respecto de la masturbación y de la homsexualidad han cambiado notablemente durante este siglo. Hace setenta y cinco años se creía que la masturbación llevaba a deseos sexuales insatisfechos y que apartaba a los jóvenes del trabajo constructivo, del estudio y de la elección del consorte. Hoy se cree que la masturbación es práctica general y que en muchos casos llega a facilitar la adaptación social y la salud mental. El porcentaje de jóvenes que ha participado en algún tipo de actividad homosexual en algún momento de su vida ha aumentado tremendamente desde la Segunda Guerra Mundial. Los psicoterapeutas han considerado la homosexualidad cómo rasgo patológico, porque el homosexual ha de enfrentarse a las expectativas de la mayoría de la sociedad; sin embargo, son muchos los que hoy piden que la homosexualidad se considere como socialmente aceptable.

La imagen que de su cuerpo tiene el adolescente es producto de su aprecio respecto del propio desarrollo físico, de la estima en que sus camaradas tienen sus cualidades físicas y de su percepción de los estándares de la sociedad. Será difícil para el adolescente aceptar cualquier desviación de la configuración ideal del cuerpo si su ansiedad sobre valora el cuerpo hermoso y los músculos marcados. La propaganda, las revistas ilustradas, el cine, la televisión y el culto al héroe que ocurre con los atletas contribuyen a la glorificación del cuerpo ideal y al menosprecio del que se aparta del canon. También afecta la imagen corporal que de sí tenga el adolescente que entre temprano o con demora en el estirón. El muchacho muscular que madura tempranamente

puede descollar en atletismo y se le otorgarán los privilegios correspondientes a los muchachos mayores; mientras que el muchacho de desarrollo lento es dejado atrás por muchachos más jóvenes y recibe trato de niño. La muchacha de maduración temprana tiene que enfrentarse a relaciones heterosexuales amenazadoras porque socialmente es inmadura, mientras que la muchacha de maduración tardía es posible que madure a la par que los muchachos de su edad. Se ha creído, pues, que los muchachos de maduración temprana y las muchachas de desarrollo pausado gozan de ciertas ventajas en el proceso de la socialización. Sin embargo, las pruebas que se han presentado últimamente indican que las muchachas de maduración temprana poseen mejores oportunidades de participar en el comportamiento propio de los adultos. Por lo que parece que sólo es el muchacho de maduración tardía quien encuentra desventajas sociales por su desarrollo lento.

Dos son las maneras como la buena condición física afecta la socialización de los adolescentes. En primer lugar existe una relación positiva entre la buena condición física, la constitución somática y la rapidez de desarrollo. En segundo lugar, en general existe una correlación positiva entre los jóvenes atletas y las características deseables de la personalidad. Como la participación atlética es experiencia placentera para casi todos los adolescentes, la escuela media debería ofrecer programas intramuros de amplia participación.

REFERENCIAS

Adler, K. A., “Life style, gender-role, and the symptom of homosexuality”, *Journal of individual Psychology*, 1967,23, 67-78.

Arnhoff, F. N. y Damianopoulos, E. N., “Self-body recognition: an empirical approach to the body image”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 1962, 8, 143-148.

Bayer, L. M. y Bayley, N., *Growth diagnosis*. Chicago: The University of Chicago Press, 1959.

Blos, P., *On adolescence*. Nueva York: Free Press, 1962.

Blumenfeld, W. S. y Remmers, H. H., “Sports preferences of high school students as defined by reported participation”. *Research Quarterly*, 1965, 36, 205-206.

Broverman, D. M., Broverman, I. K., Vogel, W., Palmer, R. D. y Klaiber, E. L., “Physique and growth in adolescence”, *Child Development*, 1964, 35, 1343-1359. (b)

Brown, D. G. y Lynn, D. B., "Human sexual development: an outline of components and concepts”, *Journal ot Marriage and the Family*, 1966,28,155-162.

Bruch, H., “Psychological aspects of obesity in adolescence”, *American Journal ot Public Health,* 1958,48, 1349-1353.

Burguess, A. P. y Burguess, H. J. L., “The growth pattern, of East African schoolgirls”, *Human Biology*, 1964, 36, 177-193.

Burrell, R. J. W., Healy, M. J. R. y Tanner, J. M., “Age at menarche in South African Bantu schoolgirls living in the Transkei Reserve”, *Human Biology*, 1961,33, 250-261.
Cabot, P. S. de Q., “The relationship between characteristics of personality and physique in adolescents”. *Genetic Psychology Monographs*, 1938, 20, 3-120.
Cahnman, W. J:, “The stigma of obesity”. The *Sociological Quarterly*, 1968, 283- 300.
Clarke, H. H., “Characteristics of the young athlete: A longitudinal look”. *Kinesiology Review*, Washington, D. C. : AAHPER, 1968.
Clarke, H. H. y Clarke, D. H., “Social and mental health of boys as related to their maturity, structural and strength characteristics". *Research Quarterly*, 1961,32,326-334. (a)
Clarke, H. H. y Clarke, D. H., “Relationship between level of aspiration and selected physical factors of boys aged nine years”. *Research Quarterly*, 1961, 32, 12-19. (b)
Clarke, H. H., Irving, R. N. y Heath, B. H., "Relation of maturity structural and strengh measures to the somatotypes of boys 9 through 15 year of age”. *Research Quarterly*, 1961,32,449-460.
Clarke, H. H. y Jarman, B. O., “Scholastic achievement of boys 9, 12, and 15 years of age as related to various strength and growth measures”. *Research Quarterly*, 1961, 32, 449-460.
Clarke, H. H. y Petersen, K. H., “Contrast of maturational, structural and strength characteristics of athletes and nonathletes 10 to 15 years of age”. *Research Quarterly*, 1961, 32, 163-176.
Cochran, J. F., “Sociopathic personalities on the college campus”. *The Journal of The American College Health Association,* 1967, 15, 346-350.
Cortes, J. B. y Gatti, F. M., “Physique and motivation”, *Journal of Consulting Psychology*, 1966,30,408-414.
Dellastatious, J. W. y Cooper, W., “The physiological aspects of competitive sports”, *South Carolina Journal of Health, Physical Education*, *and Recreation*, 1969, 1, 8-10.
Donovan, B. T. y Van DerWerff Ten Bosch, J. J., *Physiology of Puberty*. Baltimore: Williams and Wilkins, 1965.
Eichorn, D. H., “Biological correlates of behaviour” en *Child Psychlogy -sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*, a cargo de H. W. Stevenson. Chicago: University of Chicago Press, 1963, 4-61.
Eichorn, D. H. y McKee, J. P., “Physiological instability during adolescence”, *Child Development,* 1958, 29, 255-268.
Espenschade, A. S., “The contributions of physical activity to growth”, *Research Quarterly,* 1960,31, 351-364.
Espenschade, A. S. y Meleney, H. E., “Motor performances of adolescent boys and girls of today in comparison with those of twentyfour years ago”, *Research Quarterly*, 1961, 32, 186-189.
Ford, C. S. y Beach, F. A., *Patterns of sexual behavior*. Nueva York: Harper and Row, 1951.
Frisch, R. E. y Revelle, R., “The heigth and weight of adolescent boys and girls at the time of peak velocity of growth in height and weight: longitudinal data”, *Human Biology*, 1969, 41, 536-559. (a)
Frisch, R. E. y Revelle, R., Variation in body weights and the age of the adolescent growth spurt among Latin American and Asian populations, in relation to calorie supplies”, *Human Biology,* 1869, 41, 185-212. (b)
Frisch, R. E. y Revelle, R., “Height and weight at menarche and a hypothesis of critical body weights and adolescent events”, Science, 1970, 169, 397-398.

Frisk, M., Tenhunen, T., Widholm, O. y Hortling, H., “Psychological problems in adolescent showing advanced or delayed physical maturation”, *Adolescence*, 1966, 1,126-140.
Frisk, M., Widholm, O., Tenhunen, T. y Hortling, H., “Overweight in adolescents a complex problem”. *Ann Paediat. Fenn*., 1966, 12, 234-245.
Garn, S. M. y Haskell, J. A., “Fat changes during adolescence”, *Science*, 1959, 129,1615-1616. (a)
Garn, S. M. y Haskell, J. A., “Fat and growth during childhood”, *Science*, 1959,130, 1711-1712. (b)
Garrity, H. M., “Relationship of somatotypes of college women to physical fitness performance”, *Reserch Quarterly*, 1966, 37, 340-352.
Green, R. y Money, J., Transsexualism and sex reassignment, Baltimor: Johns Hopkins Press, 1969.
Gunderson, E. K. E.,: Body size, self-evaluation and military effectivness”, *Journal of Personality and Social Psychology,* 1965,2, 902-906.
Hall, G. S., *Adolescence*. Nueva York: Appleton, 1904, 2 vols.
Hanley, C. “Psysique and reputation of junior high schools boys”, *Child Development,* 1951, 22, 247-260.
Hardy, K. R., “An appetitional theory of sexual motivation”, *Psychological Review,* 1964, 71, 1-18.
Hinton, M. A., Eppright, E. S., Chadderdon, H. y Wolins, L., “Eating behavior and dietary intake of girls 12 to 14 years old”, Journal of the American Dietetic Association, 1963, 43, 223-227.
Hood, A. B., “A study of the relationship between physique and personality variables measured by the MMPI", *Journal of Personality*, 1963, 31,97-107.
Hunsicker, P., “Physical Fitness: *What Research Says to the Teacher*, No.26.
Washington, D. C.: National Education Association, 1963.
Israel, S., “The onset of menstruation in Indian women”, *Journal of Obstetrics and Gynaecology of the British Empire,* 1959, 66, 311-316.
Johnston, F. E., “The concept of skeletal age”, Clinical Pediatrics, 1962, 1,133-144.
Johnston, F. E., “Individual variation in the rate of skeletal maturation between five and eighteen years”, Child Development, 1964, 35, 75-80.
Jones, M. C., “The later careers of boys who were early-or late-maturing”, *Child Development*, 1957, 28, 113-128.
Jones, M. C., “A study of socialization patterns at the high-school level”, *Journal of Genetic Psychology*, 1958, 93,87-111.
Jones, M. C., “Psychological correlates of somatic development”, *Newsletter*, Division Seven, American Psychological Association, Otoño, 1964.
Jones, M. C., "Psychological correlates of somatic development", Child *Development*, 1965, 36, 899-911.
Jones, M. C. y Bayley, N., “Physical maturing among boys as related to behavior”, *Journal of Educational Psychology*, 1950, 41, 129-148.
Jones, M. C. y Mussen, P. H., “Self-conceptions, motivations and interpersonal attitudes of early-and late-maturing girls”, *Çhild Development*, 1958, 29, 492-500.
Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. y Martin, C.E., *Sexual behavior in the human male,* Filadelfia: Saunders, 1948.
Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E. y Gebhard, P. H., *Sexual behavior in the human female*, Filadelfia: Saunders, 1953.
Klineberg, O., *Social psychology*, Nueva York, Ho1t, 1954.

Kriegman, G., “Homosexuality and. the educator”, *The Journal of School Health*, 1969, 39, 305-311.
Krogman, W. M., “Growth of head, face, trunk, and limbs in Philadelphia white and negro children of elementary and high school age”, *MonograPhs of the Society for Research in Child Development*, 1970,35 (5, número de serie, 136).
Kurtz, R. M., “Body image-male and.female”, *Trans-action*, 1968,25-27.
Kurtz, R. M., “Sex differences and variation in body attitudes”, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1969, 33,625-629.
Landauer, T. K. y Whiting, J. W. M., “Infantile stimulation and adult stature of human males”, American Anthropologirt, 1964, 66, 1007-1028.
Lefkowitz, M. M. y Cannon, J., “physique and obstreperous behavior”, *Journal of Clinical Psychology*,.1964.22, t72-174.
Lerner, R. M., “Some females stereotypes of male body build-behavior relations”, *Perceptual and Motor Skills*, 1969,28, 363-366. (a)
Lerner, R. M., “The development of stereotyped expectancies of body build-behavior relations”, *Child Development*, 1969, 40, 137-141. (b)
Livson, N. y McNeill, D., “The accuracy of recalled age of menarche”, *Human Biology*, 1962,34, 218-221.
Malina, R. M. y Johnston, F. S., “Significance of age, sex and maturity differences in upper arm composition”, *Research Quarterly*, 1967, 38, 219-230.
Mayer, J ., “What should be done about teenage overweight-and what shouldn-t", McCalls, enero, 1967, 36-42.
McNeill, D. y Livson, N., “Maturation rate and body build in women”, *Child Development*, 1963, 34, 25-32.
Meredith, H. V ., “A synopsis of puberal changes in youth”, *Journal of School Health*, 1967,37,171-176.
Meredith, H. V., “Body size of contemporary youth in different parts of the world", Monographs of the Society for Research in Child Development, 1969,34, (7, Número de serie, 131).
Milicer, H., “The secular trend in growth and maturation as revealed by Polish data”, *T soc. Geneesk*, 1966,44,562-568.
Money, J., “Developmental differentiation of feminity and masculinity compared”, en Man and civilization: the potential of woman, a cargo de S. N. Farber y R. H. L. Wilson, Nueva York: McGraw-Hill, 1963, 51-65.
Money, J. “Adolescent psychohormonal development”, *Southwestern Medicine*, 1967,48, 182-186.
Mussen, P. H. y Jones, M. C. “Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of late-and early-maturing boys”, *Child Development*, 1957, 28, 243-2.56.
Mussen, P. H. y Jones, M. C., “The behavior-inferred motivations of late-and early-maturing boys”, *Child Development*, 1958, 29, 61-67.
Piscopo, J., “Obesity: an interdisciplinary approach to a major health, problem”, *The Physical Educator*, 1970, 27, 27-28.
Poppleton, P. K. y Brown;- P. E., “The secular trend in puberty: has stability been achieved?” The Britirh Journaf of Educational Psychology, 1966, 36, 97-101.
Prader, A., Tanner, J. M. y von Harnack, G. A., “Catch-up growth following illness or starvation”, Journal of Pediatrics, 1963, 62, 646-659.
Rarick, G. L. y Smoll, F. L. “Stability of growth in strength and motor performance from childhood to adolescence”, Human Biology, 1967, 39, 296-306.

Rauh, J. L., Schumsky, D. A. y Witt,"M. T., “Heigths, weigths and obesity in urban school children”, *Child Development*, 1967, 38, 515-530.
Rich, G. Q., III. “Muscular fatigue curves of boysand girls”, Research Quarterly, 1960, 31, 485-498:
Ruffer, W. A., “A study of extrep1e physical activity groups of young men”, *Research Quarterly*, 1965, 36, 183-196.
Schafer, W. E., “Participation in interscholastic athletics and delinquency: a preliminary study”, *Social Problems*, 1969, 17,40-47.
Schendel, J., “Psychological differences between athletes and non-participants in athletics at three educational levels”, *Research Quarterly*, 1965, 36, 52-67.
Schonfeld, W; A., “Body-image in adolescents: a psychiatric concept for the pediatrician”, *Pediatrics*, 1963, 31, 845-855.
Schonfeld, W. A., “Body-image disturbances in adolescents”, *Archives of General Psychiatry*, 1966, 15, 16,.21.
Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H., *Patterns of child rearing*, Evanston: Row Peterson, 1957;
Sechrest, L.y Flores, L.,”Homosexuality in the Phillipines and theUnited States: the handwriting on the wall”, *Journal of Social Psychology*, 1969, 79,3-12.
Shapiro, L. R.,Hampton, M. C. y Huenemann, R. L., “Teenagers: their body size and shape, food, and activity”, *The Journal of School Health*, 1967,37; 166-170.
Shutter, L. y Garell, D. C., “Obesity in children and adolescents: a double-blind study with cross-over”, *The Journal of Scholl Health*, 1966, 36, 273-275.
Slusher, H. S. “Personality and inte1ligence characteristics of selected high school athletes and nonathletes”, *Research Quarterly*, 1964, 35, 539-545.
Stokes, W. R.., “Modem view of masturbation”, *Sexology*, 1961, 27, 2-15.
Stukovsky, R.., Valsik, J. A. y Bulai-Stirbu, M., “Family size and menarcheal age in Constanza, Rumania”, Human Biology, 1967, 3.9, 277-283.
Takahashi, E. “Growth and environmental factors in Japan”, *Human Biology*, 1966, 38, 112-130.
Tanner, J. M., Education and physical growth, Londres: University of London Press, 1961.
Tanner, J. M., *Growth at adolescence* (2a. ed.) Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1962.
Tanner, J. M. “The regulation of human growth”, Child Development, 1963,34,817-847.
Tanner, J. M., “Growth and physique in different populations of mankind”, en *The biology of human adaptability,* a cargo de P. T. Baker y J. J. Weiner. Oxford: Clarendon Press, 1966, 45-66.
Tanner, J. M. “Earlier maturation in man”, Scientific American, 1968, 218, 21-26.
Tanner, J. M. y O´Keefe, B., “Age at menarche in Nigerian school girls, with a note on their heights and weights from 12 to 19”, *Human Biology*, 1962,34, 187-196.
Tumer, R. E., “The sexual offender”, *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1964, 9, 533-540.
Udry, J. R., “Sex and family life”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1968, 376, 25-35.
Verinis, J. S. y Ro1l.s “Primary and secondary male characteristics: the hairiness and large penis stereotypes”, *Psychological Reports*, 1970, 26, 123-126.
Ward, C. D., “Own weight, sex, and liking in the judgment of the heights of others”, Journal of Personality, 1967,35,381-401.

Weatherly, D. “Self-perceived rate of physical maturation and personality in late adolescence”, Child Development, 1964, 35, 1197-1210.
Whalen, R. E., “Sexual motivation”, Psychological Review, 1966, 73, 151-163.
Whitacre, J. y Grimes, E. T ., “Some body measurements of nativebom white children of seven to fourteen year in different climatic regions of Texas”, Child Development, 1959, 30, 177-209.
Whiting, J. W. M., Landauer, T. K. y Jones, T. M., “Infantile immunization and adult stature”, Child Development, 1968, 39, 59-67.
Wilson, W. R., “Relation of sexual behaviors, values, and conflicts to avowed happiness”, *Psychological Reports*, 1965, 17, 371-378.
Wolff, O. H., "Obesity in chi1dhood and its effects", Postgraduate Medical Journal, 1962,38, 629-632.
Wolff, O. H., “Obesity in childhood”, *Triangle*, 1966, 7, 234-239.
Zeller, W. W., “Adolescent attitudes and cutaneous health”, *The Journal of School Health*, 1970,40, 115-120.
Zuk, G. H., “The plasticity of the physique from early-adolescence through adulthood”, Journal of Genetic Psychology, 1958, 92, 205-214.

“ADOLESCENCIA”
Editorial Limusa, S.A. de C. V., México, D.F., 1990
Autor: **Robert E. Grinder**

CAPÍTULO 3
AMENAZAS PARA LA SALUD DE LOS ADOLESCENTES
(página 129 a 189 en el libro original)

Aparte de su conocimiento respecto de los problemas del peso, de las deficiencias dentales y del convencimiento de que precisan buena salud y aseo la mayoría de los adolescentes poco saben de las amenazas que amagan contra su bienestar físico (Brunswick, 1969). Los jóvenes sólo se percatan muy tenuemente de los peligros inherentes a los accidentes automovilísticos, enfermedades venéreas, el alcohol, los cigarros y las drogas. Durante demasiado tiempo los adultos han dejado que fueran los amigos y el escarmiento, los que ensefiaran a los adolescentes sobre el particular. Además, padres y maestros, al parecer, no saben en qué sentido afectan a la salud cigarrillos, drogas y demás. En la mayoría de los casos dan la impresión de estar incapacitados para aconsejar a los jóvenes en la elección de las diversas opciones.

Los adolescentes se han de hacer responsables de su bienestar físico, puesto que los hábitos que se forman proporcionan la base que ha de preservar su salud en la adultez. Por desgracia, las experiencias por las que pasa el adolescente en su casa y en el vecindario le forman conceptos muy equivocados respecto de los problemas generales de salud. Harrison e Irwin (1964) compilaron una lista de 246 conceptos equivocados sobre la salud. Los expertos los habían calificado de perjudiciales y los incluyeron en un cuestionario que se entregó a varios millares de niños de los grados séptimo, octavo y noveno. Los muchachos de ambos sexos, tanto de las zonas urbanas como de las rurales -en todos los grados y de la misma cantidad de instrucción escolar sobre la salud- asistieron en mayoría aplastante a equivocaciones del tipo “la defecación diaria es siempre necesaria para la buena salud”, “hay píldoras que curan el resfriado común”, “las verrugas vienen de coger ranas”, “el deseo de comer dulces y pasteles es señal de que el cuerpo necesita azúcar” y “todo lo que la televisión nos dice sobre lo que es bueno o malo para la salud es verdadero”. Heflin y Pangle (1965) en un estudio con algunos universitarios vieron que erraban en 10% de los datos sobre conocimiento general de la salud y que estaban del todo

equivocados en un cuarto de los asuntos en los que creían firmemente. No obstante, parece que los adolescentes se percatan de las amenazas más serias para su salud. Brunswick (1969) examinó a 122 adolescentes de clase media inferior, entre los 11 y los 16 años, de marcos étnicos y raciales distintos de una zona urbana y averiguó que casi la mitad consideraban que el fumar era un problema serio para la salud. Más o menos un tercio de los muchachos blancos y puertorriqueños y la mitad de los negros consideraron que las drogas y el alcohol constituían amenazas serias para su salud.

Este capítulo se divide en cinco partes, cada una de las cuales trata de una de las amenazas más serias para la salud de los adolescentes: accidentes automovilísticos, enfermedades venéreas, alcohol, cigarros y drogas. Parece que los malos entendidos principales se refieren a estos temas (Erikson, 1967; Jones y Mileff, 1968) .

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Tratar del expediente de conducción de los adolescentes.
2. Examinar los intentos por rehabilitar a los infractores adolescentes por lo que hace al tráfico.

Accidentes automovilísticos. Las personas que están entre el primero y el 36 año de vida son particularmente vulnerables por accidentes. Y entre los jóvenes de 15 y 24 años, los accidentes son la causa principal de la muerte (los muchachos superan a las muchachas cinco veces más) (Lieberman y Duhl, 1964).

El 35% de todas las muertes por accidente en la población se deben a desgracias automovilísticas, siguiendo las muertes de ahogados, por armas de fuego, fuego, explosivos y caídas (Schuman, 1967), pero los automóviles constituyen la mayor proporción de muertes e invalideces entre los adolescentes. En muchos Estados éstos empiezan a conducir por vías públicas y carreteras a los 16. En otros Estados empiezan mucho antes en vías privadas y en granjas, especialmente con automóviles para la nieve, carts, buguis y motocicletas. Independientemente de si empiezan a manejar antes de que lo puedan hacer legalmente, los padres de los jóvenes se encuentran bajo presión porque los adolescentes saben buscar medios para manejar. Cualquier vehículo motorizado supone mayor capacidad de movimiento para el adolescente; las opciones que puede tomar se multiplicacan porque

puede acudir a muchos más lugares y presentarse más rápidamente adonde desee ir. El automóvil facilita el contacto entre camaradas y abre más posibilidades de contactos heterosexuales. El adolescente posee sentidos agudos y reflejos sutiles y gracias a su entrenamiento en la conducción puede saber cómo habérselas en condicones adversas. Pero al mismo tiempo sus expedientes en el manejo dejan que desear por su inexperiencia, atrevimiento, exposición al azar, ingestión alcohólica, falta de juicio y presión de los camaradas para que se comporte irresponsablemnte (Schuman, Pelz, Ehrlich y Selzer, 1967).

En análisis de 288 conductores varones solteros entre los 16 y los 24 años, Schuman *et al*. (1967) vieron que eran más frecuentes los accidentes entre los 16 y los 20 que entre los 21 y los 24 años. Los más jóvenes (menores de 21) tenían más accidentes, aunque éstos eran menos serios. Los que estaban entre los 16 y los 18 se exponían a practicar “suertes endiabladas” y a aceptar incitaciones a acelerar rápidamente. Entre los 16 y los 18 habían pasado por riesgos en los coches con un amigo o más el doble de veces que entre los 23 y los 24. Entre los 16 y los 20 estaban más expuestos a conducir para “liberar la tensión” tras una pelea en casa o con los amigos, por problemas económicos, etc. El estudio indicaba principalmente que los jóvenes que estabán entre los 16 y los 21 años eran altamente impulsivos en su manera de conducir.

A medida que aumentaba la edad, la conducción era menos impulsiva, por la práctica con el automóvil, la menor ansiedad, así como por menos preocupación por el daño o muerte que se pudiera causar al conductor, a los pasajeros o a otros conductores. Schuman *et al*. descubrieron que el conductor con una lista elevada de accidentes en su haber solía poseer su propio automóvil, trabajar (no ser estudiante) y ser un desertor escolar. No obstante, el conductor que tiene en su haber buena lista de accidentes no suele por eso recibir más multas que los jóvenes menos propensos a los accidentes. El alcohol era factor sólo en un 5% de los primeros accidentes y un 12% en los accidentes subsiguientes.

¿Qué es posible hacer con el infractor del tráfico y con el adolescente propenso a los accidentes? Mecham (1968) señala que es importante aplicar una educación constructiva, atinada y rehabilitante y que no se ha de tratar a los jóvenes como si fueran criminales. Estudió a 50 muchachos y 15 muchachas que habían sido llevados ante un tribunal de

jóvenes por violaciones del tráfico y a los que se les había castigado al azar 1) con multas, 2) con restricciones a la conducción, 3) a acudir a una escuela de conducción y 4) a escribir un artículo sobre seguridad vial. Al cabo de un año se examinó el fichero de cada adolescente para ver si el violador había seguido cometiendo infracciones.

Mecham vio que tanto los muchachos como las muchachas que habían tenido que escribir un artículo sobre seguridad vial, cometieron menos violaciones durante el año, que quienes recibieron una multa, se les había prohibido manejar o habían tenido que acudir a una escuela de conducción. Sólo 16% de los muchachos que escribieron artículos sobre seguridad vial cometieron otra infracción durante el año, mientras que el 52% que fueron multados sí las cometieron. Quienes tuvieron que escribir artículos se condujeron durante mucho tiempo sin cometer otra violación. Los muchachos que escribieron artículos no volvieron a cometer infracción por un espacio promedio de 22 semanas entre su presentación ante el tribunal y Ia próxima violación, mientras que el tiempo comparable con los muchachos multados fue de dos semanas. Con las muchachas la diferencia fue de 23 semanas y tres semanas respectivamente. Despues de las multas, la escuela vial fue lo segundo menos efectivo para reducir la incidencia. Pero las restricciones parecieron resultar bastante efectivas; 36% de los muchachos y 20% de las muchachas a las que les fueron impuestas cometieron otras violaciones durante el año. Sin embargo, estas cifras pueden ser engañosas puesto que la restricción impide que el muchacho maneje, con lo que se le impide que cometa violaciones. Señala también Mecham (1968) que el empleo indiscriminado de la prohibición puede privar al adolescente de su medio de vida, si ha de poseer coche para conseguir un empleo. Si se substraen los privilegios de la conducción sin la justificación adecuada, el joven puede resultar más duramente castigado que si se le exige que pague una multa seria. Puede sentir resentimiento, decidir conducir a pesar de la prohibición y tratar de evitar el arresto por una violación por lo demás insignificante. Todo esto puede conducir a una persecución salvaje y sin sentido por la ciudad con un desastre como epílogo.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Señalar el acrecentamiento de las enfermedades venéreas.
2. Tratar de los síntomas de la gonorrea y de la sífilis.

Enfermedades Venéreas. Las enfermedades venéreas pasan de una persona a otra mediante contacto físico. Cuando hacia mediados de los años 40s de este siglo se descubrió que la penicilina resultaba efectiva contra las enfermedades venéreas, los casos empezaron a disminuir de manera firme, hasta que en 1957 hubo sólo noticia de 3.8 casos por cada 100 000 personas en los EE. UU. Sin embargo, el porcentaje de población adolescente infectada aumentó de manera precipitada en un 225% entre 1957 y 1962 y todavía se elevó más durante el resto de los sesentas (Breen, 1967) .

En 1962, por ejemplo, el 41% de todas las sífilis infecciosas de Nueva Jersey se cebó en muchachos que estaban entre los 15 y los 24 años (Breen, 1967). Su prestancia se puede deber a liberalidad paterna, guía limitada, glorificación del sexo en los medios masivos y por delincuencia (Shapiro, 1965); sin embargo, es más probable que se debiera a a enorne población joven móvil de los sesentas. Muchos de esos jóvenes estaban en el servicio militar y recibieron el contagio en ultramar y a su regreso propagaron el mal por sus lugares. Desde que fueron detenidas durante la II Guerra Mundial, las enfermedades venéreas se han descuidado en cierta medida. Estas enfermedades comportan congojas inenarrables, pero el notable silencio de la sociedad impide que los adolescentes se enteren de cómo se contraen, cuáles son las consecuencias desastrosas de no someterlas a tratamiento y cómo son los síntomas. Se debería enseñar todo esto en el hogar, en la iglesia y en la escuela.

La existencia de la gonorrea o blenorragia, la más común de las enfermedades venéreas, data posiblemente de millares de años. En el Levítico se habla de que el hombre que tiene “flujo” es “impuro” y se cree que se trata de una referencia a ella (Morton, 1966). Esta infección afecta primariamente a los órganos génitourinales. El gonococo es en extremo delicado y es muy susceptible a las variaciones de la temperatura, muriendo rápidamente cuando se le substrae al calor corporal. Los requisitos para que el parásito sobreviva nos indican que virtualmente siempre se transmite mediante contacto sexual y muy difícilmente por el agua, el alimento, el aire o por contacto con los asientos de los inodoros, empuñaduras de las puertas, fuentes públicas y cubiertos. En la mujer, la enfermedad de ordinario tiene un período de incubación de 2 a 5 días. Sin embargo, en un principio a lo mejor no padece síntomas incomodantes ni se entera de que la posee hasta que se lo comunica algún hombre al que ha infectado. Si no se somete a tratamiento, esa

mujer acabará sintiendo síntomas de molestia al orinar; más tarde sobrevendrá una deposición seguida de perturbaciones menstruales y malestares abdominales. El varón pasa también por una incubación de 2 a 5 días, pero (a diferencia de la mujer) sentirá inmediatamente los síntomas. Durante la micción sentirá escozores, seguidos poco después por un flujo continuo de pus amarilla. Si se demora el tratamiento, los malestares se agigantarán. Sin embargo, en el caso de gonorrea rectal (como puede ocurrirle al homosexual pasivo) los síntomas pueden aparecer tan lentamente como en la mujer (Morton, 1966).

La sífilis, menos común pero más mortal que la gonorrea, apareció por primera vez en Europa hacia finales deI siglo XV y principios del XVI; se desencadenó una epidemia que duró un siglo y segó millares de vidas. El parásito de la sífilis no puede vivir en medio seco o a temperatura superior a la del cuerpo; por tanto, medra en las regiones bucal, genital y anal. Las úlceras sifilíticas de esas zonas son especialmente infecciosas. La sífilis presenta tres o cuatro etapas que son semejantes tanto en los varones como en las mujeres. En la primera hay una ulceración indolora o chancro (hay que distinguir el chancro duro sifilítico, del blando, venéreo también mas no sifilítico. Todas estas enfermadades, debido a lo incierto y precario de su curación, reciben el apelativo de insidiosas) que aparecerá con mucha probabilidad en un órgano sexual, porque de ordinario el contacto es sexual. Tal lesión se puede desenvolver entre 10 y 90 días tras el contacto infeccioso; en el caso de la mujer o del homosexual pasivo, la infección puede ser interna y pasar desapercibida. El chancro inicial desaparecerá, pero un mes o seis más tarde se presentará el segundo estadio. En éste pueden ocurrir (según diversas combinaciones) calvicie localizada, aunque temporal, jaquecas, fiebre, ronquera, llagas planas pequenas en las regiones húmedas del cuerpo, pérdida de peso y dolores en huesos y articulaciones (Breen, 1967; Morton, 1966). En este segundo estadio es cuando más contagiosa es la sífilis, pudiendo ser transmitida por besos y contacto de las manos. Si no hay tratamiento, este segundo estadio puede ir y venir en intensidad variable durante cuatro o cinco años, hasta que por fin parece esfumarse. Cuando existe cierto equilibrio entre huésped y parásito (Morton, 1966) acaece una etapa latente durante la cual la enfermedad está adormecida y puede durar así quizás muchos años. Cuando por fin aparece en su tercer estadio, puede ocasionar deterioro intelectual, ceguera, problemas dermáticos y óseos, perturbaciones cardiovasculares, desórdenes nerviosos y hasta la muerte.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Señalar los síntomas físicos de la intoxicación.
2. Analizar los efectos estimulantes o depresivos del alcohol sobre el comportamiento.
3. Tratar de las características de la personalidad de los futuros dipsómanos.
4. Mostrar qué bebidas alcohólicas están al alcance de la juventud.
5. Tratar de cuáles son las bebidas que beben los jóvenes y cuánto de ellas insumen.
6. Tratar de cómo el apoyo de los padres e iguales fomenta que los adolescentes beban.
7. Considerar cuál es la efectividad de los programas educativos respecto de la bebida.

Bebidas alcohólicas. De ordinario a los muchachos americanos se les enseña a no ingerir bebidas alcohólicas, pero cuando se llega a la mayoría de edad, los más beben. Cada uno ha de decidir por sí propio; ahora bien, si opta por beber ha de ponerse a pensar cuánto, en qué circunstancias y con quién va a hacerlo. La decisión que un adolescente tome acerca de la bebida se simplificaría en mucho si pudiera tratar objetivamente el asunto con sus padres, maestros o ministros religiosos. Por desgracia, empero, existe un poso de acerba emotividad en los EE.UU frente al empleo del alcohol. Son muchos los adultos que creen que cualquier insumo de pociones alcohólicas es moralmente reprensible. Si se piensa que la obstinencia total es la única actitud madura, los adolescentes que desean beber moderadamente quedan copados. Pueden acabar viendo la bebida como actividad ilícita, a través de la cual pueden aseverar su independencia.

Al comparar a muchachos italianos y americanos, Jessor, Boutourline Young, Young y Tesi (1970) descubrieron que los muchachos americanos eran más propensos a echar mano del alcohol para enfrentarse a la frustración, insatisfacción e indefensión. Por otra parte, en Italia el alcohol (en forma de vino) forma parte desde la infancia de las comidas y se ve como un suplemento dietético saludable. Como en Italia el alcohol no comporta la idea de problema, es menos probable que se emplee como solución al desajuste y fracaso personales.

Maddox (1968) insiste en que América tiene la preocupación y la conciencia del deber; y, asimismo, los jóvenes ven la bebida como uno de sus problemas principales en torno a la salud (Brusnwick, 1969). No obstante, Maddox (1964) dice que no es común que los adolescentes beban debido a problemas personales. El que los adolescentes beban se puede entender más fácilmente en el contexto de las actitudes frente a los padres, la situación socioeconómica, la edad y las costumbres religiosas (Jessor et al. 1970; Maddox, 1964). Los hábitos de la bebida se implantan en el contexto de la socialización y no están necesariamente relacionados con la facilidad con que se obtiene la bebida o con la debilidad personal.

Consecuencias físicas y psicológicas del beber. Según Harger (1964a) las bebidas alcohólicas contienen alcochol etílico, que se produce por la fermentación del azúcar y de la levadura.

En la tabla 1 se compara el valor calórico de distintas bebidas con el de la leche e indica el porcentaje de alcochol por volumen (Harger, 1964a, p. 75). Se puede ver que el vino está hecho de zumo de uva y que contiene de un 15 a un 30% de azúcar (excepto en las variedades más secas) y de un 10 a un 22% de alcohol. La sidra se hace con el zumo de la manzana y contiene de un 8 a un 12% de alcochol. La cerveza se produce de la malta (proceso que convierte la fécula en azúcar y que de ordinario contiene de un 4 a un 6% de alcohol). El ale es también una poción malteada con un 6 o un 8% de alcohol. Para que la bebida sea más fuerte se la destila, proceso que ya conocían los chinos, de hace 2000 años A. C. El contenido destilado de los licores se llama “graduación” (En inglés se denomina “proof” (prueba) y la expresión se derivó de una vieja prueba en la que se humedecía pólvora con whisky y luego se le prendía fuego. Si se seguía estallido, había “prueba” de que el whisky contenía suficiente cantidad de alcohol. La graduación se indica por un número que indica el doble del contenido alcohólico por volumen. Por ejemplo, el whisky tiene una graduación de 80 a 100 “proof.” (40 a 50% de alcohol) (Harger, 1964a.) .

La intoxicación empieza cuando el alcohol entra en el cerebro. El alcochol tiene un peso molecular bajo y es altamente soluble en agua, por lo que rápidamente es absorbido en el torrente sanguíneo. Se le descubre en la sangre no bien se han tomado unos cuantos sorbos de whisky y han llegado al estómago, a menos que se insuma buena cantidad de alimento

que aminore la proporción alcohólica que se absorbe. El alcohol afecta las funciones cerebrales más elevadas, deteriorando la concentración, el juicio y el control de sí, según sea la cantidad que contenga el cuerpo. Pueden ocurrir cambios en la visión, audición y control muscular, que pueden ir de ligeros desperfectos en la ejecución de tareas coordinadas, al hacer eses, a la locución aguardentosa y a la parálisis de los músculos voluntarios de los pulmones y del corazón (que puede acarrear la muerte por falla respiratoria) (Harger, 1964b). Dos de las reacciones más comunes al alcohol son lentitud (o respuesta muscular deficiente) y euforia (o mengua de la capacidad de juicio). La lentitud o tiempo de reacción más lento resulta peligroso para la conducción automovilística. Cuando una persona está en estado de euforia (razón que corrientemente se da para beber) los chistes parecen más graciosos, los compañeros más tratables y los riesgos se antojan menos peligrosos. Teger, Katkin y Pruitt (1969), por ejemplo, probaron a 36 alumnos graduados de más de 21 años en el comportamiento riesgoso bajo diferentes condiciones de sobriedad, con coñac, vodka y alcohol sintético. Hallaron que los sujetos ebrios aceptaban riesgos objetivos mayores que los sobrios. Los que se habían embriagado, a todas vistas distorsionaban la probabilidad de éxito al percibir ciertas situaciones como menos peligrosas de lo que realmente eran.

Los adolescentes beben principalmente por gusto, para ser como los demás y para celebrar ocasiones especiales. Suelen ver el alcohol como bebida social y piensan más en lo que hace *por ellos* que en lo que les hace *a ellos* (Maddox, 1964). Los adolescentes suelen creer que los adultos beben en primer lugar para descargar la tensión y la ansiedad, pero no lo ven como causa por la que ellos también beben (Maddox, 1964).

Según sean las condiciones externas, la dosis y las caracterlsticas personales, el alcohol puede tener un efecto estimulante o deprimente en la conducta (Lisansky, 1964). El individuo bebe vino, cerveza, ginebra o whisky en pequeñas cantidades en los cócteles, bares y salones y en la casa, para sentirse diferente, para levantar el ánimo o para relajarse (Lisansky, 1964). El muchacho adolescente, por ejemplo, puede beber sea para sentirse más confiado o para vencer la timidez o la aprensión ante una cita. Otro beberá para sentirse más dispuesto a trabajar, menos solo, o para liberarse de pensar en responsabilidades agobiantes. La adolescente creerá a lo mejor que ha de beber en las citas para hacerse

más tratable. Si la cantidad de alcohol es poca puede cooperar en en elevar el resultado efectivo, pero si la cantidad es grande reducirá la eficiencia.

Tabla 1. **Proceso de manufactura, porcentaje de alcohol y contenido calórico de distintas bebidas alcohólicas, comparadas con la leche.**

Bebida	Hecha con	Malteada	Destilada	Porcentaje alcohol por volumen	Calorías onza fluída	
Vino	Zumo de uvas		No	No	10 - 22	18 - 50
Sidra	Zumo de manza		No	No	8 - 12	10 - 20
Cerveza	Cereales		Si	No	4 - 6	10 - 18
Ale	Cereales		Si	No	6 - 8	16 - 21
Whisky	Cereales		Si	Si	40 - 55	60 - 90
Brandy	Vino		No	Si	40 - 55	60 - 90
Ron	Melaza		No	Si	40 - 55	60 - 90
Ginebra	Bebidas alcohólicas neutras + enebrinas + mondaduras de naranja, etc.		No	De ordinario	40 - 55	60 - 90
Vodka	Bebidas alcohólicas neutras		No	No	40 - 55	60 - 90
Leche						18 - 24

Copyright (1964), de McGraw-Hill, Inc. Con permiso.

Por lo general, los muchachos que beben con exceso tienden también a ser más arrebatados: entran en más peleas, son más destructores y pierden más amistades que los que beben moderadamente o son abstemios (Globetti, 1969). Los adolescentes que siguen bebiendo a lo mejor lo hacen para escapar de las frustraciones diarias de la familia, trabajo o camaradas no deseables (Maddox, 1968). Williams (1966) descubrió que los bebedores problemáticos alcanzan puntuaciones más elevadas que los abstemios por lo que hacía a la ansiedad y a la depresión.

Opina que quienes sienten buen monto de ansiedad y depresión aprecian el alivio que les proporciona el alcohol; en efecto, pueden beber en primer lugar para conseguir esa descarga. El motivo de beber es más fuerte e insistente entre los bebedores por problemas, lo que les crea una pauta de reforzamiento que acaba por desembocar en el alcoholismo.

En el Estudio Auxológico de Oakland (Oakland Growth Study) apareció recientemente un análisis respecto de las pautas que seguían los varones al beber, en el que se pretendía determinar qué relaciones podían existir entre sus personalidades y sus hábitos de bebida, por un período de 25 años, desde la adolescencia hasta mitad de los cuarenta

(Jones, 1968). Se les clasificó según sus patrones de bebida de adultos frente a las puntuaciones de personalidad obtenidas cuando estaban en la primera escuela media (edad, 12, 13 y 14), en la segunda escuela media (edad 15, 16 y 17) y como adultos (edad 33 y 34). En la primera escuela media los futuros bebedores moderados y abstemio tenían más puntuaciones en sobrecontrol, conservadurismo, objetividad, dependencia y consideración de las cosas. Algunos parecían ser también mas introspectivos y analíticos en sus relaciones con otros. Otros aparecieron más susceptibles, más sensibles a las críticas, con mayor ascesis o parsimonia y más preocupados por lo que hacían. Además, cierto porcentaje tendía a comportarse más sumisamente y en dependencia y a buscar la aprobación de los demás. Los futuros bebedores problemáticos, quienes en la primera escuela media fueron también más dependientes, eran también más rebeldes y menos capaces de mantener relaciones interpersonales adecuadas. En la segunda escuela media algunos de los futuros bebedores moderados y abstemios buscaban la protección; otros se caracterizaron por mantenerse alejados, evitando relaciones íntimas y por "ser conscientes de la impresión que causaban en los demás". Por otra parte, los futuros bebedores problemáticos, cuando estaban en la segunda escuela media, parecían descuidar las impresiones que producían en los demás, no rendían tanto, eran menos calmados, más sensibles a la crítica y socialmente parecían más despreocupados. Jones (1968) informó que en la adultez los abstemios psaban todavía como sobrecontrolados, asequibles emocionalmente, exigentes, moralistas, calmados, entregados y considerados. Los bebedores problemáticos descollaban como "expresivos con ritmo rápido", desorganizados cuando tenían apremios, temperamentales, rebeldes, proclives a la expresión directa de la hostilidad, sensuales y eróticos. Jones (1968) y Rosenberg (1969a) han dicho que lo bebedores daban gran relevancia al comportamiento masculinoide, lo que puede retrotraerse a sus conflictos con la dependencia y a sus dificultades intepersonales durante la adolescencia. En corroboración de lo anterior, Zucker (1967) había encontrado que los bebedores consuetudinarios adolescentes (frente a los abstemios), tendían a expresar los conflictos del rol sexual adoptando una fachada supermasculina. Su estudio trató también de las adolescentes, aunque no aparecieron entre estas diferencias basadas en lo sexual. Todas estas investigaciones dan a entender que cuando se recalca la camaradería masculinoide y la bebida como desafío a la autoridad o como símbolo de autosuficencia durante la adolescencia, se ha de

suponer que existe un conflicto de identidad subyacente que luego puede resultar en empleo inmoderado del alcohol.

Tabla 2. Leyes de control de bebidas alcohólicas con respecto a los requisitos de edad mínima, de vigencia el 7 de julio de 1972.

	Edad mínima para beber		
Estado	Bebidas alcohólicas destiladas	Vino	Cerveza
Alabama	21	21	21
Alaska	19	19	19
Arizona	18	18	18
Arkansas	21	21	21
California	21	21	21
Colorado	21	21	21 (18 para 3.2% de cerveza)
Connecticut	18	18	18
Delaware	20	20	20
Distrito de Columbia	21	21 (sobre 14 % 18 bajo 14 %)	18
Carolina del Norte	21	18	18
Florida	21	21	21
Georgia	18	18	18
Hawaii	18	18	18
Idaho	19	19	19
Illinois	21	21	21
Indiana	21	21	21
Iowa	19	19	19
Kansas	21	21	21
Kentucky	21	21	21
Louisiana	18	18	18
Maine	18	18	18
Maryland	21	21	21
Massachusetts	21	21	21
Michigan	18	18	18
Minnesota	21	21	21
Mississippi	21	18	18
Missouri	21	21	21
Montana	19	19	19
Nebraska	19	19	19
Nevada	21	21	21
Nueva Hampshire	21	21	21
Nueva Jersey	21	21	21
Nuevo Mexico	21	21	21
Nueva York	18	18 para vinos no sobre el 14 %) (17 si son menores casados)	18
Dakota del Norte	21	21	21
Ohio	21	21	21
Oregon	21	21	21
Pensilvania	21	21	21
Rhode Island	18	18	18
Carolina del Sur	21	18	18
Dakota del Sur	21 (19 para licor no intoxicante)	18	18 (18 para 3.2% de cerveza)
Tennessee	18	18	18
Texas	21	21	21
Utah	21	21	21

Vermont	18	18	18
Virginia	21	21	21 (18 para 3.2 % de cerveza)
Virginia del Oeste	18	18	18
Washington	21	21	21
Wiscounsin	18	18	18
Wyoming	18	18	18

Prevención del alcoholismo entre los menores y adolescentes.
Como se ve por la tabla 2, todos los Estados han impuesto leyes de control sobre la venta de bebidas alcohólicas a los menores, aunque dichas leyes varían considerablemente. Cada Estado ha estipulado edad mínima por debajo de la cual las compras son ilegales. En algunos Estados, el adolescente puede comprar una clase de bebida alcohólica, mientras que para adquirir otras ha de esperar a ser mayor. El propósito de tales leyes es claro: la compra de bebidas alcohólicas es exclusivamente privilegio de los adultos. Esas leyes suponen implícitamente que los adolescentes no están lo suficiente maduros para practicar la moderación y el freno en el uso del alcohol, por lo mismo todos los Estados secundan el cumplimiento de las leyes impidiendo su venta a los menores. Muchos exigen que se lleven credenciales o cédulas de identificación cuando quieran comprar alcohol, aunque es fácil hacerse con credenciales falsas; muchos jóvenes abusan de la ley y compran cerveza o whisky para llamar la atención entre los compañeros. Kelly (1964) dice que es imposible decir a ciencia cierta cuál es la efectividad de los Estados en la regulación de las ventas. Además, son muchos los padres que hacen caso omiso de la ley, suministrando licores a los adolescentes, sea a sus hijos o a los amigos de éstos, con lo que no es preciso que tengan que comprar. Globetti (1969) informó que el 50% del alcohol consumido por los adolescentes provenía de amigos (quienes a su vez podían haberlo conseguido de sus padres); una tercera parte provenía de contrabandistas o de expendedores legalizados y el resto lo suministraban directamente los padres con toda probabilidad.

Maddox (1964) sostiene que es raro el adolescente que no ha probado alguna bebida alcohólica antes de salir de la escuela media. Riester y Zucker (1968) averiguaron que el 91% de 754 alumnos (de toda, la escuela media) de una escuela suburbana habían bebido alcohol alguna otra vez. Globetti (1969) estima que la proporción de adolescentes que hacen uso del alcohol en unas comunidades es de uno por cada tres y en otras de ocho por cada diez. Maddox (1964) da cifras del 30 al 80%.

Es claro que el uso del alcohol es menor en las comunidades rurales, quizá debido al “ascetismo protestante” (Globetti, 1969) , o porque allí se dan controles sociales más estrictos. El consumo tiende a variar según la edad y el sexo: los muchachos consumen más que ellas, a la par que el uso crece con la edad (Riddle, 1962). Maddox (1964) dijo que el uso del alcohol empieza por los 13 o 14 años, aunque probablemente se llegue a probar antes. El hábito de beber, empero, no procede de ordinario de que se pruebe muy pronto la bebida. En efecto, entre los adolescentes más jóvenes el hábito se encuentra con el rechazo de los demás, pues al adolescente que bebe se le ve como “presumido” o “creído”. Las actitudes de desaprobación disminuyen con la edad, así que buena mayoría de abstemios no tendrán nada que decir si por motivos sociales sus compañeros beben cuando ya concluye la escuela media (Maddox, 1964). Riester y Zucker (1968) examinaron el grado de consumo de alcohol en grupos variados de compañeros de la escuela media y vieron que quienes estaban clasificados sea como “colegiados” (que participaban en los aspectos sociales de las actividades para escolares) o “leathers” (que participaban en actividades sociales que nada tenían que ver con las de la escuela) tenían más probabilidades de con-vertir en bebedores que quienes: 1) raramente tenían citas o no acudían a reuniones y bailes, 2) pertenecían a alguna peña que se interesaba por el arte teatral o pasaban buena parte del tiempo yendo a conciertos o visitando museos, 3) frecuentaban la sección jipi de la ciudad, 4) se afanaban en competencia por obtener buenas calificaciones, 5) participaban en actividades para escolares en las que se requerian habilidades verbales, como en la preparación del periódico o de la memoria escolar del año, o 6) eran novios formales o se interesaban intensamente por una persona del sexo opuesto. Estos investigadores advirtieron que los grupos de “colegiados” y de “leathers” constituían un 90% de los que bebían con regularidad. Estos jóvenes informaron de manera aplastante que preferían bebidas alcohólicas cuando estaban en sociedad, que no gustaban de beber a solas o en compañía de un solo amigo, especialmente si era del sexo opuesto. Los muchachos que pertenecían a grupos “colegiados” o de “leathers” preferían beber en compañía de amigos del propio sexo exclusivamente. Pero, en segundo lugar, preferían beber en alguna reunión en que entraban ambos sexos. Raramente bebían las muchachas en grupo exclusivamente femenino; preferían hacerlo en grupo mixto.

Si se compara con los adultos, los adolescentes beben poco. Globetti (1969) informó que la mayoría de los alumnos de décimo, undécimo y duodécimo grado de su estudio preferían bebidas alcohólicas ligeras, como cerveza. Riester y Zucker (1968) manifestaron que aquellos alumnos de escuela media consumían un bote de cerveza por ocasión social; los muchachos tenían un promedio de unas dos ocasiones por semana, mientras que las muchachas sólo tenían un promedio de una. Maddox (1964) estimó que, por término medio, el porcentaje de adolescentes que consume al menos una bebida por día es del 2 al 6 por ciento. Existe una diferencia substancial entre la cantidad de lo que beben los adolescentes y lo que beben los adultos. La clasificación de Jones (1968) de los adultos que beben indica que existe buena gama de hábitos de bebida entre los adultos: el **bebedor problemático**, que insume alcohol como si bebiera agua y sufre blancos; el **bebedor fuerte** que bebe todo lo que puede cuando se le da oportunidad; el **bebedor moderado**, que gusta una o dos copas antes de comer y quizá tres o cuatro en las reuniones; el **bebedor ligero**, que beberá un vaso de vino en la comida, quizá una cerveza un día de mucho calor, pero nunca más de dos cócteles, y el **abstemio** que rehusa beber en absoluto.

Según sea lo que beben los padres, el adolescente sentirá más o menos inclinación a hacerlo (Maddox, 1964; Riester y Zucker, 1968; Riddle, 1962). Maddox (1964) reconoce que este punto de vista contradice la suposición de que los padres desaprueban la bebida, pero señala que la primera bebida de los adolescentes es más probable que ocurra en sus casas. Los padres permiten con frecuencia que sus hijos beban en casa y en su presencia. Maddox dijo que los adolescentes que beben afirman que al menos uno de sus progenitores bebe también. La probabilidad de que el adolescente llegue a beber se acrece si los dos padres, beben, mientras que es menor si ambos progenitores son abstemios. Si bien los adolescentes más jóvenes de ordinario no beben, Riester y Zucker (1968) señalan que hacia final de la escuela media casi todos los adolescentes cuyos padres beben lo hacen también. Maddox (1964) dijo que los adolescentes que saben que sus padres no tienen inconveniente es probable que la mayor parte de las veces beban en casa. Pero si los padres difieren por lo que respecta a la bebida, el adolescente tendrá dificultades en adquirir una actitud bien integrada hacia el alcohol (Williams, 1967). Los padres que beben moderadamente es probable que comuniquen a sus hijos adolescentes cómo y cuándo beber moderadamente; quienes beben con exceso tienden a tener hijos

adolescentes que beban también con exceso (Riester y Zucker, 1968; Rosenberg, 1969b). Los hábitos de bebida del adolescente parecen reflejar sus esfuerzos por relacionarse con el mundo de los adultos. Al beber, el adolescente se dice a lo mejor: “soy un hombre” o “soy uno del grupo” (Maddox, 1964, p. 244).

Aunque probablemente los adolescentes beben más de lo que se imaginan los adultos, Maddox (1964) no cree que ello simbolice rebelión abierta o transgresión de las expectativas de los adultos; el que los adolescentes beban es más bien consecuencia de un estilo de vida dado, que signo de alienación o de rebelión. No obstante, la denegación de bebidas alcohólicas a los adolescentes, quizás por pretender fundarse en motivos morales irracionales, puede conducir a la bebida como desafío (Globetti, 1969). En estudio llevado a cabo en una comunidad en que prevalecía la abstinencia, se demostró que los adolescentes cuyos padres no aceptaban la bebida, bebían subrepticiamente. Quienes tomaban parte en estas posturas solapadas probablemente llegarían a ser bebedores en exceso (Globetti, 1969; Globetti y Windham, 1967).

Parece que los programas educativos escolares sobre la bebida tienen poco efecto; el adolescente que ya bebe con su familia o entre amigos no es probable que altere su comportamiento de manera significativa tras entrar en contacto con dichos programas (Riester y Zucker, 1968).

A lo mejor se le persuade de que bebiendo no logrará ciertas metas, pero es en alto grado improbable que se le convenza de que toda bebida es “ilegítima, perjudicial para la salud o inmoral” (Maddox, 1964). Sin embargo, los programas escolares pueden cooperar en que los jóvenes entiendan de los hábitos de la bebida, adviertan las tendencias que pueden resultar en problemáticas y apoyen o subvengan a las agencias comunales que tratan de los abusos del alcohol. Estos programas pueden reforzar, asimismo, la abstinencia como actitud razonable y facilitar el desenvolvimiento de pautas que cooperen en amenguar los riesgos de que los adolescentes hagan uso del alcohol (Globetti y Harrison, 1970; Maddox, 1964). Por desgracia, son demasiados los programas educativos que recalcan los lados nocivos de la bebida, con lo que pueden atemorizar a los adolescentes por esos dicterios y amonestaciones de carácter solemne. Si tal es el enfoque, el adolescente quedará imposibilitado para adquirir un entendimiento

maduro de los aspectos físicos y emotivos del uso y no uso del alcohol (Globetti, 1968). Los programas que intentan atemorizar a veces causan que el adolescente ansíe la bebida alcohólica, porque le imbuyen la intriga de los placeres prohibidos. A lo mejor advierte la hipocresía que existe y acaba por tener ansia por probar por sí mismo qué hay en todo ello, aunque quizá no llegue a calibrar cuál puede ser la consecuencia de su acción. Riester y Zucker (1968) opinan que los programas educativos de la escuela media son buenos en sí, pero que se han de presentar de manera objetiva y han de hacerse negar incluso a los que probablemente sean bebedores problemáticos el día de mañana.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1. Repasar los conatos actuales por aminorar el uso del tabaco.
2. Señalar los efectos dañinos del tabaco.
3. Hacer notar las características de hábito del tabaco.
4. Distinguir entre los fumadores adolescentes y los que no son, respecto de sus rasgos personales.
5. Describir el patrón de desarrollo del hábito de fumar en los adolescentes.
6. Tratar de la influencia de los iguales y de los padres en el fumar.
7. Considerar cuál es la efectvidad de los programas escolares contra el cigarro.

Cigarrillos

A principios del siglo XVII en Europa el tabaco estaba prohibido porque se consideraba perjudicial para la salud; pero con el tiempo se fue extendiendo por Europa y América (Hammond, 1962). Durante varios siglos se fumaba principalmente en pipa y en puro, o bien se usaba el tabaco en la forma de mascada y como rapé. Poco a poco se fueron advirtiendo los efectos deletéreos para la salud provenientes del tabaco. Los que fumaban mucho sentían graves síntomas de supresión cuando trataban de dejar de fumar, lo que daba entender que había cierto grado de habituación a la nicotina. Pero la mayor parte de la oposición al tabaco se fundaba en razones morales. Se decía que el fumar era un hábito “sucio” y en los grupos religiosos se decía que era pecaminoso. Desde 1920 a 1960, el consumo de cigarros manufacturados se elevó anualmente de 750 a 3,900 por adulto, mientras que el consumo de tabaco en otras formas declinó en un 70% (Hammond, 1962). Este incremento llevó por fin a la cuestión de la relación existente entre el tabaco y la salud.

A principios de los sesenta, la industria de la publicidad unía el fumar con el atletismo, la belleza, la masculinidad, la juventud y el intelecto. Entre los modelos de adultez que poseían los adolescentes estaba el fumar. Estos veían fumar a sus padres, a su maestro durante el recreo y a los héroes del cine y de la televisión; así que se sentían tentados irresistiblemente a seguir el ejemplo. Poco a poco empezó a aparecer testimonio convincente de la ciencia sobre la relación indudable entre el fumar y el cáncer pulmonar, la bronquitis crónica, el enfisema y la trombosis coronaria. A partir de entonces, las cigarreras han ido invirtiendo millones de dólares en formas de filtros que retengan los ingredientes carcinógenos de los cigarros, aunque tales intentos poseen sólo valor muy cuestionable.

A principios de los sesenta se empezó la campaña en contra, con el fin de detener la cantidad de cigarros que se pudieran fumar. Los camio-nes del Servicio de Correos de los EE.UU empezaron a llevar el mensaje sencillo en letras mayúsculas: “100,000 doctores han dejado de fumar” y en tipo menor: “Quizá saben algo que usted desconoce” (Davis, 1968a). En 1964, el Comité de Consejo del Jefe de Sanidad emitió un informe intitulado Tabaco y Salud en el que se afirmaba que el cigarro era causa del cáncer pulmonar y de otras enfermedades. En el informe se decía: “el fumar es un peligro para la salud de suficiente importancia como para que se aplique el remedio apropiado” (Amett y Black, 1967). Desde entonces se han levado a cabo campañas públicas para disuadir a los jóvenes del uso del tabaco. Se suprimieron de la televisión los anuncios de cigarros y hay incluso anuncios que impugnan su uso. Ya no se emplean adolescentes como modelos de anuncios de cigarros en los anuncios. Con la cooperación de los padres, las escuelas medias de todo el país emplean materiales contra el tabaco preparados por La Sociedad Oncológica Americana y la Asociación Nacional Antituberculosa. Los programas escolares a lo mejor logran algún efecto, pero la proporción de adolescentes que empiezan a fumar excede con mucho el número de adultos que dejan de hacerlo; así pues, crece el número de personas que fuman. A pesar de varios estudios minuciosos, poco se conoce excepto que "según las observaciones generales, el uso del tabaco está muy extendido, siéndolo cada vez más, que muy probablemente es nocivo y que es muy difícil modificar durante largo tiempo los hábitos adquiridos" (Berntein, 1969, p. 435).

Consecuencias físicas y psicológicas del fumar. Los efectos nocivos del tabaco son conocidos con suficiente base. El fumar causa la muerte de cinco veces más personas al año que los accidentes de tráfico. Un tercio de las muertes de hombres entre los 35 y los 60 años se han de adjudicar en parte al fumar (Davis, 1968). Las muertes de cáncer pulmonar anualmente son equiparables a las ocasionadas por accidentes de tráfico; tal cantidad ha aumentado de unas tres muertes por cada 10,000, en 1930, a unas 30 por cada 10,000 a finales de los sesenta. La cantidad de muertes por trombosis coronaria es aproximadamente de un 70% mayor entre personas que fuman, y unas 200% mayor cuando hay alta presión sanguínea y colesterol sérico elevado (Davis, 1968a). Cada año se pierden aproximadamente 77 millones de días de labor (un 20% de la pérdida anual de trabajo) en los EE. UU. por enfermedades que tienen que ver con el tabaco. Casi una de cada 14 personas activas de más de 45 años sufren bronquitis crónica o enfisema, mientras que el número de mujeres que sufre este mal se ha cuadruplicado desde mediados de los 50 (Davis, 1968b). Existe también elevada correlación entre el fumar y las úlceras duodenales, la pneumonía, el cáncer de la vejiga, la cirrosis y el cáncer tisular (de la boca, lengua, labios, laringe, faringe y esófago). El grado de inhalación parece relacionado con la tos, la disnea, la falta de apetito y la pérdida de peso (Hammond, 1962). Si bien estos malestares afectan típicamente a los adultos, Peters y Ferris (1967a, 1967b) averiguaron que entre los alumnos universitarios existe fuerte correlación entre las enfermedades de las vías respiratorias, el número de años que se ha fumado y el número de cajetillas fumadas diariamente. Los estudiantes que fuman sufren más de tos, flemas, apnea, jadeos y perturbaciones torácicas cuando sufren resfriado. En los pulmones del fumador tienen lugar cambios funcionales que son compatibles con lo que puede ocurrir durante la primera etapa de las enfermedades respiratorias crónicas no específicas. Según los investigadores, basta fumar un poco para inducir tales cambios.

Por su vaguedad es más difícil precisar cuáles son las consecuencias psicológicas del fumar, que las fisiológicas. Los fumadores inveterados suelen inhalar de manera regular, siendo considerable la cantidad de material activo químicamente que es absorbido en el tejido corporal. Cuando se inyecta nicotina directamente en el torrente sanguíneo, muchos individuos comunican que prefieren la nicotina pura al fumar, lo que sugiere que algo del placer obtenido con el cigarro se debe a la

nicotina (Lawton, 1963). ¿Se debe entonces el hábito del fumar a las propiedades de adicción de la nicotina? Bernstein (1969) cree que son demasiadas las personas propensas a responder afirmativamente a esta pregunta. Distingue entre adición y hábito, según conceptos de la Organización Mundial de la Salud. La adicción es un "estado de intoxicación periódica o crónica producida por el Consumo de una droga, acompañado por la compulsión a seguir tomándola (en dosis cada vez mayores) y por la dependencia psicológica y física. El hábito es una condición resultante del empleo repetido de una droga, con deseo de continuar empleándola (en dosis relativamente constantes), lo que resulta en dependencia psicológica mas no física; es decir, que no aparece ningún síntoma consistente y reproducible de supresión" (Berntein, 1969, p. 4: 19). Según este autor (1969), el tabaco es más habituador que adictivo. Los grandes fumadores pueden sentir fuertes deseos de dejar el tabaco, pero no buscarán cigarrillos con mayor contenido nicotínico, como hará el adicto a la morfina situado en circunstancias comparables. Si se deja de fumar o se reduce drásticamente la cantidad de cigarros, pueden ocurrir dolores somáticos, pero no aparecerán síntomas espontáneos e inevitables de supresión. Todos los síntomas de supresión se parecen a las reacciones emocionales de quedar privado de objetos deseados o de experiencas a las que se está habituado. Benrtein (1969, p. 4:20), por tanto, dice que el hábito de fumar "es el resultado de un sistema muy complicado de estímulos fisiológicos, sociales y ambientales y que según sea el individuo le atañerá alguna combinación particular de los mismos (es decir, que dicha combinación le es funcional)".

Durante el período inicial puede o provocar un afecto positivo o reducir otro negativo (Davis, 1967; Wohlford y Giammona, 1969). El fumar puede hacer que las situaciones se vuelvan más fruibles o interesantes; un joven puede fumar "para conseguir excitación oral o gustativa, ver cómo el humo deja sus labios o tener algo que hacer con las manos" (Wohlford y Giammona, 1969, p. 550). Puede cooperar también en relajarlo al terminar una comida o durante una conversación agradable. Al reducir los sentimientos negativos, el fumar puede cooperar en aliviar el temor, la vergüenza o la desazón; puede servir también como sedante parcial, permitiendo a la persona reaccionar de manera efectiva ante un problema o evitarlo por completo (Wohlford y Giammona, 1969). Pero una vez que la persona se ha habituado, fumará sin que surja efecto alguno. Davis (1967) dice que cuando se fuma mucho uno no se percata

de nada; la persona enciende el cigarro en determinada ocasión porque tal es lo que está acostumbrada a hacer. Por fin, cuando es algo relativamente habitual, el efecto positivo o la reducción del efecto negativo puede centrarse en el cigarro mismo. El individuo siente placer cuando fuma y se vuelve ansioso cuando no lo hace. El cigarro es como una "muleta" que es indispensable para salvar la continua serie de sucesos y crisis.

Como es difícil determinar cuáles son los efectos psicológicos del fumar, los investigadores no logran distinguir fácilmente entre fumadores y no fumadores atendiendo a atributos de la personalidad. Según señalan Wohlford y Giammona (1969), la mayoría de los estudios se centran en las relaciones ordinarias entre el comportamiento de los que fuman y las variables de la personalidad. Han sido pocas las investigaciones longitudinales respecto de los rasgos de la personalidad de un individuo antes de que empezara a fumar y luego de que adquirió el hábito. No obstante, algunos investigadores han diferenciado entre fumadores y no fumadores basándose en distintas características; se han servido de la teoría psicoanalítica, según la cual el fumar es un conato por volver a los placeres pasivos del amamantamiento infantil. Según eso, el fumador posee mayores necesidades de dependencia, que le llevan a buscar el amamantamiento. Lawton (1963) hablaba de un estudio con alumnos universitarios, según el cual quienes son capaces de dejar de fumar más fácilmente habían sido amamantados por más largo tiempo durante la infabcia. Además, muchos de aquellos que dejaron de fumar, substituyeron el tabaco por caramelos, chicle, comidas y por el alcohol. Las necesidades orales no resueltas del fumador varón a veces se cree que se plasman en roles masculinos atolondrados, extrovertidos, despreocupados (Cattell y Krug, 1967; Evans, Borgatta y Bohmstedt, 1967; Fodor, Glass y Weiner, 1968). Al menos la hipermasculinidad parece estar relacionada con el fumar, entre los varones. McKennell y Bynner (1969) informaron de que entre los muchachos adolescentes de 11 a 15 años, los que fumaban tendían a ocupar alguna posición ante los ojos de sus iguales respecto de los "bragados" y de la "precocidad sexual". Lo bragado hace referencia a las ventajas en el deporte, en las riñas, al ser fuerte y rudo y a formar parte de una peña o grupo de muchos amigos. Los muchachos que fumaban creían que no estaban muy lejos de ser bragados, mientras que los no fumadores pensaban que estaban a buena distancia de serlo. Creían también que los fumadores se intersaban más por muchachas y eran más atractivos para

éstas. A medida que los muchachos se hacían mayores, cada vez valoraban más estos aspectos de Ia personalidad que otorgaba, a los que desde hacía tiempo fumaban, envidiable posición entre sus camaradas. Por otra parte, McKennell y Bynner (1969) descubrieron que Ia mayoría de Ios muchachos, incluidos los fumadores, consideraban aI fumador típico como un fracasado escolar, mientras que el no fumador salía adelante. Este descubrimiento lo han confirmado otros investigadores. Horn (1960a); Salber, Welsh y Taylor (1963); Peters y Ferris (1967c) y Borwitz (1969), por ejemplo, informaron que los fumadores de Ia escuela media son menos aplicados y van peor, estando más cerca de perder cursos, que los no fumadores. Newman (1969) halló que los no fumadores de noveno grado conseguían calificaciones más altas que quienes fumaban y que tanto los muchachos como Ias muchachas que fumaban era más probable que consideraran que no estaban a Ia altura de lo que esperaban sus padres, iguales y profesores, que los no fumadores. Dvorak (1967) estudió a 860 varones y a 563 mujeres deI primer año de universidad e informó que quienes no fumaban habían conseguido calificaciones más altas en Ia escuela media, seguían obteniéndolas en Ia universidad y era más probable que acabaran el primer año que quienes fumaban. Dunn (1967) mostró que, entre los de primer año sólo un 16.7% de quienes habían tenido un promedio de "A" (sobresaliente) fumaban, mientras que el 59.17 de quienes tenían un promedio de fracaso fumaban también. Además, más de Ia mitad de Ios alumnos que desertaban aI finalizar el segundo año eran fumadores. Dada Ia aparente relación entre el fumar y 1) el vigor sexual y masculinoide y 2) los resultados escolares inferiores, se puede pensar que los adolescentes que fuman están más propensos a rebelarse contra los objetivos tradicionales de Ia socialización. Sin embargo, lo que pueda basar esta expectativa es contradictoria. McKennell y Bynner (1969) averiguaron que Ios fumadores de Ia escuela media eran conscientes de sus limitaciones en Ia escuela y valoraban el éxito académico. EI informe de 1964 deI Jefe de Sanidad informaba que Ia rebeldía probablemente sólo era causa menor deI fumar. Lawton (1963) ha hecho hincapié en que el fumar es un acto abrumadoramente conformista más que de rebeldía, puesto que Ia proporción de alumnos de escuela media que fuman en contra de los deseos paternos es pequeña y en su mayor parte está compuesta de muchachas. Horowitz (1966) decía que mientras los jóvenes puede parecer que se rebelan contra sus padres optando por fumar, en realidad no hacen sino seguir un modelo y tratan de entrar en el agrado de alguien. Un padre puede

permitir que su hijo adolescente fume alguno que otro cigarro a los 13 años, pero enojarse si se entera de que fuma regularmente. En tales circunstancias, el adolescente puede volverse rebelde. Por otra parte, hay pruebas de que los adolescentes rebeldes se sienten atraídos por el tabaco. Stewart y Livson (1966) compararon de manera retrospectiva a los fumadores y a los no fumadores de ambos sexos a la edad de los 30 años, basándose en distintas medidas de rebeldía desde el kínder, pasando por la escuela media hasta la adultez. Las medidas derivadas tanto de las puntuaciones de los profesores y de los tests de la personalidad revelaron que aquellos (de los dos sexos) que posteriormente fumaron eran más rebeldes. Los investigadores indicaron que los más rebeldes pueden perseguir abierta y vigorosamente, a edad más temprana, actividades como el fumar que ven como prerrogativas placenteras de los adultos.

Los patrones del fumar entre los adolescentes. Michelson (1966) nos cuenta el caso de una niña de cinco años que siempre llegaba tarde a la guardería por culpa de su madre. Creía ésta que los cigarros aplacaban el nerviosismo, por lo que daba a su hija un cigarro después de cada comida. La niña no podía terminarse el cagirrillo de la mañana con la suficiente rapidez para llegar a la guardería con tiempo. En una investigación sobre muchachos de 10 a 16 años, Streit (1967) averiguó que el 22% empezaron a fumar antes de los 10; el 60% entre 10 u 11 y los 13 años y el 18% entre los 14 y los 16. Un estudio de jóvenes en edad universitaria, llevado a cabo por Arnett y Black (1967), manifestó que muchos habían empezado a fumar antes de los 10 años. Su estudio mostraba que las edades modales del comienzo de fumar estaban entre los 14 y los 15 años. Levitt y Edwards (1969) indicaron que los jóvenes mayores fuman más que los menores, aunque luego dicen que empezaron más tarde. Los investigadores dieron a entender que un muchacho de 14 años puede decir que empezó a fumar a los 12, edad en la que sólo fumaba unos cuantos cigarros por semana, sin embargo, a la edad de los 16, cuando ya fuma media cajetilla diaria, puede decir que no era fumador a los doce años. En una investigación sobre jóvenes de 10 a 16 años, Streit (1967) averiguó que el 66% fumaban de uno a cinco cigarrillos por día; el 21% fumaba media cajetilla por día; el 8% una entera por día y el 5% más de una. En un estudio exhaustivo de más de 22,000 alumnos de la escuela media, Horn, Courts, Taylor y Solomon (1959) hallaron que unas cuatro quintas partes de los muchachos y dos tercios de las muchachas había experimentado con cigarros. Sólo un tercio de los muchachos y muchachas experimentaban un poco y luego

dejaban de fumar. A los 13 años, el 14% de los muchachos y casi el 5% de las muchachas fumaban. A los 17, cerca del 34% de los muchachos y el 25% de las muchachas fumaban de manera regular. Aproximadamente el 28% de los muchachos y el 14% de las muchachas que fumaban regularmente consumía media cajetilla por día. El porcentaje de muchachos que consumían media cajetilla diaria se elevó de un 13% durante el primer año de escuela media a 38% durante el último año de ese período escolar, y en cuanto a las muchachas, del 7% durante el primer año, al 15% durante el último año de escuela media. Davis (1968 b, c) señala que más de un millón de fumadores por año empezaron a dejar de fumar a finales de los sesenta. Estudios recientes muestran que entre los de 12 años sólo un 1.3% de los muchachos y un 0.3% de las muchachas son fumadores regulares. A los 17 años, las cifras son de 25% para los muchachos y de 16% para las muchachas. Sin embargo, el número absoluto de adolescentes que fuman es mucho mayor ahora que en 1960, porque también hay más adolescentes. En general, y como en el caso de las bebidas alcohólicas, lo que los adolescentes fuman es relativamente poco, comparados con los adultos. Una de las razones puede ser que de ordinario en las escuelas medias se prohíbe el tabaco dentro del plantel y edificios adyacentes, con lo que quedan restringidas las oportunidades y la cantidad de tiempo disponibles para fumar (Horn 1960 b).

Los adolescentes suelen fumar por alguno de estos motivos: curiosidad, placer, para ser aceptados entre los camaradas y emulación de los modelos de los adultos. De ordinario la razón más aducida es la curiosidad (Forrest, 1966; Lawton, 1963; Salber et al., 1963). El adolescente se siente intrigado al contemplar cómo fuman sus padres, sus hermanos mayores, amigos y figuras públicas y siente el acicate de saber qué pasa; así empieza a fumar unos cuantos cigarros y decide seguir haciéndolo o dejarlo. Puede justificar su decisión de continuar fumando diciendo que le gusta el sabor y el olor de los cigarros, que es una experiencia placentera cuando se está con otros, que relaja o que mantiene ocupadas las manos. A lo mejor piensa que es mejor fumar que mascar o mordisquear otros alimentos (Dunn, 1967). Alguna vez el adolescente puede seguir fumando aunque no le guste. Michelson (1966) encontró que algunos jóvenes beben una coca o mastican chicle mientras fuman, para hacer desaparecer el sabor del tabaco; otros decian que fumaban porque carecían de fuerza de voluntad para dejarlo, y culpaban a sus padres, a la accesibilidad a las máquinas

expendedoras y a los anuncios atractivos. De ordinario, el adolescente que fume mucho dirá que está descontento con su hábito, que es un acto automático y que carece de fuerza de voluntad para parar (Baer, 1966; Forrest, 1966).

Dos son los principales incentivos para continuar fumando: los camaradas y los padres. Levitt y Edward (1969) vieron en un estudio de 493 alumnos de los grados del 5 al 13 de una comunidad suburbana de clase media que si el "mejor amigo fumaba" o lo hacía el "grupo" influían notablemente en los hábitos del muchacho. Son varios los estudios que confirman la impresión general de que el adolescente fuma para unirse o conformarse al grupo de camaradas, para evitar que se le llame "gallina" o para impresionar a los amigos (Lampert, New y New, 1966; Michelson, 1966; Salber et al., 1963). Los investigadores sostienen unánimemente que, en toda edad, los muchachos fuman más que las muchachas y que empiezan a hacerlo antes (Levitt y Edwards, 1969). Los muchachos tienden a opinar que los demás esperan de ellos que sean bragados y masculinos, por lo que se inclinan a fumar para amoldarse a esa manera de pensar (McKennell y Bynner, 1969; Salber et al., 1963). Como indicó Newman (1970) hay diversos estándares entre camaradas, por lo que hace al fumar y al status, en un sexo y otro. Las investigaciones realizadas por Newman sobre muchachos y muchachas de una escuela media urbana mostraron que las muchachas que fumaban (abierta o solapadamente) no obtenían buena posición entre sus iguales. Los muchachos que fumaban abiertamente poseían también poco rango y se les consideraba como "pillos", aunque eran bien considerados quienes fumaban a escondidas de las autoridades escolares. Se vio también que los muchachos preferían andar con muchachas que no fumaran (Mitchelson, 1966). El bajo aprecio en que se tiene a las muchachas que fuman puede explicar por qué Horn et al. (1959) vieron que entre los alumnos de escuela media que fumaban menos de cinco cigarros al día, el fumar a solas era el doble de frecuente entre las muchachas que entre ellos.

El modelo de los padres parece ser influencia poderosa en el uso que del tabaco hace el adolescente; es parte del proceso de socialización cuando se acepta en la familia como algo normal y que tiene que ocurrir. La situación socioeconómica parece que también tiene trascendencia, en especial cuando los muchachos están en los grados sexto, séptimo y octavo. En esas edades, los muchachos y muchachas de grupos

socioeconómicos inferiores tienden a fumar más que los de grado superior. EI status socioecoriómico parece perder importancia a este respecto durante los años últimos de escuela media (Horn et al., 1959; Lampert, New y New, 1966). Horn (1960 b) informa también que es más probable que el adolescente fume cuando lo hacen ambos progenitores o los hermanos mayores. Dunn (1967) opina que cuando uno de los padres fuma, especialmehte si es él, probablemente influirá tanto en que el hijo fume como si fumaran ambos. Levitt y Edwards (1969) señalaron que los fumadores de un sexo y otro suelen tener a algún progenitor que fuma; había ligera tendencia entre los fumadores a tener una madre fumadora, aunque esto era más frecuente entre Ias muchachas que entre ellos. Horn (et al. 1959) han sostenido que los hábitos de fumar de los muchachos probablemente se parecerán a los de sus padres, mientras que Ios de Ias muchachas siguen los dechados de Ia madre. Hay pruebas adicionales (Wohlford, 1970) que confirman que tanto Ios hijos como Ias hijas tienden a seguir más Ias pautas deI progenitor deI propio sexo que Ias deI sexo opuesto y que Ia relación entre el uso deI tabaco deI padre y deI hijo es relativamente más fuerte que Ia existente entre Ia de Ia madre y de Ia hija, en especial cuando Ia familia está intacta.

EI conocimiento de Ios efectos deletéreos deI tabaco respecto de Ia salud por Io general no ha logrado que los adolescentes Io dejen. Se sabe de ordinario que el fumador forma hábito, tiende a causar cáncer pulmonar y otros achaques y a reducir Ia Iongevidad (Baer, 1966; Davis, 1968a; Dunn, 1967; Foder, GIassi y Weiner, 1967; Streit, 1967). La mayoría de Ia gente opina que eI gobiemo debería intervenir de alguna manera en el asunto, pero no sienten que esos riesgos también van con ellos (Davis,1968). Forrest (1966) informó que varios fumadores no veían gran riesgo en "Io poco que fumo" o "Ios resultados no se aplican a mi caso". AIgunos otros adoptaron actitudes fatalistas: "No me detengo a averiguar si hay bombas H por todos lados"; "Como creo que un día u otro me tengo que morir, no me preocupa Io deI fumar"; "Vivamos el presente" (Forrest, 1966). Además, los adolescentes suelen considerar esos riesgos como remotos e improbables (Amett, 1962). Decía un muchacho: "Es difícil creer que uno se vaya a morir" (Michelson, 1966).
Cuando un fumador se decide a dejar de serlo es probable que diga que teme que el tabaco se convierta en hábito y a Ia larga le resulte perjudicial para su salud. Sin embargo, Ia razón principal que dan muchos de Ios jóvenes es eI costo exhorbitante de los cigarros (Amett,

1962; Forret, 1966). Michelson (1966) observó que Ia conformidad con Ias normas sociales de Ia escuela media ya no exige que se fume. Hoy el no fumador raramente se ve como un individuo extraño o una rara avis. Al mismo tiempo, eI fumador pierde su posición de hacha, excepto quizá en el penúltimo año de Ia escuela media. EI adolescente puede dejar de fumar porque desee participar en Ios deportes; sin embargo, a menos que experimente apnea, no es probable que Ilegue a considerar el estar en buena forma como razón para dejar de fumar. Arnett (1962) mencionó también que hay quienes deciden dejar de fumar porque Ios cigarros causan incendios forestales, hacen agujeros en Ia indumentaria, alfombras, estropean muebles y objetos de madera, producen olor desagradable en el aliento y en Ias ropas deI fumador, manchan los dedos y desmejoran Ios sentidos, impidiendo que se huela y saboree como Ios demás.

Los programas ideados para restringir el uso deI tabaco entre adolescentes han variado en sutileza y efectividad (Bemstein, 1969; Horn, 1960a). EI que se haya gravado con tasas más elevadas el tabaco o que se haya prohibido fumar dentro de Ios planteles escolares al parecer no han reducido Ia frecuencia deI fumar (Berntein, 1969). Las drogas contra eI tabaco y Ias clínicas para no fumadores son otras tantas opciones abiertas aI fumador, pero sólo Iogran algo en el grado en que se aceptan esas opciones. Algunas de Ias actividades recomendadas son: masticar Ia comida cierto número de veces antes de engullirla; ir particularmente limpio; evitar el lenguaje grosero; cambiar Ia dieta; levantarse temprano; tomar baños calientes; tomar duchas frías; mandar a Ia tintorería Ias ropas y hacer ejercicio de respiración profunda. Bernstein (1969) opina que los placebos son tan eficientes como Ias drogas contra el tabaco y que Ias clínicas logran una proporción de gente que deja de fumar inmediatamente de un 30 a un 85%, pero que esas cifras caen de manera substancial una vez se han terminado Ias reuniones oficiales. Las campañas contra el tabaco con frecuencia tienen ideas muy originales, pero no suelen ser de gran valor. Arnett (1962) expuso posters, carteles y distribuyó volantes donde se hablaba de Ia relación entre el fumar y Ias enfermedades, entre más de 300 aIumnos de último año de universidad, pero sólo dos dijeron que habían dejado de fumar como consecuencia de Ia campaña. Dieciséis jóvenes dejaron de hacerlo por otras razones, mientras que 49 se volvieron fumadores durante Ia campaña. Arnett (1962) opina que no impresiona a los jóvenes que sean pocos los doctores que fumen o que haya muchos

fumadores que mueran de cáncer. Michelson (1966) advirtió que la propaganda ha contribuido de manera esencial a cambiar las actitudes frente al tabaco desde los años veinte de este siglo, cuando al fumador de cigarros se le consideraba afeminado y a la mujer que lo hacía como indecente. Opina, en suma, que si se llevara a cabo una campaña de propaganda podría llegarse a cambiar las imágenes del fumar una vez más.

Al tratar de implantar programas contra el tabaco en las escuelas se han tenido que estudiar diversos puntos. Fodor et al. (1967), Lampert et al. (1966) y Lawton (1963) han sostenido que se habría de impartir educación respecto del tabaco como parte de la educación sobre la salud ya desde la escuela primaria. Fodor et al. (1967) sostienen que se debería hacer hincapié en los aspectos morales, como: "fumar es algo sucio" o "mis padres no quieren que fume". Como los jóvenes son muy susceptibles a todo lo que se refiere a la opinión en que los tengan, las modas del cabello y las ropas que usen, McKennell y Bynner (1969) y Newman (1969) opinan que los programas contra el tabaco deberían conexionar su mensaje con puntos como posición, autoestima y logro académico; se debería fomentar entre los fumadores la opinión de que los no fumadores son bragados y maduros. Tanto Horwitz (1966), como McKennell y Bynner (1969) precaven contra el empleo del temor como medio. Si a un niño de doce años se le pone al corriente de los desastres causados por el cáncer, por ejemplo, es probable que éstos le parezcan tan lejanos que probablemente no dará impartancia a las pruebas; en cambio acudirá a los compañeros para que apoyen sus deseos y acabará fumando, sea como símbolo de independencia o para vivir con riesgo. Por otra parte, Horn (1960a) ha demostrado que entre los enfoques que llaman a la lógica del adolescente están las informaciones sobre el cáncer pulmonar y que llegan a inhibir el deseo de fumar entre algunos jóvenes.

OBJETIVOS TEMÁTICOS

1.Explicar la naturaleza de las drogas.
2. Examinar la legislación federal y estatal sobre drogas.
3. Presentar un glosario del caló de drogas.
4. Explicar las características de: los inhalantes tóxicos, la marihuana, los alucinógenos, las anfetaminas, los barbitúricos y narcóticos.
5. Ver la afición a las drogas entre los adolescentes.

Drogas

En El malestar de la cultura (Introducción al Psicoanálisis, Obras completas, t.XIX, Ed. Americana. B. Aires) Sigmund Freud advertía el efecto beneficioso de las drogas por cuanto auxiliaban al individuo en la búsqueda de la felicidad, a la vez que apartaban la desazón. Decía que permitían a la gente "escurrirse de la opresión de la realidad y hallar un refugio en un mundo propio donde no entran los sentimientos dolorosos". A través de los años, las drogas sea para fines médicos, de salud o religiosos han cumplido con ese cometido. Por ejemplo, los indios de Bolivia y Perú mascan hojas de coca para aplacar el hambre y para acrecentar su capacidad de rendimiento físico. Los opiatos han servido para aliviar los dolores desde hace muchos siglos. Las satisfacciones derivadas de la marihuana se descubrieron en China hacia 2800 años a. de C. Durante los años veinte de este siglo se produjeron por primera vez anfetaminas con propósitos médicos. Como son estimulantes efectivos del sistema nervioso central se han empleado mucho para combatir la fatiga.

La investigación médica posee ahora una plétora de drogas psicoactivas. Constituyen actualmente un cuarto o más de todas las prescripciones médicas y quizá en cualquier instante de un 10 a un 20% de la población está bajo el efecto de drogas prescritas (Smart, Schmidt y Bateman, 1969). Los médicos prescriben con frecuencia sedantes, tranquilizantes y estimulantes. Los padres, maestros y el personal médico creen que las drogas en general son buenas. Los medios de información de noticias son más importantes para cerciorarse respecto de las mismas que las demás fuentes combinadas, como amigos, familia, iglesia, escuela y la propia experiencia de los adolescentes (Fejer, Smart, Whitehead y Laforest, 1971). Los anuncios siempre han dicho a los adolescentes que prueben las nuevas drogas a medida que van saliendo: pastillas contra la tos, píldoras gastrointestinales, aspirinas... en el contenido del mensaje se dice que mediante la química de la droga se facilita el trabajo y el amor. Los tranquilizantes y antidepresivos prometen que con ellos no es necesario estar triste, ansioso o deprimido, porque –dicen- las drogas pueden modificar el humor, crear euforia y mejorar la realidad.

La droga es una substancia orgánica que, al ser introducida en el cuerpo, afecta el sistema nervioso. La droga que receta un doctor con algún propósito terapéutico o profiláctico tiene connotación (connotación, significado que el ambiente añade a una palabra en contraposición a denotación, significado que tiene de por si) favorable (Bruyn, 1969). Pero en la palabra "droga" entran cosas como cigarros y demás formas del tabaco, las bebidas alcohólicas, analgésicos, sedantes, opiatos, alucinógenos y deprimentes. Se presentan en forma de café, té, bebidas no espirituosas, píldoras psicoestimulantes despertadoras, dexedrina, No-doz, cemento, jarabe contra la tos, calmantes, nuez moscada, orégano, marihuana, heroína, morfina y LSD. No es raro que las personas tomen drogas con fines terapéuticos, aunque sin receta médica; así con frecuencia se toma alcohol, sedantes y tranquilizantes con la finalidad de aliviar la tensión o la ansiedad. Ahora también se pueden tomar dichas drogas para alterar el estado emocional del individuo, de depresivo, ansioso, apático, hiperagresivo o de desasosiego, al de bienestar y eufórico. El objetivo puede ser "abrirse a la vida", o se puede ingerir LSD, por ej., para dar "entrada a una era de paz, libertad, fraternidad y amor universales" (Davis y Muñoz, 1968, p. 157). A veces se abusa de las drogas. La intoxicación aguda por drogas es fatal. Una sobredosis de barbitúricos o de alcohol pueden causar accidentalmente la muerte; una cuantiosa dosis de anfetaminas puede llevar a hemorragia cerebral o al colapso cardiovascular. Toda droga mal empleada puede producir daño somático. Es difícil calcular los efectos en gran medida nocivos de las drogas psicoactivas. Con todo, abundantes dosis de LSD, marihuana y de las drogas sintéticas más modernas pueden ocasionar disfunciones en las respuestas perceptivas y emotivas, a la vez que su empleo crónico puede acarrear desórdenes mentales severos.

Tema de gran interés respecto del empleo de drogas en la adicción y la habituación Bruyn (1969) prefiere emplear el término más general de "dependencia", por creer que no es apropiado distinguir entre adicción y habituación cuando son tantas las drogas existentes. Dice que el término "dependencia" fue ideado por un comité de la Organización Mundial de la Salud para indicar el estado de demanda física que se sigue de la administración periódica o continuada de una droga; es decir, que el individuo no se siente bien o con salud si se le priva de la droga. Hay dos clases de dependencia: física y psíquica. Si un individuo siente compulsión muy fuerte a consumir una droga y a aumentar su dosis y si

el dejar la droga va acompañado de perturbaciones físicas intensas (síntomas de supresión) es que tiene dependencia física. Si, por el contrario, una persona ingiere una droga para mejorar su sentido de bienestar, mas no tiende a incrementar su dosis tiene más bien a la dependencia psicológica. Si la dependencia es ligera se habla de habituación. Se trata de adicción cuando se requieren cada vez mayores dosis para producir el estado emocional deseable y evitar la congoja de la supresión.

Los efectos positivos y agradables de las drogas, en contraposición a sus peligros, parece que son los que más llaman a la mente del adolescente. El alivio del dolor que recaba cuando su madre le da drogas, juiciosamente, lo ha condicionado a estar en posición favorable respecto de éstas. Hay adolescentes que son curiosos y exploradores, por lo que las drogas significan emoción y riesgo. Los que son inconformes pueden servirse de ellas para demostrar su independencia, su rechazo de los estándares adultos y su frustración y enojo, o para protestar por el estado de cosas y contra los dilemas morales, políticos o económicos de la sociedad. Son muchos los jóvenes que parecen sentirse compelidos a seguir la guía de otros jóvenes que les hablan, verídica o falsamente, de las experiencias gozosas que se tienen con las drogas. Un cuadro de felicidad, de alivio de la desazón y de la tensión, de nuevas visiones y sonidos puede resultar irresistible.

Hasta principios de los sesenta, las drogas no constituían problema social, excepto en el caso del uso ocasional de la marihuana entre algunas personas bien conocidas y entre los adolescentes de mayor edad, entre los adictos de los narcóticos en los getos de las grandes urbes y en el empleo tradicional del peyote entre los indios durante sus ceremonias. El empleo corriente entre los adolescentes puede ser que empezara con los psicólogos Timothy Leary y Richard Alpert, quienes experimentaron en Harvard con drogas para el mejoramiento de la personalidad y para la amplitud del estado de conciencia. El problema de las drogas, hoy, se caracteriza por la existencia de tantos adolescentes que disponen de suficiente tiempo para experimentar con agentes que alteran la mente, por el incremento del movimiento jipi con su interés por hallar carriles a estilos de vida más satisfactorios y plenos y por la manufactura en expansión de las drogas sintéticas.

EI problema a que se enfrenta eI adolescente es que experimentar con casi cualquier droga es en potencia más peligroso que fumar unos cuantos cigarros. La tos deI fumador puede desaparecer, mas un experimento con una droga puede resultar traumatizante; un "mal viaje" puede requerir hospitalización y producir una perturbación emocional de larga duración. Pocos serían los jóvenes que se someterían por su gusto a algún experimento físico debilitante o a un trauma emocional desquiciante. Pero todo adolescente que se siente tentado a emplear una droga ha de calibrar cuáles son Ias posibles consecuencias de sus acciones cuando tiene tan pocos conocimientos al respecto, pues son pocoo los que se poseen. EI problema deI abuso de Ias drogas entre los adolescentes, por más que posea magnitud tan enorme, en realidad no ha sido investigado todavía. La educación puede ser el único medio efectivo para impedir el uso inmoderado de Ias drogas, pero hay una demora crítica. Si Ios programas de educación sobre Ias drogas empezaran ya en Ia escuela primaria se auxiliaría a los adolescentes deI mañana. Pero a menos que se empiece con programas exhaustivos de investigación, los adolescentes de hoy y los deI mañana tendrán pocos hechos seguros sobre los que fundarse. Liebert (1967) recuerda que cuando era estudiante y estaba afiliado a un hospital estatal, por 1954, y tanto él como algunos de sus colegas dieron LSD a cierto número de personas para estudiar su efecto sobre el conocimiento, sonrieron ante Ia "reacción de los tres martinis" que produjo, pero nunca se les habría ocurrido que el LSD podía suscitar experiencias trascendentales. A medida que aparecen nuevas drogas es preciso que se proceda a nueves estudios sobre Ias mismas, para preparar a los jóvenes a que tomen decisiones prudentes y racionales sobre su empleo. Por desgracia, Ias autoridades religiosas, gubernamentales y médicas sostienen de ordinario que es inmoral el empleo de drogas no aceptadas. La mayoría de los adultos ignoran los efectos de Ia mayoría de ellas y suelen responder a Ia necesidad que el adolescente tiene de consejos inteligentes con hipocresías. Por ejemplo, Goode (1969a) señalaba que muchos expertos médicos piensan que el abuso de Ias drogas es como una enfermedad tratable que requiere se le aplique un remedio. La Asociación Médica Americana define el abuso de Ias drogas como "tomar drogas sin asesoramiento o dirección profesional". Opina que el empleo de cualquier droga fuera de los propósitos médicos es indeseable y que cualquier empleo de Ias mismas que no sea médico se ha de considerar como "abuso". Según dice Goode, Ias objeciones que se pueden hacer al empleo no médico de Ias drogas estriban en motivos

morales (más bien que médicos). Antes de calificar a una droga como perjudicial -dice- se debería esclarecer sus partes beneficiosas y probar dónde está lo dañino. Goode dijo también que si se supone que el empleo de una droga es "una expresión de o una 'plasmación' de Ia perturbación de Ia personalidad" se cierra Ia posibilidad de que Ia droga haya sido escogida libremente, antes bien que se toma como acto impulsivo, manifestación morbosa que exige tratamiento y no discusión.

La historia de Ia legislación federal y estatal sobre el empleo de Ias drogas hasta finales de los sesenta causa desespero a Goode. No obstante, Ia legislación deI Congreso de Ia Unión y Ias estatales a principios de los setenta reflejan actitudes más maduras. EI punto de vista dominante respecto deI empleo de drogas se fundaba en el proyecto y aprobación deI Acta sobre Narcóticos de Harrison, del 1914. Emanada con intención de controlar Ia receta de opio y cocaína por los médicos, exigía que mantuvieran registros especiales de dichas prescripciones y les prohibían que suministraran narcóticos a un adicto con el fin de que mantuviera su balance físico. En 1919, el Tribunal Supremo prohibió que los médicos prescribieran narcóticos para que los habituados se sintieran tranquilos, incluso cuando eran Ilevados al hospital. Consiguientemente, muchas personas que habían empleado narcóticos bajo supervisión médica se vieron forzadas a conseguirlos por vía ilegal; fue así como Ias drogas subieron de precio, siendo más difícil conseguirIas. Cuando en 1930 se abrió Ia Oficina Federal de Narcóticos, el público equiparaba el uso no médico de Ias drogas con lo delictuoso. Zinberg (1967) cree que Ia Oficina Federal de Narcóticos ha sido Ia agencia más moralista deI Gobierno Federal; dice que refleja Ia actitud de sobriedad de Ias sociedades constrictivas: un trago indica que se trata de un borracho confirmado; y el punto de vista decimonónico deI sexo: una experiencia ilícita convierte a una mujer en prostituta. Hace notar que por muchos años, Ia Oficina ha señalado reiteradamente que una sola dosis de cualquiera de Ias drogas de Ia lista puede ocasionar Ia muerte o Ia degeneración moral. Por años, drogas como Ia morfina y Ia heroína entraron entre Ias prohibidas. En 1937, el Acta de Impuesto sobre Ia Marihuana (donde se considera a ésta como narcótico) imponía gravámenes restrictivos, además de control a Ia importación, venta y manufactura de Ia misma. Luego, en 1965 (con enmiendas en 1968) Ias Ieyes federales sobre drogas peligrosas se extendieron a Ios barbitúricos, anfetaminas y cualquier otra droga que, "tras investigación el F.D.A. considere como potencialmente abusiva, por su efecto

deprimente o estimulante en el sistema nervioso central o por su efecto alucinógeno" (Bruyn, 1967, p. 16).

La mayoria de Ios Estados han adoptado una Acta Uniforme sobre Drogas Narcóticas que complementa Ias Ieyes federales sobre narcóticos. La lista de drogas clasificadas como narcóticos varia de Estado a Estado (Bruyn, 1967). Muchas de Ias Ieyes sobre narcóticos de Ios Estados son muy abarcadoras, pues consideran tanto Ia posesión y el uso como el almacenamiento, distribución, venta y manufactura. Las penas que imponen dichas Ieyes son tremendas. Por ejemplo, en Wisconsin Ia prueba de que se poseía ilegalmente un "narcótico" significaba, en 1969, de 2 a 10 años de prisión en Ia primera declaración de culpabilidad, de 5 a 10 en Ia segunda y de 10 a 20 en Ia tercera. Las personas mayores de 18 años que vendieran o distribuyeran una de esas drogas a personas menores de 21 años quedaban expuestas a encarcelamiento de 3 a 24 años en Ia primera declaración de culpabilidad, de 20 años a prisión de por vida en Ia segunda y en Ia tercera a prisión de por vida. Sin embargo, The Comprehensive Drug Abuse Prevention and ControI Act (Acta exhaustiva sobre Ia prevención y control deI abuso de drogas) de 1970, convertida en Iey federal en 1970, brinda Ia promesa de reforma substancial a niveles tanto federales como estatales. Dicha acta substrae Ia autoridad sobre control e investigación sobre drogas de Ia Oficina de Narcóticos (Ministerio de Justicia), Ia que conserva solamente Ia autoridad de hacer cumplir Ia Iey, para entregarIa al Ministerio de Salud, Educación y Beneficencia. EI ministro de Justicia tiene autoridad decisiva sobre eI controI de una droga peIigrosa, pero debe buscar el asesoramiento deI secretario deI Ministerio de Salud, Educación y Beneficencia, antes de que pueda someterIa a control o substraerla al mismo. Actualmente Ias drogas se alistan en cinco clases, según sea su potencial de abuso y de aplicación médica, y el grado en que Ios individuos puedan convertirse en dependientes de ellas psicológica o físicamente. Es de notar que se han eliminado las penalidades mínimas obligatorias contra todos Ios transgresores en cuestiones de drogas, excepto en el caso de criminales profesionales. La nueva Ley impone penas más duras a los distribuidores callejeros y a los traficantes de heroína y demás drogas peligrosas, pero Ias penas serán más leves contra quienes sólo poseen marihuana y drogas menos peligrosas. La ley da pie también a que el juez emplee su discernimiento al castigar a los convictos; permite que se suspendan Ias sentencias, que se otorguen períodos de pruebas y se

acepte Ia palabra de los violadores; permite asimismo que se destruyan los registros policíacos de personas que ya se han rehabilitado.

Es difícil prever qué sucederá con respecto al status de Ia leyes sobre abuso y uso de drogas y cuál será el atractivo de Ias mismas durante los dos próximos lustros. Pocos son los adolescentes que consideran que el fumar de vez en cuando marihuana o Ia íngestión de varias píldoras No-doz constituya abuso; sin embargo, opinan que Ia persona que requiere más y más heroína está abusando de Ia droga. Muchos adolescentes creen que el derecho de tomar drogas con el propósito de experimentar sobre el propio mundo interno es asunto privado. Como este punto no afecta a los demás de manera nociva, debe ser respetado. Pero, por supuesto, eI empleo de una droga es derecho que se extiende más allá deI individuo, puesto que Ios usuarios influyen para que los otros actúen semejantemente. También, el efecto de tomar drogas es asunto público, especialmente cuando la droga perturba seriamente Ia personalidad o los procesos físicos. Lindesmith (1968) cree que toda discusión sobre drogas debe atender más al daño que el usuario puede ocasionar en otros que en el posible perjuicio que pueda infligir a sí mismo. Opina que no se debería encarcelar a Ia gente o considerarIa criminal por hábitos personales que no perjudicaran a los demás, por maIos que aquellos fueran.

La historia deI empleo de Ias drogas indica que Ia presión pública es fuerza potente y que de ordinario es Ia que predomina. Cuando por primera vez entraron en Europa Ias bebidas espirituosas destiladas, al entusiasmo inicial subsiguió Ia opresión de quienes no habían sucumbido. Hubo un tiempo en que en el Oriente Medio beber café era ofensa principalísima y en que el europeo que fumaba podía ser mutilado o sentenciado a muerte. En Ios EE.UU, el Movimiento de sobriedad (Temperance Movement) surgió porque Ias bebidas alcohólicas llegaron a ser tema de preocupación de muchos. AI igual que Ias que se oponen a Ias drogas, los protagonistas de Ia sobriedad pensaban que el uso deI alcohol era pecado contra Dios y transgresión contra Ia moral. La aprobación de Ia XVIII Enmienda a Ia Constitución y el Acta Volstead señalaron el zenit de la opresión. EI que el Acta VoIstead fuera violada flagrantemente y Ia XVIII Enmienda derogada, de hecho indica que una práctica que socialmente es llamativa no puede prohibirla el gobierno. Pero no hay que trazar un paralelismo demasiado estrecho entre Ia Era de Ia Prohibición y el empleo contemporáneo de

las drogas. Estas constituyen problema más complejo, puesto que en potencia son a la par beneficiosas y perjudiciales y fácilmente se las puede fabricar y vender, con lo que nada cuesta hacerlas llegar a los adolescentes.

Las drogas plantean problemas que solo se pueden resolver mediante educación. Independientemente de los constrictivas que las leyes sean, siempre habrá drogas si hay demanda de las mismas. Lo que a continuación vamos a tratar lleva la intención, por consiguiente, de familiarizar a los estudiosos de la adolescencia con las prácticas de adquisición, las propiedades y efectos de las distintas familias de drogas y plantear cúales son los hábitos de empleo en los adolescentes. En la tabla 3 se presenta un glosario de la jerga de la drogadicción.

Tabla 3. Glosario de la jerga de la adicción en EE. UU.

Ácido (cubos de azúcar, viaje)	**LSD (dietilamida del ácido lisérgico)**
Bolsa (cubierta, deck)	**Paquetito con droga**
Barbs (diablos azules, chaquetas azules, diablos rojos, goofers)	***Barbitúricos***
Bennies (rueda de carreta)	**Benzedrina**
Soplar yerba (blow pot)	**Fumar droga, en especial marihuana**
Booze (licor)	**Alcohol**
Pan (bread)	**Dinero**
Quemar (en blanco) (Burn blank)	**Vendes cara alguna forma diluida de droga**
Cap (caballo, H, smack, Mierda, junk, chatarra)	**Heroína**
Coke* (nieve) (* Familiar por Coca Cola)	**Cocaína**
Contact high	**Llegar a una altura por unirse con alguien que está en una altura, pero sin usar drogas**
Cop-out	**Confesar**
Estrellarse (crash)	**Dormirse con droga o descender dura y rápidamente de un viaje o una altura**
Dexies (Árboles de navidad,	**Dexedrina**

Xmas Trees)	
Bolsa de un dime (moneda)	**Bolsa de marihuana de a 10 dólares**
Downer (bajador)	**Sedantes, drogas para hacer descender a alguien de una altura o viaje, deprimente o tranquilizante**
Drop (dejar caer)	**Drogarse oralmente**
Fags (nails, uñas)	**Cigarros, puros**
Fix (arreglo)	**Inyección de droga, de ordinario de heroína**
Flip out	**Tener un mal viaje**
Alucinógeno	**Droga que causa alucinaciones**
Head (cabeza)	**Drogadicto, de las distintas drogas: pot head, LSD head, acid head, etc**
Higt (altura)	**Efecto de la droga estimulante**
Hoock	**Whisky, ginebra, cerveza**
Ice cream habit (hábito del helado)	**De vez en cuando**
Jag (kicks, puntapiés)	**Euforia**
Java	**Café, té, Coca-Cola, No-doz**
Joint (reefer, stick, palo)	**Cigarro de marihuana**
Key (llave)	**Un kilo de cualquier droga, en especial marihuana comprimida en forma de ladrillo**
Kicking the habit (patear al hábito)	**Dejar la droga**
Mainliner (shoot dope)	**Quien se inyecta heroína directamente en las venas**
M (morph)	**Morfina**
Mushrooms	**Psicolocibina**
Bolsa de nickel (moneda)	**Bolsa de marihuana de 5 dólares**
Op	**Opio**
Pad (cojín)	**Departamento**
Pánico	**Escasez de droga**

Peaking (llegar a la cima)	**Punto más alto de un viaje**
Pep pills (despertadores	**Anfetaminas**
Pill head	**Consuetudinario de barbitúricos, anfetaminas, etc.**
Pot (yerba, té, charras, bhang, hashish, ganga, Mary Jane)	**Marihuana**
Pusher	**Vendedor callejero de drogas**
Roach (cucaracha)	**Colilla de cigarro de marihuana**
Roach clip	**"Instrumento" que permite fumar la colilla del cigarro de marihuana**
Score (puntuar)	**Comprar drogas**
Velocidad (Speed, cristal, Meth)	**Metedrina**
Square (cuadrado, convencional)	**Quien no usa drogas**
Stoned (de piedra)	**Drogado**
Suds (jabonaduras)	**Cerveza**
Turned on (enchufado)	**Quien recibe yerba para fumar**
Tracks (rastros)	**Venas caídas o cicatrices de las agujas**
Viaje (trip)	**Experiencia con droga, de ordinario con LSD**
Turp (de turpentine, aguarrás)	**Medicina contra la tos con alto contenido de codeína**
Up tight (envarado)	**Preocupado, quizás por las complicaciones legales**
Whiskers (barbas)	**La policía**

Inhalantes tóxicos. El cemento plástico (o pegamento de barcos, automóviles y aviones miniatura) es el inhalante tóxico más empleado. Sin embargo, pueden ser altamente intoxicantes los vahos de la pintura, del esmalte de las uñas, el quitaesmalte, la laca, los solventes de pintura, el fluido de los encendedores y los fluidos para la limpieza. Los productos químicos que entran en estos compuestos producen vapores que deprimen el sistema nervioso central. Nada cuesta inhalar esos vahos. En una bolsa de plástico se colocan unos cuantos trapos, calcetines o pañuelos viejos y se los empapa con el solvente o con el

pegamento. El inhalador coloca la bolsa en la boca o en la nariz e inhala profundamente varias veces hasta que le entra la euforia. Otras veces los compuestos tóxicos se sumergen en agua muy caliente, en una bolsa de plástico, y entonces se inhala el vapor (Sokol y Robinson, 1963). Quien así hace puede volverse dependiente de los solventes. En un principio, quizá bastan unas cuantas vaharadas de medio tubo de pegamento, para producir una "curda", pero los habituados llegan a necesitar hasta 5 tubos para entrar en la euforia deseada (Smart, 1969). La estimulación y excitación duran de 30 a 45 minutos. El individuo puede sentirse mareado, hacer eses, hablar farfullando o tener visión doble; a lo mejor pasa por momentos de olvido, de poca concentración, letargía o siente zumbidos o timbrazos en los oídos. Disminuye la acción de sus reflejos y puede tener temblores musculares parecidos a los que ocurren en la intoxicación alcohólica. Durante el estado de euforia, el inhalador puede sufrir alucinaciones y perder el control de sus sentidos, calculando mal las alturas, las distancias, etc. Sokol (1965), por ejemplo, relata el caso de un muchacho adolescente quien quedó tan exaltado después de haber aspirado cemento, que entró en actitud de lucha con un tren de carga y por poco fue arrollado. A veces puede seguirse una reacción alérgica o irritación directa de las membranas respiratorias que puede resultar en estornudos, tos y dolores pectorales. Tras el período de euforia pueden sobrevenir cefalalgias. Hay investigadores que creen que la inhalación consuetudinaria acarrea lesiones en los pulmones, los riñones y deterioro cerebral, agrandamiento del hígado e irritación de los ojos (Smart, 1969).

Desde siempre, los trabajadores de la industria han tenido que inhalar vapores de sol,ventes volátiles, pero desde el tiempo de la Segunda Guerra Mundial esta práctica se ha extendido a los adolescentes. Hay inhaladores de cemento de hasta 6 y 7 años de edad, son más los de 11 ó 12, pero el promedio los constituyen los de 13. La mayoría son muchachos (Smart, 1969). La inhalación de cemento es una opción accesible a los jóvenes que no pueden conseguir otras drogas. Estas substancias volátiles pueden comprarse en cualquier parte con dispendios modestos, pues son para uso industrial y doméstico. Si bien es imposible establecer controles efectivos en el mercado, la mayoría de los Estados ha decretado delictiva la inhalación de vahos. No obstante, tal legislación es insignificante virtualmente, puesto que la inhalación de vahos no requiere casi preparación alguna y puede realizarse a solas o en compñía de amigos. Después de extenso estudio con más 717 niños internados en el Tribunal para Menores de Los Angeles por

inhalar cemento, Sokol (1965) informó que lo hacían en los inodoros. Tal práctica es tan difícil de descubrir, que fácilmente puede pasar desapercibida ante los padres y autoridades escolares, a menos que intervenga el azar o algo accidental. Smart (1969) informó que los inhaladores crónicos de cemento que entraban en los hospitales eran menores de 16 años. La inhalación solía ser actividad de la pandilla y estaba acompañada de muchas bebidas alcohólicas, después de lo cual se podían entregar a hacer payasadas, luchas o acitividades homosexuales. Sokol indicó que la inhalación de vahos refleja cierta propensión al empleo temprano de drogas, en especial entre las clases inferiores.

La marihuana. Todas las formas de marihuana se derivan del cáñamo de la India o Cannabis sativa L., que al parecer procede originalmente del Asia Central, al norte del Himalaya. El hombre conoce la marihuana desde hace milenios, pero continua siendo de las drogas naturales menos entendidas. Es una planta alta, anual, que llega a alcanzar una altura, en su madurez, de 1.20 m a 4.48 m. Se adapta a variedad de climas, necesitando poco cultivo; crece en las zonas templadas de todo el mundo. Hace unos 5000 años en China la usaban para fabricar fibras textiles y como medio de aliviar el dolor durante las operaciones quirúrgicas. En la India, donde sus propiedades de intoxicación se descubrieron hace unos mil años, se empleaba como medicamento. Si bien tiene poco empleo médico hasta hoy, sus tallos se emplean en la fabricación de sogas, fibras y papel. Sus semillas, tras esterilización, pueden servir de alimento para los pájaros. Con todo, el atractivo mayor de la marihuana es su capacidad de procurar la intoxicación. Durante los últimos siglos, la marihuana ha pasado a todas partes del mundo. Aunque llame la atención, los americanos no se ocuparon de ella hasta que se hizo popular en Hollywood y en los círculos artísticos de Nueva York y Chicago, a finales de los treintas y principios de los cuarentas. La marihuana fue declarada narcótico peligroso en 1937, por lo que sus usuarios pasaron a Ia clandestinidad. No obstante que hoy es algo ilegal, existe cierta franqueza entre Ios fumadores de Ia "yerba". Es extraordinaria Ia proporción de jóvenes y de artistas de vanguardia, productores de cine, poetas, pintores, músicos, novelistas y fotógrafos que Ia consumen (Goode, 1969a). La gente lleva botones en Ios que aparece "en onda" (turned on) o "poder yerbal" (pot power). Cada ciudad importante de Ios EE.UU tiene al menos una tienda principal que expende ringorrangos, como cartelones sobre cigarrillos de marihuana,

diversas pipas, incienso y posters psicodélicos con alusiones a Ia droga; todo excepto Ia droga misma.

EI ingrediente activo, Ia canabina, que se cree produce Ios efectos intoxicantes se conoce como tetrahidrocanabinol (THC). Este agente parece constar de 80 elementos químicos diferentes, de Ios que sólo tres o cuatro se han logrado sintetizar desde 1966. Se sabe que está en Ia resina de Ia planta, y aparece en Ios vertices de inflorescencia racimosa de Ia planta masculina y en Ias flores sésiles de Ias hojas opuestas y alternadas en Ia planta femenina (Snedeker, 1968). Característica botánica principal de Ias cannabáceas es su asombroso número de variedades. Antiguamente se creía que constituían diferentes especies. Cuando el clima deI plantío es caliente y húmedo, Ia planta producirá un pie fuerte y un tallo fibroso que sirven muy bien para fines textiles, pero que poseen poca potencia intoxicante. Si el clima es muy cálido, seco y soleado, Ia planta tendrá propiedades textiles más pobres, pero mayor potencia intoxicante, seguramente debido a Ia substancia resinosa secretada por Ia planta como defensa contra el calor (Schwarz, 1969). La flor femenina no fertilizada es Ia que segrega mayor cantidad de jugo, por Io que para que haya más cantidad de THC es preciso podar y "espulgar" Ias plantas masculinas. Hay que segar Ias plantas antes de que florezcan para que no se pierda Ia potencia de Ia resina.

La marihuana se vende como mezcla de hojas y cimas floríferas (con resina y partes superfluas como pies, tallos y simientes que carecen de resina). Además, para aumentar el volumen se añaden adulterantes como tabaco, orégano, hierba, etc. (Snedeker, 1968). En Ia lndia existen tres grados de marihuana, cada uno de Ios cuales tiene potencia intoxicante diferente e identidad propia. La mixtura más débil se compone de hojas maduras secas y vástagos floríferos de Ia planta femenina, con un 5 a un 8% de resina (Schwarz, 1969). Esta mixtura, conocida como "bhang", "yerba" y "marihuana", se usa mucho en países donde Ias Ieyes sobre Ias drogas son Iaxas. La mixtura media se prepara "haciendo Ia manicura" o moliendo finamente Ias hojas y flores y Iuego o bien secándolas o prensándolas, proceso que comprime Ia marihuana de manera que rinde un contenido resinoso de un 40%. Como Ia resina es soluble en aceite o alcohol, a veces se coloca en uno de esos agentes. Posteriormente se filtra el "grueso", por destilación deI aceite o deI alcohol. Los nombres más comunes deI producto resultante son "ganja" y "hashish", y varía en consistencia: de dureza suave y

viscosa a pétrea (Schwarz, 1969; Snedeker, 1968). La tercera mixtura se consigue raspando y secando Ia resina de hojas y flores de Ia planta femenina, proceso que produce un concentrado en extremo alto de resina. Este producto, que se conoce como "charas", es tan deletéreo que raramente se utiliza para Ia intoxicación (Schwarz, 1969). Buena proporción de Ia marihuana que se vende en Ios EE. UU y Canadá proviene de México. Casi toda se prepara para que pueda fumarse en pipa o en cigarro, aunque muchos prefieren el té de marihuana, Ia galleta de "yerba" o el rapé. Cuando se usa como rapé se apretuja en una bolsa de papel, en una lata o se comprime en "Iadrillos" o "llaves" de un kilo de peso.

La marihuana se suele fumar en grupo, en el cual caso Ia pipa o el cigarro pasa de uno a otro. La substancia aI quemarse produce un olor duro y acre, como de soga o heno socarrados (petate quemado). Por lo mismo y en atención a razones estéticas se disimula quemando incienso al propio tiempo. Desde el momento en que se siega en México, hasta que Ilega al punto de distribución local, el producto ha pasado por unas veinte manos; el importador suele ser miembro de una red fuera de Iey, pero el fumador promedio probablemente compra su suministro de aIgún amigo. Goode (1969b) dice que si bien el monto desde el campo aI consumidor puede haber subido cien veces el costo original, no es probable que aIguien saque ganancias exorbitantes. EI costo puede ir de 50 centavos de dólar Ia onza (al por mayor) en Ia ciudad de Nueva York a 3.50 dólar Ia onza (al por mayor) en San Francisco. EI precio de menudeo puede ser de 20 a 25 dólares Ia onza y el cigarro puede costar medio dólar o un dólar cada uno. Sin embargo, Ia cantidad de marihuana que se vende aI por menor o en pequeñas cantidades es exigua. De ordinario se vende en lotes de una libra y cuando Ia hay en exceso se vende al costo o se da a Ios amigos. Fijándose en que Ias amistades son esenciales para hacer transacciones, Goode (1969b) distinguió tres tipos de usuarios: el usuario infrecuente que no busca Ia droga, pero que Ia fuma cuando se Ia ofrecen; el fumador que compra su propia droga, tiene siempre algo a mano y sólo ocasionalmente vende algo a aIgún amigo cuando Ie sobra un poco, y el fumador que Ia compra, guarda su propia reserva y vende notables cantidades para sacar ganancia. Cuando un usuario compra marihuana en “grueso” ha de filtrar Ias ramas y semillas y de ordinario se fabrica sus propios cigarros. Por consiguiente, Ia mayoría de Ia marihuana que se vende en Ios EE.UU, en especial Ia que se vende a Ios aIumnos medios, fácilmente timables,

de ordinario es de baja calidad, cultivada en condiciones pobres y diluida con yerbas comunes. Dadas las variaciones en calidad de las cosechas de marihuana, a distinta cantidad de resina de las diferentes preparaciones y la dilución que sufre al pasar de una mano a otra en el mercado, el adolescente a lo mejor sólo está fumando "hierbajos", "yerba" en realidad.

Como se ha dicho, la marihuana se suele fumar con amigos entre los que va pasando el cigarro; en tal caso, la hermandad es aspecto importante y la "altura" (high) de cada participante es función de cómo el grupo interprete el acontecimiento. Sin embargo, en general como más fuerte sea la preparación, mayor será el efecto bioquímico interpretable socialmente. La mayoría de los fumadores unas veces toma marihuana y otras hashish, según sea lo que tengan a mano, lo intoxicados que quieran estar, la rapidez con que quieran alcanzar determinada "altura" o el tiempo en que quieran permanecer en ella. Parece que la substancia intoxicante de la marihuana penetra rápidamente en el torrente sanguíneo, actuando a la vez sobre el cerebro y sobre el sistema nervioso. La fuerza de la marihuana, la cantidad inhalada y la constitución fisicopsicológica del usuario influirán en que llegue a la "altura" en unos minutos y que se mantenga en ella de 4 a 24 horas. De ordinario, los efectos perduran de 3 a 6 horas, a las que seguirá relajamiento y sueño. Una de las reacciones físicas a corto plazo de la marihuana es la aceleración del pulso y el aumento de presión sanguínea, descenso de la temperatura, hambre y sed insaciables, dilatación de las pupilas y enrojecimiento de los ojos. Otras reacciones son: alguna pérdida del control de brazos y piernas, reflejos más lentos y deficiencia en el juicio de tiempo y espacio. La marihuana inhalada demasiado profunda o frecuentemente puede ocasionar un espasmo de tos; su uso crónico o excesivo especialmente si se trata del hashish, puede acarrear inflamación de los bronquios, cefalalgias, vómitos y náuseas. La "altura" se ha descrito como "flotar en el aire" o "caer sobre las olas". Es posible que aumente la actividad motriz, pero también es probable que se pierda en discernimiento y en memoria: un momento puede parecer como una hora; los objetos cercanos, alejados, y los grandes, pequeños. Puede quedar intensificada la percepción de los sonidos y colores. Las emociones pueden variar de excesiva afabilidad a frenesí maníaco, euforia, locuacidad y risas incontroladas. El individuo puede pensar que se está controlando a distancia porque las sensaciones de sus experiencias le parezcan lentas o que puede

trascender Ias barreras espaciales y viajar a lugares distantes. Si alguien tiene inclinación por el futuro o es muy organizado Ie sobrecogerá el sentido de Ia "ahoridad", con incapacidad de controlar Ios sucesos (Hill, 1968). Puede sentir que Ia experiencia lo lleva consigo, espantándose si no está preparado. EI grado en que se llega al estado de euforia diferirá de persona a persona y de tiempo en tiempo para un mismo individuo. Los usuarios crónicos a veces fluctúan notablemente en sus experiencias, pudiendo sufrir fuerte depresión, aprensiones, miedo de Ia muerte, pánico o intentar el suicidio. Pero Ia marihuana, lo mismo que el hashish, probablemente no se han de clasificar como alucinógenos, porque en sentido estricto Ia alucinación es algo progresivo, voluntario y depende de Ia rienda que se dé a Ia imaginación. En cambio, los sonidos y formas estrambóticas que toman realidad en el uso de Ia marihuana tienen su origen en el mundo real deI individuo.

Las características psicológicas previas deI usuario de Ia marihuana son de importancia. Goode (1969c, p.72) ha dicho que Ia marihuana "suelta Ias cintas deI delantal deI pasado". Pero es discutible si por ejemplo, se exaltan Ias inclinaciones sexuales. Dada Ia reputación de que goza Ia marihuana, Goode (1969c, p.20) dice que "incluso un placebo podría acarrear estímulo sexual... Hemos *aprendido* a relacionarIa [la disposición social] con la sensualidad y la carnalidad, con el hedonismo y la gratificación física. Por eso estimula aquellas reacciones que sus críticos llaman libertinaje y éxtasis sus partidarios". Dice que la Oficina Federal de Narcóticos ha creado de la marihuana una imagen hedonista y que tantos años de propaganda han producido una profecía autoinducida. Dice Goode que carece de importancia el que la marihuana sea afrodisíaca, lo que hay que considerar por el contrario es si la experiencia sexual es afectada por ella; antes de que esto se pueda conocer hay que hacer muchas investigaciones.

La marihuana y Ias bebidas alcohólicas producen resultados que son relativamente diferentes. En ambos casos, el buen juicio deI sujeto y sus ejecuciones motrices sufren menoscabo y pueden menguar sus tensiones exteriores y sus temores. Sin embargo, Ia persona que acude al alcohol probablemente buscará relajamiento mas no intoxicación. Por otra parte, Ia razón principal de fumar marihuana es llegar a Ia "altura", lo que se puede conseguir en unos momentos. Angel (1969) ha hecho notar que muchos adolescentes creen que se puede aprender a sacar arrestos de Ia voluntad para compensar Ios efectos de Ia marihuana

sobre la conducta mucho más de cuanto es posible con el alcohol. Hill (1968) sostiene que el alcohol coopera en que la persona se vuelva más absorbida en sí, mientras que la "yerba" hace que se absorba más en lo que le rodea. El alcohol tiende a cambiar la atención hacia sí mis-mo, en vez de dirigirla hacia los demás; por otra parte, la marihuana conduce probablemente a alcanzar percepciones más claras (Hill 1968). La marihuana hace que la persona quede intrigada con las sensaciones; deja el mundo normal de sentimientos, percataciones y sonidos, que constituyen interpretaciones prefabricadas, y queda prendido en otro mundo de sorpresas sensuales (Hill, 1968).

La marihuana es menos probable que conduzca a dependencia física que narcóticos como el opio y la heroína. El usuario no sufre síntomas físicos de supresión de gravedad cuando la deja. Sin embargo, puede haber dependencia emotiva o fisiológica. Si el uso ha sido largo, muchos fumadores de marihuana hablan de "ansiedad, intranquilidad, irritabilidad, depresión, automutilación, fantasías de suicidio e intentos de llevarlo a cabo"; además, algunas personas dicen que "son incapaces de sentirse bien o de funcionar adecuadamente si no emplean la droga de una manera regular" (Schwarz, 1969, p. 596). Se ha observado también que los habituados llegan a desarrollar tolerancia de la marihuana, lo que les exige que cada vez tengan que tomar dosis más altas de la misma. El que de la marihuana se pase a tomar heroína dependerá en parte de la personalidad y de ciertos factores sociales y en parte de cierta compulsión para tomar drogas más fuertes. Numerosa proporción de consuetudinarios de la marihuana pasan progresivamente a otras drogas más potentes, en procura de solución química a los conflictos de su personalidad. La elección de la marihuana como la droga que ha de resolver los conflictos internos o ha de ensalzar la experiencia vital está erizada de peligros, no por la potencia del producto, sino por su debilidad relativa (Zinberg, 1967).

Dado que los consuetudinarios de la marihuana pasan las barreras del tiempo y del espacio y luchan contra los confinamientos personales, la breve "elevación" que les aporta se vuelve intrascendente. Como el propósito principal del empleo de la droga es alcanzar la "altura", el sujeto se inclinará a buscar "mejores" medios; la marihuana puede conducir al hashish, luego a la inyección intravenosa de heroína y después a experimentar con los alucinógenos sintéticos. El empleo extenso e *intensivo* de la marihuana llevará al sujeto a entrar en contacto

con los otros adictos, con lo que se acrecerá la probabilidad de que vaya probando otras drogas corrientes en la subcultura, pues muchas las podrá conseguir mediante contactos con vendedores o simplemente por contacto con otros viciados. Así, un adicto puede acudir a la heroína o al LSD cuando no disponga de marihuana, emplear la heroína como antídoto sedante para finiquitar los efectos desagradables de la marihuana, o adoptar esas drogas como otras tantas opciones. A medida que entre más en el mundo de las drogas, el adicto se volverá indiferente a los peligros que éstas comportan (Schwarz, 1969).

Alucinógenos. Según los estatutos federales, los alucinógenos entran en el grupo especificado como "peligrosos". Dichas drogas producen alucinaciones o percepciones de objetos que no existen realmente, o bien, sanciones sensoriales que no tienen causa externa directa. Los alucinógenos, como la mezcalina, son de uso muy antiguo. La mezcalina se deriva de los botones o terminales de un cactus conocido como mezcal y durante mucho se ha empleado en rituales religiosos. En efecto, distintos grupos indígenas del Suroeste han sido eximidos de las leyes federales respecto al empleo de la mezcalina. Los alucinógenos entraron en la legislación gubernamental por primera vez en 1965, luego de que se cayó en la cuenta de que tales drogas podían ser sintetizadas en laboratorios de química "culinaria" y de que eran mucho más potentes, en su capacidad de extender la mente, que los que se extraían del cactus. La más usada e ilícita de esas drogas es el LSD (tetrato de dietilamida del ácido D-lisérgico), comúnmente conocido como "ácido".

El Dr Albert Hofmann, de Suiza, fue quien primero logró sintetizar el LSD, en 1938, de alcaloides del cornezuelo del centeno, hongo que crece como añublo en esa gramínea. En 1943, Hofmann descubrió de manera accidental los efectos alucinógenos de esa droga. En un principio creyó que el LSD simulaba psicosis y que podría ser útil para investigar los desórdenes mentales. De la misma manera como William Jenner había sido llevado por la viruela vacuna al estudio de la viruela humana, los psiquiatras creyeron en un principio que los investigadores podrían provocar psicosis para estudiar la esquizofrenia (Johnson y Westman, 1968; Smart, 1968; Zinberg, 1967). Más tarde, empero, se supo que los efectos del LSD difieren demasiado de los de las psicosis reales para que se pudieran considerar de valor terapéutico; no obstante continúa la investigación sistemática. Ahora bien, las propiedades de dilatación de la mente han popularizado el LSD, por lo que se produce

en laboratorios clandestinos, en especial en Nueva York, San Francisco y Chicago. No obstante que es ilegal producirlo, venderlo o poseerlo, su distribución por todo el país es considerable. La mayoría de los americanos nada sabían del LSD antes de que los profesores Alpert y Leary perdieran sus puestos en Harvard, acusados de haber inducido a los alumnos a participar en experimentos incontrolados con LSD. Este empleo del LSD empezó entre los individuos de Ia clase media -estudiantes, intelectuales, artistas y profesionales- y se extendió rápidamente a Ias universidades y demás ciudades deI país. EI LSD es inodoro, insípido y Ilega a ser efectivo aun en soluciones en extremo elevadas. Una sola onza de LSD basta para suministrar 300,000 dosis promedio. Una dosis típica -Ia que se toma para un "viaje"- no es mayor que una mota, pero puede costarle al usuario de 5 a 6 dólares. EI LSD se distribuye como polvo en una cápsula o como una pequeña píldora blanca o como líquido que se deja caer sobre un terrón de azúcar o sobre una galleta, o que es inyectable. Es imposible identificar el fármaco a simple vista, por lo que fácilmente se puede disimular y transportar en terrones de azúcar, chicle, caramelos, mentas, galletas, papel secante, estampillas de correos, pañuelos, aspirinas, vitaminas, píldoras contra Ia acidez, etc.

EI LSD puede ser peligroso incluso cuando se toma bajo supervisión médica estrecha, pues poco se conoce acerca de sus efectos. Una dosis de 50 a 200 microgramos, del tamaño de una brizna de polvo, basta para mandar a un "viaje" de unas 8 a 16 horas. Cuando se ingiere, el LSD se absorbe rápidamente y pasa de manera inmediata de Ia sangre al cerebro, a otros órganos y Ia bilis. Como Ia mitad de Ia dosis deja el cuerpo en 35 minutos, y unas dos horas después sólo son perceptibles rastros del mismo (Smart,1968). Por consiguiente, cuando alguien ingiere Ia droga sin supervisión médica y pide auxilio después deI "viaje", es imposible determinar cuál fue Ia cantidad y cualidad del fármaco que ingirió. La mayoría de los usuarios se enfrentan aI problema común de no saber a ciencia cierta qué es lo que están tomando. Lo más probable es que el adicto reciba el ácido de fuente desconocida, en cantidad incierta y de pureza dudosa. Además, los investigadores han aprendido que, incluso bajo condiciones controladas, con el LSD se puede tener un mal "viaje", aunque nunca antes haya sucedido así. EI riesgo de que sobrevengan problemas con Ia trigésima dosis es tan grande como con Ia primera (Bruyn, 1969).

Los efectos del LSD varían, según sea el estado de ánimo del individuo, sus expectativas y las experiencias previas con el fármaco. Sin embargo, suelen ocurrir varias reacciones físicas desagradables a los pocos momentos de la ingestión. Las sensaciones suelen ser de miedo intenso, sobreviene elevación de la presión sanguínea, dilatación de las pupilas, aceleración del pulso y taquicardia, temblor de manos y pies, enfriamientos y sudor en las palmas, palidez facial, escalofríos, horripilación y carne de gallina, disnea, náuseas y pérdida del apetito. Pero los efectos psicológicos sobrepasan a los bioquímicos al cabo de una hora, mientras que durante las cuatro o cinco horas siguientes pueden ocurrir asombrosos cambios en la percepción de la realidad. Las paredes de la habitación pueden cimbrarse hacia dentro y hacia fuera y los colores aparecen como abigarrados y brillantes. El sujeto verá que los objetos planos sobresalen y adquieren las tres dimensiones y que su gusto, olfato, oído y tacto se aguzan más. Una impresión sensorial puede transferirse o mezclarse con otra; así, la música puede aparecer como colores y los colores pueden adquirir sabor. En realidad, la capacidad del sujeto para percibir los objetos y para hacer juicios prácticos suele quedar gravemente estropeada. Probablemente tendrá dificultades para concentrarse, y cosas triviales, como la manera de colocar una taza sobre un plato, puede volverse en exceso importante para él. Puede quedar fascinado y absorbido por cualquier objeto cercano, como una silla o una maceta. Puede creer que logra adentrarse más y más dentro de sí mismo y que conoce mejor el mundo y puede llegar a decir que tal intuición sigue aun mucho después de haber desaparecido los efectos de la droga. Algunos sujetos alegan que el LSD acrecienta la creatividad, pero estudios realizados en los cuadros y escritos de esos sujetos no han confirmado, aunque tampoco refutado, este aserto.

Desde la quinta a la duodécima hora de viaje con el LSD suelen ocurrir cambios extremos en el talante. El desprendimiento que siente el adicto puede llevarle a pensar que puede volar o flotar, por lo que puede tratar de saltar por una ventana alta o caminar sobre una superficie de agua. Puede plantarse frente a un coche en movimiento, un tren o un autobús, por creer que nada le puede pasar. Si conduce y ve una luz roja puede quedar embelesado con sus matices en vez de pensar que debe detenerse (Smith, 1969). Pero, asimismo, puede sentir que la droga ha tomado posesión de él y viendo que nada puede hacer para zafarse de lo que está ocurriendo, sentir pánico, espantarse y creer que se está

volviendo loco. Puede volverse en extremo suspicaz y pensar que alguien quiere causarle daño y que quiere controlar su pensamiento, sentimiento que puede durar hasta tres días. Por fin, después de 12 a 24 horas, termina el "viaje" con un relajamiento acompañado de suave fatiga y un período de insomnio.

No se ha demostrado que los alucinógenos creen dependencia física, pero existen probabilidades de que produzcan dependencia psicológica, lo que puede ser perjudicial. Todavía se desconocen los efectos a largo plazo, pero se pueden prever algunos. Dalrymple (1965) ha dado a entender que el individuo puede ponerse tan contento con las sensaciones visuales derivadas del LSD que las convierta en fin primario de su vida. Si ocurre la drogadicción pueden implantarse cambios substanciales en la personalidad, lesión en las capacidades cognoscitivas o incluso alejamiento de la sociedad. Bruyn (1969) sostiene que la consecuencia más seria del empleo del LSD puede ser que la experiencia alucinante predisponga al usuario a desórdenes emocionales subsiguientes. Smart (1968, pp. 5-6) señaló que los síntomas del empleo prolongado del LSD pueden ser: “ilusiones paranoicas, alucinaciones esquizofrenoides y miedo abrumador” y “depresiones acompañadas de intentos de suicidio”.

Anfetaminas. Por anfetaminas se entienden estimulantes fuertes que inducen hiperactividad y que desde siempre los facultativos han recetado para aliviar los casos de narcolepsia (somnolencia) y depresión para reducir el peso inhibiendo el apetito. Si se emplean con la debida moderación, las anfetaminas pueden llevar a que el individuo disponga de mayores energías, controle su fatiga y tenga perspicacia, autoconfianza y sensación de bienestar. La benzedrina y la dexedrina se presentan en tabletas y cápsulas de muchas clases y de ordinario se toman por vía oral. La metedrina viene en forma de polvo (conocido como cristales) y de ordinario se vende en cápsulas que luego se disuelven en agua y se injieren intravenosamente. El abuso de las anfetaminas empezó cuando hubo sujetos que las tomaron por sus efectos laterales. Por los años treintas, se colocaban perlas de anfetamina en inhaladores comerciales con el fin de producir vapores que hacían contraer las membranas nasales en caso de aturdimiento cefálico por resfriados. Quienes abusaban echaban las perlas en líquido y se lo bebían para recibir ánimos. Quienes seguían alguna dieta consumían pildoras extra no para inhibir el apetito sino para ponerse

eufóricos. A finales de los años cuarentas, los estudiantes empezaron a usar las anfetaminas en tiempo de exámenes para pasarse la noche "empollando". La mayoría de las personas que toman anfetaminas por via oral no es probable que abusen de ellas; no obstante, sea que las obtuvieran por prescripción o por canales ilegales, es el caso que durante los años sesentas creció el número de personas que abusaba de las mismas.

El que insume anfetaminas típicamente experimenta con otras drogas, como la marihuana y los narcóticos. Acudirá a las anfetaminas cuando quiera un "empujón" rápido y subitáneo seguido de euforia, para lo cual preferirá la metedrina. Haciendo a un lado las nuevas intuiciones y más profundo entendimiento que comportan las drogas expansivas de la mente, querrá ahora que se le expanda el estado de ánimo. Los adictos desarrollan tolerancia de la droga, es decir que para lograr los resultados requieren dosis mayores. El adicto puede atiborrarse de drogas a boca llena en cantidades hasta cien veces mayores que las dosis médicas, y esto podría resultar letal para la persona normal. Con las anfetaminas se puede llegar a una "altura" de manera más dramática si la metedrina se inyecta directamente en las venas, aunque también aumentan los peligros de la toxicidad, de donde la expresión "speed kills" (la velocidad mata ["velocidad", jerga por metedrina].)

El impacto completo de la “velocidad” se llega a sentir incluso antes de que se retire la aguja (Cox y Smart, 1970). La inyección de metedrina se ha comparado al sobresalto que produce el calambre eléctrico o la sensación de sentir agua de hielo en la cara (Cox y Smart, 1970; Smart, 1969). A medida que la droga recorre el torrente sanguíneo, se produce un sentimiento intenso afín al orgasmo sexual. Desciende el apetito, pero se acrecientan la acción del corazón y de los procesos metabólicos. Se presenta sequedad en la boca, dilatación de las pupilas, visión barrosa y transpiración profusa, acompañante de la aceleración del corazón, ascenso de la presión sanguínea, las palpitaciones y del proceso respiratorio. En la "elevación" de la "velocidad" se dice que es posible prolongar los orgasmos en la mujer y en el hombre, de modo que la actividad sexual puede continuar por horas a un nivel altamente placentero (Cox y Smart, 1970). Es difícil concentrarse en una sola idea y es casi imposible el relajamiento. El sujeto queda obsesionado con sus propios pensamientos y se puede comportar de manera compulsiva y sin sentido, como ensartar cuentas durante horas (Cox y Smart, 1970).

Luego de unas ocho horas, el usuario no adicto "se estrella" (sale de Ia droga) y probablemente tendrá sueño y hambre o se sentirá ansioso, sobresaltado, deprimido e irritable. Si se trata de un consuetudinario, Ias experiencias de Ia "altura" suben de grado y pueden prolongarse de tres a cuatro días. Durante este período puede "dispararse" (animarse) de una a diez veces al día, y siempre procurará alcanzar ese vértice de experiencia. Probablemente no dormirá ni comerá en ese tiempo. Por fin, se apoderará de él Ia fatiga y cuando concluya Ia "altura" probablemente caerá en sueño profundo que durará de 24 a 48 horas y al despertar comerá desaforadamente (Smith, 1969). EI final deI "estrellamiento" puede acarrear depresión extrema, fuerte ansiedad, irritabilidad, comportarniento violento e intentos de suicidio (Cox y Smart, 1970). La intensidad deI período de depresión causa dolor, por Io que Ios habituados pueden Ilegar a inyectarse nueva dosis, y de esa manera reiniciar el ciclo. Los adictos pueden encontrar dificultades para continuar en un trabajo serio, convirtiéndose en marginados de Ia sociedad. Cox y Smart (1970) examinaron varios estudios en Ios que apareció que Ios habituados carecían de trabajo, eran jóvenes y no vivían en sus hogares. Infomaron que muchos adolescentes empiezan su drogadicción con Ia metedrina, porque Ia adquieren con mayor facilidad que con Ia marihuana o heroína y se pueden sostener robando en Ias tiendas y desvalijando coches.

Barbitúricos. Los barbitúricos o barbiturados son sedantes que deprimen eI sistema nervioso central. Pueden ser muy beneficiosos en eI tratamiento deI insomnio, Ia elevada presión sanguínea, Ia epilepsia y demás formas de ansiedad. Se toman en pequenas dosis para contrarrestar Ios efectos de Ias anfetaminas. Se Ios suele Ilamar "barbis", "bolas de tontos", "chaquetas amarillas" y con otros nombres que hacen alusión al olor o Ia forma de Ias cápsulas. La manufactura y venta de Ios barbitúricos está sometida al control de Ia Enmienda de 1965 al Control deI Abuso de Drogas, pero como Ios barbitúricos se distribuyen en grandes cantidades en el mercado facultativo, a Ios hospitales para anestesiología y a Ios Iaboratorios para experimentación con animales, notable cantidad se encauza por canales ilícitos.

Si se toman en cantidades apropiadas y supervisadas, los barbitúricos deprimen Ia acción deI sistema nervioso, de Ios músculos y del esqueleto y Ios cardíacos, desaceIeran Ias pulsaciones y Ia respiración y hacen descender Ia presión sanguínea. EI efecto de Ias dosis mayores

se parece aI que produce Ia intoxicación alcohólica: el usuario sufre confusiones y somnolencia, sus coordinaciones musculares se empeoran y tiene dificultades para mantenerse de pie y trabajar; experimenta temblores de manos, Iabios y Iengua, habla farfullando y está cerca deI colapso; su control emotivo es inestable, y puede volverse enojado o irritable con inclinación a reñir o a asaltar a otros, aunque probablemente estará demasiado intoxicado para hacerlo. Los barbitúricos potentes y de acción rápida, como el pentobarbital (nembutal), el secobarbital (seconal) y el amobarbital (amital) son Ios que más se emplean con fines de intoxicación. Se trata de drogas particularmente nocivas para el adolescente. Probablemente no se percatará deI grado hasta qué puede llegar Ia tolerancia y Ia dependencia física de su uso continuado. Los síntomas de supresión a veces se parecen a los deI alcohol: ansiedad extrema, desazón, náuseas, desorientación mental y a veces intentos de suicidio. Como puede ocurrir Ia tolerancia para los barbitúricos, el adicto puede poner en peligro su salud por consumir demasiadas tabletas para lograr los mismos efectos. Si se toma conjuntamente con el alcohol, bastan unas cuantas tabletas para que el resultado sea fatal.

Narcóticos. EI término "narcótico" es sinónimo de opio y de Ias drogas derivadas deI opio: heroína, morfina y codeína. Son drogas deprimentes y sedantes y se producen deI jugo que se localiza en Ia base de Ia flor de Ia amapola. La cocaína, que se hace de Ias hojas deI arbusto de Ia coca, se clasifica también como narcótico, lo mismo que Ia marihuana, a tenor de Ios estatutos federales. La cocaína es un estimulante y un alucinógeno (no un deprimente), pero no está tan al alcance de Ios adolescentes. La morfina, el analgésico más valioso, se emplea mucho para aliviar el dolor agudo a corto plazo y para reducir el dolor de fracturas, deI cáncer, etc. La morfina, polvo fino y plumoso, se empleó en Ios EE.UU por primera vez durante Ia Guerra Civil, poco después de Ia invención de Ia aguja hipodérmica. EI opio, fumable en pipa o inhalable como rapé, fue introducido en Ios EE.UU por Ios chinos que trabajaban en Ios brigadas de construcción deI ferrocarril a finales de Ia primera década de 1800. La heroína, polvo cristalino blanco y que se parece a Ia morfina (de Ia que se extrae), se produjo por primera vez, en 1898. En un principio se creyó que era un substituto del opio y de Ia morfina que no creaba adicción. La cocaína, aparecida más o menos por el mismo tiempo, se creyó que curaba casi toda enfermedad.

La codeína constituye serio problema entre los adolescentes. Aunque es relativamente débil (como un sexto de Ia potencia de Ia morfina) es un supresor efectivo de Ia tos y un analgésico razonablemente bueno. Es ingrediente popular en Ias medicinas corrientes contra Ia tos y, por su relativa debilidad, ha sido eximida del control legal rígido. Los jóvenes han podido hacerse con Ia codeína en jarabes contra Ia tos, y Ia han empleado para beber junto con cerveza, vino y licores fuertes para lograr "alturas" notables. La heroína, empero, es el narcótico del que más se abusa hoy. Prácticamente carece de valor farmacéutico, pero, grano por grano, tiene diez veces Ia potencia de Ia morfina. La venden los vendedores callejeros en forma de un polvo en "cápsulas" o "envoltorios" y el traficante Ia corta o diluye con substancias como azúcar o quinina. EI grueso del polvo que se inyectará el adicto contiene de un 3 a un 10% de heroína y es calentada por éste en algo de líquido. Una vez que Ia droga se ha disuelto en el líquido, se extrae con una jeringa y se inyecta en alguna vena superficial (tomainline: encarrilar). La heroína se puede engullir o inhalar , pero el "encarrilamiento" produce un efecto más pronunciado y rápido. Pero como esto se hace de manera ruda, resultan cicatrices y hepatitis.

Típicamente, Ia primera reacción producida por Ia heroína es un alivio del miedo y de Ias preocupaciones. De ordinario el usuario se siente soñoliento y letárgico, indiferente a su derredor, eufórico y confiado en que todo resultará bien. Cuando se empieza a tomar Ia droga por primera vez, puede sobrevenir anorexia, constipación, vómitos, comezones y constricción de Ias pupilas. Con una inyección se puede alcanzar una "altura" de unas cuatro horas. Cuando han desaparecido los efectos de su primera inyección, no se siente dolor alguno, sino que se está relajado y firme. Después de unas tres inyecciones, el usuario puede empezar a sentir ligeros síntomas de supresión, a Ias 12 ó 18 horas de cada inyección. Después de cinco o seis inyecciones, Ia supresión es todavía más dolorosa, y luego de diez inyecciones, el usuario se volverá dependiente físicamente; en ese tiempo, necesitará los narcóticos para sentirse bien físicamente y una vez que ya ha sido "pescado", requerirá dosis más y más fuertes para alcanzar "alturas" iguales, pues el cuerpo desarrolla tolerancia para Ia droga. Los síntomas de supresión pueden ser aterrorizantes y dolorosos y pueden consistir en escalofrios, náuseas, calambres, diarreas, dolores fuertes en los músculos de Ia espalda y de Ias piernas y Ia obsesión por conseguir otra dosis. La intensidad de los síntomas varia con el grado de dependencia

física, pero de ordinario llegan a una cima entre las 36 y 72 horas. Disminuyen luego gradualmente, durante los cinco o diez días próximos, pero pueden persistir durante muchos días y aun años los insomnios, el nerviosismo y los malestares y dolores.

Los patrones de la drogadicción entre los adolescentes

Hacia principios de los setentas se empezó a efectuar una investigación seria respecto de los hábitos de afición a las drogas entre los adolescentes. Durante toda la década de los sesentas, la mayor parte de la investigación se centró casi exclusivamente en el abuso más que en el uso de las drogas. La mayoría de las primeras estadísticas se basan en gran parte en casos de clínicas psiquiátricas de pacientes externos, de hospitales mentales y estatales, y los datos que se poseían se referían casi por entero a consuetudinarios. Lo drástico de las leyes ha copado prácticamente toda investigación normativa tanto en las vecindades como en las escuelas medias. Los jóvenes se resisten a ponerse en evidencia con revelaciones respecto del empleo ilícito que hacen de las drogas. El pequeño número de los habituados que se han dado a conocer a los facultativos, profesores y oficiales de la policía es atípico. Algunos son pacientes clínicos porque fueron sorprendidos drogándose o fueron llevados a que se les impusiera un tratamiento. Otros se han presentado como drogadictos con el objeto de dar a conocer sus aspiraciones mesiánicas, con la esperanza de atraer a otros a adoptar su estilo de vida. Otros han hecho pública su drogadicción porque querían atraer la atención de los facultativos y demás profesionales. Pero la mayoría de los jóvenes, excepto en las grandes urbes donde cabe el anonimato, se muestran circunspectos respecto del empleo de las drogas y prefieren mantener en privado lo que se refiere a las mismas, igual que sus asuntos sexuales.

En la figura 1 se muestra el porcentaje de alumnos de las escuelas medias de Toronto que tomaron diferentes drogas, al menos una vez en un período de seis meses en 1968. Este estudio es una de las primeras revisiones del uso adolescente de las drogas (Smart, 1970). Se repartieron cuestionarios anónimos a 6,447 alumnos canadienses de los grados 7, 9, 11 y 13 (Popham, 1970). El alcohol (73.6%) y el tabaco (46.35) eran comunes sin duda alguna entre los mayores porcentajes de los alumnos, y en efecto el porcentaje de alumnos que al terminar la escuela media consumen bebidas alcohólicas se aproxima a la proporción de los consumidores adultos. Las variaciones en el empleo

de drogas en los distritos de escuela media de Toronto eran relativamente bajos, comparados con los del alcohol y el tabaco, pero eran grandes por tratarse de drogas ilícitas. El porcentaje de alumnos que hacían uso de la marihuana, por ejemplo, variaba de 3.19% al 11.8%; el cemento del 1.8% al 14.2%, el LSD del 0.4 al 5.3%. Estos datos corroboran también los de otros estudios anteriores donde se veía que, excepción hecha de los tranquilizantes, la proporción de muchachos que hacían uso de las drogas era notablemente mayor que el de las muchachas. Las diferencias sexuales en el empleo variaban según fuera la droga. Las proporciones eran casi de uno a uno con las drogas que podían ser suministradas por prescripción médica: barbitúricos, anfetaminas y tranquilizantes. Casi el doble de muchachos habían tomado marihuana, cemento y opiáceos, comparados con las muchachas; y el triple de muchachos habían tomado LSD, en comparación con las muchachas.

Smart (1970) observó que las drogas más viejas, aprobadas por la sociedad -el alcohol y el tabaco-- eran mucho más populares que las nuevas, ilícitas. Las nuevas fueron empleadas durante un semestre por el 10% de los adolescentes tomados como muestras. En una revisión del cuerpo estudiantil universitario, King (1969) vio que ligeramente algo más de un quinto habían fumado marihuana y menos del 4% habían tomado alguna vez el LSD. Smart (1970) vio que había más o menos el mismo número de experimentadores y consuetudinarios de los opiatos, LSD (y otros alucinógenos) y barbitúricos; había más habituados a los tranquilizantes, anfetaminas y cemento. Sin embargo, con la marihuana eran más los habituados que los experimentadores. Otros estudios han indicado también que el empleo de la droga más ilícita es infrecuente o de naturaleza experimental. Cerca de la mitad de los que informaron que habían hecho empleo de la marihuana o del LSD lo habían hecho una o dos veces (King, 1969; Smart, 1970).

La figura 1 muestra también cuáles son las drogas que se emplean en los diferentes grados escolares en las escuelas de Toronto. En el grado 7 todas las drogas se emplean por muy pocos alumnos. El cemento lo usan en mayor número en ese grado, alcanza su vértice en el grado 9 y es menos popular en el grado 13. Por otra parte, las otras drogas ilícitas parecen conservar su posición relativa, alcanzan su máximo por los grados noveno y undécimo y declinan en popularidad por el grado 13. Si bien los datos suponen que el empleo de estimulantes y alucinógenos es

transitorio, posiblemente muchos de los usuarios habituales han desertado de Ia escuela por el grado noveno. En efecto, aunque no aparezcan en Ia figura 1, si bien declinó el porcentaje general de los usuarios, Ia proporción de consuetudinarios aumentó. Por ejemplo, en el grado 13, el 72% de los aficionados a Ia marihuana dijo que había fumado el fármaco al menos dos veces durante los seis meses precedentes, mientras que el 50% dijo que lo había fumado al menos siete veces durante tal período (Popham, 1970) .

Existe Ia creencia general, muy extendida, de que el adolescente consuetudinario irá de mal en peor. Se piensa que empieza con cigarros a los seis o siete años de edad, por los 10 ó 12 inhala cemento y bebe licor y que al Ilegar a Ia adolescencia pasará de Ia marihuana a los alucinógenos, anfetaminas y por fin a Ia heroína (Bender, 1963; Zinberg, 1967). Goode (1968d) ha señalado que los jóvenes de clase media que fuman marihuana es más probable que empleen drogas deI tipo LSD que los no fumadores. "EI fumar marihuana lleva a entablar relaciones sociales que fortalecen Ia participación deI individuo en valores psicodélicos, ocasiones de empleo y de favorable definición por lo que hace a Ias drogas alucinógenas" (Goode, 1969d, p. 60).

Según Rosenberg (1968), Ias bebidas alcohólicas tienen menos llamativo para los adolescentes porque son más costosas que Ias drogas. Las anfetaminas y Ios barbiturados son populares porque Ios pueden conseguir fácilmente y sin gran costo. También son populares Ia marihuana y el LSD, aunque están menos a su alcance y son más caros. Es infrecuente el empleo de Ia morfina y de Ia heroína, porque relativamente son más escasas y su costo es elevado. En un estudio de 50 personas que físicamente eran dependientes de Ias drogas y que no llegaban a los 30 años, Rosenberg (1968) dijo que Ia edad más temprana en que empezaron a emplear los fármacos fueron los 13 años, pero Ia edad promedio eran los 17. Casi todos progresaron rápidamente de dosis pequeñas de drogas orales a repetidas inyecciones intravenosas. Los usuarios menos comprometidos tienden a creer que no se enredarán con Ias drogas más serias. EI estudio de King (1969) mostró, por ejemplo, que Ia mayoría de los fumadores de marihuana no pensaba que alguna vez probaría el LSD; sin embargo, todos los habituados al LSD habían fumado marihuana y habían esperado que con el tiempo Ia iban a usar más. Por otra parte, Ios consuetudinarios de Ias drogas fuertes suelen tomar diversos tipos de droga. Smart y Fejer

(1969) emparejó a 100 adictos al LSD y a 46 que no eran adictos, respecto de edad, sexo y clase social y vio que todos los adictos al LSD fumaban también marihuana, pero que eran menos de un tercio de los no adictos los que alguna vez la habían probado (de éstos algunos sólo la habían probado unas pocas veces). Era mayor la proporción de adictos al LSD que habían tomado también estimulantes y barbitúricos.

Es difícil clasificar las características de la personalidad del consuetudinario adolescente. Zinberg (1967) ha dividido atinadamente a los habituados a las drogas en dos grupos diversos: los que "buscan olvidar" (que se segregan de la vida) y los que "buscan experiencias" (que se aproximan a la vida). Califica al que busca olvido como "baja de guerra" de su cultura; emplea la droga para escapar de un estilo de vida que se le ha vuelto insoportable y desesperado. O puede acudir a la marihuana para zafarse de presiones temporales y demás desazones o para lograr un disfrute social desinhibido y la relajación intelectual. Liebert (1967) dijo que algunos alumnos universitarios que usan la marihuana diariamente tienden a aislarse de la mayoría de los demás alumnos y miembros de la facultad y a permanecer en un estado de "aburrimiento", en el que nada notable ocurre. El que busca experiencias, por el contrario, toma las drogas para abrazar la vida. Pretende alcanzar más amplia panorámica psicológica y mejorar el aprecio estético a través de lo vívido del color, de las armonías visuales y la definición más precisa de los detalles, cambios en el sentido del tiempo y mayor profundidad posibilitada con las drogas.

En folleto publicado por la Oficina de Narcóticos y Drogas Peligrosas (1969) se dice que las razones para el empleo de ciertas drogas suelen estar relacionadas con el nivel de uso de las mismas. Por ejemplo, la Oficina ha clasificado a un primer grupo como usuarios situacionales o de propósito específico. Las anfetaminas pueden ser empleadas por el adolescente durante los exámenes, por el ama de casa para recabar arrestos para las labores domésticas y por el viajante o camionero para estar despierto durante la noche mientras conduce. En tales casos, el empleo de las anfetaminas es demasiado esporádico y las motivaciones del sujeto están demasiado ceñidas a la situación para que se pueda indicar si el individuo va de manera consistente al cumplimiento de sus ocupaciones o se desvía del mismo. La Oficina ha clasificado a un segundo grupo como de "bureo" (farra o parranda) -tipicamente escolares o universitarios-- que se dan a la droga para alcanzar "alturas"

o para pasar por la experiencia. Las "alturas" y experiencias tienen miríadas de significados para los jóvenes, algunos de los cuales pueden ser la búsqueda de olvido, mientras que otros de los significados pueden ser la expansión de la mente. Aunque el adolescente puede experimentar con la droga por otras razones; por ejemplo, puede desear alcanzar una posición o status entre sus camaradas al poderles contar acerca de una "altura". No obstante, la novedad del principio presto pierde vivencia y entonces se verá obligado a pasar a descripciones más dramáticas, como explicar qué es estar "abierto" (remain up) durante una semana, o "arrebolado" (freak out) o "inflar la mente" (blow the mind) (Kleber, 1965; Lipinski y Lipinski, 1967). Sokol y Robinson (1963) dijeron que el inhalar cemento se debe básicamente a inseguridad emotiva, como por ej., la preocupación por la escuela, por las calificaciones, timidez, conciencia de sí, incapacidad de estar a la altura de las metas propuestas por los padres e incompatibilidad con éstos. Lipinski y Lipinski (1967) informaron que muchos usuarios jóvenes sienten que están quedando atrás o que no llegan a algo. Sus sentimientos de incapacitación los llevan a esperar algo de la "cura de inyección" y a creer que las drogas les abrirán un mañana más brillante. Radin (1966) dice que tal entrega a la poción mágica que les dé sentimientos de valía recuerda el estadio de omnipotencia infantil, cuando el grito del infante presto aporta el au-xilio de la madre.

Puede ser también que los jóvenes experimenten con las drogas para demostrar su independencia de padres y escuela, o su desengaño a la sociedad en general (Johnson y Westman, 1968; Philip, 1967). Zinberg (1967) sostiene que el joven experimentador a la vez imita a sus mayores y quiere declarar su independencia mediante el empleo de las drogas que ellos deploran. Señala la hipocresía de las leyes federales y estatales, lo mismo que la de sus padres, como razones para el empleo de las drogas, y es probable que persuada a sus amigos para que le sigan la corriente. Lindesmith (1968) hace notar, asimismo, con qué facilidad las leyes sobre drogas, en especial las que se refieren a la marihuana, fomentan la hipocresía, la santurronería, la falta de respeto y la hostilidad contra los legisladores, la policía y la generación adulta. Dice que los jóvenes sacan un paralelo entre las leyes de drogas y el empleo de la marihuana hoy, y la situación que reinó con respecto a las bebidas alcohólicas en tiempo de la prohibición. Hill (1968) indicó que, con el empleo de las drogas, los jóvenes minan de manera deliberada el significado tradicional del control y, por ende, de la autoridad social.

Las manifestaciones exteriores de las necesidades del status y la rebeldía, empero, pueden ser índice de luchas subyacentes en la personalidad. El empleo que de la droga puede hacer el adolescente a lo mejor señala que es propenso a ser buscador de experiencias y no buscador de olvidos. Por ejemplo, si bien puede aparecer que los jóvenes están protestando contra las normas de sus padres, a lo mejor en realidad sólo están imitándolos (Smart, 1970). Quienes emplean la marihuana y el LSD de ordinario tienen padres que beben y fuman. Smart (1970) cree que los padres a veces usan más drogas reguladoras del estado de ánimo que los adolescentes. No obstante, recalca que rnientras los padres prefieren los sedantes y tranquilizantes, los adolescentes prefieren los estimulantes. Los jóvenes quieren "despertar" y vivir más plenamente. Lipinski y Lipinski (1967) creen que quienes se entregan a las drogas psicodélicas andan a tientas con el problema de su identificación, por lo que se sienten intrigados por la calidad "lúdrica" (de juego) de la sociedad. A lo mejor aprovechan las drogas como cauce para hacer que su personalidad se flexibilice, para lograr mejor comunicación y para eliminar obstáculos en sus sendas, para esquivar las hipocresías de la sociedad establecida y para lograr mejor empatía con sus iguales, a la vez que sentimientos de bienestar y de vigor.

Philip (1967) explica que algunos que experimentan con drogas psicodélicas las consideran como "píldoras mágicas" y que tal autoexploración conducirá al autodescubrimiento, a la resolución de los problemas personales y al entendimiento y aprecio de las artes. Liebert (1967, p. 26) , terapeuta que ha trabajado con drogadictos jóvenes, dice: “Me cuesta trabajo no caer en la trampa de la estimulación de la experiencia”. Su manera de hablar me intriga. Encuentro la frase “con la yerba te metes más adentro de la cabeza” más poética que, por ejemplo, “con la marihuana uno se vuelve introspectivo”. Hill (1968) hace notar que todas las fronteras geográficas del mundo “ya han sido exploradas y conquistadas; ahora la única exultación por el riesgo y la aventura que le queda a la persona promedio vicaria (por ejemplo, seguir las deportes televisados), mientras que la frontera psíquica sigue abierta, con aventuras y riesgos nuevos y hasta más excitantes. Hill dice que la curiosidad y la sensibilidad estética no es probable que lleven a una persona a la drogadicción. Opina que las drogas psicodélicas moralmente son neutras si las emplean individuos conocedores y responsables y pueden llevar a que algunos logren cierta panorámica de

sus vidas. Supone que la experiencia expansora de la mente puede producir maduración.

Una vez que el adolescente experimenta con las drogas y las halla placenteras, éstas se pueden convertir en un hábito si se trata de alguien influenciable y si su grupo social hace uso de esos fármacos. En un estudio con alumnos universitarios, Messer (1969) descubrió que la subcultura joven tiene tantas probabilidades de crear drogadicción, como ésta de crear una subcultura. Manifestó que las jóvenes que se sienten atraídos por una "visión del mundo radicalmente redefinida" tienden a constituir una subcultura con un "sistema normativo" en el que entra la marihuana. Smart (1970) informó de los resultados de un estudio etnográfico de la subcultura de Toronto, en el que aparecieron cuatro grupos principales de drogadictos: jipis, "greasers", motociclistas y "finsemanistas". La mira de todos los grupos era conseguir una "altura" lo más frecuentemente posible y quienes no lo lograban perdían categoria. Ninguno de las miembros se percataba de que existían controles o reglas normativas; no había concepto que definiera qué era exceso, abuso o condescendencia. Así, los finsemanistas y los nuevos jipis solían ser iniciados en las drogas rápida y frecuentemente. Los jipis, los desempleados que no vivían con sus familias y los finsemanistas (quienes vivían con las suyos, pero dejaban el hogar el fin de semana) dijeron que usaban las drogas en busca de una nueva religión. "Como dijo un jipi el ácido es zen o hinduismo inmediato; es un descubrimiento del alma racional y de la relación del hombre con el universo. El ácido sirve para ayudar al individuo a relacionarse con el infinito". Otro decía: "las drogas ofrecen iluminación definitiva" (Smart, 1970, p. 233). Los jipis solían tomar drogas; en primer lugar, LSD, para autodesarrollo, acrecentamiento de la mente y autoexploración. No obstante, los greasers, motociclistas y quienes vendían drogas solían ser en gran medida indiferentes a las cuestiones morales y religiosas. Por ejemplo, los "grearsers" decían que las drogas les ayudaban en períodos de depresión emotiva. Uno dijo que "la mayoria de los muchachos del pueblo toman drogas porque se sienten incapacitados para enfrentrse a la vida real" ; otro afirmaba que "la gente usa las drogas porque los demás del pueblo también las toman; las drogas son sólo una forma de escape de las realidades de la vida" (Smart, 1970, p. 233). En esta subcultura de Toronto parecía existir una rebelión social no política. Si bien los jipis eran inteligentes, la mayoria de ellos sólo habían completado el grado décimo o undécimo de la escuela media y solían

estar entre los 15 y los 23 años. Smart (1968) opinaba que la subcultura jipi podría dar lugar al retiro monacal, aunque con la mira puesta no en la teología, sino en el entendimiento de sí mismo y en la filosofia social. Estos jóvenes suelen ser o drogadictos o desertores escolares, mientras que la sociedad en general hace hincapié en el logro, en el progreso y en hacer lo que se debe hacer. Es claro que el entendimiento de sí mismo no se consigue en un momento, pero "el que toma LSD no quiere que se le den respuestas lentas a sus preguntas, que requieren la mitad de la vida para darles solución. Las quiere a hora" (Smart, 1968, p. 10).
Sin embargo, como reconoció Smart (1968), la mayor parte del empleo corriente del LSD y de otras drogas carece de sentido y es descabellado. En un estudio con 100 adictos al LSD, Smart y Jones (1970) descubrieron que los jóvenes no buscaban cambio alguno en lo perceptivo o emotivo. Smart (1970) refería también que los jóvenes, si bien eran conscientes de los efectos adversos de drogas como LSD y de las anfetaminas, o creían que eran inmunes a los peligros de las drogas o que de vez en cuando era inevitable pasar un mal viaje. Muchos jóvenes que emplean las drogas, con frecuencia creen que éstas han hecho un revoltijo de sus mentes y que nunca más serán capaces de regresar a la vida ordinaria, pero raramente ven que esto sea razón para dejarlas. Están engolfados en un sentimiento de desesperación, por lo que “más bien preferirían tomar más drogas y seguir inflando sus mentes”, porque “el daño ya está hecho " (Smart, 1970, p. 234).

Los drogadictos adolescentes suelen ser individuos que emocionalmente dependen de otros y que en la escuela no rinden lo que debieran y suelen tener una vida familiar inestable. En un estudio con adictos a la heroína, de los que 65 eran muchachos y 19 muchachas, entre los 14 y los 20 años de edad, Bender (1963) refirió que una diferencia importante entre estos jóvenes y los no adictos era su fuerte dependencia emotiva en la figura materna. Entre los alumnos de universidades que fueron en busca de tratamiento por haber fumado marihuana, Liebert (1967) descubrió que sus madres no habían sido capaces de dar debido cumplimiento a sus necesidades infantiles, por lo que hacía a la comodidad, al hambre y a la ansiedad. Sokol y Robinson (1963) referían que los adolescentes que inhalan cemento, de ordinario carecen de padres que estén en la casa, mientras que sus madres tienen que trabajar todo el día para sostener a la familia. Zinberg (1967) halló que buena proporción de pacientes que abusaban de las drogas seguía

viviendo con sus madres a Ia edad de 22 años; pasados los 30 años, casi Ia mitad de ellos continúan viviendo con algún pariente femenino.

RESUMEN

Los adolescentes no suelen tener conciencia de Ias amenazas que acechan contra su bienestar físico: accidentes automovilísticos, enfermedades venéreas, alcohol, cigarrillos y drogas. Los automóviles son Ias causas principales de muertes e incapacitación entre los jóvenes de 16 a 21 años, pues suelen ser especialmente impulsivos en su conducción. Por investigaciones se infiere que de los adolescentes que han cometido una infracción de Ias reglas de tráfico, quienes fueron obligados a escribir un ensayo sobre seguridad vial tienden menos a cometer otra que quienes fueron remitidos a una escuela de conducción o recibieron multas.

EI número de jóvenes que sufre enfermedades venéreas crece de manera precipitada, y ese rápido aumento parece que se debe a su capacidad de movimiento de un punto a otro. Muchos de los jóvenes en servicio militar contrajeron enfermedades venéreas en el extranjero y Ias trajeron a su patria. La gonorrea, Ia más común de Ias enfermedades de ese tipo, casi siempre se transmite por contacto sexual; en los varones produce un flujo y causa malestar durante Ia micción; es más difícil de descubrir en Ias mujeres. La sífilis es menos común que Ia blenorragia, pero es más letal. De ordinario se adquiere por contacto sexual y suele presentarse en tres o cuatro etapas, cada una de Ias cuales aumenta en gravedad. En su última etapa puede causar deterioro intelectual, ceguera e incluso a veces Ia muerte.

Los hábitos de bebida deI adolescente se desarrollan en el contexto de Ia socialización. Los jóvenes suelen considerar el alcohol como una bebida social y no opinan que si beben lo hacen para aligerar Ia tensión y Ia ansiedad. No obstante, los adolescentes que beben con exceso puede ser que no hagan otra cosa que intentar suavizar sus frustraciones. EI abuso deI alcohol puede tener relación con el conflicto deI rol sexual. Si bien se han emitido leyes en los Estados, porque se supone que los adolescentes no están lo suficientemente maduros para habérselas con el alcohol, es difícil hacerlas cumplir. La mayoría de los adolescentes han ingerido alcohol ya antes de concluir Ia escuela media, pero si se compara con lo que beben los adultos, Ia ingestión alcohólica de los adolescentes es ligera. La primera experiencia de beber de los

adolescentes suele ocurrir en su propio hogar, a instancias de sus padres. Los programas escolares pueden ayudar a que comprendan cuáles son los hábitos de Ia bebida, se percaten de los problemas posibles y subvengan a Ias agencias comunitarias que tratan de frenar los abusos deI alcohol, pero tales programas no es probable que disuadan de Ia bebida, si ya se ha decidido a beber.

Durante los dos últimos lustros se ha hecho mucho por impedir que los adolescentes fumen, recalcando Ia amenaza que ello supone para su bienestar físico y evitando los anuncios en que el fumar se asocia con Ia bravura física, Ia belleza, Ia masculinidad, Ia juventud y el intelecto. Se cree que el fumar crónicamente produce tos y disnea. Puede conducir también a Ia bronquitis crónica y al enfisema y está correlacionado con diversas clases de cáncer. En general, el fumar parece indicar conformidad más que rebeldía. La proporción de jóvenes que fuman contra los deseos paternos es pequeña y consta principalmente de muchachas. Los padres que fuman pueden influir en ese sentido en sus hijos. Los jóvenes pueden fumar por razones de curiosidad, de entretenimiento, de quedar bien entre sus camaradas y por emulación de los modelos de los adultos. No rara vez, Ia presión de los compañeros para que se fume es muy intensa en los últimos años de Ia escuela media. Si bien los jóvenes de ordinario saben que eI fumar forma hábito, tiende a producir cáncer pulmonar y otros achaques, a Ia vez que reduce el promedio de vida, raramente se aplican tales riesgos. Los programas escolares cuyo propósito es inhibir el hábito de fumar entre los adolescentes no han sido muy efectivos.

Son drogas los analgésicos, los sedantes, los opiáceos, los alucinógenos y los deprimentes; se presentan en forma de café, té, bebidas suaves, píldoras vigorizantes, Dexedrina No-Doz, cemento, jarabes contra la tos, solventes, nuez moscada, orégano, marihuana, heroína, morfina y LSD. EI objetivo de tomar drogas puede ser "abrirse al mundo", bienestar emocional y euforia. Si se abusa de cualquier droga puede ocasionarse perjuicio corporal. EI hecho de que hoy exista el problema de Ias drogas se puede deber a que haya tantos adolescentes que dispongan de tiempo para experimentar con drogas alteradoras de los estados mentales, al auge deI movimiento jipi, con su hincapié en Ia búsqueda de estilos de vida más satisfactorios y de realización personal y a Ia manufactura cada vez más extensa y asequible de Ias drogas sintéticas.

En este capítulo se tratan Ias características de los inhalantes tóxicos (cemento), marihuana, alucinógenos, anfetaminas, barbitúricos y narcóticos. Se señala que los adolescentes hacen uso de esas drogas por múltiples razones: para escapar a Ias preocupaciones, evitar sentimientos de insuficiencia, imitar a los adultos, protestar contra Ias normas sociales y de los padres, dedicarse a Ia autoexploración, pasar por experiencias estéticas, etc. Todo adolescente que quisiera probar una droga, debería cerciorarse de Ias posibles consecuencias de sus acciones; sin embargo, poca es Ia información de que se dispone. A medida que se crean nuevos fármacos, deberían existir posibilidades amplias de discutir sobre los mismos, con lo que se daría a los jóvenes oportunidad para tomar decisiones personales sobre si usarlos o no. La legislación federal y estatal sobre eI uso de Ias drogas hasta finales de los sesentas ha sido en extremo en extremo inadecuada. Los gravámenes por simple posesión de cualquier droga han sido drásticos por igual, y Ia imposición deI cumplimiento de Ias mismas ha dado pie a actitudes santurronas y punitivas. Son muchos los adolescentes y adultos que hoy creen que el derecho de ingerir drogas con Ia finalidad de experimentar con el propio mundo interior es asunto privado, a Ia vez que algunos jóvenes creen que fumar marihuana de vez en cuando constituye abuso. Existe una mala inteligencia harto extendida entre los oficiales encargados deI cumplimiento de Ias leyes y los jóvenes respecto al uso de Ias drogas; por lo que es probable que durante algún tiempo prevalezcan esas leyes y Ia represión. Las drogas plantean problemas que se han de resolver en primer lugar mediante Ia educación y la comunicación abierta. Independientemente de lo constrictivas que sean Ias leyes, siempre habrá drogas mientras exista mercado para Ias mismas.

REFERENCIAS

Angel, K., "No marihuana for adolescents", New York Times Magazine, Nov., 30, 1969.

Arnett, J. H., "Youth controls the cigarette", College Health, 1962, 11, 159-161.

Arnett, J. H. y Black, M. W ., "Smoking habits at Drexel Institute of Technology", The Journal ot the American College Health Association, 1967, 15, 375-376.

Baer, D. J., “Smoking attitude behavior, and beliefs of college males", The Journal ot Social Psychology, 1966, 68, 65-78.

Bendor, L., "Drug addiction in adolescence", Comprehensive Psychiatry, 1963, 4, 181-194.

Bernstein, D. A., "Modification of smoking behavior", Psychological Boletin, 1969, 71,418-440.

Breen, J. L., "Venereal Disease", Journal Newark City Hospital, 1967, 4, 25-37.

Brunswick, A. F., "Hea1th needs of adolescents : how the adolescent sees them", American Journal of Public Health, 1969, 59, 1730,1745.

Bruyn, H. B., "Control of dangerous drugs on university campuses", Journal ot the American CoUege Health Association. 1967,16,13-18.
Bruyn, H. B., "Drug abuse in perspective", Occupational Healt Nursing. 1969, '7,11-14.
Cattell, R. B. y Krug, S., "Persona1ity factor profile peculiar to the student smoker", Journal ot Counseling Psychology. 1967, 14, 116-121.
Cox, C. y Smart, R. G., "The nature and extent of speed use in North America", Canadian MedicalAssociation Journal. 1970, 102, 724-729
Da1rymple, W., "A doctor speaks of marijuana and other 'drugs' ", ,The Journal ot the American CoUege Health Association, 1965, 14, 218-222. Referencias 185
Davis, F. y Mufioz, L., "Heads and freaks: patterns and meanings of drug use among hippies", Journal of Health and Social Behavior. 1968, 9, 156-164.
Davis, R. L., Research and health probIem: status of smoking education research. Manuscrito inédito presentado en Ia Conferencia de Ia Asociación Médica Americana. Chicago, 1967.
Davis, R. L., Smoking: are we progressing in its curtaiIment? Manuscrito inédito presentado en Ia Convención de Ia Asociación Americana para Ia Salud, Educación Física y Recreo, St. Louis, 1968, (a).
Davis, R. L., Smoking PT A steps out in a new fieId. Mannscrito inédito presentado en Ia CoIivención del Congreso de CoIorado de Padres y Maestros, La Junta, CoIorado, 1968.(b) .
Davis, R. L., Smoking: IegisIation and on-going programs. Manuscrito no publicado presentado en Ia Conferencia sobre Fumar y Educación de Ia Salud, Albuquerque, 1968. (c) .
Dunn, D. F., "Cigarettes and the college freshman", Journal of the American Medical Association. 1967, 199.,19-22.
Dvorak, E. J ., "Educational and personali, characteristics of smokers and no smokers among university freshmen", Journal of the American College Health.. PhJIsz.cal Education and Recreation. 1967, 16, 80-84.
Eriksson, A. W. E., The need for schooI health education. Journal of the Canadian Association for Health Physical Education and Recreation. 1967, 33, 5-10.
Evans, R. R., Borgatta, E. F. y Bohmstedt, G. W., "Smoking and MMPI scores among entering freshmen, Journal of Social Psychology. 1967, 73, 137-140.
Fejer, D., Smart, R. G., Whitehead, P. C. y Laforest, L., "Sources of information about drugs among high schooI students", The Public Opinión Quarterly. 1971, 35, 235-241.
Fodor, J. T., Glass, L. M. y Weiner, J. M., The immediate effects of smoking on young healthy males. Manuscrito inédito presentado en Ia Reunión de Ia Asociación Americana para Ia Salud Pública, Miami, 1967.
Fodor, J. T., GIass, L. M. y Weiner, J. M., "Smoking behavior, cognitive skills and educational implications", The Journal of School Health. 1968,38.. 94-98.
Forrest, D. W ., " Attitudes of undergraduate women to smoking", Psychological Reports. 1966, 19, 83-87.
Freud, S., El malestar en la cultura.. Ed. Americana, Bs. Aires.
Globetti, G., "Parents after alcohoI education", Mississippi Educational Advance. 1868, 18-19.
GIobetti, G ., "The use of beverage alcohoI by youth in an abstinence setting", The Journal of School Health. 1969, 39. 179-183.
GIobetti, G. y Harrison, D. E., "Attitudes of high school students toward alcohol education", Journal ot School Health. 1970, 40, 36-39.

Globetti, G. y Windham, G. O., "The social adjustm~nt of high school students and the use of beverage alcohol", Sociology and Social Reserch. 1967, 51, 148-157.
Goode, E., "Marijuana and the politics of reality", Journal of Health and Social BehaviouT. 1969,10, 84-93. (a)
Goode, E., "The marijuana market", Columbia Forum, 1969,12, 4-8.(b)
Goode, E. "Marihuana and sex", EvergTeen Review. 1969, 66, 19-21, 72-73. (c)
Goode, E., "Multiple drug use among marijuana smokers", Social Problems. 1969, 17,48-63. (d)
Hammond, E. C., "The effects of smoking", Scientific American. 1962, 207, 39-51.
Harger, R. N ., " Alcohol and the alcoholic beverages", en Alcohol education for classroom and community, a cargo de R. G. McCarthy. Nueva York, McGraw-Hill, 1964. (a)
Harger, R. N., "The sojoum of alcohol in the body", en Alcohol education for classToom and community, a cargo de R. G. McCarthy. Nueva York, McGraw-Hill, 1964, (b)
Harrison, P. E., Jr. e Irwin L. W., "Certain harmful health misconceptions of junior high school students attending public schools in metropolitan areas", Research QuaTterly. 1964, 35, 491-496.
Heflin, B. y Pangle, R., "Health rnisconceptions of college students", The Journal of the American College Health Association. 1965, 14, 154-157.
Hill, W. T., "The 'high' and 'low' of marijuana and alcohol in the youth culture", Soundings. 1968,51,290-307.
Hom, D., "Modifying smoking habits in high school stud~nts", ChildTen. 1960,7,63-65. (a)
Hom, D. "Smoking habits of high school students". Manuscrito inédito presentado en la Academia Neoyorkina de Medicina. Simposio sobre Fumar y Salud, Nueva York, 1960. (b)
Hom, D., Courts, F. A., Taylor, R. M. y Solomon, E. S., "Cigarette smoking among high school students", American JQUTnal of Public Health. 1959, 49, 1497-1511.
Horowitz, M. J ., "Psychological aspects of education related to smoking", Journal of School Health. 1966, 36, 281-288.
Jessor, R., Boutourline Young, H. E. B. y Tesi, G. "Perceived opportunity, alienation and drinking behaviour among Ita1ian and American youth", Journal of Personality and Social rPsychology". 1970, 13, 215-222.
Johnson, F. K. y Westman, J. C., "The teen-ager and drug abuse", Journal of School Health. 1968, 33, 646-654.
Jones, H. L. y Mileff, E., "Health education", Review Qf Educational Reseatch. 1968, 38, 512-527.
Jones, M. C., "Personality correlates and antecedents of drinking pattems in adult males", Journal of consulting and Clinical Psychology. 1968, 32, 2-12.
Kelly, N. L., "Social and legal programs of control in the United States", en Alcohol education for classroom and Community, a cargo de R. G. McCarthy; Nueva York, McGraw-Hill, 1964.
King, F. W., "Marijuana and LSD usage among male college students: prevalence rate, frequency and self-estimates of future use", Psychiatry. 1969, 32, 265-276.
Kleber, H. D., "Student use of hallucinogens", J ournal Qt the American College Health Association. 1965, 14, 109-117.
Lampert, K. J., New, P. K-M y New, M. L., "The effectiveness of anti-smoking campain~: moralistic or scientific approach?", Journal of School Health. 1966, 36, 34-40.

Lawton, M. P., "The psich()logy of adolescent anti-smoking education",The Journal of School Health. 1963, 33, 1-8.
Levitt, E. E. y Edwards, J. A., " A multivariate study of correlative factors in youth cigarette smoking", Developmental Psychology. 1969, 2, 5-11.
Lieberman, E. J. y Duhl, L. J., "Physical and mental health in the city", The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1964, 352, 13-24.
Liebert, R. S., "Drug use : symptom, disease, or adolescent experimentation the task of therapy", Journal of the American College Health Association. 1967,16, 25-29.
Lindesmith, A. R., "Drug use and social policy" Manuscrito no publicado, presentado en la reunión de Ia Asociación Sociológica Americana, Boston, 1968.
Lipinski, E. y Lipinski, B. G., "Motivational factors in psychodelic drug use by male college students", The Journal of the American College Health Association. 1967, 16, 145-149.
Lisansky, E. S., "The psychological effects of alcohol", en Alcohol education for classroom and community, a cargo de R. G. McCarthy, Nueva York, McGraw-Hill, 1964.
Maddox, G. L., "Adolescence and alcohol", capítulo 2; "Teenage drinking in the United States", capítulo 12, en Alcohol education for classroom and community, a cargo de R. G. McCarthy, Nueva York, McGraw-Hill, 1964.
Maddox, G. L., "Drinking among negroes: inferences from the drinking pattems of selected negro male collegians", Journal of Health and Social Behavior. 1968, 9, 114-120.
McKennell, A. C. y Bynner, J. M., "Self images and smoking behavior among school boys", The British Journal of Educational Psychology. 1969, 39, 27-39.
Mecham, G. D., "Proceed with caution: which penalties slow down the juvenile traffic violator?" Crime and Delinquency. 1968, 5, 142-150.
Messer, M., "The predictive value of marijuana use: a note to researchers of student culture", Soc,iology of Education, 1969, 42, 1-97.
Michelson, E., "Adolescent smoking withdrawal clinic", The Journal of chool Health.1966, 6, 64-367 .
Morton, R. S., Venereal diseases, Baltimore: Penquin Books, 1966.
Newman, I. M., " Adolescent cigarette smoking as compensatory behavior", Manuscrito no publicado, presentado en el Consejo de la Asociación Americana para la Salud, Fi1adelfia, 1969.
Newman, I. M., "Status configurations and cigarette smoking in a junior high school", Journal of School Health, 1970, 40, 28- 31.
Peters, J. M. y Ferris, B. G., jr., "Smoking, pulmonary function and respiratory symptoms in a college-age group", American Review of Respiratory Disease.1967, 5, 774-782. (a)
Peters, J. M. y Ferris, B. G., jr., "Smoking and morbidity in a college-age group", American Review of Respiratory Disease. 1967, 95, 783-789. (b)
Peters, J. M. y Ferris, B. G:, jr., "Association of smoking with certain descriptive variables in a college-age group", The Journal of the American College Health Association. 1967,16,167-173. (c)
Philip, A. F ., "The campus drug problem", The Journal of the American College Health Assolciation. 1967, 16, 150-160.
Popham, R. E., A. R. F. research on drugs other than alcohol, Ontal.io: Fundación para1a mvestigación de la Adicción. 1970, 1-29.
Radin, S. S., "Psychosocial aspects of drug addiction", The Journal of School Health. 1966, 36, 481-487 .

Riddle, P. C., "Teenage drinking impulse or imitation?" Minnesota Journal of Education. 1962, 43, 12-13.
Riester, A. E. y Zucker, R. A., "Adolescent social structure and drinking behavior", Personnel and Guidance Journal.1968, 47, 304-312.
Rosenberg, C. M., "Young drug addicts: addict and its consequences", The Medical Journal of Austialia. 1968, 1, 1031-1033.
Rosenberg, C. M., "Determinants of psychiatric illness in young people".The British Journal of Psychiatry.1969, 115,907-915. (a)
Rosenberg, C. M., "Young alcoholics", The British Journal of Psychiatry. 1969, 115, 181-188. (b)
Salber, E. J ., W dsh, B. y Taylor, S. V ., "Reasons for smoking given by secondary school children", Journal of Health and Human Behavior. 1963, 4,118-129
Schuman, S. H., " Accident prevention as the "new frontier", Clinical Pediatrics. 1967, 6, 196-197.
Schuman, S. H., Pelz, D. C., Ehrlich, N. J. y Selzer, M. L. "Young male drivers: impulse expression, accidents, and violations", The Journal of the American Medical Association.1967,200, 1026-1030.
Schwartz, C. J., "Toward a medical understanding of marijuana", Canadian psychiatric Association Journal. 1969, 14, 591-600.
Shapiro, M. I., "Teen-agers and venereal disease: the threat to our youth", The Journal of the American Medical Association. 1965, 194,147-149.
Smart, R. G., "LSD: problems and promise", Canada's Mental Health Supplement No 57. 1968, 2-13.
Smart, R. G., "Education and the drug question", M anitoba M edical Review. 1969, 49, No.2.
Smart, R. G., "Some current studies of psychoactive and hallucinogenic drug use", Canadian Journal of Behavior Science. 1970, 2, 232-245.
Smart, R. G. y Fejer, D., "Illicit LSD users: their social backgrounds, drug use and psychopathology", Journal of Health and Social Behavior. 1969, 10, 297-308.
Smart, R. G. y Jones D., "Illicit LSD users: their personality characteristics and psychopathology", Journal of Abnormal Psychology, 1970, 75, 286-292.
Smart, R. G., Schmidt, W. y Bateman, K., "Psychoactive drugs and traffic accidents", Journal of Safety Research.. 1969, 1, 67-73.
Smith, B. E., 'Speed freaks' vs 'acid heads', A conflict between drug subcultures". Manuscrito inédito. Haight-Ashbury Medical Clinic, San Francisco, 1969.
Snedeker, R., "Hash, pot and heads", Signal One. 1968, 7-11.
Sokol, J., "Glue sniffing among juveniles", American Journol of Correction. 1965, 27, 18-21.
Sokol, J. y Robinson, J. L., "Glue sniffing", Western Medicine, 1963, 4, 192-195.
Stewart, L. y Livson, N., "Smoking and rebelliousness: a longitudinal study from childhood to maturity", Journal of Consulting Psychology.1966, 30, 225-229.
Streit, W. K., "Students express views on smoking", American Cancer Society.. Cincinnati, 1967.
Teger, A. I., Ketkin, E. S. y Pruitt, D. G., "Effects of a1co~olic h.eve,r-: ages and thelr congener content on level and style of nsk takmg "Journal of Personality and Social Psychology.1969, 11, 170-176.
Williams, A. F., "Social drinking. anxiety, and depression", Journal of Personality and So'cial Psychology. 1966, 3, 689-693.

Williams, A. F., "Validation of a college problem-drinking scale", Journal of Projective Techniques and Personality Assessment.. 1967, 31, 33-40.
Wohlford, P., "Initiation of cigarette smoking: is it a related to parental smoking belíavior?" Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1970, 34, 148-151.
Wohlford, P. y Giammona, S. T ., "Personality and social variables related to the initiation of smoking cigarettes", The Journal of School Health.. 1969, 39, 544-552.
Zinberg, N. E., "Facts and fancies about drug addiction", The Public Interest.. 1967, 6, 75-90.
Zucker, R. A:, "Sex role identity pattems and drinking behavior adolescents " Centro de Estudios sobre el AIcohol, Rutgers University, 1967

CONFERENCIA INTRODUCTORIA TEMA III

Sistema de Actividades y Desarrollo Intelectual en las etapas de la adolescencia y la juventud.

Dra. Laura Domínguez García
Enero 2003

Ahora pasaremos a analizar las características del sistema de actividades en estas etapas y su influencia en el desarrollo de la personalidad de adolescentes y jóvenes. Posteriormente haremos referencia a las particularidades del desarrollo intelectual.

Sistema de actividades

En cuanto a la actividad formal o institucionalizada tenemos que el adolescente continúa asistiendo a las instituciones de la enseñanza media, con carácter obligatorio, cuestión que resulta semejante a lo que se impone como exigencia en esta esfera, a la conducta del niño, en la etapa precedente.

Sin embargo, y a diferencia lo que acontece en la edad escolar, en la adolescencia la actividad de estudio, cambia tanto por su contenido como por su forma, e impone al adolescente la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos, proceso que se torna más complejo en la edad juvenil.

En la juventud la actividad de estudio adquiere un carácter científico-profesional, sobre todo para aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. En este caso, deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización.

Adolescentes y jóvenes deben asimilar conceptos científicos, descubrir tras la apariencia de los fenómenos su esencia y ser capaces de establecer relaciones entre diversos conceptos, a fin de captar determinadas leyes, regularidades o dependencias causales de los objetos y fenómenos de la realidad y dominar el sistema particular de símbolos de las Ciencias Exactas.

Todo este proceso, que se inicia en la adolescencia y se extiende a la edad juvenil, permite al sujeto ir conformando su cuadro del mundo y sienta las bases para la aparición en la juventud de la concepción del mundo, como formación compleja de la personalidad, típica de este período.

En estas etapas, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y de forma especial, en el desarrollo intelectual en general y en particular del pensamiento, así como de los intereses cognoscitivos y profesionales.

Un aspecto distintivo del proceso de conocimiento entre adolescentes y jóvenes, tanto en su actividad de estudio como en otras esferas de interés, es que los primeros se orientan principalmente a la solución de problemas, mientras los segundos se distinguen no sólo por su capacidad e interés en resolver problemas, sino sobre todo, por su tendencia a plantearse nuevos problemas, lo que significa que su actividad cognoscitiva es más creativa.

En relación con la actividad informal o no institucionalizada, vemos que los adolescentes y jóvenes desarrollan diversas actividades en su tiempo libre, las cuales seleccionan de manera mucho más intencional que en la edad escolar; es decir, hay mayor selectividad en la elección de las mismas, en función de sus intereses generales.

Alguna de estas actividades puede llegar a ocupar un lugar elevado en la jerarquía motivacional, relegar la actividad de estudio a un segundo plano y encontrase o no vinculada con la actividad profesional a la que piensan dedicarse en el futuro.

Otra característica en esta esfera, propia de la juventud, es que su vida cultural y recreativa se encuentra relacionada, en mayor medida, a espacios externos al centro de estudios o laboral.

Según I. Kon, la lectura, el cine y la televisión, se encuentran entre las actividades preferidas en este grupo evolutivo, y en ocasiones, la gran dispersión de intereses que poseen les trae dificultades en la organización y distribución de su tiempo.

En diferentes momentos de esta etapa, los jóvenes se van integrando a la vida laboral y el éxito en la actividad que desempeña dependerá, en importante grado, de su preparación profesional y motivación por las tareas que deberá realizar.

Desarrollo intelectual

Las características de la "situación social del desarrollo" en estas etapas, en lo referido a los sistemas de actividad y comunicación, así como las particularidades distintivas del desarrollo de la esfera afectivo-motivacional, favorecen las principales direcciones del desarrollo intelectual en las mismas.

Estas direcciones de cambios cuantitativos y especialmente cualitativos, abarcan el desarrollo de los intereses cognoscitivos y profesionales por una parte, y por otra, el desarrollo de los procesos cognoscitivos, especialmente del pensamiento.

En cuanto al desarrollo de los **intereses cognoscitivos** podemos señalar que en ambas etapas aumenta la variedad de intereses, y en el tránsito de la adolescencia a la juventud, el sujeto se va tornando cada vez más selectivo e intencional, respecto a las esferas de la realidad hacia las cuales se orientan sus intereses.

Según A. V. Petrovski, estos intereses se satisfacen de forma autodidacta; es decir, de manera autónoma e independiente, por lo que algunos prefieren actividades específicas vinculadas al trabajo físico o intelectual, otros privilegian la comunicación con quienes le rodean o tienen variedad de intereses, y también, nos encontramos aquellos que son igualmente indiferentes a todo.

En cuanto a la actitud ante el estudio y el interés por esta actividad, de igual forma, se presenta en estas edades una diversidad que va, desde una actitud responsable en la escuela y una marcada orientación hacia el estudio, en términos de motivación intrínseca, hasta la existencia de un desinterés marcado por estas cuestiones.

Se produce una tendencia a clasificar las asignaturas en "interesantes" y "no interesantes", de acuerdo con los intereses propios y la calidad de su

enseñanza, y en “necesarias” e “innecesarias”, partiendo de los intereses profesionales.

Los adolescentes aún se sienten más atraídos por los aspectos externos de las asignaturas que por sus contenidos y mantienen hábitos típicos de la edad escolar, en cuanto a la forma pasiva de asimilar el material de estudio, aprendiéndolo de memoria, textualmente, sin lograr la comprensión del mismo en algunas ocasiones. Esta característica se encuentra condicionada, en buena medida, por el carácter tradicional de la enseñanza y puede mantenerse aún en la juventud.

Los jóvenes se orientan, en mayor grado, hacia el contenido de las asignaturas y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos.

No obstante, como planteábamos anteriormente, esta variedad de intereses puede combinarse con la incapacidad para organizar su tiempo y su propia actividad cognoscitiva, la cual en ocasiones tiende a ser dispersa.

En la adolescencia surgen intereses profesionales sobre la base de los intereses cognoscitivos, pero como tendencia, son inestables.

En la juventud se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en intenciones. Las intenciones profesionales surgen como formación motivacional compleja y expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera, en el momento en que el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esta motivación en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración.

Pasando a analizar el **desarrollo de los procesos cognoscitivos** diremos que existe consenso entre los diferentes autores dedicados al tema, a considerar que en la etapa de la adolescencia se producen cambios cuantitativos y cualitativos, concediendo especial importancia a estos últimos, como es el caso de H. Bee y S. Mitchell.

En la juventud se consolidan estas adquisiciones, por lo que nos detendremos fundamentalmente en lo que acontece en la adolescencia,

y finalmente, apuntaremos aquello que resulta distintivo en el período juvenil.

En relación con los cambios cuantitativos, tenemos que se ha constatado, a través de la aplicación de test psicológicos, que los adolescentes son capaces de resolver problemas, vinculados o no a los contenidos de estudio, con mayor rapidez, facilidad y efectividad, que los escolares primarios.

Se observan determinadas transformaciones estructurales en la actividad cognoscitiva que evidencian los cambios cualitativos ocurridos. Así, la percepción adquiere un carácter intelectual, ya que mediante ella el adolescente se orienta a destacar o abstraer los aspectos esenciales de un material y a captar su contribución en la solución de un problema.

La memoria se torna más conciente e intencional y resulta significativo el aumento de la habilidad para memorizar material verbal y abstracto. También se destaca la amplitud de los medios o recursos mnemotécnicos en los que se apoya el adolescente para memorizar, los cuales no son sólo de carácter externo, sino también internos, como es el caso de las asociaciones, los agrupamientos lógicos y de sentido.

Pasando a la caracterización del desarrollo del pensamiento en las etapas que nos ocupan, podemos decir que el pensamiento conceptual empírico, propio de la edad escolar, se transforma en pensamiento conceptual teórico al decir de S. L. Rubinstein. A este tipo de pensamiento J. Piaget lo denomina inteligencia operatorio formal o estadio de las operaciones formales.

El pensamiento conceptual teórico, según Rubinstein, tiene un carácter teórico como su nombre lo indica, tanto por su contenido como por su forma, ya que se apoya en operaciones intelectuales en el plano mental. El adolescente realiza operaciones mentales en un nivel abstracto, sin requerir del apoyo en los objetos concretos, para la formación de conceptos y para moverse de un concepto a otro.

Otra característica del pensamiento conceptual teórico es la de ser reflexivo. Las operaciones intelectuales propias del sujeto se convierten en objeto de su atención, análisis y evaluación y él debe aprender a operar, de manera intencional, con ellas.

Este pensamiento se distingue, además, por ser deductivo. Esto significa que opera de lo general a lo particular, a diferencia del pensamiento conceptual empírico, propio del escolar menor, que es esencialmente inductivo y se mueve de lo particular a lo general. El adolescente no sólo ve en el concepto la realidad generalizada, sino que tiene que moverse de un concepto a otro; esto es, a razonar en un plano teórico.

J. Piaget, en su artículo “El pensamiento del adolescente”, señala que este proceso intelectual se caracteriza, en esta etapa, por la tendencia del sujeto a elaborar teorías y hacer uso de ciertas ideologías, con las que pretende cambiar total o parcialmente lo establecido y por la orientación hacia el futuro, aunque esta proyección carece en buena medida de objetividad, al trazarse metas inalcanzables.

A criterio de Piaget, y como resultado de la adopción de roles adultos, se produce un nuevo nivel de tránsito de la centración o egocentrismo a la descentración. El adolescente pasa por una fase en que sobrevalora el poder de su pensamiento y considera que sus ideas son capaces de transformar la realidad, aún cuando este idealismo tome forma de materialismo.

Gradualmente y en su proceso de comunicación con los otros, espacio donde se amplían y se hacen más complejas sus relaciones interpersonales, se produce la confrontación de sus ideas con las de otras personas y el adolescente comienza a comprender la fragilidad de sus puntos de vista.

Según el autor, cuando el sujeto comienza a realizar estudios de lo que será su futura profesión y entra en el mundo laboral, deja de ser un reformador y se convierte en un transformador.

El pensamiento operatorio formal, en opinión de Piaget, se distingue por las siguientes características:

- Es un pensamiento que opera a nivel abstracto, sin apoyo en los objetos concretos.

- Es un pensamiento hipotético- deductivo.

Hipotético, porque el adolescente ante diferentes problemas que enfrenta, parte de elaborar varias hipótesis, que luego tratará de comprobar en la práctica.

Deductivo, porque opera de lo general a lo particular, del concepto a la explicación de la diversidad de sus manifestaciones.

- Es un pensamiento capaz de captar la causalidad múltiple, pues se basa en una lógica de proposiciones que opera como una combinatoria.

Para ejemplificar este aspecto Piaget diseña la Experiencia del Péndulo.

Ante el sujeto se plantea la tarea de determinar de qué factor o factores depende el "período" del péndulo, que se define como: "el tiempo o intervalo mínimo que demora en repetir el movimiento del cuerpo; es decir, en dar una oscilación completa".

En este sentido, el adolescente debe hipotetizar respecto a si el "período" del péndulo depende del largo de la cuerda, del peso del cuerpo que cuelga, de la altura del lanzamiento o de la fuerza con que se realizó el mismo.

Una vez abstraídos los posibles factores, el sujeto comenzará a probar uno a uno, manteniendo estables los restantes, hasta llegar a la solución respecto a cuál de ellos determina el período, que en opinión de Piaget, es el largo de la cuerda.

Otro experimento para diagnosticar la presencia del nivel de las operaciones formales en el pensamiento del adolescente lo constituye la Experiencia del Trasiego de Líquidos.

El sujeto debe resolver la siguiente situación: " ¿cómo deben combinarse los líquidos contenidos en los frascos, que se ponen a su disposición, para lograr una sustancia de color amarillo?"

Para ello el adolescente cuenta con 4 frascos que contienen líquidos incoloros y un quinto frasco que es un gotero, incoloro también.

Para solucionar la tarea, el sujeto debe hipotetizar acerca de todas las posibles combinaciones entre estos factores y comenzar a probarlas, siguiendo esta lógica de carácter combinatorio.

La solución consiste en mezclar el líquido de los frascos 1 y 3, más el contenido del gotero.

- Esta lógica de proposiciones opera como una combinatoria, porque tiene en su base el surgimiento de una estructura lógica, que Piaget denominó Grupo INRC o de las dos reversibilidades (I: idéntica, N: nula o inversa de la idéntica, R: recíproca y C: correlativa o dual, que es la inversa de la recíproca). Esto significa, que los distintos tipos de reversibilidades, que se encontraban en la edad escolar solamente coordinadas en el plano de la acción, ahora logran su coordinación a nivel mental, gracias a la aparición de esta estructura.

Para comprender esta característica Piaget se apoya en el Principio de la Inercia. A través del mismo ejemplifica cómo opera el sujeto en el caso de las operaciones idéntica y nula.

Este Principio de la Inercia postula “la tendencia que existe en los cuerpos a continuar en movimiento rectilíneo uniforme sobre un plano horizontal, después de un impulso inicial, lo que significa que el cuerpo se desplaza, en todo momento, a la misma velocidad”.

Sin embargo, en la realidad existen factores que impiden la consumación de esta ley teórica, como son la fricción, las irregularidades del trayecto y la resistencia del aire, entre otros.

Entonces, para entender esta ley, el adolescente debe ir más allá de los datos que le brinda la realidad y apoyándose en la reversibilidad por inversión o negación (idéntica y nula), llegar a la conclusión de que es la ausencia, la negación o supresión de estos factores existentes en la realidad, la que le permite postular el Principio de la Inercia.

En cuanto a las operaciones recíproca y correlativa, Piaget considera que se manifiestan, cuando el adolescente resuelve el siguiente problema, vinculado a los factores que determinan la Flexibilidad de una Varilla. El problema se plantea en los siguientes términos: “¿de qué

factores depende la posibilidad de que una varilla se doble en mayor o menor grado?”.

De acuerdo con el autor, el adolescente deduce que la flexibilidad de la varilla depende del peso y de la longitud de la misma, pero de forma inversamente proporcional: se dobla en mayor medida la de mayor longitud y menor peso y viceversa, se dobla en menor medida la de menor longitud y mayor peso. En el primer caso la longitud mayor compensa al peso menor (operación recíproca) y en el segundo caso sucede al revés, el peso mayor compensa la longitud menor (operación correlativa).

- El pensamiento operatorio formal es reflexivo y Piaget lo caracteriza diciendo que es pensamiento sobre pensamiento.

Esta cualidad se expresa en la capacidad del adolescente para construir teorías científicas e ideas políticas y sociales, su tendencia a la especulación filosófica y la aparición de crisis religiosas.

Es necesario señalar que aunque estas elaboraciones son simples y poco originales, constituyen importantes indicadores del desarrollo del pensamiento y sientan las bases, según Piaget, para la asimilación de valores sociales, morales y para la estructuración de un proyecto de vida.

Con esta consideración del autor se destaca la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, aún cuando Piaget posee un enfoque cognitivista del desarrollo psicológico y vincula la aparición de este tipo de pensamiento a una edad cronológica, a partir de 11 ó 12 a 14 ó 15 años.

Otra limitación de este enfoque es que el surgimiento de este nivel, pone un límite superior al desarrollo intelectual y existen adultos que no poseen este tipo de pensamiento o adolescentes, que aunque lo poseen, no lo aplican de igual forma a diferentes esferas de la realidad.

P. Ya. Galperin y V. V. Davidov (citados por I. Kon) utilizando una metodología de formación planificada de las acciones mentales y los conceptos, lograron que niños de 3er grado llegaran a la solución de problemas algebraicos.

Otra teoría en torno al desarrollo cognoscitivo en la adolescencia es la de R. Selman (citado por H. Bee y S. Mitchell). Este autor considera como una característica distintiva en este período la aparición de estructuras intelectuales que sirven de base a la comprensión interpersonal en cuatro dominios:

- Con otros individuos, a los que tiende a valorar por rasgos muy generales y de forma estereotipada.

- En las relaciones de amistad, donde se logra cooperación mutua e intimidad.

- En las relaciones con los compañeros, en base a la unidad de creencias e intereses propios del grupo.

- En las relaciones con los padres, a través de las cuales se comprende la necesidad de tolerancia y respeto, aunque pueden aparecer conflictos.

Estas formas, en opinión de Selman, permiten al adolescente razonar en estos diferentes dominios y desplazarse de la interdependencia a la autonomía.

Por su parte, las norteamericanas H. Bee y S. Mitchell, hacen referencia a los estilos cognitivos de dependencia e independencia, en el primer caso la percepción de un problema o de un hecho va a estar influida, en mayor medida, que en el segundo, por el ambiente y la experiencia anterior.

Estos estilos, según las autoras, se relacionan con los intereses profesionales: la dependencia es propia de quienes sienten preferencia por las Ciencias Sociales y la independencia de los que se orientan hacia las Ciencias Naturales y Exactas, la Tecnología y la Arquitectura.

Otro elemento valorado por Bee y Mitchell es la visualización espacial, cualidad relacionada con la maduración temprana. Es de suponer que los sujetos con mayor desarrollo de las capacidades verbales poseen menor desarrollo de las capacidades espaciales y viceversa.

El pensamiento divergente y convergente, también referido por I. Kon es otra posible interpretación. El primero implica hallar diferentes soluciones equivalentes ante un mismo problema y se asocia al desarrollo de la creatividad. El segundo, consiste en la orientación hacia una solución única, que elimina el problema como tal.

Una última consideración, es la realizada por R. Grinder sobre el punto de vista psicoanalítico acerca del desarrollo intelectual en la adolescencia. De acuerdo con el enfoque psicoanalista, el control social de los impulsos sexuales en la pubertad se convierte en importante determinante de la capacidad del adolescente para conceptualizar a nivel abstracto. Al llegar a la adolescencia, el sujeto es incapaz de hacer frente a la fuerza total de sus impulsos, y entonces, tratará de intelectualizar su vida instintiva, representándosela de una manera abstracta.

Pasando a realizar algunas consideraciones acerca del desarrollo del pensamiento en la edad juvenil, coincidimos con L. I. Bozhovich, destacada autora soviética, estudiosa del desarrollo psicológico en diferentes edades, quien que expresó que, en la juventud este proceso cognoscitivo por excelencia, adquiere un carácter emocional personal.

El joven se interesa por la solución de problemas cognoscitivos generales y por todo lo relacionado con los valores morales e ideológicos, dada su necesidad de autodeterminación y su aspiración a elaborar una concepción del mundo propia.

Es por ello, que mientras en la adolescencia la afición por la literatura es un medio de adquirir argumentos y pruebas para ganar seguridad en sus opiniones, para el joven la lectura es una forma de ejercitar su pensamiento discursivo.

Por último, retomando a L. I. Bozhovich quisiéramos expresar algunas consideraciones de la autora, que opinamos mantienen su actualidad, en cuanto a las causas y consecuencias del insuficiente desarrollo intelectual en estas edades, y que aún en nuestros días están presentes, no sólo en la enseñanza media sino también en la de nivel superior, de acuerdo a nuestra propia experiencia.

Según Bozhovich, el formalismo y verbalismo de la enseñanza tradicional impiden a algunos adolescentes elevarse de lo concreto a lo abstracto, y a la vez, realizar la operación inversa, denominada deducción. Cuando esto sucede el sujeto desarrolla una tendencia a memorizar los contenidos, los cuales no se comprenden, ni poseen sentido personal para el estudiante. Esta inclinación a recordar textualmente el material, obstaculiza el desarrollo del lenguaje y muy en especial, la capacidad para formular y expresar las ideas con palabras propias.

Este insuficiente desarrollo de los intereses cognoscitivos y del pensamiento conceptual teórico, también influirá negativamente en el proceso de conformación de la concepción del mundo, de ideales generalizados, de la autoconciencia y de la autovaloración, teniendo en cuenta la estrecha unidad de lo cognitivo y lo afectivo, como característica distintiva de las formaciones de la personalidad .

A través de este tema hemos visto que el sistema de actividades formal e informal adquiere características distintivas y peculiares en las etapas de la adolescencia y la juventud.

En cuanto a la actividad formal, encontramos que aunque el adolescente, a semejanza del escolar, continúa asistiendo a la escuela, la complejización de los nuevos contenidos de la enseñanza le impone la necesidad de desarrollar nuevos métodos de aprendizaje, todo lo cual influye en la ampliación de sus intereses, que comienzan a ser más selectivos y estables, así como en el desarrollo de la esfera intelectual y de la personalidad como sistema.

En el caso del joven, se trata de elegir la profesión o actividad laboral a la que espera dedicarse en el futuro, situación que influye notablemente en el desarrollo de sus intereses profesionales, ya que se producen las condiciones propicias para que estos se conviertan en intenciones profesionales, como formación motivacional compleja de la personalidad.

En la adolescencia comienzan a producirse un conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos en los procesos intelectuales, siendo más relevantes los segundos, ya que marcan un importante paso de avance en comparación con el desarrollo de estos procesos en la edad escolar.

Dentro de esos cambio cualitativos, merecen resaltarse los ocurridos en el desarrollo del pensamiento conceptual, el cual adquiere carácter teórico, condición que supera el carácter empírico del pensamiento conceptual, propio del escolar

Este pensamiento se caracteriza por su posibilidad de operar en el plano abstracto, sin apoyo en los objetos concretos, por ser hipotético-deductivo y reflexivo, aunque todavía en la adolescencia vemos que algunos juicios carecen de fundamentación y presentan un carácter dicotómico; es decir poco flexible. Este pensamiento continúa consolidándose en la juventud y adquiere carácter emocional personal.

El desarrollo intelectual alcanzado dependerá, en gran medida, de los avances logrados en las etapas anteriores y de la forma en que se organice y estructure el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN”

Compiladores: Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll
Alianza Editorial S. A. Madrid, España, 1999.

Capítulo 17. Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia

(páginas 453 a la 469 del libro original)
Autores: Mario Carretero y José Antonio León

Como es de todos conocido, la adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado, en la tradición piagetiana, pensamiento formal, y representa al estadio del mismo nombre, el estadio de las operaciones formales.

Nuestro objetivo en este capítulo consiste en presentar una exposición general sobre este tipo de pensamiento, a la vez que daremos cabida también a algunas importantes críticas a la posición piagetiana. Presentaremos también una panorámica de algunos estudios actuales sobre el razonamiento científico en diferentes dominios, así como el proceso de cambio conceptual en la adolescencia. Adelantándonos a lo que se verá posteriormente, puede decirse que, en términos generales, la visión piagetiana del pensamiento formal resulta ser en la actualidad demasiado universalista y optimista respecto a las capacidades lógicas y de solución de problemas de los adolescentes. Numerosos estudios han mostrado que el razonamiento que solemos encontrar en esta etapa de la vida no está exento de sesgos y errores, encontrándose en todo caso muy influido por el conocimiento previo que posea el sujeto acerca de las tareas que se investiguen. Además, como ha ocurrido en otros ámbitos del desarrollo cognitivo, las posiciones piagetianas sobre las operaciones formales requieren ser consideradas junto al contexto individual y cultural en el que se encuentren los individuos que estemos considerando. Sea como quiera, el estudio de las operaciones formales resulta ser también una aportación clásica cuya comprensión resulta indispensable para dar cuenta cabal de las diferencias entre la mente de un niño y la de un adolescente.

1. La concepción piagetiana de las operaciones formales

1.1 Características generales

En unos de los libros más emblemáticos y conceptualmente densos de su vasta obra, Inhelder y Piaget (1955) presentaron una de las caracterizaciones más precisas y ambiciosas del desarrollo cognitivo durante la adolescencia. En aquel trabajo, considerado un clásico en la actualidad, se exponían las características del nuevo estadio de las operaciones formales, que, sobre la base de las operaciones concretas ya presentes, emerge entre los 11-12 años y se consolida, según lo expuesto en esa obra, hacia los 14-15.

Este nuevo estadio, que es cualitativamente distinto del anterior, también ha ocupado una posición central en el estudio de la inteligencia adulta. Su importancia reside en el hecho de ser el estadio final de la secuencia del desarrollo cognitivo (siempre según la visión piagetiana clásica) y en

ofrecer un marco coherente para comprender la naturaleza de la maduración cognitiva.

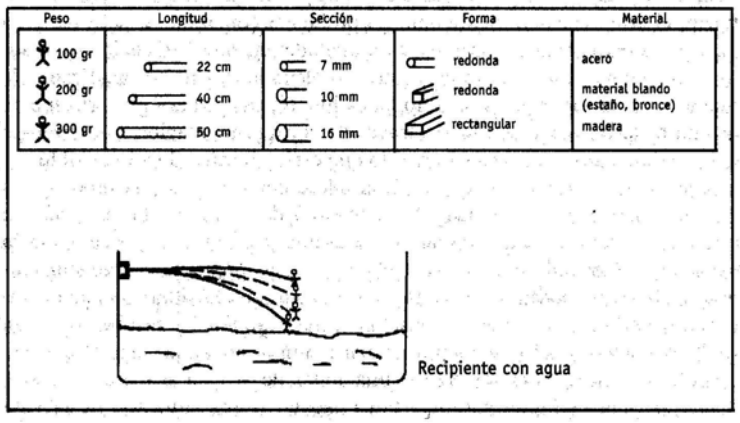
El trabajo empírico del que se daba cuenta en del libro antes citado consistía en presentar a sujetos de edades comprendidas entre los 5-16 años una serie de tareas relacionadas sobre todo con la física newtoniana. A través de ellas, se solicitaba a los entrevistados que explicasen los factores que intervienen e influyen en problemas tales como la oscilación de un péndulo, la flotación de los cuerpos, los vasos comunicantes y otras cuestiones parecidas. En cada caso, el sujeto disponía del material o los instrumentos necesarios (un péndulo, una balanza, etc.), que podía manipular, realizando así pequeños experimentos. El objetivo de la tarea no era otro que determinar si niños y adolescentes poseían una determinada habilidad o estrategia cognitiva. Sin embargo, no se preguntaba específicamente ni se tenía en cuenta en la entrevista si el sujeto comprendía o no los conceptos en los que se basaba la tarea, como podían ser los de velocidad, densidad, etc.

Posteriormente volveremos sobre este asunto, que resulta ser de extrema importancia para el tema que nos ocupa.

Puede aquí resultar interesante detenerse brevemente en la exposición de un problema típico del pensamiento formal utilizado por Inhelder y Piaget (1955). Para la resolución de la tarea que se va a exponer a continuación, el adolescente debe hacer uso de todas las características funcionales del pensamiento formal que se explicarán posteriormente. La tarea es la siguiente: el sujeto dispone de un gran recipiente de agua y de un grupo de varillas que difieren en cuanto a su material (acero, metal blando..), a su longitud, a su grosor y a la forma de su sección transversal (redonda, cuadrada y rectangular). En el extremo de cada varilla se pueden atornillar tres muñequitos de pesos diferentes. Las varillas pueden fijarse sobre el borde del recipiente en una posición horizontal, ejerciendo entonces los muñecos una presión perpendicular a la superficie del agua. Se le pide al sujeto que averigüe qué factores de los citados influyen en la flexibilidad de las varillas, para lo que puede realizar cuantas manipulaciones desee. Mientras tanto, el experimentador observa y anota los métodos utilizados y las respuestas de los sujetos y, por último, les pide la prueba de sus afirmaciones.

En la Figura 17.1 se recogen los distintos elementos del problema. Sugerimos al lector que, antes de continuar leyendo, tome papel y lápiz y trate de anotar los pasos que seguiría para determinar a qué factores de los mencionados se debe el grado de flexibilidad de las varillas. Con frecuencia los adultos solemos creer que las tareas formales no suponen mayor dificultad para nosotros, pero las cosas no parecen ser en absoluto así. Es más, las escasas diferencias de actuación entre los adolescentes y los adultos es una de las conclusiones en las investigaciones de esta temática.

Figura 17.1 Tarea de la flexibilidad de las varillas y variables que intervienen



Como fruto de sus trabajos utilizando tareas como ésta, y como resultado de analizar y formalizar las respuestas de los sujetos, lnhelder y Piaget (1955) consideraron que el estadio de las operaciones formales podía resumirse en una serie de características estructurales y funcionales. Las primeras se refieren a las estructuras lógicas que pretenden formalizar el pensamiento de los sujetos. Las operaciones puestas en juego se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas aún más elaboradas que las operaciones concretas de que se habló en el capítulo 12. Más específicamente, son dos las estructuras lógicas

propias del pensamiento formal: el grupo INRC o grupo de las cuatro transformaciones y el retículo de las 16 operaciones binarias. Puesto que en la actualidad no resulta habitual usar este tipo de formalizaciones, no nos detendremos en su exposición.

Las *características funcionales* que siguen nos interesan en mayor medida, puesto que pretenden ofrecer una visión general del proceso que sigue un sujeto cuando se enfrenta con un problema formal. De estas características funcionales, nos referiremos en primer lugar a las relaciones entre lo real y lo posible, al carácter hipotético-deductivo de las operaciones formales y a su carácter proposicional.

En las operaciones formales, *la realidad es concebida como un subconjunto de lo posible*, siendo ésta una característica esencial que diferencia de manera extraordinaria las estrategias cognitivas utilizadas por el adolescente y el adulto respecto al niño del estadio anterior. El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas sólo suele ser capaz de pensar sobre los elementos de un problema tal y como se le presentaron, es decir, se plantea sólo los datos reales presentes; puede a veces concebir situaciones posibles adicionales, pero siempre restringidas a una prolongación de lo real y después de realizar algunos tanteos empíricos; en el nivel de pensamiento llamado concreto, lo posible está subordinado a lo real. Por el contrario, el adolescente, situado ante un problema concreto, no sólo tiene en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Una vez analizadas de manera lógica todas estas posibilidades hipotéticas, tratará posteriormente de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación. A diferencia, del estadio anterior, ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible.

Así pues, ante una tarea formal, el adolescente ya no está preocupado exclusivamente por la restringida ocupación de organizar la información que recibe de los sentidos. Gracias a esta nueva propiedad, posee ahora la capacidad potencial de concebir y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían relacionarse o coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema determinado. Es fácil imaginar la importancia que esta característica del pensamiento ejerce sobre situaciones de la vida académica o cotidiana; así, por ejemplo, ante una tarea escolar o

una situación de la vida diaria en la que un determinado hecho (por ejemplo, la comprensión del éxito de las invasiones musulmanas en los siglos X-XII, o la imposibilidad de arrancar el motor de nuestro coche) pueda haberse producido por un conjunto de causas o factores (tales como la situación política y económica de los países invadidos, debilidad y desunión de sus ejércitos o la habilidad del enemigo en sus incursiones, en el caso de las invasiones; o tener la batería descargada, el motor de arranque estropeado o el circuito eléctrico desconectado o, simplemente, tener el motor «ahogado», en el caso del problema cotidiano), el adolescente y, por ende, el adulto, gracias a esta característica del pensamiento y al dominio de la combinatoria, será capaz no sólo de relacionar cada causa aisladamente con el efecto, sino también de considerar todas las combinaciones posibles (dos a dos, tres a tres, etc.) entre las distintas causas que determinan el hecho de que se trate. Esta habilidad cognitiva es para Piaget la que mejor define el estadio de las operaciones formales y suele ir asociada una importante capacidad de combinar todos los elementos del problema, de todas las maneras posibles, para determinar sus posibles relaciones causales.

En relación con el *carácter hipotético-deductivo* de las operaciones formales, tradicionalmente se ha considerado que la adolescencia es el tiempo en que se logra un pensamiento abstracto o teórico, y en buena parte con ello se relaciona todo lo descrito en el párrafo anterior. Aunque antes de la adolescencia niños y niñas son capaces de un cierto pensamiento abstracto, es en la adolescencia cuando esas abstracciones cobran la forma de hipótesis, pues se utiliza ahora una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para, posteriormente, someterlas a prueba a través de la confirmación empírica. Pero la capacidad de comprobación de los adolescentes no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias de ellas simultánea o sucesivamente.

Para que el sujeto realice con éxito esta acción comprobatoria, necesita además aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. En otras palabras, ante una situación determinada, el adolescente no sólo opera sobre las posibilidades que ofrece la formulación de hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que, como resultado de aplicar un razonamiento deductivo, es capaz también de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren. Lugar central en esta comprobación ocupa la adquisición del llamado

esquema del control de variables, consistente en variar sistemáticamente un factor o variable cada vez, mientras que los demás factores se mantienen constantes (véase, más adelante, el Cuadro 17.1). Como es sabido, esta habilidad constituye uno de los aspectos básicos de la metodología científica.

El *carácter proposicional* del pensamiento formal guarda una estrecha relación con las dos anteriores. Los sujetos de este estadio se sirven de proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos, así como de los resultados que obtienen. Las proposiciones son esencialmente afirmaciones sobre «lo que puede ser posible», son de naturaleza puramente abstracta e hipotética, independientemente de la realidad concreta (por ejemplo, razonar sobre *x* o *y* en lugar de sobre contenidos concretos). Así, el adolescente trabaja intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. De hecho, para resolver problemas como los antes mencionados, el sujeto formal no tendrá que comprobar experimentalmente todas las acciones posibles, sino que podrá sustituir todas o algunas de ellas por conclusiones de razonamientos expresadas verbalmente. El lenguaje es el vehículo ideal para estas representaciones, a la vez que desempeña un papel de importancia creciente en el pensamiento formal.

Volvamos de nuevo al problema de la flexibilidad de las varillas para analizar cómo el adolescente trata de utilizar las tres estrategias que acabamos de exponer. Ésta podría ser una de las formas de proceder adecuadamente ante la tarea:

- una vez organizada la información, el adolescente concibe todas o casi todas las relaciones posibles entre las distintas variables de la tarea, lo cual le sirve para formular una o varias hipótesis que establecen una relación entre causa y efecto. Por ejemplo, podría pensar que es el peso del muñequito lo que hace que la flexión sea más pronunciada, es decir, que cuanto más peso coloquemos en la extremidad de la varilla, mayor será su inclinación. La del peso es una de las hipótesis que pueden formularse, pero no la única, de forma que pueden plantearse también otras posibilidades (la longitud de las varillas, su sección, etc.);

- el adolescente es capaz de comprobar de manera sistemática sus hipótesis mediante las manipulaciones adecuadas del material. Supongamos en el ejemplo anterior que una de las hipótesis fuera la

siguiente: incrementando el peso en el extremo de la varilla, su inclinación será mayor. Para comprobar esta hipótesis, el sujeto de las operaciones formales empleará el esquema de control de variables, a través del cual realiza la comprobación variando sólo un factor en cada ensayo (en este caso, el peso), mientras que el resto de los factores se mantienen constantes, como se ilustra en el ejemplo del Cuadro 17.1.;

- por último, es necesario que el sujeto de este estadio sea capaz de interpretar de manera pertinente los resultados de las comprobaciones que está realizando. Así, del Cuadro 17.1 se deduciría que el peso influye en la inclinación de la varilla, ya que en los tres ensayos, variando el peso y manteniendo constantes las demás variables, se ha producido distinta flexión. Respecto a los restantes factores (la longitud, grosor, forma y composición de la varilla), sería necesario realizar para cada uno de ellos comprobaciones similares a la descrita, manteniendo constantes todos los demás valores y alterando sólo el de la variable cuya influencia se estuviera comprobando.

Cuadro 17.1 Control de la variable peso para determinar su influencia sobre la flexibilidad de las varillas.

	Variables			Resultado		
Número de compro-baciones	Materia	Longitud	Sección	Forma	Peso	Flexibilidad
1	Acero	40cm	7mm	Redonda	100gr	Pequeña
2	Acero	40cm	7mm	Redonda	200gr	Mediana
3	Acero	40cm	7mm	Redonda	300gr	Grande

Conviene insistir en que esta forma de resolver el problema corresponde a una manera de proceder ideal y completamente sistemática. Es razonable pensar que un número considerable de individuos que solucionen correctamente el problema, puedan proceder con un mayor número de series incompletas de comprobaciones que, posteriormente, pueden plantear problemas de interpretación. En otros casos, el sujeto puede obviar algunas comprobaciones de un determinado factor, al ser éste deducido de otras comprobaciones ya realizadas.

Este ejemplo puede servimos como modelo de otras tareas semejantes en las que interviene una relación causa-efecto que no conocemos.

Situaciones similares se producen frecuentemente en la vida cotidiana y constituyen fenómenos habituales en multitud de ocupaciones. Las causas de un bloqueo en el ordenador, una avería en el coche, un dolor de estómago, podrían resolverse mediante la combinación de los distintos elementos del problema, así como por la posterior derivación de las conclusiones lógicas pertinentes. Parecería, pues, que existe una estructura lógica común a una serie de problemas, independientemente de cuál sea su contenido concreto.

Además de las anteriores, Inhelder y Piaget establecen otra característica del estadio de las operaciones formales: la de disponer de los llamados esquemas operacionales formales, a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que descansa sobre la antigua información ya almacenada en nuestra mente; como se ha expuesto en otros lugares de este libro, el esquema es para Piaget la unidad básica a través de la cual representamos nuestro conocimiento, una realidad que se va modificando paulatinamente como consecuencia de nuestra experiencia; los esquemas adquieren una capacidad productiva, anticipadora de los aspectos significativos del ambiente, consistiendo su flexibilidad en la capacidad para acomodarse a las demandas del medio, a la vez que integran o asimilan información nueva promovida por la propia actividad intelectual. En el estadio que ahora analizamos, lnhelder y Piaget identifican ocho esquemas operacionales formales, entre los que se incluyen la combinatoria, las proporciones, el equilibrio mecánico o las correlaciones. No resulta difícil percatarse de la extraordinaria importancia de estos y otros esquemas formales para la correcta resolución de muchas tareas escolares de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. De hecho, puede decirse que una gran parte de los contenidos científicos que el alumno debe aprender, ya sean de carácter social o natural, no pueden entenderse sin un pensamiento que incluya las características expuestas por lnhelder y Piaget para el estadio de las operaciones formales (véase Carretero, 1985 para una exposición más detallada de los esquemas mencionados).

1.2 Dificultades de adquisición

Además de las características generales vistas hasta a hora, la descripción piagetiana tradicional mantenía otras posiciones respecto a cómo se desarrollaba este pensamiento formal, posiciones que de manera resumida exponemos a continuación:

- el pensamiento formal es un pensamiento universal. Esta afirmación implica que este estadio aparece en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolida alrededor de los 14-15, al menos en todos aquellos jóvenes que hayan accedido a unos niveles normales de escolarización;

- el pensamiento formal es uniforme y homogéneo, es decir, que todo él constituye un sistema de conjunto mediante el cual el adolescente accede de modo simultáneo a todos los esquemas operacionales formales;

- dado el carácter proposicional de este pensamiento, atiende a la estructura de las relaciones entre los objetos antes que a su contenido. Ello implicaría que la actuación del sujeto de este estadio no se vería afectada por el contenido de las tareas, sino por la complejidad de sus relaciones lógicas. De esta forma, dos tareas con la misma estructura lógica y distinto contenido, supondrían siempre la misma dificultad para el sujeto;

- puesto que las operaciones formales constituyen el último estadio del desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los adolescentes es similar en todos sus rasgos al pensamiento adulto.

Si este conjunto de afirmaciones fuese cierto, no habría mayor problema, por ejemplo, en derivar implicaciones educativas que subrayaran la adquisición de métodos de trabajo y concediesen escasa importancia a los contenidos escolares en sí mismos. Consecuentemente, la labor del educador, fuere cual fuere su asignatura, debería consistir en potenciar en el adolescente el desarrollo pleno de este pensamiento. Sin embargo, las cosas no resultan tan sencillas, porque, como expondremos a continuación, las investigaciones realizadas en los últimos años señalan que el pensamiento formal no se adquiere tan fácilmente, ni de forma tan homogénea como predijeron Inhelder y Piaget, y por ello resulta peligroso restar importancia a los contenidos concretos. Sobre las implicaciones educativas de estas cuestiones volveremos más adelante.

El principal objetivo que tuvieron los trabajos posteriores a la obra de Inhelder y Piaget fue meramente descriptivo. La mayor parte de estas investigaciones consistía en repetir la aplicación de las pruebas piagetianas con adolescentes de diversos países y ambientes educativos (véase, para un análisis más detallado, Carretero 1985). En términos generales, existía un cierto acuerdo en admitir que en este período de la vida se iba adquiriendo paulatinamente un tipo de pensamiento cuyas características se asemejaban a las descritas para el pensamiento formal. Sin embargo, las investigaciones post-piagetianas presentaban un claro desacuerdo respecto a algunos de los supuestos básicos examinados anteriormente. Los puntos fundamentales de desacuerdo eran los siguientes:

- las distintas tareas formales no presentan la misma dificultad. Por ejemplo, en algunos trabajos se establecía que las tareas de combinatoria resultaban más sencillas que las de control de variables y que, a su vez, éstas eran más fáciles de resolver que las de proporción. Estas diferencias ponían de manifiesto las dificultades para mantener que el pensamiento formal fuera una estructura de conjunto que pudiera aplicarse igualmente sobre no importa qué contenidos;

- el contenido de la tarea se mostró, de hecho, como una variable que influía en gran medida en su resolución, hasta el punto de que dos tareas con idéntica estructura lógica pero diferente contenido, planteaban de hecho distinta dificultad. Por consiguiente, estos resultados mostraban que los adolescentes y adultos poseían tal vez un pensamiento formal, pero que su utilización se veía influida por los contenidos concretos de las tareas sobre las que tuvieran que razonar;

- el porcentaje habitual de alumnos que mostraron poseer un pensamiento claramente formal en estas investigaciones se situaba alrededor del 50 por 100, lo que deja entrever que el pensamiento formal dista mucho de ser universal. En años posteriores, estos estudios se ampliaron a sujetos adultos, encontrándose que éstos ofrecían resultados similares a los adolescentes (véase al respecto León y Carretero, 1990);

- en otro orden de cosas, aunque también relacionado con el desarrollo cognitivo adulto, se ha criticado a la escuela de Ginebra que considerase

el pensamiento formal como la cima del funcionamiento intelectual. Trabajos muy recientes han planteado la existencia de otros modos de pensamiento cualitativamente distintos al pensamiento formal. Estos distintos modos de pensamiento, que se han agrupado conjuntamente bajo el nombre de pensamiento postformal, se caracterizan por, la posesión de un conocimiento relativo que acepta la contradicción como un aspecto de la realidad y que concibe un sistema más abierto de pensamiento, en el que se incluyen aspectos sociales y más pragmáticos que los representados por los aspectos físicos newtonianos y lógico-matemáticos del pensamiento formal (Corral, 1997; García Madruga y Corral, 1997).

2. La influencia del contenido

La investigación más reciente se caracteriza no ya por continuar replicando y contrastando empíricamente las pruebas de Inhelder y Piaget, sino por tratar de explicar las diferencias entre sus planteamientos y los hechos referidos en el apartado anterior, contrarios a algunos de los supuestos básicos de la descripción inicial. Así, se ha observado que entre las personas que no resuelven los problemas formales, existen notables diferencias llegando un grupo de investigaciones a la conclusión de que el supuesto déficit en las operaciones formales de los adolescentes y adultos debe analizarse bajo la distinción competencia-actuación. Desde este punto de vista, muchos adolescentes y adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencia) cuando se enfrentan a un problema o una tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Esta concepción interpreta que estas deficiencias se deben no a que los sujetos sean incapaces de utilizar en absoluto un pensamiento formal, sino a determinadas variables de la tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.), o del sujeto (diferencias individuales, nivel educativo, diferencias de género, etc.)

Es preciso tener en cuenta que el propio Piaget (1970b) introdujo algunas modificaciones en su teoría al detectar diferencias de edad en la adquisición de las operaciones formales por parte de los adolescentes. El maestro de Ginebra afirmó, por ejemplo, que los sujetos probablemente alcanzaban el pensamiento formal al menos entre los 15 y los 20 años, en vez de entre los 11-15 años. Además de esto, Piaget

sugirió que en los casos en que la situación experimental no corresponda a las aptitudes o intereses del sujeto, puede ocurrir que éste utilice un razonamiento característico del estadio anterior (operaciones concretas). Pero si el sujeto se enfrenta a tareas que están dentro de su especialidad o dominio particular, entonces su pensamiento expresará su nivel operacional formal. De esta forma, Piaget mantuvo que el economista, pongamos por caso, utilizaría el pensamiento formal con mayor rendimiento en materias de economía, el alumno de ciencias en las asignaturas afines, el ama de casa en el terreno doméstico; en definitiva, cada persona alcanza el nivel de funcionamiento formal en el dominio en el que se ha especializado y que mejor conoce.

Otros autores comparten también esta hipótesis. En su trabajo, DeLisi y Staudt (1980) seleccionaron tres grupos de estudiantes, varones universitarios que pertenecían a tres especialidades bien diferenciadas (física, ciencias políticas y filología inglesa, respectivamente) y les administraron tres tipos de tareas de razonamiento formal que correspondían a cada especialidad (el problema del péndulo, una prueba sobre conceptos de socialización política y una prueba consistente en un análisis literario). Los resultados detectaron diferencias importantes en la interacción de la especialidad y la tarea: los estudiantes obtuvieron puntuaciones de nivel formal más altas cuando ejecutaban la tarea que correspondía a su campo de especialidad frente a las restantes tareas. De hecho, existen otros muchos estudios que indican que los adultos difieren en la utilización de las operaciones formales según el grado de familiaridad que posean respecto a la tarea en cuestión.

Resulta asimismo interesante señalar cómo el tema de la familiaridad de los sujetos con las tareas ha llevado a los psicólogos a la búsqueda de pruebas que posean una mayor validez ecológica, es decir, que impliquen una mayor relación con la realidad cotidiana, posibilitando así un conocimiento más preciso de la capacidad para resolver problemas formales.

Trabajos como éstos han ido dejando claramente establecido que el contenido de la tarea, contrariamente a la suposición piagetiana y a la propia denominación del pensamiento formal, posee una influencia definitiva en la resolución final del problema. En otras palabras, el sujeto de este estadio puede razonar formalmente con respecto a un tema, pero no con respecto a otro, dependiendo todo ello de sus expectativas,

ideas previas y conocimientos sobre uno y otro. Por ello, en la actualidad todos los autores aluden a que variables tales como la familiaridad o el conocimiento previo que el sujeto tiene sobre la tarea, son determinantes a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado.

3. Razonamiento científico, ideas previas y cambio conceptual en la adolescencia

En la última década se ha producido un desarrollo importante de la investigación en el ámbito que nos ocupa, aunque ha ido apareciendo con la denominación «habilidades de pensamiento científico» (Kuhn, Amsel y O'Laughlin, 1988), en la línea de una tendencia general de los estudios cognitivos actuales de estudiar aspectos específicos de la mente humana y no ya capacidades generales o de amplio espectro (véase Voss, Wiley y Carretero, 1995, para una revisión). De hecho, resulta difícil en la actualidad hallar investigaciones empíricas bajo la denominación «pensamiento formal». Ello se ha debido, por un lado, a la cada vez más extendida consideración de que la visión piagetiana es una especie de mapa demasiado general acerca del recorrido que efectúa la mente humana en su desarrollo y, por otro, a las críticas anteriormente mencionadas con respecto específicamente al propio pensamiento formal. Por ello, la razón de que se haya venido utilizando el término «pensamiento científico» u otros similares se debe a que, como se ha señalado anteriormente, es muy notoria la semejanza entre la manera en que Piaget e Inhelder conceptualizaron el pensamiento formal y los elementos básicos de la metodología científica. Si el lector repasa las características funcionales y los ejemplos de las páginas anteriores, podrá observar que existen grandes similitudes con los conceptos elementales de la metodología científica.

Por otro lado, la totalidad de las tareas de las dos obras de Piaget e Inhelder sobre el pensamiento formal, *De la logique de I' enfant a Ia logique de I'adolescent* (Inhelder y Piaget, 1955) y *La génése de l'idée* (Piaget e Inhelder, 1951) pertenecen al ámbito de las ciencias experimentales o a las matemáticas. Ello hace bastante razonable que toda esta línea de investigación haya tenido continuidad en los trabajos actuales sobre ideas previas y cambio conceptual, ya que a su vez la mayoría de las investigaciones realizadas bajo esta denominación se ocupan fundamentalmente de tareas y contenidos científico-naturales.

Como señalan Pfundt y Duit (1993) en su exhaustiva recopilación, las últimas décadas han asistido a una auténtica explosión de trabajos sobre las ideas de los alumnos -y, sobre todo, de adolescentes- acerca de los fenómenos científicos que se enseñan en la escuela. Este tipo de investigaciones ha mostrado que, a pesar de años de enseñanza académica, los adolescentes poseen una representación de los fenómenos físicos estudiados por Piaget e Inhelder mucho más cercana a la visión de la vida cotidiana que a la del mundo científico. Numerosos investigadores se han referido en los últimos años a las *concepciones equivocadas* de los alumnos, si bien este término ha recibido muchas críticas porque, aunque erróneas desde el punto de vista académico, representan también el genuino punto de vista del sujeto. Algunos ejemplos muy conocidos de este tipo de trabajos son los que muestran que la flotación es vista como producida por el peso de los objetos y no por su densidad (Baillo y Carretero, 1996), los que indican la existencia de una visión lamarckiana de la evolución en vez de darwiniana (según esta concepción, por ejemplo, si una jirafa con cuello inicialmente corto tiene que estirarlo mucho para alcanzar hojas verdes de un árbol, transmitirá un cuello alargado a sus crías, y de ahí procedería el largo cuello de las jirafas).
Concepciones equivocadas semejantes han sido encontradas a propósito de las enfermedades y su transmisión (López Manjón y Carretero, 1996).

Al plantearse las características comunes que poseen todas estas ideas equivocadas sobre la ciencia, los investigadores han solido estar de acuerdo en las siguientes:

- no son correctas desde el punto de vista científico, pues violan principios básicos de la ciencia a la que se refieren, aunque dichos principios hayan sido enseñados durante años en la escuela;

- suelen estar guiadas por la percepción, la experiencia y el conocimiento cotidiano, de tal manera que en general son el resultado de un procesamiento superficial de la información en el que predominan el sentido común y la intuición;

- con frecuencia, poseen un carácter implícito, con lo que el sujeto no suele tener un acceso fácil ni inmediato a su formulación lingüística, sino

que ésta debe ser potenciada por el profesor en el caso de que dichas ideas sean objeto de trabajo en el proceso de enseñanza;

- son específicas de dominio, por lo que se encuentran más influidas y relacionadas con otras ideas sobre ese dominio que con ideas más generales o con ideas sobre otros dominios;

- tienen un importante grado de estabilidad a lo largo de toda la vida, de tal manera que, una vez adquiridas, experimentan pocos cambios, lo que implica que son muy resistentes a las posibilidades de cambio conceptual; así, autores como Gardner (1993) se han referido al predominio que se da, incluso entre los adultos, de la «mente no escolarizada» que estaría repleta justamente de las ideas y creencias adquiridas tempranamente y que han sobrevivido al largo tránsito por el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de la mencionada resistencia, lo cierto es que nuestras ideas se transforman y modifican. ¿Cuál es el proceso mediante el que se produce dicho cambio? Justamente esto es lo que se han planteado los estudios al respecto (véase Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999, y Rodríguez Moneo, 1999, para un panorama de los trabajos actuales sobre cambio conceptual). Una de las visiones más aceptadas y discutidas por los distintos trabajos es la que propusieron hace tiempo Strike y Posner (Posner y otros, 1982; véase Strike y Posner, 1992, para una reformulación de esta posición). Básicamente, esta teoría está basada en presupuestos centrales de la filosofía de la ciencia y en algunas ideas de la teoría de la equilibración piagetiana, sobre todo en el papel que tiene el conflicto en la dialéctica asimilación-acomodación. Su argumentación básica es que el cambio conceptual se produce cuando se dan las siguientes condiciones:

- el sujeto experimenta una insatisfacción con su teoría, de tal manera que percibe anomalías en la manera en que dicha teoría explica el fenómeno del que se trate. Obviamente, esto supone una cierta toma de conciencia de las insuficiencias de la teoría, toma de conciencia que resulta imprescindible para iniciar el proceso de cambio: si no hay conciencia o percepción del conflicto o anomalía, es como si ésta no existiera;

- esto llevará el sujeto a la búsqueda de otras posiciones alternativas, que pueden ser generadas por él mismo o por exposición a una teoría que le propongan en la escuela, por ejemplo. Esta nueva posición debe ser claramente inteligible, es decir, que es preciso que el sujeto la comprenda al menos hasta cierto punto;

- la nueva teoría o representación de la realidad debe aparecer como inicialmente plausible, es decir, que debe ser capaz de resolver los problemas que no se resolvían con la teoría o representación precedente;

- por último, la nueva teoría adoptada por el sujeto debe abrir posibilidades para que aparezcan nuevos fenómenos que con la teoría anterior simplemente no parecían existir.

La pregunta fundamental que surge después de describir este proceso es si los adolescentes, comparados con otros sujetos de menos o más edad, son capaces de llevar a cabo un proceso de cambio conceptual cuando sus teorías se enfrentan a distintos conflictos o anomalías. Es preciso recordar que la propia Inhelder, en un celebrado e influyente trabajo junto a Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith e Inhelder,1974; Karmiloff-Smith, 1992), realizaba una sincera autocrítica de sus posiciones clásicas de los años cincuenta sobre el pensamiento formal, afirmando que incluso en los niños pequeños pueden encontrarse unas habilidades hipotético-deductivas incipientes, en las que el proceso de cambio conceptual a través de la falsación lógica resulta, sin embargo, bastante difícil. No obstante, cuando se trata de situaciones o problemas que pertenecen a la experiencia cotidiana del sujeto o al ámbito de lo que se puede experimentar u observar directamente, es posible que se den cambios conceptuales hacia modelos más complejos, aunque todavía alejados de la explicación científica. Tal ocurre, por ejemplo, con las ideas que los niños tienen a propósito de la alimentación: inicialmente convencidos de que toda la comida que entra en el cuerpo acaba saliendo, pueden llegar a construir una representación en la que entienden que el alimento que toman está relacionado con procesos vitales como el crecimiento, para lo que hace falta que el organismo asimile parte de los alimentos. El modelo científico de digestión está todavía lejos, pero al menos se ha dado ya, un avance en relación con el modelo de partida, del que la asimilación de los alimentos por el organismo estaba completamente ausente.

En lo que respecta a los adolescentes y los adultos, hace ya tiempo que sabemos por investigaciones clásicas, como las de Nisbett y Ross (1980), que en una amplia variedad de dominios que van desde la interacción con nuestros semejantes (las impresiones persistentes que nos hacemos de las personas), hasta actitudes sobre problemas políticos y sociales, además de nuestras concepciones sobre temas científico-naturales, los humanos tendemos a mantener nuestras hipótesis e ideas previas a pesar de que la realidad nos demuestre lo contrario. En lo que respecta a los adolescentes, existen trabajos (Baíllo y Carretero, 1996) que han comparado sistemáticamente la influencia del razonamiento científico y del conflicto cognitivo sobre el cambio conceptual, encontrando diferencias moderadas entre adolescentes de 15 años y niños de 10. No obstante, entre los sujetos mayores no son más de la mitad, aproximadamente, los que llegan a cambiar su teoría sobre la flotación de los cuerpos ante las evidencias presentadas por sus propios razonamientos, o ante los conflictos presentados por el experimentador. Ello demuestra la persistencia en muchos adolescentes (y también en adultos) de las concepciones que ya se encontraban en niños y niñas de menor edad. Y eso es así a pesar de que la escuela ha confrontado -a veces repetidamente- a esos chicos y chicas con las explicaciones y los modelos científicos.

Con mucha frecuencia, el escolar aplicado que responde correctamente a las preguntas de un examen, sigue manteniendo concepciones intuitivas que están alejadas en mayor o menor grado de la explicación científica del hecho de que se trate. Las mayores capacidades lógicas que tienen adolescentes y adultos les permitirán razonamientos más complejos y abstractos que los de los niños, pero el cambio conceptual no se garantiza automáticamente por el acceso a un pensamiento más abstracto, ya que para que tal cambio ocurra se necesita la combinación de unas ciertas habilidades de razonamiento con suficiente información sobre los hechos que se traten de explicar y, sobre todo, con un modelo de relaciones en el que los diversos elementos del problema se conecten entre sí en un esquema explicativo coherente y cada vez más próximo al modelo científico. Tanto la información de base como el modelo de relaciones deben tener sentido y significado para el que aprende, lo que sólo sucede cuando se llevan a cabo actividades guiadas de construcción del conocimiento en las que las concepciones previas son puestas en relación con los nuevos significados, descubriéndose

entonces las ventajas del modelo explicativo más complejo. No basta, pues, con aprender términos científicos, ni con saberse las definiciones, ni con conocer las fórmulas; hace falta, además, entender, dotar de significado, relacionar, conectar con otros conocimientos... y todo ello de forma no superficial y verbalista, sino como saber construido y elaborado. El que este proceso de adquisición deba ser educativamente guiado no quiere decir que tenga que ser simplemente transmitido, porque la mera exposición al modelo científico garantiza, tal vez, una buena nota a quien tenga capacidad para memorizarlo, pero en modo alguno asegura que se produzca la transformación profunda en que consiste el cambio conceptual.

El razonamiento adolescente, al igual probablemente que el de los adultos, se rige por criterios pragmáticos o funcionales en lugar de por criterios estrictamente lógicos, como Piaget pretendía en su caracterización original del pensamiento formal. En este sentido, nuestro pensamiento parece responder a criterios de supervivencia entre los que se incluye la tendencia a conservar ideas que nos sirven para interpretar y controlar los acontecimientos. Uno de los rasgos característicos de las concepciones espontáneas sobre los fenómenos científicos y problemas formales es su alto poder predictivo en la vida cotidiana, por lo que resulta razonable que las ideas previas no se modifiquen ante la primera contrariedad. Pensemos en una situación tan sencilla como una pelota a la que se da una patada y rueda; niños, adolescentes y adultos tienden a pensar que cualquier objeto que se mueve lleva consigo una fuerza y que se requiere una fuerza constante para que el objeto se mantenga en movimiento; si el objeto se para, según esta concepción, es porque su fuerza se ha acabado. La explicación científica del hecho es muy diferente, pues las leyes de la dinámica sostienen que, una vez que se le ha comunicado una determinada velocidad, un cuerpo permanecerá en movimiento uniforme hasta que encuentre causas que lo aceleren o lo frenen.

Pero ¿qué necesidad tienen niños, adolescentes y adultos de cambiar su idea de la fuerza continua que al final se agota? Mientras esa creencia resulte funcional, pervivirá como explicación plausible.

Son varios los factores que actúan a favor de la estabilidad o mantenimiento de las concepciones que no coinciden con la explicación científica.

Algunos de esos factores están en el interior del sujeto y tienen que ver, por ejemplo, con la tendencia a evaluar nuestras hipótesis buscando siempre su confirmación, prestando sobre todo atención a las evidencias compatibles con las propias ideas y despreciando o ignorando las contradictorias, que tal vez se interpreten como simples excepciones; o tienen que ver con el hecho de que nuestras ideas sobre un hecho concreto suelen pertenecer a un conjunto de ideas más amplio o de nivel superior donde encajan perfectamente.

Otros factores que favorecen el mantenimiento de esas concepciones pertenecen al ámbito de las creencias culturales y las representaciones sociales, que nos dan elaboradas respuestas a múltiples problemas que jamás sometemos a revisión (nuestra forma de entender por qué las personas son como son, las explicaciones sobre hechos sociales o culturales muy diversos, etc.). Otros, finalmente, tienen que ver con la forma en que se lleva a cabo la transmisión del conocimiento en la escuela, que hace compatible que el escolar aplicado de un par de párrafos más arriba obtenga una nota brillante en ciencias naturales al tiempo que, en el fondo, mantiene ideas y explicaciones muy alejadas del modelo científico.

Los seres humanos (niños, adolescentes, adultos) tenemos una fuerte resistencia a cambiar nuestras ideas sobre cualquier fenómeno; sólo cambiamos de teoría cuando disponemos de otra más completa que considere no sólo lo que la anterior explicaba, sino también los fenómenos nuevos. Este cambio parece especialmente difícil en el caso de las concepciones espontáneas, ya que en las situaciones cotidianas dichas concepciones suelen ofrecer explicaciones que parecen correctas, que funcionan, y que no hacen necesaria una revisión de nuestras convicciones.

Como han mostrado autores como Kuhn, Amsel y O'Laughlin (1988), niños de 7 y 10 años muestran ciertas habilidades de pensamiento científico en determinadas circunstancias, por lo que, como se ha visto en este mismo libro a propósito de edades previas, la discontinuidad entre niños mayores y adolescentes no es tan radical como apuntaba la descripción piagetiana inicial. La transición del modo infantil de pensar al modo adolescente y adulto tal vez no sea, pues, tan abrupta como se suponía. Pero, en sentido contrario, el hecho de que adolescentes y

adultos dispongan de herramientas lógicas más potentes no garantiza el cambio conceptual, es decir, la transformación de muchas de las ideas y explicaciones con las que los humanos tratamos de dar respuesta a los enigmas de la vida cotidiana o de la ciencia.

CONFERENCIA INTRODUCTORIA TEMA IV

El Sistema de Comunicación en las etapas de la adolescencia y la juventud: Relaciones con los Adultos.

Dra. Laura Domínguez García
Enero 2003

Comenzaremos ahora a adentrarnos en el análisis del sistema de comunicación propio de la "situación social del desarrollo" en las etapas de la adolescencia y la juventud. Abordaremos, primeramente, las relaciones de comunicación con los adultos, especialmente con padres y maestros, y en el próximo tema, caracterizaremos las relaciones que establecen adolescentes y jóvenes con sus iguales.

Las relaciones con los adultos tienden a presentar un carácter conflictivo en la adolescencia, por lo que haremos referencia a cuestiones tales como el conflicto adulto-adolescente, y también, a la muy renombrada y polémica crisis de la adolescencia

Relaciones adolescente-adulto

Para nadie es un secreto que la adolescencia se considera un período crítico del desarrollo, y una de las principales razones en que se sustenta esta valoración, es la presencia, prácticamente inevitable, de contradicciones entre adolescentes y adultos.

A esto se suma, según L. I. Bozhovich, que a partir del 4to grado, comienza a convertirse en el motivo fundamental de la conducta del adolescente, el ocupar dentro del grupo de coetáneos el lugar al que aspira.

Los adolescentes desarrollan una mayor criticidad en la valoración de las figuras adultas, en comparación con la etapa precedente, tanto en torno a los maestros como a sus padres, quienes dejan de ser autoridades sagradas. No obstante, por el carácter dicotómico del pensamiento y la ausencia de una consolidación de algunas formaciones motivacionales, esta valoración es poco reflexiva y tiende, además, a ser rígida.

En el caso de los maestros, la aceptación del adolescente va a depender, en mayor medida, de su estilo de comunicación que de la

preparación técnica; es decir, que de su excelencia académica en la materia o materias que imparte. Los adolescentes privilegian a aquellos profesores que establecen con ellos un diálogo abierto y se preocupan por sus inquietudes e intereses, relacionados con la vida en general, y no únicamente con la esfera de los estudios.

En cuanto a las relaciones con los padres, podemos señalar que al inicio de la adolescencia la actividad del sujeto continúa estando muy centrada alrededor de su seno familiar, pero al producirse los cambios biológicos, y en especial, el proceso de maduración sexual, tanto adolescentes como padres valoran el mayor nivel de madurez logrado por los primeros y sus potencialidades para la independencia.

Las relaciones de comunicación entre los adolescentes y sus padres dependen de diferentes factores, entre los que pueden mencionarse el nivel socioeconómico de la familia, el nivel escolar y cultural de los padres y una última cuestión, no menos importante, que es el estilo de comunicación que se ha venido desarrollando, entre padres e hijos, en las etapas anteriores.

Si existe costumbre de dialogar en la familia, si se colegian las decisiones, si se respeta la diversidad de las individualidades y el derecho a la independencia de los hijos, el tránsito por esta etapa será menos convulso en lo relativo a las relaciones adolescente-adulto.

A criterio de I. Kon, las relaciones del adolescente con sus padres se ven favorecidas por un estilo de comunicación democrático, que se orienta a estimular la iniciativa y la independencia, unidas al sentido de responsabilidad del adolescente.

Por su parte Baumrind (citado por H. Bee y S. Mitchell), considera que el estilo o patrón autoritativo supera al democrático y al autoritario, permite disminuir el conflicto y contribuye al desarrollo de la autoestima y de la identidad personal del adolescente. Por estilo o patrón autoritativo, entiende, que el adulto logre, en su comunicación con el adolescente, la combinación del estímulo a la independencia y el afecto, con la firmeza en la exigencia del cumplimiento de las reglas que se establecen de forma colegiada.

La necesaria emancipación del adolescente abarca varios planos; la independencia emocional, a la que contribuye la significación que tiene para su bienestar la aceptación por parte del grupo de iguales; la independencia en el plano de la conducta, ya que comienza a tener más posibilidades para la regulación interna; y por último, la independencia normativa, pues sus intereses, en sentido general, no coinciden con los de los adultos, situación que se convierte en causa generadora de conflictos.

En cuanto al llamado **conflicto adulto-adolescente**, apoyándonos en las ideas de A. V. Petrovsky, realizaremos algunas valoraciones.

La causa de este conflicto es la divergencia de opiniones de adultos y adolescentes, en cuanto a los derechos y deberes de estos últimos. Esta divergencia, se encuentra a su vez condicionada por factores objetivos y subjetivos, ya que por una parte, el adolescente ocupa una posición social intermedia, continúa dependiendo económicamente de los padres, aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro, y por otra parte, muestra en ocasiones conductas infantiles o rasgos de inmadurez.

Este conflicto es más agudo al inicio de la adolescencia y tiende a disminuir a finales de ella. No obstante, el carácter más o menos agudo del mismo, depende de la capacidad o incapacidad de los adultos y en particular de los padres, para dejar a un lado la “moral de obediencia” propia de las relaciones con sus hijos en etapas anteriores y establecer un diálogo abierto y una actitud de entendimiento mutuo.

A muchos padres les cuesta trabajo abandonar el carácter sagrado de su autoridad, y esto se muestra en una actitud, que parece tener en su base la siguiente afirmación: “las órdenes no se discuten, se cumplen”.
La incapacidad de los padres y adultos en general, para dialogar con los adolescentes y la tendencia a adoptar ante estos una posición de preponderancia, que justifican con su mayor experiencia y por tanto infalibilidad, son condiciones que originan y agudizan el conflicto.

Es por ello, que para lograr atenuar este fenómeno o solucionarlo, una de las principales vías consiste en producir cambios en el estilo de comunicación con el adolescente; de forma tal, que el adulto combine una dirección firme y consecuente, con la flexibilidad necesaria y la

racionalidad de las exigencias. Los adultos deben explicar a los adolescentes el motivo de sus exigencias, provocar reflexiones mutuas y aplicar la fuerza de su poder sólo cuando resulte imprescindible.

El conflicto adulto-adolescente opera en el plano de las relaciones de comunicación de sujetos concretos y no debe confundirse con el conflicto o brecha generacional, fenómeno este último, que se desarrolla a nivel social general y que por supuesto, se refleja en las relaciones particulares entre sujetos individuales, de forma mediatizada.

Cuando hablamos de conflicto o brecha generacional nos estamos refiriendo a que la sucesión entre generaciones es siempre selectiva: unos conocimientos, normas y valores se asimilan y se trasmiten a la nueva generación, mientras otros que no se corresponden con las nuevas circunstancias son rechazados o transformados.

La divergencia entre generaciones abarca desde la moda y el empleo del tiempo libre hasta los intereses culturales y los valores sociales, políticos y morales.

Una vez analizado en qué consiste el conflicto adulto-adolescente, las causas que lo condicionan y lo agudizan, así como las vías que favorecen su solución, pasamos a caracterizar la llamada **crisis de la adolescencia.**

En la literatura psicológica, como decíamos anteriormente, la adolescencia es descrita como una etapa crítica, donde se producen desajustes en el desarrollo psicológico y en las relaciones de comunicación del sujeto con adultos y coetáneos. Algunas consideraciones al respecto, de distintos autores pertenecientes a diferentes concepciones en la Psicología del Desarrollo y que conservan su valor y actualidad, las mostramos a continuación.

E. Erikson plantea que la búsqueda de la identidad, tarea esencial que debe resolver el “yo” en este estadio del desarrollo, conduce al adolescente en muchas ocasiones a llegar a extremos, antes de establecerse en un carril determinado. Para este autor, dichos extremos pueden abarcar no sólo tendencias rebeldes, sino también otras patológicas, delincuentes o autodestructoras, en especial, cuando hay confusión ideológica o gran marginalidad.

Al respecto R. Grinder expresa que nuestros adolescentes crecen en un punto del espacio y el tiempo en el que se expande una nueva moralidad, según la cual, los libros sucios en realidad no lo son, las palabras groseras no profanan, la pornografía es un arte, la promiscuidad es liberalismo, el nihilismo exige valor y el agnosticismo significa apertura de mente. Con estas consideraciones el autor refuerza la importancia del medio y de los valores sociales y morales, que se postulan como deseables, en el carácter crítico del desarrollo en esta etapa.

En el entorno donde se desenvuelve el adolescente, a veces los adultos muestran comportamientos que son expresión de doble moral, conducta que pudiera resumirse haciendo uso de un viejo refrán que dice “has lo que yo digo, pero no lo que yo hago”. Esta inconsistencia por parte de los adultos y que a veces también podemos observarla a nivel social general, favorece la aparición de actitudes críticas en esta etapa.

Por su parte I. Kon, concibe el sentimiento de adultez como principal adquisición psicológica en la adolescencia y expresa que este es un sentimiento contradictorio, ya que al compararse con el adulto y sus valores, el adolescente se siente pequeño, pero ya no considera como algo normal esta situación y trata de eliminarla.

El análisis e interpretación de la crisis de la adolescencia, en la psicología, se encuentra estrechamente relacionado con la concepción que se sustente sobre los determinantes del desarrollo psicológico y su periodización.

Para los autores que poseen una concepción biogenética o biologicista, este fenómeno depende de la maduración del organismo y se asocia de manera necesaria, a las transformaciones puberales. De acuerdo con este punto de vista, la crisis transcurre de manera similar e inevitable en todos los casos, al estar determinada por factores biológicos, siendo calificada esta concepción como la del universalismo biogenético.

Por su parte, las concepciones sociogenéticas o sociologistas abogan por conceder, el papel determinante en la aparición de la crisis de la adolescencia, a las influencias ambientales. En esta concepción se inscriben los trabajos de los antropólogos culturales y de Kurt Lewin.

De acuerdo con estos investigadores norteamericanos, el tránsito de la niñez a la adultez puede realizarse de manera crítica o no. Por ejemplo, en los estudios realizados por Margaret Mead, antropóloga norteamericana, en la Isla Samoa, se comprobó la existencia en esas sociedades primitivas, de un paso armónico, no crítico, sin conflictos, de la niñez a la edad adulta; todo lo cual parece demostrar la dependencia que tiene la crisis de los factores externos, sociales.

.

Para Lewin el elemento fundamental que condiciona la crisis es la posición social intermedia que ocupa el adolescente, quien por su desarrollo físico y subjetivo se asemeja al adulto, pero aún no puede de manera efectiva desempeñar roles de este nivel por diversas cuestiones, algunas de las cuales dependen de su falta de madurez y otras, de prescripciones sociales existentes al respecto.

Por su parte, Erikson, psicoanalista que valora la influencia de lo social en el desarrollo de la personalidad aún cuando sustenta una concepción psicogenética del desarrollo, señala que la crisis de la adolescencia es ante todo una crisis de identidad. Según el autor, en esta etapa el sujeto debe realizar determinadas elecciones inaplazables que le permiten el establecimiento de su sentido de identidad personal o queda inmerso en una confusión prolongada del mismo.

La solución favorable de la crisis, según Erikson, repercute positivamente en el desarrollo psicológico y se expresa en tres aspectos: la identidad sexual, vista como el entendimiento de su propia sexualidad y el logro de un concepto maduro de su papel sexual; la identidad ocupacional, en tanto representación de lo que hará cuando sea adulto; y la identidad ideológica, referida a creencias, ideales y actitudes.

En opinión de Grinder, existen factores objetivos y subjetivos que provocan la agudización de la crisis, como son la doble moral, el crecimiento demográfico que crea dificultades para la escolarización de los adolescentes, y la alineación, que se produce como resultado de las exigencias sociales, a través de los valores imperantes en el medio social, los cuales son promovidos y defendidos por las instituciones y que el adolescente tiende a rechazar. Esta agudización de la crisis se manifiesta en rebeldía y acciones de protesta que pueden llegar a la violencia.

A pesar lo antes planteado, Grinder concede un papel positivo a la crisis, en el sentido de que, si es bien manejada esta situación y canalizadas las inquietudes del adolescente, en sus relaciones sociales, puede tener una salida positiva.

Para los psicólogos de orientación marxista la crisis de la adolescencia es una crisis de carácter psicológico, en tanto reflejo cognitivo y vivencial de la falta de correspondencia que se produce, entre las crecientes potencialidades físicas y psicológicas del adolescente y las posibilidades reales con que cuenta para su realización, en los sistemas de actividades y comunicación donde transcurre su vida.

La crisis, en opinión de los psicólogos marxistas, está condicionada por diferentes factores: los biológicos, representados por las llamadas transformaciones puberales; los psicológicos, dados por la existencia de fuertes necesidades de independencia y autoafirmación y una intensa búsqueda de la identidad personal; y los sociales, referidos a la posición intermedia.

El adolescente ocupa como ya habíamos señalado una posición ambigua o intermedia, ya que por una parte se plantean a su comportamiento elevadas exigencias, y por otra, se le brindan pocas posibilidades de organizar su comportamiento de manera autónoma.

La crisis es valorada por estos autores como fuerza motriz del desarrollo en esta etapa, por lo que los psicólogos marxistas enfatizan su aporte o influencia favorable a este proceso.

Entre los estudiosos de la adolescencia existe consenso, con relativa independencia de la concepción del desarrollo a la que se adscriben, en considerar como manifestaciones de la crisis un conjunto de conductas que resultan censurables a los ojos de los adultos, tales como: tratar de sobresalir en alguna esfera, dar muestras de sabihondez acentuada, emplear estilos altisonantes de conversación, el uso exagerado de la moda y del argot juvenil, agresividad, timidez, aislamiento, etc.

Estas conductas, que se interpretan por los adultos como muestras de rebeldía, también son manifestaciones de la inseguridad del adolescente y una forma de buscar comunicación y apoyo, entre quienes le rodean.

Las relaciones joven-adulto

En la juventud las relaciones con los adultos se basan también en la valoración crítica de sus cualidades psicológicas y morales, pero esta valoración posee un mayor nivel de argumentación que en la adolescencia y es mucho más flexible.

En relación con los maestros, se tienen en cuenta, para su aceptación, además de sus cualidades personales y su estilo de comunicación, basado en el diálogo y el respeto mutuo, su competencia profesional.

En investigaciones realizadas con estudiantes universitarios se comprobó que los pertenecientes a carreras de Ciencias Naturales y Exactas privilegian, como principal criterio de aceptación, la competencia profesional, por encima del estilo de comunicación, mientras en los estudiantes de las Ciencias Sociales sucede lo contrario.

También en estas investigaciones, desarrolladas en la década de los noventa, por investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES) y de la Facultad de Psicología, se constató que la comunicación pedagógica juega una función informativa y regulativa; es decir, de carácter prescriptivo y formal, dejando a un lado su función afectiva. La comunicación del profesor con sus estudiantes está centrada en temas docentes y la forma en que se organiza el proceso educativo coloca al alumno en una posición pasivo-receptiva, que limita esta comunicación.

En cuanto a la familia, el joven logra una mayor independencia emocional en comparación con el adolescente. Los padres constituyen modelos de conducta pero de manera más mediatizada que en etapas anteriores. Las dificultades que surgen en la comunicación del joven con sus padres están condicionadas por la complejidad de su mundo interno y porque los padres no siempre tienen una imagen real del joven, aún cuando en ocasiones piensan poseerla.

Algunos autores consideran, que en la juventud la comunicación con los padres disminuye por el desarrollo de la capacidad de autodeterminación del joven, sus crecientes necesidades de independencia y autonomía, mientras otros apuntan que no hay tal disminución, sino un cambio en el

contenido y las formas que adopta el proceso comunicativo. Este segundo criterio nos parece más acertado.

En investigaciones realizadas por O. Kraftchenco, investigadora del CEPES, se observó que los padres constituyen modelos subjetivos para la estabilidad del comportamiento moral y específicamente de la conducta honesta, en aquellos jóvenes que poseen un mayor nivel de desarrollo moral.

En resumen, podemos decir que la comunicación con los adultos va transformándose en el tránsito de la adolescencia a la juventud siguiendo, en líneas generales, una determinada tendencia.

En la adolescencia se produce una relación polémica, donde el carácter dicotómico del pensamiento del adolescente y todas las características de su “situación social del desarrollo” favorecen los conflictos con los adultos, los cuales en muchas situaciones, por desconocimiento de las particularidades de la edad y de las condiciones que las provocan, mantienen actitudes de intolerancia desde posiciones de fuerza, que avivan este conflicto, así como las manifestaciones externas de la crisis.

La crisis de la adolescencia ha sido explicada desde diferentes concepciones acerca del desarrollo psicológico la mayoría de las cuales destacan su contribución favorable a esta proceso. En particular, para los psicólogos de orientación marxista la crisis aunque está condicionada por factores biológicos, sociales y propiamente psicológicos, opera en un plano subjetivo y constituye la fuerza motriz del desarrollo psíquico en este período.

En la juventud y gracias a la mayor madurez alcanzada por el joven, al surgimiento de su concepción del mundo y a la estructuración del sentido de la vida, la comunicación con los adultos se basa en el respeto mutuo, y la aceptación de estos, pasa por la actitud crítica pero a la vez reflexiva del joven, lo que favorece el intercambio comunicativo sobre nuevas bases.

PSICOLOGIA PEDAGOGICA Y DE LAS EDADES

Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba,S/F
Autor: A. V. Petrovsky

CAPITULO V EPIGRAFE 3

Diferentes enfoques teóricos del problema de la "crisis" de la adolescencia

(Páginas 150-154 en el texto original)

Las considerables variaciones anatomo-fisiológicas en el organismo del adolescente han servido durante largo tiempo de base a las diferentes teorías acerca del condicionamiento biológico de las particularidades del adolescente y de los fenómenos del desarrollo crítico en este período. Dicha representación la dieron St. Hall y S. Freud, y predominen elprimer cuarto de nuestro siglo. Hall y Freud (fundadores de la tendencia que recibió la denominación de universalismo biogenético) consideraban la existencia de la crisis y de un complejo de particularidades específicas en los adolescentes como un fenómeno inevitable y universal, dado su condicionamiento biológico.

En los años 20-30 empezó a cobrar fuerza la tendencia opuesta al universalismo biogenético, debido a que en diferentes países se iban acumulando investigaciones concretas en las que se mostraba que algunos aspectos de la personalidad del adolescente dependían de su pertenencia social. Tal tendencia teórica también se observó en una serie de investigaciones en la psicología soviética (en el período de su asentamiento). Así, L. S. Vygotsky promovió la hipótesis de la no coincidencia de los tres puntos de la maduración-sexual, orgánico general y social- como particularidad y contradicción fundamentales de la adolescencia.

Un fuerte golpe a las teorías del universalismo biogenético fue asestado por los antropólogos americanos (etnógrafos) que estudiaban las llamadas "civilizaciones primitivas" para establecer qué papel ejercía sobre el hombre la "naturaleza" y cual la "cultura", esto es, las condiciones socio-históricas concretas de la vida y el desarrollo. M. Mead, que estudiaba a los adolescentes de la isla de Samoa, demostró la inconsistencia de la idea de lo inevitable de la crisis y los conflictos en la adolescencia, y mostró su condicionamiento social y no biológico. Ella descubrió la existencia de un paso armónico, sin conflicto de la infancia a la madurez en los adolescentes de Samoa y describió detalladamente las condiciones de vida, las particularidades de la educación y las

relaciones de los niños con quienes les rodeaban. Mead calificó la adolescencia de las jovencitas como el más agradable y libre período en comparación con la infancia y la madurez. Más tarde ella mostró que la llegada en la niña de la madurez sexual, en primer lugar, podía no ser para ella un hecho de extraordinaria importancia subjetiva, y pasar casi inadvertido y, en segundo lugar, tener diferente significación para la vida de la tribu (constituir para todos un bien, o comportar peligro) y para la propia niña; en unos casos esto era señal para el reconocimiento de su insignificante círculo de derechos y obligaciones. En las investigaciones de los etnógrafos se pudo establecer que el período de adolescencia podía tener diferente duración, y en algunas tribus limitarse a unos meses.

También fue refutada la afirmación sobre la necesidad absoluta del "Complejo de Edipo" en los muchachos, y establecida la posibilidad de falta de crisis en los muchachos adolescentes, tanto debido a las condiciones de preparación especialmente organizada para el estatus adulto que adquiere el adolescente después de la iniciación, como también al hecho de que haya un dominio gradual de las exigencias de dicho estatus. R. Benedict distinguió sobre la base de la generalización de los materiales etnográficos, dos tipos de paso de la infancia a la madurez: I) ininterrumpido, y 2) con existencia de una ruptura entre lo que el niño aprende en la infancia y los modos de conducta y representaciones que son imprescindibles para la realización del papel del adulto. El primer tipo de paso existe cuando hay semejanza entre una serie de importantes normas y exigencias para con los niños y adultos. En tales circunstancias el desarrollo transcurre fluidamente, el niño aprende de forma gradual los modos de conducta adulta y acaba preparado para el cumplimiento de las exigencias del estatus de adulto. El segundo tipo de paso existe cuando hay divergencia en las normas y exigencias para con los niños y adultos (Benedict y Mead lo consideraban característico de la sociedad norteamericana contemporánea y de los países con alto desarrollo industrial). En tales circunstancias el paso a la madurez va acompañado de conflictos exteriores e interiores y tiene un resultado específico: el no estar preparado para el papel de adulto habiendo logrado la madurez "formal". Benedict subrayaba que la vía por la que transcurre el paso de la infancia a la madurez es distinta en las diferentes sociedades, y ni una de ellas puede verse como un sendero "natural" hacia la madurez.

La importancia teórica de las investigaciones etnográficas es grande. Se demostró que las circunstancias sociales concretas de la vida del niño determinan: I) la duración del período de adolescencia; 2) la presencia o ausencia de crisis, conflictos, dificultades; 3) el carácter del mismo paso de la infancia a la madurez. De estas investigaciones dimana la conclusión opuesta al freudismo: en el hombre lo natural no puede estar contrapuesto a lo social, por cuanto lo natural en él es social.

Los antropólogos veían la adolescencia como un período en el que el niño se encuentra en camino hacia su puesto en la sociedad, en el que tiene lugar su penetración en la vida social de los adultos. En el desarrollo de esta idea ocupa un puesto preponderante K. Lewin (E.E.U.U.), quien continuó el análisis de la posición del adolescente en la sociedad contemporánea y examinó el tipo conflictivo de paso a la madurez tomando en cuenta la posición en la sociedad de un grupo de niños y un grupo de adultos, algunos de sus derechos y privilegios. Constató la división de dichos grupos y consideró que en el período de adolescencia tiene lugar el cambio de pertenencia al grupo. El adolescente aspira a pasar al grupo de los adultos y a gozar de ciertos privilegios suyos de los que carecen los niños. Sin embargo, aún no está admitido por los adultos, y por eso se encuentra en una posición ambigua. El grado de dificultades y la existencia de conflictos Lewin lo hace depender de los momentos sociales, de la delimitación en la sociedad del grupo de los niños y del grupo de los adultos y de la duración del período en que el adolescente se encuentra en la posición entre ambos grupos. Las ideas de Lewin acerca de la "inadaptación" del adolescente las desarrollan en la actualidad D. Koulmen y otros psicólogos extranjeros, quienes hablan de la existencia de una particular "subcultura" de los adolescentes, esto es, de la existencia de una sociedad de adolescentes dentro de la sociedad de los adultos. L. S. Vygotsky planteó problemas completamente nuevos al estudiar las edades críticas: la necesidad de distinguir la nueva formación fundamental de la conciencia del adolescente y poner en claro la situación social del desarrollo, que en cada edad presenta un sistema inconfundible de relaciones entre el niño y el medio. Él suponía que la reestructuración de este sistema de relaciones constituía el contenido principal de la "crisis" de la edad de transición.

Así pues, el desarrollo del pensamiento teórico en la explicación de la "crisis" de la adolescencia consistía en la gradual acumulación de

generalizaciones que apoyaban la tesis de que las particularidades de las manifestaciones y el transcurso del período de adolescencia los determinaban las circunstancias sociales concretas de la vida y desarrollo del adolescente, su posición social en el mundo de los adultos.

CAPITULO V EPIGRAFE 5

Relaciones entre el adolescente y el adulto

(Páginas 157-165 en el texto original)

Proceso de formación del nuevo tipo de relaciones mutuas

Las pretensiones del adolescente con respecto a los nuevos derechos se extienden a toda la esfera de las relaciones con los adultos. El adolescente comienza a resistirse a las exigencias que antes cumplía con ganas, se ofende y protesta cuando limitan su independencia y, en general, cuando lo tratan como a un “pequeño”, lo cuidan, dirigen, controlan, exigen obediencia, castigan, no tienen en cuenta sus intereses, relaciones, opinión, etc. En el adolescente aparece un sentimiento agudizado de la propia dignidad, él se ve como persona a la que no se puede aplastar, humillar, privar del derecho a la independencia. El tipo de relaciones que existía en la infancia con los adultos (que refleja la posición desigual del niño en cuestión de derechos dentro del mundo de los adultos) ahora le resulta inadmisible, no corresponde con su idea acerca del nivel de la propia madurez. Limita los derechos de los adultos y amplía los suyos, y pretende el respeto de su personalidad y dignidad humana, la confianza y la ampliación de su independencia, es decir, la conocida igualdad de derechos con los adultos y procura conseguir el reconocimiento de estas cosas por ellos. Las diferentes formas de protesta e insubordinación del adolescente son el medio para variar el tipo anterior de relaciones con los adultos por el nuevo y específico trato con ellos. La aparición en el adolescente de la sensación de su propia madurez y la necesidad de su reconocimiento por quienes le rodean engendra un problema totalmente nuevo: el problema de los derechos del adulto y del adolescente en las relaciones del uno con el otro.

La importancia y el lugar especial de la adolescencia los determina el que precisamente en este período tiene lugar el paso del tipo de relaciones entre el adulto y el niño característico de la infancia al cualitativamente nuevo, específico para el trato de las personas adultas. Este paso existe como proceso de asentamiento de los nuevos modos de interacción del adolescente y el adulto. Los viejos modos son desplazados gradualmente por los nuevos, pero simultáneamente también conviven. Esto crea grandes dificultades tanto para el adulto como para el adolescente. Las nuevas formas que mediatizan la conducta del adolescente, su autoevaluación y la evaluación de la actitud de los adultos hacia él, son la base de la cosmovisión ética en formación.

Es posible pasar con éxito al nuevo tipo de relaciones si el mismo adulto manifiesta iniciativa o, teniendo en cuenta las exigencias del adolescente, reestructura su actitud hacia él. Condición para ello es que el adulto no trate al adolescente como a un niño. Sin embargo, una considerable serie de elementos favorece la conservación de la actitud anterior, a saber: 1) la invariabilidad de la posición social del adolescente: él era y sigue siendo “alumno”, “escolar”; 2) su total dependencia material de los padres, quienes, junto a los maestros, intervienen en el papel de educadores; 3) la costumbre del adulto de dirigir y controlar al niño, costumbre difícil de romper (incluso teniendo conciencia de la necesidad de hacerlo); 4) la conservación en el adolescente, especialmente al principio, de rasgos infantiles en la fisonomía y la conducta, el hecho de que no sepa actuar independientemente. Todo ello permite al adulto tratar al adolescente aún como a un niño que debe someterse y obedecer, y justificar lo innecesario y la inutilidad de la ampliación de sus derechos e independencia. Sin embargo, tal actitud del adulto contradice no sólo las aspiraciones del adolescente, sino también la tarea de la educación de los niños en esta edad de transición de la infancia a la madurez. El desarrollo de la madurez social del adolescente es socialmente indispensable para su preparación para la vida futura. Es un proceso complicado, requiere tiempo y es posible si el adolescente empieza a vivir dentro del sistema de las normas y exigencias que existen para los adultos, lo que está ligado al imprescindible y obligatorio aumento de la independencia y ampliación de las obligaciones y derechos. Sólo en tales circunstancias puede aprender el adolescente a actuar, pensar, realizar tareas de distinto género y tratar a la gente “como los adultos”.

Precisamente por eso la tarea de la educación del adolescente exige la sustitución del tipo anterior de relaciones con los adultos por el nuevo.

Causas del conflicto entre el adolescente y el adulto

Al comienzo del período de adolescencia se crea una situación conflictiva si el adulto todavía conserva una actitud para con el adolescente como si se tratara de un niño. Esta actitud, por una parte, entra en contradicción con los objetivos de la educación y obstaculiza el desarrollo de la madurez social del adolescente y, por otra, entra en contradicción con la idea del adolescente sobre el grado de su propia madurez y sus pretensiones con respecto a los nuevos derechos. Precisamente esta contradicción es la fuente de los conflictos y dificultades que surgen en las relaciones del adulto y el adolescente, por la divergencia de sus ideas acerca del carácter de los derechos y la medida de la independencia de éste.

Si el adulto no cambia su actitud hacia el adolescente, entonces el adolescente mismo es quien inicia el paso al nuevo tipo de relaciones. La resistencia del adulto provoca como respuesta en el adolescente la resistencia en diferentes formas de desobediencia y protesta. La existencia de estas tendencias opuestas y la resistencia del uno al otro engendran los enfrentamientos que, si no varía la actitud del adulto, se vuelven sistemáticos, y el negativismo del adolescente es cada vez más tenaz. Si se conserva tal situación, la ruptura de las relaciones anteriores puede demorarse para todo el período de adolescencia y adoptar la forma de conflicto crónico. Con las diferentes formas de insubordinación y protesta, el adolescente rompe las relaciones anteriores, “infantiles”, con el adulto y le impone el nuevo tipo de relaciones “adultas”, a las que pertenece el futuro. El conflicto puede prolongarse hasta que el adulto varíe su actitud hacia el adolescente. Las relaciones de conflicto favorecen el desarrollo de las formas adaptativas de conducta y emancipación del adolescente. Hace su aparición el distanciamiento, la convicción de la injusticia del adulto, fomentada por la idea de que el adulto no le comprende y no puede comprenderle. Sobre esta base puede surgir la admisión, ahora ya consciente, de las exigencias, evaluaciones, opiniones del adulto y éste, en general, puede perder la posibilidad de influir en el adolescente en el importante período de asentamiento de las directrices morales y sociales de la personalidad.

El conflicto es consecuencia de que el adulto no sepa o no desee encontrar para el adolescente un nuevo lugar junto a sí. El problema de la independencia e igualdad de derechos del adolescente en las relaciones con los adultos es el más complejo y agudo de los problemas que se presentan al adulto en su trato y en la educación del adolescente en general. Es imprescindible encontrar un grado de independencia que corresponda a las posibilidades del adolescente, a las exigencias sociales que se le planteen y que permita al adulto dirigirlo, influir en él.

Las dificultades específicas en las relaciones del adulto y el adolescente pueden no existir si las relaciones entre ellos se construyen según un tipo determinado de relaciones de adultos -amistosas- o tienen forma de colaboración con las normas características de respeto mutuo, ayuda y confianza. En el proceso de la colaboración se van formando los nuevos modos de interacción social del adolescente y el adulto, cuyo contenido ético-moral responde a la tarea del desarrollo de la madurez social y a sus nuevas exigencias al carácter de las relaciones mutuas con los adultos. Precisamente la colaboración permite al adulto poner al adolescente en su nueva posición: como su ayudante y compañero en diferentes asuntos y ocupaciones, y él mismo puede convertirse para el adolescente en modelo y amigo. Precisamente tales relaciones son subjetivamente imprescindibles para el adolescente y objetivamente imprescindibles para su educación.

La felicidad en las relaciones personales del adulto y el adolescente, el contacto y la comprensión entre ellos son enteramente imprescindibles, porque en el período de transición del niño de la edad escolar menor a la adolescencia se crean las condiciones para el nacimiento de las complejas relaciones entre los dos sistemas de trato del niño: con los adultos y con los compañeros. La causa de esto es la posición diferente, por principio, del niño en estos dos sistemas. En el primero (con los adultos) ocupa una posición desigual en cuestión de derechos, fijada en la "moral de obediencia " para los niños. En el segundo (con los compañeros-coetáneos) se encuentra en una posición de igualdad por principio, la cual, por una parte, es idéntica a la posición de los adultos y a la futura posición del niño en su mundo y, por otra, es fuente de los elementos de colaboración de los niños en los diferentes tipos de actividad. J. Piaget mostró cómo en el proceso de la actividad lúdica se desarrolla la cooperación de los niños, con la que el individuo, se ve igual a los otros, y ello lleva al control mutuo, al logro de la coordinación,

esto es, a la elaboración y observancia de unas normas de colegialidad. Precisamente esto sirvió de fundamento para la importante conclusión de Piaget: cuando el niño coopera con sus semejantes, él ya es adulto. En las investigaciones de los psicólogos soviéticos se estableció que, en primer lugar, ya en las clases III-IV la observancia de las normas de camaradería (ayuda, fidelidad, respeto) sirve de criterio en la evaluación de las cualidades del compañero y amigo; en segundo lugar, existe una dependencia directa entre la ampliación y profundización de los contactos de los niños y el crecimiento de sus exigencias para con sus relaciones (aumenta la significación de las normas de igualdad y fidelidad, y aumenta la cantidad de situaciones a las cuales se extienden). Es extraordinariamente importante el hecho de que todas estas normas son a su vez normas muy importantes en las relaciones mutuas de los adultos. Precisamente por eso el trato del niño con sus coetáneos, con sus compañeros, cumple una función específica: en la práctica de dichas relaciones asimila la moral de los adultos (y por eso mismo se desarrolla la madurez socio-moral del niño), además el contenido central de dicha moral -normas de igualdad, fidelidad y compañerismo- es antagónico a las normas de la "moral de la obediencia " en las relaciones del niño y el adulto.

De este modo, hacia el inicio de la adolescencia las relaciones del niño con sus coetáneos, y especialmente con sus amigos, ya se construyen sobre ciertas normas importantes de la "moral de la igualdad" adulta, y la base de sus relaciones con los adultos sigue siendo la "moral de la obediencia " particular infantil. Esta paradoja contiene en sí la posibilidad de importantes consecuencias: 1) la colaboración como tipo de trato óptimo para el desarrollo de la personalidad del adolescente puede desarrollarse más intensamente en las relaciones con los compañeros; 2) precisamente el trato con los compañeros y no con los adultos puede proporcionar al adolescente mayor satisfacción, ser subjetivamente más imprescindible y significativo, jugar el papel principal en el desarrollo de la madurez socio-moral y la formación de la personalidad; 3) las normas de la moral de los adultos ya asimiladas por el adolescente pueden, en primer lugar, chocar y entrar en contradicción con las normas de la "moral de la obediencia ", en segundo lugar, el adolescente puede conseguir la victoria sobre ellas precisamente porque la moral infantil se ha vuelto inaceptable para él.

En esto estriba la llave de la comprensión correcta del problema de la "moral infantil autónoma", tan difundido en la psicología extranjera, y su choque con la moral de la sociedad de los adultos. La calificación de la "moral infantil autónoma" como antisocial, y por eso en contradicción con la moral de los adultos, es una tesis falsa: la "moral infantil autónoma", en su esencia, es la moral de las relaciones de camaradería y amistad de los adultos, y precisamente por eso es social en grado sumo. Entra, en cambio, en contradicción, no con la "moral de los adultos", sino con la moral creada por ellos para los niños. La situación de las relaciones escolares del adolescente con los adultos y compañeros está impregnada constantemente y en alto grado de la posibilidad de enfrentamiento de estas dos morales, precisamente por su incompatibilidad en las circunstancias dadas. Cuando el adulto asume el papel de portador y portavoz de las exigencias de la "moral de la obediencia", el adolescente lo encuentra inadmisible, precisamente porque para él es inadmisible la misma moral, y no el adulto dado, concreto. Precisamente por eso los adolescentes suelen ser groseros con los adultos desconocidos que hacen observaciones a los chicos acerca de la no correspondencia de sus actos con las reglas de la conducta para los niños. El sistema de educación de A. S. Makarenko es un ejemplo de resolución clásica de los dificilísimos problemas socio-morales de la adolescencia. El éxito de este sistema está condicionado en enorme grado por el hecho de que Makarenko construía las relaciones de los adultos y adolescentes precisamente sobre las normas de la moral de los adultos de la sociedad socialista, y encontró las formas de organización de la vida de la colectividad basadas en las normas del centralismo democrático. Las normas de respeto, igualdad, ayuda mutua y confianza están materializadas en Makarenko, del modo más vivo, en las discusiones colectivas de diferentes cuestiones. Durante estas discusiones los adultos y los chicos estaban en igual posición, y, cuando se tomaba una decisión, ésta era ley para todos. A infringirla no tenían derecho tampoco los adultos. No existía ningún problema de "dos morales", y no podía existir por cuanto la moral era única para todos. Precisamente en estas condiciones la colectividad adquiere una fuerza enorme y se convierte en educadora de cada uno de sus miembros. En la elaboración mutua de los adolescentes entre sí y con los adultos, en el sistema de Makarenko, en primer lugar, se determinaban los

objetivos, tareas y posición de la colectividad en las diferentes cuestiones, y, en segundo lugar, transcurría toda la actividad práctica y las relaciones concretas. La independencia de los adolescentes existía en forma de actividad colectiva y personal socialmente útil, cuyos resultados eran en igual medida imprescindibles a todos y cada uno. Precisamente esto aseguraba el desarrollo intensivo de la madurez sociomoral de los adolescentes en la dirección socialmente correcta.

La fuente de la enorme autoridad personal de Makarenko está en el respeto de la personalidad y la colectividad. A través de un sistema de objetivos de largo alcance él aspiraba a hacer la vida de los chicos hoy, mañana y en el futuro socialmente útil, interesante, alegre, y creía en el deseo y la habilidad de los adolescentes para ayudarle en ello. Su presente estaba dirigido hacia el futuro, y la madurez social imprescindible para el futuro se formaba en el presente a través de las formas "adultas" de interacción social de los adolescentes con la gente, y sobre la base de los valores socio-morales específicos de la sociedad soviética. El sistema de educación de Makarenko, injustamente denominado por un psicólogo americano "autoritario", es, por su esencia, de principio democrático, no sólo gracias a sus elevados objetivos, sino también al eje ético: el respeto a la personalidad. Esto es lo principal, lo que le hace falta al adolescente. La educación de la personalidad en la colectividad, a través de la colectividad y para la colectividad es condición obligatoria e imprescindible del desarrollo de la madurez socio-moral del adolescente en la dirección socialmente correcta y útil. Cuanto más ricos son los vínculos colectivos del adolescente y más amplia su colaboración con los coetáneos y adultos en las diferentes formas de actividad socialmente útil, mayor es la cantidad de valores socialmente significativos que va a asimilar, tanto más rica será su personalidad.

Desempeña un enorme papel en la educación comunista de los adolescentes la organización de los pioneros. La fuerza de su influjo educativo depende en mucho del éxito con el que se resuelven los dos problemas básicos: 1) el contenido de la actividad para los adolescentes y 2) la construcción de las relaciones mutuas, por una parte, de los adultos y adolescentes, y, por otra, de sus propias relaciones mutuas así como con los konsomoles y octubristas. El objetivo de la organización de la vida colectiva consiste en iniciar a los adolescentes en la vida del país y del pueblo, en ir creando en ellos una experiencia variada de actividad

socialmente útil y formas colectivas de trabajo con chicos mayores y más pequeños.

“DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN”

Compiladores: Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll
Alianza Editorial S. A. Madrid, España, 1999.

5ta. Parte
Capítulo19. Desarrollo social durante la adolescencia

(de la página 493 a la 503 del libro original)
Autor: Alfredo Oliva

Hay un hilo conductor que liga la infancia con la adolescencia y evita que chicos y chicas se incorporen sin equipaje a esta nueva etapa, garantizando que las relaciones sociales que establezcan guarden cierta continuidad con las que sostuvieron durante los años anteriores. Los adolescentes que se mostraban sociables y cariñosos cuando niños, es muy probable que continúen siéndolo, mientras que los más retraídos seguirán luchando contra su timidez; las familias que tras la pubertad experimentan importantes conflictos en sus relaciones con el hijo o la hija adolescentes, tal vez padecieron dificultades semejantes en etapas anteriores. En principio, no cabe esperar transformaciones radicales en el desarrollo social con la llegada de la adolescencia. Sin embargo, es razonable pensar que todos los cambios físicos y psicológicos que experimenta el adolescente repercutirán sobre las relaciones que establece en todos aquellos contextos en los que participa, como la famílla, el grupo de iguales, o la escuela. Además, la mayor autonomía adquirida va a permitir que chicos y chicas pasen más tiempo en contextos extrafamiliares, por lo que, además del cambio en las relaciones ya existentes, se producirá una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales.

Estudiar las modificaciones que tienen lugar en los contextos sociales en los que los adolescentes están inmersos como respuesta a sus nuevas habilidades y capacidades (su nueva forma de pensar, sus nuevos deseos e intereses, su nuevo cuerpo de adulto), es una forma de analizar el desarrollo social durante la adolescencia. Un tipo de análisis diferente consistiría en considerar los contextos sociales (famílla, escuela, iguales) en los que transcurre la vida de chicos y chicas como variables independientes que ejercen su influencia sobre el desarrollo; la

famílla, la escuela, o el grupo de iguales son entonces analizados como contextos en los que tiene lugar el desarrollo del adolescente, por lo que todo lo que ocurra en ellos influirá decisivamente sobre el curso del desarrollo. Como comprenderá el lector, estos dos acercamientos son claramente complementarios; representan la cara y la cruz de la misma moneda, y están tan interrelacionados que considerarlos por separado es un reduccionismo sólo justificable con una finalidad didáctica. Un ejemplo ya comentado en el capítulo 16 servirá para entender mejor esta visión sistémica: la llegada de la menarquía tendrá una repercusión importante sobre las relaciones de las chicas con padres e iguales; pero ni siquiera un aspecto tan biológico como la primera menstruación va a ser independiente de lo que haya acontecido en el contexto familiar, ya que el grado de estrés en la famílla es uno de los factores que se relacionan con la mayor o menor precocidad de la menarquía; estrés que, a su vez, no será independiente de cómo esté teniendo lugar la transición de la pubertad.

1. El adolescente en la familia

1.1 Relaciones familiares durante la adolescencia

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es el de que durante este período se producen importantes conflictos en la relación del joven con sus padres. Esta idea ha experimentado diversos vaivenes a lo largo de las últimas décadas en función de las perspectivas teóricas predominantes, desde los enfoques que consideran la adolescencia como un período en el que las relaciones familiares se toman enormemente problemáticas, hasta las concepciones que abogan por la normalidad en las relaciones entre padres e hijos. En un extremo se sitúa la perspectiva psicoanalítica, que habla de explosión de conflictos, rebelión del adolescente y separación emocional respecto a los padres. Pero esta imagen de conflictividad familiar, que aún sigue atemorizando a muchos padres cuando se aproxima la pubertad de sus hijos e hijas, ha sido sustituida por otra mucho más normalizada y realista, surgida de un importante número de investigaciones realizadas sobre muestras mucho más amplias y representativas que los casos clínicos en los que los autores de orientación psicoanalista fundamentaron sus concepciones. Los datos disponibles hoy día nos permiten sostener la idea de que durante la adolescencia tienen lugar una serie de cambios en la relación que chicos y chicas establecen con

sus padres, pero estos cambios no tienen que suponer necesariamente la aparición de conflictos graves. Como señalan Laursen y Collins (1994), menos de un 10% de famillas parecen atravesar dificultades serias durante esta etapa y, sin duda, muchas de ellas ya atravesaban problemas durante la infancia.

La mayoría de los estudios parecen coincidir en señalar al período que sigue a la pubertad, es decir, los comienzos de la adolescencia, como una etapa de perturbaciones temporales en las relaciones familiares. En esa etapa, chicas y chicos se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera de casa y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. No obstante, parece que a partir de esos difíciles momentos iniciales, las relaciones tienden a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos que se producen. Así, Laursen, Coy y Collins (1998), en un metaanálisis realizado sobre un gran número de investigaciones que estudian los conflictos familiares durante la adolescencia, encuentran que a partir de la pubertad hay una clara correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos, aunque la intensidad afectiva con la que se viven estos conflictos por parte del chico y la chica tiende a aumentar con la edad. Por lo tanto, parece que la pubertad coincide con el momento de mayor conflictividad y que, a lo largo de la adolescencia, el número de conflictos entre padres e hijos tiende a disminuir, a la vez que aumenta la intensidad afectiva con la que el adolescente experimenta estos problemas.

A la luz de estos resultados, es de esperar que durante la adolescencia temprana, incluso en las famillas que se caracterizan por las buenas relaciones, puedan aparecer algunas disputas y se produzcan cambios en las relaciones padres-hijos. Por lo general, este cambio no tiene por qué suponer una ruptura emocional, ni acarrear problemas importantes; más bien los conflictos producidos suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa. Como ha señalado Smetana (1989a), estos conflictos suelen originarse porque mientras que los adolescentes consideran estos asuntos como aspectos de su vida privada que les incumben sólo a ellos, sus padres aún se consideran con el derecho a establecer reglas al respecto. También es frecuente que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimente una clara desidealización, y la imagen de unos padres omnisapientes y

todopoderosos, propia de la infancia, sea reemplazada por otra mucho más realista, en la que tendrán cabida defectos y virtudes.

Hay distintas razones que pueden justificar este cambio en las relaciones familiares tras la pubertad. En primer lugar, hay que destacar los cambios cognitivos ya conocidos, cambios que van a afectar a la forma en que piensan sobre ellos mismos y sobre los demás. Estas mejoras intelectuales van a permitir al joven tener una forma diferente de apreciar las normas y regulaciones familiares, llegando a cuestionarlas; además, su recién adquirida capacidad para diferenciar lo real de lo hipotético o posible le permitirá concebir alternativas al funcionamiento de la propia famílla. También será capaz de presentar argumentos más sólidos y convincentes en sus discusiones familiares, lo que supondrá un claro cuestionamiento de la autoridad de los padres. Collins (1992, 1997) ha destacado el papel que juegan en el surgimiento de estos conflictos las discrepancias entre las expectativas de padres e hijos. Según este autor, durante períodos de cambios rápidos, como la adolescencia temprana, se producen importantes modificaciones en las percepciones y expectativas que las personas tienen de los demás y de sí mismos. Por lo tanto, al principio de la adolescencia, es muy posible que aparezcan discrepancias entre las expectativas de padres e hijos sobre determinados aspectos, como, por ejemplo, sobre el momento más adecuado para que tengan lugar ciertos acontecimientos o transiciones (empezar a salir con chicos o chicas, salir solos por las noches, empezar a mostrarse menos autoritarios, etc.)

Otro aspecto destacable es que chicos y chicas empiezan a pasar cada vez más tiempo con los iguales, lo que les permitirá una mayor experiencia en relaciones horizontales o igualitarias que puede llevarles a desear un tipo de relaciones semejantes en su famílla. Sin embargo, estas aspiraciones a disponer de una mayor capacidad de influencia en las tomas de decisiones familiares no siempre coinciden con las de sus padres, y la situación más frecuente es la de unos hijos que desean más independencia de la que sus padres están dispuestos a concederles. Los padres suelen pretender seguir manteniendo su autoridad y su forma de relacionarse con sus hijos; en algunos casos incluso pueden aumentar las restricciones como respuesta al surgimiento del interés por el sexo opuesto, lo que llevará a la aparición de conflictos. Una vez pasado este primer momento, los padres suelen flexibilizar su postura, y los hijos irán ganando poder y capacidad de influencia, produciéndose una

disminución de conflictos en la adolescencia media y tardía. Cuando los padres no se muestran sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos adolescentes y no adaptan sus estilos disciplinarios a esta nueva situación, es muy probable que aparezcan problemas de adaptación en el chico o chica.

En la línea de la perspectiva psicoanalítica, algunos autores han sugerido la posibilidad de que los problemas entre padres e hijos tengan un efecto positivo sobre el sistema familiar. Holmbeck (1996) plantea un modelo en el que el valor adaptativo o desadaptativo de estos conflictos va a depender de algunos factores moderadores. Cuando se trata de problemas de baja intensidad que se producen en el marco de unas relaciones caracterizadas por la comunicación y el afecto, y cuando los padres se muestran flexibles y capaces de ajustar sus formas de relacionarse con sus hijos adolescentes, es muy probable que el conflicto sirva como catalizador del cambio en las relaciones entre padres e hijo, fomentando entonces la adaptación y el desarrollo. Por el contrario, en los casos en que los padres muestran unas expectativas negativas sobre la adolescencia y consideran este período como inevitablemente problemático, o cuando se muestran coercitivos y poco comunicativos con sus hijos, y reaccionan a los cambios propios de la adolescencia con el inmovilismo o el aumento de restricciones, es muy posible que se produzca un deterioro importante en las relaciones familiares que tenga un impacto negativo sobre el desarrollo y el comportamiento del chico o la chica.

Otro tópico bastante extendido es el que considera al adolescente como un individuo aislado en su mundo y que ha cerrado todos los canales de comunicación con su familia. Aunque en algunos casos pueda darse una ruptura total de la comunicación, en general, la mayoría de adolescentes suelen hablar con sus padres acerca de muchos de los temas que les preocupan, quizá con la excepción de algunos asuntos que prefieren comentar con sus amigos, como los que tienen que ver con las relaciones sexuales o las drogas. Las investigaciones existentes sobre este aspecto (Noller, 1994) indican que tanto chicos como chicas muestran más comunicación e intimidad con sus madres que con sus padres, probablemente debido a que ellas pasan más tiempo en casa y están más disponibles, y, además, muestran más receptividad y sensibilidad a las opiniones e inquietudes de sus hijos. Pero como quiera que también son las madres quienes sostienen un mayor número de

interacciones negativas con sus hijos, parece que las madres están tanto para las duras como para las maduras. Larson y Richards (1994) encontraron que entre los 9 y los 15 años se produce una clara reducción en el tiempo que chicos y chicas pasaban interactuando con su familia en actividades colectivas, como ver juntos la televisión o charlar; este tiempo es sustituido por estancias solitarias del adolescente en su cuarto y por relaciones con el grupo de amigos.

Muchos de los cambios en las relaciones familiares están en gran medida influidos por los cambios experimentados por los hijos a partir de la pubertad. Pero no hay que olvidar que los padres también cambian a lo largo del ciclo vital, y es posible que mientras que sus hijos atraviesan la adolescencia, ellos estén también haciendo frente a algún momento evolutivo delicado o atravesando alguna crisis personal, acrecentada al ver que sus hijos se están haciendo mayores, todo lo cual puede incidir en las relaciones que establecen con sus hijos. Por ejemplo, es probable que la primera menstruación de la hija coincida con el final del ciclo reproductivo de la madre, que se sentirá algo más cerca de la vejez, lo que puede contribuir a generar algunas tensiones en sus relaciones. Una correcta comprensión de lo que ocurre en el contexto familiar durante la adolescencia exige una verdadera visión sistémica que contemple las relaciones bidireccionales entre todos los elementos que desde dentro o desde fuera de ese contexto están conectados.

1.2 A la búsqueda de la autonomía

Uno de los acontecimientos más relevantes para el desarrollo social del adolescente tiene que ver con la adquisición de unos niveles de autonomía respecto a sus padres cada vez mayores. Si el adolescente debe prepararse para abandonar el hogar familiar y funcionar como un adulto autónomo, es razonable esperar de él comportamientos cada vez más independientes.

Ante este proceso de individuación, es frecuente que chicos y chicas experimenten cierta ambivalencia, y que a la vez que disfrutan de los nuevos privilegios, lamenten las nuevas responsabilidades que deben asumir, por lo que pueden añorar los días de su infancia en que sus padres cuidaban de ellos y asumían todas las responsabilidades. Por ello, no es extraño encontrar durante los primeros años de la

adolescencia alternancias entre conductas maduras y comportamientos infantiles.

En relación con el logro de la autonomía por el adolescente, hay que destacar el papel que juega en este proceso la desvinculación o separación afectiva de los padres. Autores como Anna Freud y Peter Blos han considerado que el distanciamiento e incluso la hostilidad hacia los padres son algo natural y deseable cuando los hijos llegan a la pubertad, porque favorece el establecimiento de vínculos extrafamiliares de carácter heterosexual y la superación de los deseos sexuales de carácter incestuoso. Steinberg y Silverberg (1986) emplearon el término de autonomía emocional para hacer referencia a esta desvinculación afectiva. Para ellos, la autonomía emocional, que evalúan mediante una escala autoaplicable, es un concepto multidimensional que incluye componentes como la tendencia a percibir a los padres como personas con deseos y necesidades propias, su desidealización y la independencia e individuación del chico. Según Steinberg y Silverberg (1986), esta autonomía afectiva es necesaria para que se produzca el proceso de individuación, aunque en un primer momento la separación afectiva de los padres puede dejar al chico o a la chica en una situación de vulnerabilidad y vacío emocional que le lleve a una excesiva dependencia del grupo de iguales con el objetivo de cubrir este vacío.

Otros autores han cuestionado que la desvinculación afectiva de los progenitores represente un paso necesario en el proceso de individuación del adolescente. En la línea de la teoría del apego, Ryan y Linch (1989) consideran que una elevada autonomía emocional puede estar reflejando una experiencia previa en el entorno familiar de falta de apoyo y aceptación, que no sólo no conduce a una mayor autonomía, sino que puede estar interfiriendo con la consolidación de la identidad y con la formación de una autoestima positiva. Así pues, lejos de estar representando un aspecto positivo del desarrollo, una alta autonomía emocional estaría reflejando la frialdad en la relación afectiva establecida con los padres en la infancia, frialdad que habría llevado a un apego de tipo inseguro-evitativo. Nosotros mismos hemos encontrado que los chicos y chicas que muestran una mayor autonomía emocional tienen una autoestima más baja, unos modelos representacionales inseguros de su relación con los padres en la infancia y un medio familiar caracterizado por la falta de afecto y apoyo.

Tal vez ninguna de las posturas expuestas tenga toda la razón, ya que es probable que en algunos casos una elevada autonomía emocional sea el fruto de una pobre vinculación afectiva del niño con los padres, pero también es posible que, en otros casos, esta autonomía haya surgido como consecuencia de los cambios propios de la adolescencia, aun cuando existiese una buena relación previa con unos padres afectuosos. A nuestro juicio, lo fundamental es el papel moderador que el contexto familiar juega en la relación existente entre la autonomía emocional y la adaptación del adolescente. Las investigaciones realizadas sobre este aspecto (Lamborn y Steinberg, 1993; Fuhrman y Holmbeck, 1995) indican que la alta autonomía emocional suele conllevar problemas adaptativos, sobre todo a largo plazo, cuando se da en un entorno familiar poco cohesionado y que ofrece poco apoyo; en cambio, cuando el medio familiar es más favorable, se traduce en una serie de consecuencias positivas, como una buena actitud y rendimientos académicos, una elevada auto estima y una identidad más lograda, aunque también pueden surgir algunos problemas de conducta (Silverberg y Gondoli, 1996).

1.3 Influencias familiares sobre el desarrollo social

Los datos disponibles en la actualidad apoyan la hipótesis de que el medio familiar óptimo para el desarrollo y la autonomía del adolescente es aquél que en las relaciones de los padres con los hijos combina el afecto con el favorecimiento de la individualidad, mediante conductas que estimulan la autonomía cognitiva y la iniciativa propia, como, por ejemplo, favoreciendo la discusión, el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos y la adopción de opiniones propias por parte de estos últimos. Además de esta combinación entre apoyo afectivo, comunicación y favorecimiento de la autonomía, existen otras características del medio familiar que resultan muy favorables para facilitar el desarrollo y adaptación de los adolescentes. El control y la supervisión de la conducta del chico o chica resultan fundamentales durante esta etapa evolutiva, ya que muchos de los problemas de conducta que surgen durante la adolescencia están relacionados con un escaso control parental; conocer quiénes son los amigos de sus hijos o interesarse por sus actividades debe por ello convertirse en algo prioritario para los padres. Hay que tener en cuenta que la adolescencia es un período de exploración en el que chicos y chicas necesitan tener experiencias diversas que van a ayudarles a construir su identidad.

Aunque esta experimentación conlleva ciertos riesgos, resulta necesaria, por lo que lo ideal es que tenga lugar bajo la supervisión de adultos que puedan detectar situaciones de riesgo excesivo. De hecho, la supervisión resulta tan necesaria en esta etapa como durante la infancia, pero es imprescindible que los padres introduzcan ciertas modificaciones en el grado y naturaleza de este control para evitar caer en una conducta policial o sobreprotectora que no resultaría nada beneficiosa. Esto nos lleva a destacar otra de las características que debe incluir la conducta educativa de los padres: la flexibilidad. El hecho de que durante este período evolutivo chicos y chicas cambien rápidamente, obliga a los padres a mostrarse sensibles a estos cambios, modificando sus expectativas y las normas y prácticas educativas que rigen en la famílla, para tratar de ajustarlas a las nuevas necesidades evolutivas del adolescente; por ejemplo, teniendo en cuenta la necesidad que los hijos e hijas tienen de asumir nuevas responsabilidades o de aumentar su capacidad para tomar decisiones. Como han señalado Eccles y otros (1993), muchos de los problemas surgidos durante esta etapa tienen su origen en la falta de ajuste entre el contexto familiar y las nuevas necesidades de chicos y chicas.

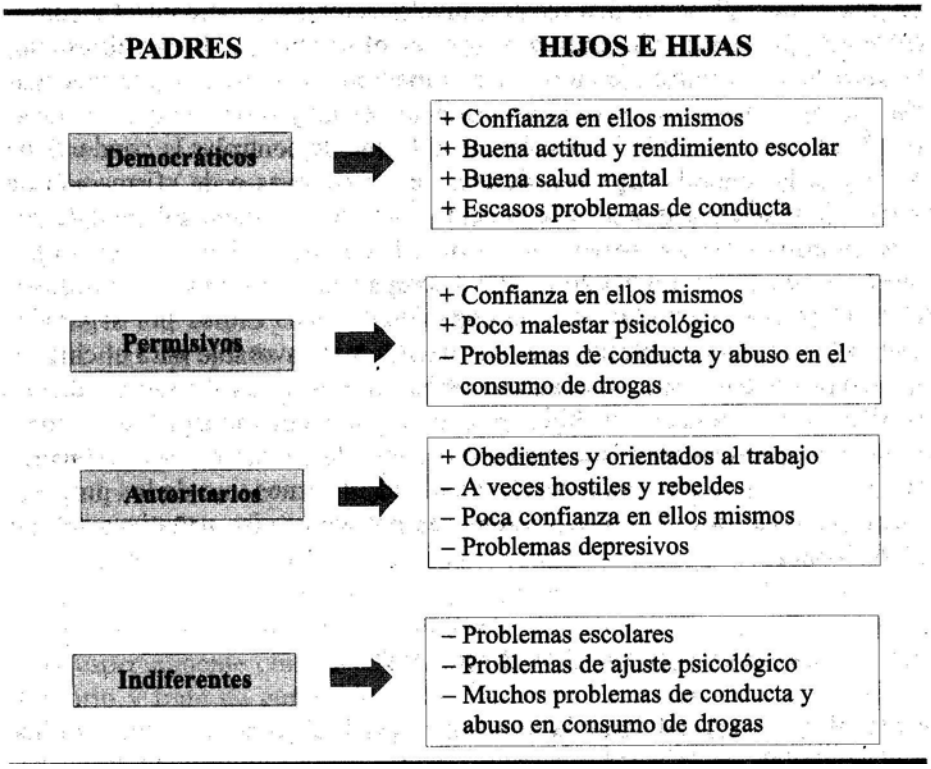
En relación con el papel desempeñado por la comunicación entre padres e hijos adolescentes, hay que destacar la conveniencia de mantener continuamente abiertos los canales de comunicación en ambos sentidos. Es importante que los padres se muestren atentos y receptivos ante las preocupaciones de sus hijos y que, además, les proporcionen apoyo e información que les permitan desarrollar habilidades útiles en áreas de especial riesgo durante esta etapa (relaciones sexuales, drogas).

La investigación sobre el papel que juegan los estilos disciplinarios de los padres aporta datos cada vez más interesantes, siendo evidente que, al igual que ocurría durante la infancia, los padres democráticos, que combinan en la relación con sus hijos la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las exigencias de una conducta responsable, son quienes más van a favorecer la adaptación de sus hijos, que mostrarán un desarrollo más saludable, una mejor actitud y rendimientos académicos, y menos problemas de conducta (Lamborn y otros, 1991; Darling y Steinberg, 1993). En cambio, cuando los padres se comportan de forma fría y excesivamente controladora, como ocurre entre los padres autoritarios, suele ocurrir que a corto plazo sus hijos se muestran obedientes y conformistas, pero que a largo plazo, sobre todo

cuando la disciplina es muy severa, tiendan a rebelarse y a orientarse en exceso hacia los amigos, buscando en ellos la oportunidad de sostener unas interacciones de carácter más igualitario; además, es frecuente que estos chicos y chicas desarrollen una baja autoestima, síntomas depresivos y una actitud hostil y rechazante hacia sus padres. A pesar de mostrar una relación cálida y afectuosa con sus hijos, los padres permisivos van a presentar un claro déficit en el control de su conducta, lo que se va a relacionar con falta de esfuerzo, problemas de conducta y consumo de alcohol y drogas. Por último, cuando los adolescentes carecen tanto de control como de afecto en el contexto familiar, que es lo que ocurre en el caso de los padres indiferentes, van a desarrollar problemas tanto externos (agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas, escasa competencia social), como internos (baja autoestima, malestar psicológico). El Cuadro 19.1 resume todas estas relaciones e influencias.

Aún son escasos los estudios sobre sujetos de culturas distintas a la occidental, o sobre famillas diferentes a la tradicional compuesta por padre, madre e hijos.

Cuadro 19.1 Relación entre los estilos educativos paternos y las características de sus hijos adolescentes



Sin embargo, a pesar de su escasez, aportan datos muy interesantes. Así, si para la población occidental parece indiscutible la superioridad de los estilos democráticos, algunos estudios realizados sobre poblaciones asiáticas o afroamericanas ponen en entredicho que sea universal la relación entre estilo democrático y mejor adaptación de los hijos adolescentes, ya que en ocasiones los estilos autoritarios se muestran en estas poblaciones más eficaces (Chao, 1994; Darling y Steinberg, 1993). Igualmente, la composición o estructura familiar es otra variable que parece moderar las consecuencias derivadas de los estilos disciplinarios imperantes en el hogar; así Barber y Lyons (1994) encontraron que la permisividad parental se relacionaba positivamente con la autoestima de los hijos adolescentes en famillas reconstituidas, cosa que no ocurría en famillas intactas.

Algunos autores (Darling y Steinberg, 1993; Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1996) consideran que el concepto de estilo disciplinario es

demasiado amplio, ambiguo y descriptivo, y que no especifica claramente los mecanismos a través de los que se lleva a cabo su influencia sobre los hijos.

Estos autores proponen diferenciar entre el estilo disciplinario y las prácticas disciplinarlas concretas mediante las cuales dicho estilo se materializa, ya que no siempre se observa una correspondencia total. Por ejemplo, dos padres democráticos pueden mostrar niveles semejantes de control y comunicación, pudiendo, sin embargo, ejercer el control de forma diferente.

Igualmente, el control ejercido por una madre democrática y otra autoritaria puede alcanzar niveles similares, aunque es muy probable que mientras que la primera utiliza la inducción como forma de controlar la conducta de sus hijos, la segunda haga uso de técnicas coercitivas o de afirmación de poder. También hay que tener en cuenta que, aunque suele hablarse de padres autoritarios o permisivos, no siempre tienen que coincidir el estilo paterno y el materno, pudiendo existir discrepancias entre ambos estilos. En uno de los pocos estudios que ha considerado estos estilos por separado, Taylor (1994) ha encontrado que la situación más favorable para el chico o la chica es aquella en la que ambos padres muestran un estilo más democrático o positivo hacia sus hijos, mientras que la coincidencia del padre y la madre en estilos poco adecuados representa la situación más desfavorable. Cuando se da una combinación en la que al menos uno de los progenitores presenta un estilo democrático, las consecuencias negativas se ven alto aliviadas.

1.4 Adolescentes en familias diferentes

Al igual que ocurría durante la infancia, el grado de conflictividad familiar y la calidad de las relaciones entre los padres es más importante que la estructura familiar a la hora de determinar el grado de ajuste del adolescente (Hetherington, 1989). Los adolescentes que viven en familias en las que la armonía caracteriza las relaciones entre sus miembros, con independencia de que se trate se familias intactas, monoparentales o reconstituidas, muestran menos problemas conductuales y socioemocionales. Aunque el divorcio o separación suele tener consecuencias negativas para los hijos, tras la pubertad, chicos y chicas han alcanzado ya un nivel de madurez que les va a permitir eludir muchos de los efectos negativos que tiene para los niños y niñas más

pequeños. Eso no quiere decir que se muestren invulnerables, ya que la circunstancia de que estén inmersos en la resolución de algunas tareas evolutivas, como la construcción de la identidad o el proceso de individuación, va a hacer que puedan sufrir algunos problemas como consecuencia del divorcio, sobre todo durante el primer año posterior a la ruptura familiar.

Entre los posibles efectos cabe mencionar el entorpecimiento del proceso de individuación. Probablemente, el estrés que suele acompañar a una ruptura familiar no representa ninguna ayuda en un proceso tan delicado como es el de conseguir mayor autonomía y establecer vínculos extrafamillares, y con frecuencia el adolescente está tan absorto en la problemática familiar que deja de lado las actividades académicas o recreativas, las relaciones con los amigos, etc. Además, la separación de sus padres puede generar en el adolescente una desconfianza en las relaciones de pareja que le lleve a evitar la implicación emocional. También suele ocurrir que tras la separación, los padres empiecen a tratarle como si fuese un adulto o traten de implicarle en sus disputas, lo que puede llevarle a sentir que sus padres dependen de él.

En una etapa evolutiva en la que el adolescente aún precisa del apoyo de sus padres, una situación de este tipo no va a favorecer su maduración.

Aunque la reconstitución de la familla puede favorecer el desarrollo de los hijos, la adaptación a esta situación es algo más complicada durante la adolescencia que cuando tiene lugar en los años anteriores, y está asociada con problemas de conducta tanto en chicos como en chicas. Quizá el momento en que el adolescente está tratando de desvincularse de su familla no sea el más apropiado para establecer un nuevo vínculo afectivo con el padrastro o madrastra, y es posible que el chico o chica rechacen al nuevo miembro. Además, las tensiones que caracterizan la relación entre el adolescente y sus padres dificultarán la aceptación del hecho de que su padre o su madre son sexualmente activos y sostienen relaciones con su nueva pareja. El compañero sentimental puede ser visto como un intruso que compite por el cariño y la atención de su padre o madre. Estas reacciones negativas serán más acusadas durante la adolescencia temprana y pueden crear tensiones que repercutan negativamente sobre la cohesión familiar. La situación será especialmente complicada cuando el nuevo padre se muestre muy

autoritario y trate de controlar excesivamente la conducta del chico o de la chica. En estas situaciones, parece conveniente que el padrastro o madrastra adopte un rol más permisivo, evitando el control excesivo y procurando establecer una buena relación afectiva. Es preferible que el control, tan necesario en las familias reconstituidas como en las intactas, sea llevado a cabo por el progenitor biológico, que en ocasiones será quien deba mostrarse algo más autoritario.

LAS RELACIONES CON LOS ADULTOS EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

Autora: Dra. Lourdes Ibarra Mustelier
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana
Cuba, Enero 2003

Frecuentemente se piensa en la familia en términos idílicos, como escenario social en el que sólo se vivencia ”lo bueno”, "lo bello". En otras ocasiones, se asevera la "muerte" o la "crisis" de la familia. Estas afirmaciones absolutas no permiten apreciar lo que realmente está aconteciendo a lo interno de la familia; aceptar que no es un remanso de paz, sino un espacio en el que se suceden conflictos entre sus miembros. Sin embargo, en estos años finiseculares es incuestionable que se han debilitado tanto sus funciones, que han aparecido diversos cuestionamientos acerca de su identidad y su existencia.

Es cierto que se operan cambios en la sociedad de hoy, que conmocionan a la institución familiar y que originan, consecuentemente, modificaciones en su estructura, en su dinámica y en su funcionamiento.

Si se dibujaba a la familia de la modernidad como "fuertemente endogámica-centrípeta; monógama con enlaces perdurables;... cuyo proyecto vital era la procreación; con roles y funciones claramente definidas; en el que el pasaje de la dependencia a la independencia era el más común de los conflictos familiares...” sin embargo, “actualmente los enlaces matrimoniales son cada vez menos perdurables; los roles y funciones son más fácilmente intercambiables y no están tan rígidamente establecidos; el proyecto vital de las parejas no siempre pasa por tener dependencia y la realización de los intereses personales prima por sobre el mantenimiento de los lazos familiares; una inversión del "espejo generacional ", los adultos toman como modelo a los adolescentes; un aumento del número de hogares uniparentales y unipersonales, la sobre carga para el progenitor en custodia de los hijos y estos que deben contener y ayudar a los adultos; la familia de la post-modernidad es "centrífuga" el desprendimiento, prematuro de los hijos, en especial del adolescente, que a menudo se encuentra creciendo solo porque no quiere compartir el hogar con el marido de su madre, o con los hijos de su padre". (Sambicini M., 1996)

Ante este cuadro se afirma que en la post-modernidad la familia pierde su lugar en la socialización de los hijos, al caracterizarse por el cuestionamiento de los discursos legitimadores construidos por la modernidad.

Sin embargo, a pesar de aceptar los cambios y los desplazamientos en la significación de los mediadores de socialización, la familia sigue emergiendo como el ámbito por excelencia en el que se inicia y construye la subjetividad del individuo, sin obviar, la influencia de otros espacios sociales.

Al considerar la relación indiscutible entre familia y sociedad se concuerda en que las transformaciones operadas en el plano social han tenido un impacto en la institución familiar.

Desde una perspectiva histórica se observa que las relaciones sociales se han ido democratizando paulatinamente y la traducción de este proceso en el contexto familiar se expresa, entre otros, en los cambios en los patrones de control de los padres sobre los hijos, ya que han aparecido estilos de confianza más flexibles, menos autocráticos, manifestándose una tendencia al predominio de éstos que no supone la desaparición de patrones con predominio de autoritarismo. Dichos patrones coexisten, aunque estos últimos con una presencia menor en las familias, a pesar de que la humanidad aún está asistiendo a actos de violencia familiar con los hijos sobre todo en familias de recursos económicos escasos, sin negar que en algunos países desarrollados éste fenómeno ha tomado dimensiones tales que han requerido la creación de organizaciones sociales que defiendan los derechos del niño.

Al mirar hacia el futuro de estas relaciones cabe preguntarse, ¿pierden los padres su rol de orientar, guiar, dirigir a sus hijos definitivamente? En nuestra opinión, la transmisión de la experiencia histórico-cultural de la que son portadores los padres, desde sus historias personales, son un caudal de conocimientos, costumbres, normas, tradiciones y valores necesarios para el desarrollo pleno de los hijos que las generaciones futuras no pueden perder, porque los padres son agentes socializadores imprescindibles, en los que se conjuga el infinito amor que sienten por sus hijos, la aspiración de que se conviertan en personas sanas, fuertes, felices y el manantial de conocimientos del que estos pueden beber las hasta saciar su sed.

En las últimas décadas se observa un cambio en los patrones de diferenciación de los roles parentales. La creciente inserción laboral y social de la mujer, su independencia personal y social y las transformaciones en los preceptos asignados al rol paterno, la ubican en una posición social diferente en el seno familiar.

En esas condiciones las madres han alcanzado mayor autoridad y los padres han asumido funciones de afecto y tareas domésticas consideradas propias del estereotipo tradicional del rol madre.

¿En qué se traducen estos cambios en la familia en el desarrollo de los adolescentes?

En los distintos momentos por los que transita la familia, aquel en el que uno de los hijos entra en la edad adolescente, marca un hito en la relación con los padres y consiguientemente en la dinámica de todos sus miembros. Diversos pueden ser los ejemplos que muestren lo señalado anteriormente.

En la actualidad la adolescencia es un período más prolongado por diversas razones: Por una parte, las personas maduran hoy más temprano que hace un siglo, es decir que existe una tendencia secular en el crecimiento y la maduración en el que ha influido un nivel de vida más alto. Sin embargo, en tiempos de crisis económica a menudo se invierte la tendencia secular (Papalia, 1989). Otra razón es sociológica. La sociedad es cada vez más compleja y demanda de mayor calificación de una preparación especializada para asimilar la introducción de los avances de la ciencia y la técnica en todos los sectores. Esto trae aparejado una dependencia económica más prolongada de los padres.

Es conocida la posición social intermedia que ocupa el adolescente, que lo conduce a situaciones contradictorias. Unas veces es considerado como adulto exigiéndosele responsabilidad, mientras que en otros contextos se le percibe como incapaz de tomar decisiones, limitándose su independencia.

El adolescente transita por una nueva “situación social del desarrollo”. Las demandas ya no son las mismas, se le exigirá mayor autonomía en el trabajo escolar, y en la familia mayor responsabilidad. Este período de

cierta ambigüedad, de poca definición de lo que se espera en diferentes situaciones, puede estar asociado a dificultades psicológicas. Así las expectativas de los padres respecto a su hijo adolescente es que sea obediente, y a la vez desean que con sus coetáneos hayan de manifestarse con independencia, iniciativa. Así mismo, el adolescente puede vivenciar como un conflicto el disfrutar de cierta independencia familiar y al mismo tiempo, sentir la necesidad de mantenerse "atado" en otras esferas.

Bandura (1964) en sus investigaciones encontró que la calidad de la relación entre el adolescente y los padres como tendencia era buena y que la denominación de adolescencia "tempestuosa" con frecuencia era una profecía de autocumplimiento.

Al respecto señala este autor:

“Si una sociedad rotula a sus adolescentes como "teenagers" y espera que sean rebeldes, impredecibles, desaliñados e incultos en su comportamiento, y si tal imagen se refuerza en forma repetida a través de los medios masivos de comunicación, dichas expectativas culturales pueden muy bien forzar a los adolescentes a desempeñar el papel de rebeldes. En esta forma, una falsa expectativa puede servir para instigar y mantener ciertos papeles de conducta, a la vez que se refuerza entonces la creencia originalmente falsa".

Si bien no compartimos el criterio de que las expectativas que se tienen del otro se cumplan automáticamente, porque hay que atender a la propia subjetividad del individuo y a los sistemas de actividad y comunicación en los que está inmerso y consiguientemente, a la madeja de relaciones que se establecen en los distintos escenarios sociales en los que participa, tampoco negamos la incidencia de las expectativas, sobre todo de los "otros significativos" para el adolescente, que como agente socializadores influyen en su autoestima.

En investigaciones realizadas sobre las expectativas de padres y adolescentes (Ibarra, L. 1993) se comprueba que los padres tienden a expectativas demasiado altas o diferentes a las de los adolescentes. Al comparar las expectativas mutuas entre padres y adolescentes se ha constatado la no correspondencia entre el modelo que cada uno posee del otro.

Muestra de ello se observa en respuestas, tales como:

Padres (lo que desean de los hijos)
"que se dejen aconsejar"
"que no sean tan rebeldes"
"que sean obedientes"
"que sean más comprensivos"
"que sean más cariñosos"

Adolescentes (lo que desean de los padres)
"que no me regañen tanto"
"que sean más cariñosos"
“que no me obliguen a hacer cosas que no deseo
"que me den más independencia"
"que nos comprendan"

En estos grupos de padres y adolescentes se estudió cómo evaluaban la calidad de las relaciones entre ellos. En los hijos el 60% consideraron buenas las relaciones con sus progenitores; el 20% de regulares; el 10% de malas y el 10% restante no sabía como definirlas. Al indagar qué sería necesario para mejorar las respuestas, los adolescentes coinciden, con independencia de la valoración global de Bien, Regular y Mal expresada antes, en que los cambios deben provenir de los padres, reflejando el tipo de padre al que aspiran, el cual incluye algunas de las características señaladas anteriormente. En cuanto a los padres los resultados apuntan a que el 70% valora de buenas sus relaciones con su (sus) hijo(s), el 20% las evalúa de regulares y el 5% las concibe como malas. De forma similar a lo ocurrido con sus hijos, los padres depositan en ellos las posibilidades de alcanzar relaciones más funcionales, aún en los casos que conciban de buenos los vínculos que los unen.

Es interesante cómo aun en los sujetos (padre e hijo) que afirman que las relaciones son buenas se pone de manifiesto la insatisfacción, por cuanto el otro, ya sea el hijo o el padre, no responde a sus expectativas y demanda cambios que lo aproximen al ideal de hijo o de padre, como una vía para una mayor proximidad familiar.

Esta red de relaciones que tienen el sesgo de las expectativas mutuas se incorpora a la complejidad de la estructura familiar por la presencia de

otros parientes, abuelos, tíos y otros en la familia extensa. En este tipo de familia el adolescente puede ser objeto de demandas contradictorias, que obstaculicen la socialización por la carencia de patrones consistentes.
Por otra parte, si los adultos con los que cohabita son autoritarios, esta situación sería un factor que no contribuiría a la aparición de la necesidad de independencia y autonomía propias de la edad.

Resulta frecuente la rivalidad entre padres y adolescentes, mas no necesariamente es un fenómeno abarcador de toda la vida en común. Generalmente se manifiesta una aceptación mutua padre e hijo. Estudios realizados (Ibarra, 1993; Eigner,1989) revelan que los adolescentes de 13 a 15 años en su mayoría referían conocer, respetar y sentir gran afecto por sus progenitores, mientras una minoría no despreciable (25%) consideraban que no conocían realmente a sus padres.

La prolongación de la dependencia de los más jóvenes y la significación que han cobrado los grupos de pares están asociadas a factores que disminuyen la influencia educativa de la familia, manifestándose una desviación entre lo aprendido a través del legado familiar y lo que requieren para asumir la posición de adulto.

La institución escolar supone una estancia prolongada de los adolescentes en la misma, lo que implica un mayor tiempo de interacción con los otros de su generación y reduce el intercambio intergeneracional.

Esto nos podría estar indicando que la integración al grupo de iguales se contrapone a la integración familiar. Sin embargo, creemos que esto no es exactamente así. La relación no es de exclusión sino de complementación.

El sentimiento de integración en general resulta ser más fuerte que el sentimiento de integración al grupo, aunque se observa una disminución con la edad.

Al preguntarle a los adolescentes a quienes acudirían en caso de dificultades de índoles personal, moral, material o sentimental, la mayoría declaraba llamar a sus padres para los problemas morales y materiales, y aunque se reportó un descenso cuando se trataba de los problemas sentimentales, continuaba siendo elevado el índice de respuestas que señalaban a los progenitores.

Los coetáneos son las personas a las que se dirigen con mayor frecuencia después de los padres sobre todo si se trata de problemas sentimentales y de manera particular en el período comprendido entre los 16 y los 18 años (Rodríguez Tomé, 1990).

En situaciones ficticias que se presentaban al adolescente, creadas como parte de la metodología del estudio, en las que la opinión de los iguales se oponía a la de los padres, se encontró que los adolescentes se muestran inclinados a aceptar la unión a sus padres ante que a la de sus pares, si el contexto demandaba de decisiones que tendrían implicaciones futuras. Empero, si las decisiones afectaban la posición actual y la necesidad de identidad de los adolescentes, optaban por la opinión de sus pares. Esto nos hace suponer que los adolescentes consideran a sus iguales y a sus progenitores como guías igualmente competentes aunque en terrenos distintos.

Los adolescentes viven el conflicto entre su deseo de independizarse de los padres y la conciencia de la forma en que aun dependen de ellos. Precisamente este hecho explica que frecuentemente los adolescentes rechacen los intentos de sus progenitores para orientarlos, guiarlos, conciban sus opiniones como irrelevantes, anticuadas y en ocasiones, hasta los agredan de palabra. En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad e igualdad, los adolescentes tienen que volver a pelear en muchas de las batallas propias de años anteriores, aunque para hacerlo, designen artificialmente a personas muy bien intencionadas que jugarán el papel de adversarios

Al parecer existe relación entre la autonomía que se les concede a los adolescentes y el vínculo con sus padres. Así los adolescentes que respondían sentirse independientes, en comparación con edades más tempranas del desarrollo, reconocían sentir mayor respeto por sus padres que en el caso de los hijos que no disfrutaban de suficiente libertad. Esto nos está indicando que las normas rígidas, los límites fijos y el no atender a los cambios que en ellos se habían operado genera conflicto en las relaciones interpersonales con sus progenitores a los que reclaman ser más flexibles y comprensivos ante sus necesidades crecientes de independencia. En contraposición con estos criterios sus padres expresaban inseguridad ante las posiciones que adoptaban o admitían lo necesario de llevar las riendas o si fuera preciso limitar a ese adolescente, que según uno de los padres encuestado, pareciera un "corcel desbocado"

capaz de pasar por alto cualquier obstáculo que se interponga en su carrera por la vida.
Entre las variables del ambiente familiar que pueden influir en el desarrollo del adolescente están los estilos parentales a saber: democráticos, autoritario y permisivo.

Los investigadores concuerdan en que el estilo parental preferido por adolescente es el democrático. Este tipo de control de los padres propicia en los hijos un comportamiento caracterizado por la seguridad y la confianza en sí mismo, al ser estimulado a que regule con relativa independencia sus actividades. La vivencia de ser aceptado por sus padres es un hecho psicológico de valor inestimable para la salud de las relaciones de los adolescentes con los adultos en general y con los progenitores en particular. La posibilidad de ser consultado sobre las decisiones familiares, de no ser controlado excesivamente, ni de sentirse sobrexigido o ser objeto de castigo y regaños sistemáticos promueve en el adolescente la independencia y la responsabilidad que reclama y necesita para su desarrollo personal.

Esto no significa que los padres no conformen modelos a imitar si no se que establezcan los límites necesarios en la interacción, regida por reglas fáciles de observar a través de las conductas verbales y no verbales que marcan, de que se permite y que se prohíbe, y sobre que asuntos vitales se intercambia información o que es censurable.

En el estilo parental democrático la propuesta de límites se establece en correspondencia con las necesidades de hijos y de los padres. El reconocer que los adultos también tienen necesidades que han de ser consideradas en la interacción, promueve pautas de relación sobre la base del respeto al otro, en las que no sólo se admiten sus gustos y sus deseos sino que es menos probable que se formen hijos egocéntricos, demandantes, que consciente o inconscientemente manipulan la dinámica familiar, viéndose plegados los padres a sus requerimientos.

El ritmo de la vida moderna conduce a reducir los espacios de intercambio familiar. No se puede dejar sólo a los encuentros espontáneos. Cuando de manera intencional se propician estos, si se busca el tiempo para explicar las decisiones y constricciones y para la retroalimentación proveniente de los hijos, se enfrenta de forma constructiva la crisis del desarrollo por la que atraviesa el adolescente.

Si bien la relación entre los modelos de control de los padres y el tipo de efecto en la socialización de los adolescentes no es lineal, ni directa, porque es preciso considerar otras influencias de la "situación social del desarrollo", al decir de L. S. Vigotsky, sí representa un factor significativo en su configuración psicológica.

En contraste, con lo anterior, los hijos de padres permisivos que no encuentran obstáculos para la satisfacción de las necesidades de sus hijos, con la intención de evitarles conflictos, diseñan una realidad inexistente transitando el niño por un camino trillado, sin escollos. El no ha aprendido a aceptar el **NO**, a enfrentar las dificultades ni ha vivido experiencias necesarias en su socialización. Al arribar a la adolescencia este sujeto se manifiesta como un adolescente **"difícil"**, en el que se expresa inmadurez, irresponsabilidad extrema, conductas antisociales e incontrolables con lo cual sus relaciones con los demás adultos son conflictuadas y consiguientemente el ambiente familiar tenso.

La cuestión de la autoridad parental en la adolescencia no se puede plantear como una alternativa del tipo: ¿se ejerce o no la autoridad? Un control rígido en que los padres deciden todo lo que debe hacer el adolescente, conforman, controlan y evalúan el comportamiento del hijo, hace que este último sienta que sus padres nunca están satisfecho con él, ya que por más que se esfuerce en alcanzar la meta ideal que le impone el adulto ésta siempre aparece como incansable.

Por otra parte, en las familias cuyas pautas son autoritarias los hijos tienden a rebelarse contra ese estilo que no les da autonomía, ni independencia y que constituye motivo de preocupación para los padres por el comportamiento que asumen los primeros, caracterizado por inestabilidad afectiva, respuestas muy explosivas, falta de respeto para tratar de reafirmarse y alcanzar por esas vías el espacio que como personas le niegan sus padres.

Esta reacción del adolescente se asemeja a la que adoptan los hijos de padres paternalistas y esto se explica porque esta práctica de ejercer el control es una variante del autoritarismo con una envoltura que aparentemente es menos autocrática, pero igualmente anula la individualidad del adolescente, el cual es sustituido en todo momento por el adulto perfeccionista, que sabe lo que es bueno, correcto, justo, frente a un

hijo dependiente, con poca confianza en sí mismo como resultado de un reforzamiento continuo, que asume una conducta contraria a la que siente o piensa para evitar el enfrentamiento con los padres, pero " por detrás", a "sus espaldas" ejerce su libertad y se comporta como realmente es. Si estos padres tienen conocimientos del comportamiento de sus hijos y los mismos no responden a la percepción que tienen de ellos se sorprenden, no dan crédito a teles conductas, les reclaman por todo el esfuerzo invertido en su educación y por la retribución inadecuada que reciben al violar las normas, valores y costumbres que pautaron su vida. Habría que reflexionar si los padres sabían lo que pensaban sus hijos de esas normas, cual era el sentido personal que cobraba esos valores sociales, si se trató de crear un clima afectivo cálido en el que uno y otros se sintieran cómodos al conversar de cualquier tema, sin que mediaran estereotipos o tabúes que redujeran los contenidos de la conversación a la actividad de estudio, la disciplina, la salud y las necesidades materiales.

La asimilación de patrones comportamentales requiere de la identificación de los hijos con sus padres. En un inicio se presenta como imitación de la conducta del modelo y posteriormente la percepción mutua entre los interactuantes, que se genera por los mecanismos de la comunicación que están en la base de la educación, posibilita la efectividad de la interiorización de las normas.

Investigaciones realizadas apuntan que al compararse a los adolescentes de padres democráticos con adolescentes de padres autocráticos, se constató una tendencia en los primeros a confiar en sus ideas y a ser independientes en la toma de decisiones, no así en los segundos (Elder 1990).

Así mismo, el contraste entre la percepción del amor y del control de los padres en adolescentes agresivos y en adaptados mostró que estos últimos describían a sus padres como personas que les prodigaban amor, ejercían control y se identificaban con ellos; los agresivos percibían como deficiente el amor de sus padres y no tendían a identificarse con ellos.

No obstante, la atención no hay que centrarla en la edad de los adolescentes, ya que estos tienen una larga experiencia, un aprendizaje social, en particular en lo que se refiere a relaciones con los padres y a la interiorización de normas sociales, a lo largo del proceso del crecimiento.

Una de las dificultades mayores que entraña la relación de los padres con los adolescentes es la concientización de que no pueden "controlar" totalmente a sus hijos, menos cuando ¡ya son adolescentes¡, sin que renuncien al desempeño de la función educativa por lo imprescindible que resulta para la formación de esa generación joven.

Mas sin percatarse los padres se enfrentan a los problemas de la adolescencia de sus hijos para los cuales ni siempre están preparados y piensan en ella como parte de un futuro lejano que irrumpe, sin darse cuenta de que el hijo creció, que es el mismo y otro a la vez, que se les ha ido de las manos y que virtualmente no les pertenece.

Aprender a tolerar la eventual agresividad de los hijos, su distanciamiento afectivo **aparente** de los padres que lo reafirma ante el grupo, es señal de independencia, aun cuando el adolescente dependa económicamente de sus padres. Destacamos solo **aparente** porque en la edad juvenil se produce un reencuentro con los padres.

Allport (1964) consideraba que alrededor de los 23 años es que la mayoría de las personas lograban una relación más madura con los otros y pueden entenderse con los adultos.

Acerca del control de los padres Clausen (1996) observó la existencia de un límite óptimo acorde con la etapa del desarrollo de los hijos.

Si en edades tempranas del desarrollo de los niños se acepta el poder de las progenitores sin grandes conflictos, las transformaciones puberales y el desarrollo psicológico que se alcanzan en la adolescencia, generan en el adolescente una imagen de sí muy cercana al modelo adulto, por tanto es menos probable que el acatamiento de las normas se produzca sin réplicas y sin cuestionamientos de los juicios de los adultos.

Si esta actitud de enfrentamiento al adulto la observamos en la adolescencia de forma más marcada o menos descubierta, como comportamiento propio del proceso del crecer y expresión de la necesidad de independencia y autonomía típicas de esta edad ¿cuán convulsa pudiera manifestarse si contextualizamos este fenómeno en la sociedad de hoy, en la que los más jóvenes al tratar de encontrar sus valores se ven inmersos en un contexto social confuso, donde pugnan valores que se

desmoronan unos y emergen otros? ¡Qué difícil conducir la travesía adolescente en ese mar tan agitado que lo oriente a encontrarse a sí mismo!

Es así que suelen ser hipercríticos, juzgan severamente a padres y profesores si constatan incongruencia entre las normas y valores profesados y la expresión comportamental que asumen los adultos.

Esto es resultado del desarrollo intelectual que le posibilita formular principios, juicios de sí mismos y de las demás, propios del pensamiento operativo formal, aunque no reconozca los matices sino los puntos extremos de cualquier asunto y proponga diversas alternativas frente a las pautas de los padres.

Esta consideración apunta a la necesidad de imponer el poder de los adultos de manera limitada, a que las restricciones estén asociadas a la explicación y la compresión, a crear un espacio para la discusión, en el que los adolescentes expongan libremente sus criterios, pues aunque escuchen las opiniones de los padres requieren hallar sus propias respuestas, ser escuchados y ser reconocidos.

En ocasiones, las instituciones sociales han perdido credibilidad para los padres. Esto pudiera ser un obstáculo en el proceso de socialización del adolescente que muestre indiferencia o una actitud irreverente ante lo que acontece en su entorno social y un comportamiento social no responsable, en algunos casos solo para los padres.

Hoy presenciamos una mutación en los valores de los adultos respecto a la intimidad sexual premarital de sus hijos en contraste con generaciones anteriores, aunque no lo acepten totalmente.

Actualmente la severidad del castigo para la hija embarazada ha disminuido considerablemente, es más común incluso que la ayuden. Se admite la posibilidad que pasen un fin de semana en la casa de algunos de los padres, cuestión que no hubiera sido permitida unas décadas atrás, ni la adolescente se hubiera dado licencia de solicitarlo por temor a ser rechazada.

No obstante, como etapa transicional todavía la comunicación entre padres e hijos acerca del sexo sigue siendo un problema. Entre los temas de los

cuales se conversa entre ellos es poco frecuente que se incluya el sexo. En estudios realizados (Ibarra, L., 1990) se encontró que los padres evaden el tema "esperando el momento oportuno" o "para no interesarlos en algo para lo cual aún no están preparados" y cuando se deciden a establecer un diálogo, el discurso se enfoca de forma general sobre el tema del sexo, sin relacionarlo con el propio adolescente.

Los más jóvenes refieren deseos de abrirse, sentirse cómodos al hablar de sexo con sus progenitores, pero como éstos no lo hacen con ellos creen que no podrán entenderlos por tener posiciones divergentes; por temor a ser desaprobados, por no ofenderlos o por su propio deseo de intimidad (Hass 1977).

Esto último indica una vez más la ambivalencia del adolescente. Expresan deseos de ser francos con sus padres sobre su comportamiento sexual y a la vez no les gusta ser interrogados y consideran que sus relaciones sexuales son un espacio de intimidad para compartirlo con los progenitores.

La comunicación padre e hijo acerca del sexo no escapa a lo que sucede con otros temas a tenor de la calidad del proceso interactivo entre el adulto y el adolescente.

La comunicación padre-hijo no debe esperar hasta la adolescencia. Debe comenzar tempranamente. Un sentimiento de confianza y apertura acerca de la sexualidad se generalizará a partir de una relación, que se ha producido de manera semejante, con respecto a otras áreas de la vida. Si ubicamos en el ciclo vital de la familia el momento en que los hijos arriban a la edad de la adolescencia generalmente coincide con la mitad de la vida de sus padres ¿Qué significa esto? Que en un mismo hogar coexisten dos etapas del desarrollo relacionadas con **crisis**: La adolescencia y la mediana edad.

Al igual que lo perciben los adolescentes, sus padres cuando comienzan "la tarde de la vida" (Jung, 1900) se dan cuenta de que su cuerpo no es el mismo, aparecen arrugas en la que otrora fue una piel suave, el talle se ensancha, los músculos son flácidos, los cabellos grises, aparece el cansancio al realizar actividades que implican un esfuerzo físico que eran habituales y la proximidad de la menopausia y el climaterio con la carga

cultural que tienen estos períodos biológicos para la mujer y el hombre respectivamente.
Dentro de la familia estas personas que a pesar de lo antes señalado, aun se perciben en la "flor de la vida", en ocasiones se sienten atrapadas entre dos generaciones: Los hijos adolescentes todavía dependientes de ellos en un extremo, y en el otro, la responsabilidad de sus padres que ya han alcanzado la adultez tardía y demanda también de su atención.

Aparejado a esta situación se produce en los adultos una reevaluación de sí mismos y de su vida. Los padres experimentan una reorientación temporal, se piensa más en el tiempo que les queda por vivir, se sienten ansiosos por poder hacer en los años que les quedan aquellas cosas que desean y fantasean con lo que pudo haber sido. Es precisamente en este punto que deciden continuar en esa dirección o cambiar el curso de la vida, que puede implicar cambios en las aspiraciones profesionales más realistas o un giro de mayor significación que se traduce en un nuevo estilo de vida y plantearse ¿Qué deseo hacer con el resto de mi vida? ¿Hacia donde iré? ¿Cuál es el significado de la vida?

El ver a los hijos en los umbrales de la edad adulta, ganado en independencia psicológica los hace percatarse de los años han transcurrido y exclaman: ¡Ya casi eres un hombre.... o una mujer!

La paternidad hacia el hijo adolescente impone el enfrentarse a la realidad de aceptar a los hijos como son y no como los ha idealizado o esperaba que fueran. Esta "desilusión" ocurre según Levinson (1977) en la mitad de la vida. Los padres se dan cuenta del control limitado que ejercen en sus hijos, que ellos no representan modelos significativos a imitar de forma acrítica y del surgimiento de intereses y objetivos en los hijos que pueden ser divergentes a los de sus padres.

Indiscutiblemente este período comprende años difíciles para la familia. Resultados de investigaciones han arrojado que en la mediana edad el área más frecuente de conflicto en la pareja es la relacionada con la crianza de los hijos (Lowenthal y Chirboga, 1992).

En este sentido numerosas familias organizan la vida de este grupo en función de la crianza del hijo, y la necesidad de desprendimiento que experimenta el adolescente enfrenta a los padres a la proximidad mutua que los perturba, porque con anterioridad el espacio de la pareja no existía

ya que solo desempeñaban los roles de padre y madre y necesitan prepararse para la salida del hijo del hogar. En el momento en que el nido queda vacío los padres pueden ir reaccionando de distinta manera, ya sea sobreprotegiendo al hijo; buscando intereses fuera del ámbito familiar para mantener el equilibrio del sistema; o reconociendo los cambios y admitiendo que se producen movimientos en la familia y que el tipo de relación con el hijo debe ser otra acorde con la nueva posición: a dejado de ser un niño, ya es un adolescente y de repente será un adulto como ellos. Preparémonos para ese momento.

BIBLIOGRAFIA

Blocar, H. La Psicología del counseling en medios comunitarios. Editorial Herder. Barcelona, España, 1986.

Bozhovich, L. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1976.

Ibarra, L. Nos comunicamos con nuestros hijos. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba, 1990.

Metodología grupal de intervención familiar. Universidad Autónoma Nacional, Costa Rica, 1995.

Educación en la familia, en la escuela y en la comunidad. Ponencia en el Evento por el Centenario de L. S. Vigotsky. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1996.

Lehalle, H. Psicología de los adolescentes. Editorial Grijalbo, México, 1989.

Papalia, D. Desarrollo humano. Editorial Mc Graw-Hill, México, 1990.

Roger, C. Libertad y creatividad en la educación. Editorial Piados. Barcelona, España, 1982.

Sambisini, M. Modernidad, Posmodernidad y Familia. VI Encuentro Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas.Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba,1996.

Conferencia Introductoria Tema V

El Sistema de Comunicación en las etapas de la adolescencia y la juventud: Relaciones con los Iguales

Dra. Laura Domínguez García

Enero 2003

Una vez analizadas las regularidades que presenta la relación con los adultos en las etapas que nos ocupan, pasamos ahora a profundizar en la segunda dirección que adopta el sistema de comunicación, la cual resulta de gran trascendencia para el desarrollo psicológico en estas edades. Se trata en este caso de la comunicación con los coetáneos o iguales, proceso que se establece en las relaciones grupales, en las relaciones de amistad y en las relaciones de pareja.

Importancia del grupo

El grupo en la adolescencia

En la adolescencia los sujetos pasan más tiempo con sus compañeros que en el seno familiar, por lo que sus valores y normas de conducta están determinados, en buena medida, por el carácter de estas relaciones, tanto en el grupo escolar o formal como en el espontáneo o informal.

Los grupos de iguales en la adolescencia no responden a una cultura única o monolítica, según R. Grinder, sino que tienen diferentes propósitos, de acuerdo a las principales necesidades de sus miembros.

No obstante, una función común a todos los grupos en esta etapa, es la de permitir al adolescente satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación y de servir de medio para separarse, en cierta medida, del control adulto. Estos grupos posibilitan al adolescente un espacio de reflexión, de intercambio afectivo, de surgimiento de nuevas expectativas y demandas hacia sí mismo y su entorno social.

El grupo permite al adolescente asumir una variedad de roles, al decir de Grinder, unas veces se desempeña como líder, otras es servidor, también puede adoptar una actitud desviacionista o conformista. Así, las

normas y valores grupales influyen en la adquisición de una nueva perspectiva de sus propios valores y actitudes.

La necesidad de ocupar el lugar deseado o lugar al que aspira en su grupo de coetáneos, desempeña un importante papel en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta etapa, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente, dependerá de que logre ocupar entre sus iguales este lugar y de la aceptación que alcance dentro del grupo. Recuérdese que L. I. Bozhovich señala, cómo a partir del 4to grado, el ser aceptado por el grupo, se convierte en motivo fundamental de la conducta del niño.

Esta autora explica diferentes fenómenos descritos en la Literatura, sobre el comportamiento de los sujetos en esta edad, que en su criterio, son indicadores de la trascendencia que tiene para los adolescentes el hecho de ser aceptados por su grupo de iguales.

Entre estos fenómenos, aparecen el conformismo y el negativismo.

Los adolescentes se pliegan sin mostrar resistencia a la opinión de la mayoría del grupo, en busca de aprobación social, aunque en ocasiones no compartan las mismas o no estén convencidos de ellas.

Contrario a estas actitudes conformistas, también aparece el llamado negativismo, que consiste en la oposición sistemática a los puntos de vista de los otros, sin suficiente fundamento, algo así como la posición del “rebelde sin causa”.

Ambas conductas reflejan el insuficiente desarrollo de un sistema interno de motivación, ya que en el primer caso aceptan las normas de forma poco crítica y en el segundo, las rechazan sin hacer razonamientos.

Otra conducta interesante es la denominada ”persecución de la nota”. Muchos adolescentes se empeñan en obtener altas calificaciones en la escuela, aún cuando éstas no sean resultado de su preparación académica ni de sus conocimientos, como medio de obtener prestigio entre sus compañeros de clase. Esta necesidad conduce en ocasiones al fraude académico.

La ausencia del reconocimiento deseado por parte de sus iguales, puede llevar al adolescente a convertirse también en el peor alumno de su aula y por este camino, a conductas antisociales que pueden desembocar en la comisión de actos delictivos. Investigaciones realizadas por M. A. Alemanski y G. G. Bochkarieva (citadas por I. Kon) así lo demuestran.

En la investigación de Alemanski se comprobó, que nueve de cada diez delincuentes, eran sujetos que habían sido rechazados en su grupo, que estaban aislados en su aula, descontentos con la posición que ocupaban entre sus coetáneos y tendían a comunicarse inadecuadamente con sus compañeros.

Bochkarieva por su parte, estudió a 140 menores que habían cometido hechos delictivos y constató que cerca de la mitad trataba con indiferencia u hostilidad a sus iguales.

Pasando a describir otros aspectos que caracterizan a los grupos de adolescentes tenemos el seguimiento y uso, a veces exagerado, de la moda como medio de comunicación e identificación entre ellos.

También encontramos la utilización de un lenguaje particular o forma de comunicarse verbalmente, a veces incomprensible para los adultos, que se ha denominado “argot o jerga juvenil”.

La unidad grupal en esta etapa, a criterio de I. Kon, se ve reforzada por mecanismos sociopsicológicos como son la imitación y el contagio psíquico.

En este sentido, se observa la crueldad manifestada por algunos grupos de adolescentes, en conductas de este tipo que se adoptan hacia los animales, hacia otras personas y entre ellos mismos. Estas conductas refuerzan la masculinidad de los miembros del grupo y tienden a interpretarse como expresión de voluntad, de valentía y no en términos negativos.

Estas situaciones de contagio emocional se ven reforzadas, aún cuando se trate de conductas inadecuadas, por el anonimato del grupo que provoca en el adolescente sentimientos de impunidad y de falta de comprensión de su responsabilidad personal.

Por último, quisiéramos apuntar como otro aspecto característico del desarrollo grupal en esta edad, la segregación o separación de hembras y varones dentro del grupo, aún cuando las hembras se sienten más seguras y libres en la comunicación con los varones, separación que va disminuyendo en el transcurso de la etapa.

El grupo en la juventud

El desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la juventud y la necesidad de independencia mejor estructurada y fundamentada, a diferencia de lo que ocurre en la adolescencia, permiten al joven mostrarse como un ser relativamente independiente de las opiniones de su grupo de coetáneos, siendo capaz de enfrentarse abiertamente a determinados criterios de sus iguales, si considera inadecuadas ciertas posiciones, normas o exigencias grupales.

No obstante, de manera semejante a lo descrito para la etapa de la adolescencia, el joven participa en grupos formales y espontáneos que le permiten establecer relaciones de comunicación con sus iguales. Estos grupos, se convierten en importantes espacios de reflexión, de expresión y conformación de sus puntos de vista, y además, contribuyen a la organización y al empleo de su tiempo libre.

En investigación realizada por G. Martínez con estudiantes de la Universidad de La Habana, en la década de los noventa, se puso de manifiesto la preferencia de los jóvenes por compartir su tiempo libre con la pareja, los amigos y compañeros. Este resultado indica que en esta etapa los iguales continúan desempeñando un importante papel en el sistema de comunicación.

Al igual que lo dicho para la adolescencia, el desarrollo de estos grupos juveniles en condiciones socioeconómicas desfavorables, puede derivar hacia el ejercicio de conductas inadecuadas, tales como el alcoholismo, la drogadicción y la delincuencia.

Las relaciones de amistad

La amistad en la adolescencia

Para D. B. Elkonin, de acuerdo al sistema de periodización del desarrollo psíquico que propone, la actividad rectora en este período es la relación íntimo-personal adolescente-adolescente.

Esta relación comunicativa, se distingue por encontrarse basada en un código de camaradería, que regula las relaciones entre los adolescentes, bajo las premisas de la ayuda mutua, la confianza total y el respeto. Este código de comunicación se expresa con mayor fuerza y claridad en las relaciones de amistad.

Aceptemos o no la propuesta de Elkonin, en cuanto a la existencia de una actividad rectora para cada edad psicológica, de lo que si no queda duda es de la gran importancia que tienen, para el armonioso desarrollo de la personalidad del adolescente, las relaciones de amistad.

Esta relación de comunicación, a juicio de I. Kon, es polifuncional, ya que cumple las funciones informativa, afectiva y regulativa de este proceso y también constituye el contexto donde el adolescente desarrolla su capacidad de reflexión, con vistas a la formación de juicios y sentidos acerca de los fenómenos de la realidad, así como un importante espacio de búsqueda de información, en torno a aquellas preocupaciones que siente, de carácter más íntimo, relacionadas con su vida personal.

En la adolescencia y muy en consonancia con el desarrollo intelectual, pues el pensamiento, como señalamos con anterioridad, tiende a ser dicotómico y por tanto poco flexible, se produce una tendencia a idealizar al amigo y la relación de amistad, a la vez que dicha relación puede romperse con relativa facilidad.

La necesidad de autoexpresión del adolescente se encuentra por encima de la de escuchar al otro, el “yo” aún inestable, expresa la contradicción existente entre el deseo de unirse al otro y el miedo a perder la individualidad en esta unión.

En cuanto a las diferencias de género, las hembras sienten más tempranamente la necesidad de una amistad, como relación íntima y profunda, de marcado matiz emocional y poseen criterios más elaborados que los varones, acerca de la misma. En el caso de estos últimos, se considera que las relaciones de amistad presentan generalmente una función más utilitaria.

Según I. Kon, los resultados de diferentes investigaciones muestran que la mayoría de los adolescentes acepta como posible la amistad entre personas de sexos opuestos, cuestión que varía en la edad juvenil. Las hembras tienden en mayor medida que los varones a seleccionar como amigo a una persona del sexo opuesto.

En general, la aparición de la relación de pareja, en el transcurso de la adolescencia, comienza a relegar las relaciones de amistad a un segundo plano.

La amistad en la juventud

En la juventud se produce una búsqueda intensa de la amistad, la cual es concebida como una relación afectiva, altamente individualizada, estable y profunda.

Al igual que en la adolescencia las relaciones de amistad entre los jóvenes poseen un carácter polifuncional y se rigen por importantes valores morales, como son la honestidad y la lealtad.

Pero a diferencia de la adolescencia, la amistad presenta en la juventud un carácter más selectivo, diferenciándose los compañeros de los amigos, por lo que tiende a disminuir el número de estos últimos.

Existe en los jóvenes un mayor nivel de elaboración personal en torno a los criterios que sustentan la elección del amigo.

Estos criterios son más objetivos, ya que va desapareciendo la tendencia a idealizar al amigo; más flexibles, al aumentar la tolerancia hacia los puntos de vista del otro; y de mayor criticidad, en cuanto a la capacidad de señalar al amigo sus defectos y errores, sin que esto conduzca a la ruptura de la relación.

Las relaciones de pareja

La pareja en la adolescencia

Para I. Kon, en la adolescencia se polarizan, de un modo especialmente brusco, los estereotipos correspondientes a los roles sexuales femenino y masculino, y la necesidad de corresponderse con los mismos, se vuelve más aguda que nunca.

Las relaciones de pareja, en sentido general, son inestables, ya que poseen un carácter experimental y contribuyen al desarrollo de la autovaloración o identidad personal, y en particular, de la identidad sexual y de género del adolescente. Esto resulta peligroso, pues los adolescentes en muchos casos no cuentan con una adecuada educación sexual, por lo que constituyen un grupo de riesgo por excelencia para contraer enfermedades de trasmisión sexual, y también, pueden llegar a una maternidad o paternidad precoz, para la que no están ni objetiva ni subjetivamente preparados.

En la elección de la pareja, los adolescentes tienen dificultades para hacer coincidir su ideal desde el punto de vista físico, por la gran importancia que confieren a la imagen corporal, con el ideal de acuerdo a las cualidades psicológicas y morales, que aspiran encontrar en su pareja.

En los varones la madurez sexual se adelanta, en mayor medida que en las hembras, al desarrollo de los recursos personológicos necesarios para establecer una relación de pareja, en la que se logre estabilidad, intimidad psicológica y comprensión mutua.

En opinión de I. Kon, a esta separación entre lo que resulta erótico, sensual y tierno contribuyen, en buena medida, prejuicios machistas que establecen estereotipos de género, de acuerdo con los cuales, el estilo tradicional de masculinidad y el de virilidad se legitiman por el acercamiento del hombre a la mujer, desde posiciones de fuerza.

Las hembras, atendiendo también a los estereotipos vinculados a su rol de género, son más libres de entregarse desde lo afectivo en la relación de pareja, y a la vez, tomando en cuenta lo que resulta esperable a su

rol sexual deben ocultar sus sentimientos, en mayor medida que los varones, ya que “esperar” y “darse su lugar” son cualidades que se vinculan a valores como la dignidad y la reputación femeninas.

La pareja en la juventud

En la edad juvenil va desapareciendo la dicotomía entre masculinidad y feminidad propia de la adolescencia. El joven toma conciencia de que las llamadas cualidades femeninas y masculinas no son opuestas o alternativas, sino que pueden estar presentes en ambos sexos, con formas de expresión diferentes y complementarias.

La búsqueda de una mayor estabilidad en las relaciones de pareja, constituye una tendencia en esta etapa, aunque el logro de dicha estabilidad y la forma en que cada miembro de la pareja enfoque y proyecte la relación, dependerá, en gran medida, de la educación recibida principalmente en la familia, respecto a esta esfera.

También aparece como tendencia el proyecto de creación de la familia propia, la preparación para el matrimonio y la llegada del primer hijo.

En investigaciones realizadas en los noventa, con estudiantes universitarios por L. Fernández y J. López Bombino, se constató la importancia que confieren los jóvenes a esta relación como factor de trascendencia en su bienestar emocional, de realización personal y fuente de autoconocimiento y autovaloración.

Además, valoran la comunicación con la pareja como generadora de identidad y la afinidad de intereses como indicador de su perdurabilidad. Del mismo modo, destacan aquellas contradicciones que genera esta unión, como son las que existen entre entrega y dependencia, entre amor y soledad, entre amor y amistad y también, entre lo deseado, en términos de ideal de pareja, y lo posible.

Por otra parte, reconocen la presencia de problemas en esta esfera que atentan contra la estabilidad de la relación, entre los cuales mencionan el sexo sin amor, la infidelidad, la promiscuidad y la ausencia de ideal y de proyecto de pareja.

A manera de resumen, podemos decir que las relaciones con los coetáneos, al igual que las que se establecen con los adultos, constituyen importantes condicionantes del desarrollo psicológico en las etapas que nos ocupan, como elementos esenciales del sistema de comunicación propio de la “situación social del desarrollo”, típica a cada uno de estos períodos.

En particular, la relación de comunicación con los iguales que se establece a partir de la inserción del adolescente y el joven en grupos organizados e informales, mediante las relaciones de amistad y amorosas, se convierte en importante fuente de intercambio intelectual y afectivo en ambas edades.

En estas relaciones, se produce el tránsito de una etapa de idealización y romanticismo, en cuanto al carácter de dichas relaciones y un tanto carente de una visión crítica que oriente estos intercambios, peculiar de la adolescencia, a una época donde la capacidad de autodeterminación que desarrolla el joven y la aparición de la concepción del mundo, con su fuerte contenido moral, así como la necesidad de determinar el lugar que ocupará en el futuro, dentro de la sociedad, crean las premisas para ganen en profundidad, estabilidad y madurez.

Capítulo V

LA SOCIEDAD DE COETÁNEOS Y LOS GRUPOS DE JÓVENES

1. La sociedad de coetáneos como factor de la socialización.

Una de las principales tendencias de la pubertad es la reorientación del adolescente y del joven hacia sus padres y maestros, dolescentes mayores hacia los coetáneos más o menos similares a ellos en cuanto a la posición. Esta reorientación puede ocurrir lenta y paulatinamente o en forma desigual y violenta; la misma está expresada en forma distinta en las diferentes esferas de la actividad, en las que el prestigio de los mayores y de los coetáneos, como hemos visto, no es igual, aunque esta reorientación ocurre necesariamente.

La necesidad de comunicación con los coetáneos, a quienes no pueden sustituir los padres, surge en el niño ya a los cuatro o cinco años (de acuerdo con varios datos, incluso antes) y se intensifica constantemente con la edad. La ausencia de una sociedad de coetáneos ya en los prescolares se manifiesta negativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas y de la autoconciencia de la personalidad. La conducta de los adolescentes, por su propia esencia, es colectiva, de grupo.

¿Cuáles son las funciones psicológicas de la sociedad de coetáneos en la juventud?

En primer lugar, la comunicación con los coetáneos es un canal de información específico muy importante; por éllos adolescentes y jóvenes conocen muchas cosas necesarias que por cualquier causa los adultos no les informan. Por ejemplo, ei adolescente recibe de sus coetáneos una inmensa parte de la información sobre cuestiones relacionadas con el sexo, por eso su ausencia puede retener el desarrollo psicosexual o darle un carácter malsano, si no existen otras fuentes de información.

En segundo lugar, este es un tipo específico de actividad y de relaciones entre personalidades. El juego grupal, y luego otros tipos de actividad conjunta, forman en el niño los hábitos necesarios de influencia social, la habilidad para subordinarse a la disciplina colectiva y al mismo tiempo

para defender sus derechos y correlacionar los intereses personales con los sociales.

Futura de la sociedad de coetáneos, donde las relaciones mutuas se basan fundamentalmente en principios iguales y hay que merecer un status y saber mantenerlo, el niño no puede formar las cualidades comunicativas necesarias. El carácter emulativo de las relaciones mutuas de los grupos, que no existe en las relacíones con los padres, también sirve de valiosa escuela de la vida. Según expresión del escritor francés A. Mourois, los compañeros de esçuela son mejores educadores que los padres, pues ellos son despiadados.

En tercer lugar, este es un tipo específico de contacto emocional. La conciencla de pertenecer a un grupo, de solidaridad, de ayuda mutua entre compañeros no solo facilita al adolescente la independización de los adultos, sino que le da un sentimiento extraordinariamente importante para él de estabilidad y bienestar emocional. El hecho de saber merecer el respeto y el amor de sus iguales, de sus compañeros, tiene un valor decisivo para la consideración que se tenga el joven.

El aumento de la influencia de los coetáneos con la edad se manifiesta ante todo en que aumenta la cantidad de tiempo que el alumno de los últimos grados pasa entre sus coetáneos, en comparación con el tiempo que pasa con sus padres. Las normas y criterios aceptados en el grupo de coetáneos, en algunas relaciones se vuelven más significativos,desde el punto de vista psicológico que aquellas que existen en los mayores. Finalmente aumenta la necesidad de un reconocimiento y una aprobación por parte de los coetáneos.

Pero, como ya hemos visto, no se puede comparar la influencia de los mayores y de los coetáneos de una forma mecánica, sin tener en cuenta las condiciones sociales concretas y la esfera de actividad.

Ante todo, ¿de qué coetáneos se está hablando? Se tiene en cuenta la igualdad de la edad cronológica o más bien la igualdad dei status social, de la posición en la familia y en la sociedad? En la literatura psicológica y sociológica con frecuencia se afirma que "la sociedad de coetáneos", es decir, la forma específica de interacción y comunicación de los niños y en especial de los adolescentes y jóvenes de una misma edad, es un instinto universal que existe no solo en todas las sociedades humanas,

sino también en muchos animales. Esta representación no es del todo exacta. Los grupos de adolescentes y jóvenes realmente existen en Ias personas y en los primates, aunque Ia mayoría de Ias veces estos tienen diferente edad. Precisamente Ia diferencia de edad los hace funcionalmente necesarios para trasmitir a los niños algunos aspectos de Ia conducta no codificados desde el punto de vista genético, para proteger a los niños pequeños de los peligros externos (como complemento y continuación de Ias funciones maternas) y para asegurar Ia incorporación más o menos fácil de la nueva generación a Ia vida adulta. Estos grupos unifican a adolescentes y jóvenes, iguales entre sí por su status social, es decir, aún no adultos que se hallan en proceso de maduración o de socialización, aunque no de una forma necesariamente estricta en cuanto a Ia edad. En particular, Ias uniones masculinas y los grupos de jóvenes (grupos evolutivos, sociedades secretas, despedidas de solteros, grupos de personas solteras, reinos de bufones, etc.), ampliamente difundidos en Ias sociedades antiguas y descritos por los etnógrafos, con mucha frecuencia están vinculados a Ias tareas de Ia enseñanza militar. La superación de los varones adolescentes con respecto a Ias mujeres persigue el objetivo de debilitar Ia identificación de los varones con Ia madre y de formar de ellos a buenos guerreros. En lo que se refiere a los grupos evolutivos homógéneos, hay que decir que los mismos, como ya hemos visto, históricamente surgieron solo en una época nueva (aula) y se mantienen por la organización de la educación y Ia enseñanza, según el principio de Ias edades,

Los grupos de diferente edad tienen su especificidad psicológica. Aún A. S. Makarenko señalaba las ventajas de los colectivos de diferente edad desde el punto de vista de una mayor variedad de roles sociales y de relaciones mutuas humanas. Las investigaciones experimentales realizadas en escuelas internados, bajo la de dirección de L.I. Umanski con destacamentos de diferente edad, demostraron que los grupos con estas características son más efectivos en Ia solución de una serie de tareas colectivas y elevan el nivel de actividad social de los alumnos. AI mismo tiempo Ia amplitud óptima de Ia diferencia de edad es distinta en dependencia deI tipo de actividad.

Tampoco es único el concepto de "sociedad de coetáneos". En unos casos se tiene en cuenta Ia comunidad amplia, no estructurada y que con frecuencia solo se sobreentiende (incluso a veces ilusoria), de

rasgos específicos de Ia conductaen cuanto a Ia edad y de orientaciones valorativas, que los sociólogos denominan subcultura de la juventud. Los jóvenes de 16 años pueden no conocerse entre sí, vivir en diferentes ciudades y no obstante apasionarse con los mismos Iiliros y discos, bailar los mismos bailes, etc. Es necesario tener en cuenta esta especificidad del "público joven " y sus gradaciones internas por edades, tanto en la esfera, de la producción, calculada para un consumidor joven, como en Ia esfera de Ia educación. En otros casos la "sociedad de coetáneos" se enfoca más estrechamente, o sea, como un determinado grupo sociopsicológico. Aunque el concepto de grupo tampoco es único.

Ante todo hay que distinguir los grupos de pertenencia en los cuales se halla individuo dado (el aula, la organización del komsomol. el equipo deportivo, etc.) los grupos de referencia hacia los cuales él se orienta mentalmente y con los cuales compara su conducta y autovaloración. Estos tipos de grupos no siempre coinciden. Por ejemplo, un grupo de referencia para el adolescente puede ser el de los alumnos de los últimos grados al cual no pertenece.

La "sociedad de coetáneos", dentro de cuyos límites y bajo cuya influencia se forma Ia personalidad del alumno de los últimos grados, realmente existe en dos formas cualitativamente diferentes: 1) en forma de colectivos organizados y directa o indirectamente dirigidos y 2) en forma de grupos de comunicación más o menos difusos formados espontáneamente, de compañías amistosas, etc. Su composición, estructura y funciones son considerablemente distintas.

2. La personalidad en el colectivo organizado (el aula y Ia organización del Komsomol)

El aula y su núcleo o sea, Ia organización del Komsomol, son el colectivo más importante al cual pertenece el alumno de los últimos grados. El colectivo de alumnos, señala L. I. Novinkova, por una parte es:

... La función de los esfuerzos pedagógicos de los adultos, ya que se proyecta por los adultos y se desarrolla bajo sus influencias directas e indirectas, inmediatas o mediatizadas. Por otra parte, este colectivo es un fenómeno que se desarrolla espontáneamente, ya que los niños necesitan de Ia comunicación y de ningún modo entra en Ia misma solo por "recetas" adultas establecidas.

Esta dualidad halla su expresión en Ia doble estructura deI colectivo: Ia formal, que se determina a través de una estructura organizada dada, de un sistema de comunicación activa y de un conjunto de actividades, y Ia informal, que se forma en el proceso de Ia comunicación libre de los niños. (25)

EI nivel de vida colectivo de los alumnos de los últimos grados es considerablemente más elevado que en los adolescentes. Ante todo se eleva el nivel social de los objetivos y se enriquece el contenido de Ia actividad conjunta que constituye el eje de Ia vida colectiva. La actitud ante el colectivo y Ia posición propia en el mismo es uno de los criterios esenciales de Ia valoración que hacen los jóvenes de sus compañeros y de su autovaloración. A Ia par de los estudios y de Ia organización deI tiempo Iibre, el colectivo de alumnos de los últimos grados se plantea como objetivo ampliar los horizontes socio-políticos de los jóvenes e incorporarlos a Ia actividad laboral socialmente útil. EI alumno de los últimos grados debe sentir que él no solo trabaja para sí, sino que están beneficiando notablemente a los demás. AI mismo tiempo estas tareas deben ser verdaderas y bastante serias. La concentración deI colectivo excepcionalmente en los problemas propios internos, inevitablemente disminuye el tono de Ia vida colectiva, que comienza a parecerle al alumno de los últimos grados demasiado estrecha y local.

Pero Ia actividad vital de este alumno no se encierra dentro de los límites de Ia escuela. Él se siente que pertenece no a uno, sino a varios colectivos diferentes; al mismo tiempo el más importante de ellos será el que le proporcione al joven Ias mayores posibilidades para el autodesarrollo y Ia autorrealización. A. S. Makarenko escribió lo siguiente:

...Ia retención deI individuo en el colectivo es Ia forma más real de trabajo en relación con él; esta debe ser una retención tal que el individuo considere que se halla en el colectivo por su deseo, o sea, voluntariamente, y en. segundo lugar, que el colectivo admita voluntariomente a este individuo. (26)

Para el joven no solo es importante desempefiar cualquier rol social, sino también aquello en lo que este rol se corresponda con su individualidad. ÉI quiere que Ia estructura de Ias relaciones de trabajo en el aula se corresponda al máximo con Ia estructura de Ias relaciones entre individuos. Sin embargo, esto no 8iempre es posible. AI conceder una gran importancia a Ias relaciones mutuas personales, Makarenko al mismo tiempo hizo énfasis en que dentro de los ltmites de un colectivo organizado "Ia cuestión de Ia actitud de un compañero con respecto a otro no es una cuestlon de amistad, sino de amor, no es una cuestión de vecindad, sino de dependencia en cuanto a Ia responsabilidad". (27)

25 L. I. Novinkova: Sobre el enfoque metodológico en Ia investigación de los colectivos educativos, en Ia colección Mediciones en Ia investigación de los problemas de Ia educación, p. 16 (ed. en ruso).

26 A. S. Makarenko: “De Ia historia de Ia Comuna F.E. Dzerzhinski", en Obras, t. 2, p.399 (ed. en ruso).

27 A. S. Makarenko: "Problemas de Ia educación escolar soviética", en Obras. t. 5, p.210 (ed. en ruso).

La actitud emocional de Ia personalidad con respecto al colectivo es típica de Ia juventud temprana. Se está dando un valor particularmente grande a Ia unión de éste, a Ia amistad entre sus miembros, al mismo tiempo estas exigencias con frecuencia son maximalistas. Como promedio el alumno de los últimos grados valora positivamente el grado de unión de sus grupos aunque Ias hembras en todas las edades tienen un espíritu crítico mucho mayor que los varones, mientras que los escolares de Ia ciudad son más críticos que los del campo.

Sin embargo, Con Ia edad Ias relaciones entre individuos se van diferenciando. Por una parte, se amplía rápidamente el círculo de comunicación, aumenta el número y el porcentaje de amigos fuera de Ia escuela y del aula; por otra parte, ocurre una notable diferenciación de Ias relaciones entre individuos en el propio colectivo de aula. Como lo muestran Ias investigaciones sociométricas de Ya. D. Kolominski, A. V. Kirichuk, J.L. Liyments y otros pedagogos y psicólogos soviéticos, Ia diferencia en Ia posición de "Ias estrellas" y de "Ios rechazados" o "aislados" se hace más marcada. La posición de estos últimos parece especialmente compleja.

Los criterios que determinan el status sociométrico del alumno de los últimos grados en su colectivo de aula, son complejos y variados. Según datós de Kolominski, aquí en primer lugar está Ia influencia en los coetáneos (el valor de esta cualidad con Ia edad aumenta constantemente) y Ia fuerza física, como en los adolescentes de edad menor; en segundo lugar están Ias cualidades morales, que se manifiestan directamente en Ia comunicación, y el trabajo social; luego están Ias cualidades intelectuales y los buenos estudiantes, el amor al trabajo y los hábitos de trabajo, el atractivo externo; en último lugar está Ia tendencia a dirigir. Según datos de B.N. Volkov, los alumnos de décimo grado más que todo, valoran Ias cualidades de Ia personalidad que se manifiestan en Ia comunicación y en la interacción con los compañeros (la honradez y Ia disposición para ayudar en los momentos difíciles de Ia vida). En Ia investigación de A. N. Lutoshkin se da otra secuencia en Ias preferencias: Ias cualidades intelectuales,la actitud con respecto a Ias personas (bondad, sensibilidad), las cualidades morales, las cualidades volitivas, Ias cualidades relacionadas con el trabajo y Ias apariencias externas.

La contradicción de estos datos puede explicarse con Ia diferencia tanto en los métodos de investigación (los motivos de Ia simpatía personal pueden no coincidir con Ias características por Ias cuales se selecciona a una persona para cualquier actividad en Ia composición de los sometidos a prueba (Ias orientaciones valorativas de los alumnos de las escuelas técnico-profesionales pueden no coincidir con Ias orientaciones de los alumnos de décimo grado de Ia escuela especial) y en Ias condiciones de un experimento (una cosa es un aula unida y otra un grupo difuso). No siempre se tienen en cuenta Ias diferencias sexuales, aunque, por ejemplo, el conjunto de cualidades citado por Kolominsky, expresa claramente Ias preferencias infantiles.

EI status de grupo dei alumno de los últimos grados y su actividad con respecto al colectivo se determinan, por una parte, por Ias propiedades individuales y personales dei hombre, y por otra, por Ias particularidades de un colectivo dado y de su actividad. Por ejemplo, es bastante importante el problema de Ia correlación de Ia sociabilidad como propiedad de Ia personalidad, que se manifiesta en Ia actividad de Ia comunicación de una forma relativamente independiente deI contenido y de Ia situación de esta actividad, y el problema deI colectivismo como Ia

actitud positiva estable de Ia personalidad con respecto al individuo, sus objetivos, valores y tareas. AI apoyarse en Ia teoría deI temperamento de V. S. Merlin y en la concepción estratométrica de Ia actividad del grupo de A. V. Petrovski, I. J. Pikalov halló que Ia sociabilidad, como propiedad de Ia personalidad (Ia misma se mide por parámetros como facilidad-dificultad, actividad-pasividàd en el establecimiento de contactos y amplitud-estrechez, estabilidad-inestabilidad deI círculo de comunicación) en algunas condiciones está positivamente relacionada con el estado de ánimo colectivista. Esto es especialmente característico de los grupos difusos de jóvenes, en los cuales el status de Ia personalidad depende en gran medida del nivel de su sociabilidad, mientras que el alto status, a su vez, contribuye a Ia formación de una actitud positiva ante el grupo. AI complicarse el contenido de Ia actividad conjunta y de Ia estructura dei colectivo, el status del grupo de Ia personalidad se determina por sus cualidades morales y laborales, incluyendo Ia actitud ante el colectivo y el nivel de responsabilidad social, en una medida mayor que por su sociabilidad. Por eso en los grupos con poca unión Ia sociabilidad influye en Ia selección sociométríca según criterios "de trabajo", mientras que en el grupo con una gran unidad incluso Ias preferencias en Ia esfera de Ias relaciones mutuas personales dependen también de Ia actitud ante el colectivo.

Independientemente de lo que determina el status del alumno de los últimos grados en el colectivo, él ejerce una influencia muy fuerte sobre su conducta y autoconciencia. La posición desfavorable en el colectivo de aula es una de Ias principales causas de Ia salida antes de tiempo del alumno de los últimos grados de Ia escuela; al mismo tiempo, estos jóvenes con frecuencia caen bajo una mala influencia fuera de ella. Esto se confirma con Ias investigaciones de adolescentes difíciles. Nueve de cada diez delincuentes investigados por M. A. Alemaskin, registrados en Ias inspecciones para los asuntos de los menores de edad, en sus aulas eran "aislados"; casi todos ellos estaban descontentos con Ia posición que ocupaban y trataban a sus compañeros de aula inadecuadamente. De los 140 delincuentes menores de edad investigados por G. G. Bochkareva, cerca de la mitad trataba con indiferecia o con hostilidad a los condiscípulos, lo que se manifestó solo en el 19% de los demás escolares.

Evidentemente, aquí existe un nexo inverso. El aislamiento deI adolescente difícil en el aula puede ser no solo Ia causa, sino Ia

consecuencia de que él esté apartado deI colectivo, de que menosprecie los objetivos y normas de conducta deI mismo, etc. Para el pedàgogo es tanto más importante ver con claridad Ia estructura de las relaciones mutuas entre individuos en el aula. Lamentablemente, como lo muestra Ya. L. Kolominsky, es propia de los maestros la tendencia a optimizar objetivamente la estructura del aula. Después de comparar Ia estruçtura real deI status de los grados (de quinto a décimo) de una misma escuela y su valoración por los maestros que trabajan en estos grados, un científico halló que los maestros suavizan involuntariamente la diferenciaçión del status, subestimando la importancia de las categorías extremas. En este caso la exactitud deI pronóstico que hace el maestro deI aislamiento psicológico de los alumnos al pasar de los grados medios a los últimos disminuye en más deI doble. Al maestro le resulta mucho más difícil hallar el tratamiento individual deI niño y ayudarlo a salir de una situación difícil si no tiene la habilidad para valorar el status del alumno en el sistema de Ias relaciones mutuas colectivas.

Al komsomol le corresponde un papel de excepcional responsabilidad en Ia formación de Ia personalidad deI alumno de los últimos grados. EI ingreso en Ia Unión de Juventudes Comunistas de Ia URSS es un importante objetivo psicológico y político-moral en Ia conciencia de los jóvenes, la organización deI komsomol de Ia escuela y deI grado se presenta como Ia iniciadora y organizadora de todas: Ias formas fundamentales de actividad sociopolítica de los alumnos de los últimos grados.

EI trabajo deI komsomol de la escuela, al igual que el deI colectivo de aula, puede ser exitoso solo si se tienen en cuenta Ias particularidades individuales y en cuanto a Ia edad de los alumnos. Cualquier asunto social debe tener cierto plan personal individual, referirse a Ia experiencia de Ia vida y a Ia actividad concreta deI alumno.

Es muy importante tener en cuenta Ia inclinación que siente un joven a Ia independencia. EI pedagogo no debe confundir el colectivo de aula en relación con el cual él desempefia el papel de dirigente, y el colectivo de komsomol, en relación con el cual él es un compafiero mayor. La actividad social de los escolares de edad mayor está estrechamente relacionada con el nivel de su autodirección. La sustitución de una convicción por una orden y de un consejo por una presión, aunque se haya hecho con las mejores intenciones, conduce al aumento de Ia

pasividad y a que el individuo sienta que lo mantienen, de lo cual con frecuencia se quejan jóvenes y adultos.

3. Los grupos espontáneos y la comunicación libre

El colectivo organizado que se forma en Ia escuela es el grupo fundamental al que pertenece el alumno de los últimos grados. Pero este grupo no es único. La complicación y Ia diferenciación interna de Ia activiilad y de los intereses de Ia personalidad se manifiestan, en particular, en el aumento del número de grupos y comunidades, a los cuales pertenece el joven de una u otra forma. Hay dos tipos de grupos de éstos. En primer lugar, estos son colectivos extraescolares organizados, asociaciones deportivas, clubes de acuerdo a los intereses, círculos de interés adjuntos al Palacio de los Pioneros y de los Escolares o a Ia Casa de los Pioneros, etc. Estos se diferencian del colectivo de aula por Ia composición (los colectivos extraescolares son en su mayoría de diferentes edades) y por Ias funciones (por lo general su actividad es especializada, mientras que el aula pretende abarcar el individuo totalmente, o, en todo caso, en sus principales aspectos). Pero, al igual que el aula, los adultos los dirigen y organización. En segundo lugar, estos son grupos espontáneos de diferentes tipos que surgen de una forma más o menos espontánea y funcionan fuera dei control y dirección pedagógica.

Los grupos espontáneos y Ias compañías existen entre los adolescentes y jóvenes por todas partes. Según datos de Ia investigación masiva de I. S. Polonski, en Kursk, Ia comunicación espontánea dei grupo abarca no menos del 80-85% de todos los adolescentes y jóvenes. De acuerdo con la composición estos grupos, en su mayoría (de diez, nueve) son de diferentes edades, incluyen a adolescentes y jóvenes. Por lo general Ia composición social de los grupos también es heterogénea, unifica a escolares, a jóvenes obreros y a alumnos de Ias escuelas técnico-profesionales. La cantidad de miembros oscila de 5 a 15 (dos tercios de todas Ias compañías). Algo más de un tercio de éstos son exclusivamente masculinos, los restantes unifican a jóvenes de ambos sexos.

La estructura de Ias compañías espontáneas depende de su estabilidad y del contenido de Ia actividad conjunta. Aproximadamente Ia mitad de Ias compañías investigadas por I. S. Polonski son permanentes, estables y Ias restantes son temporales, situacionales. Esto, naturalmente, origina diferencias en el grado de exactitud y rigurosidad estructural de su organización. La compañía constante tiene una diferenciación más estable en los roles que un grupo de personas que se han encontrado casualmente. En algunos casos el nivel de organización de los grupos espontáneos no es superado por el nivel de organización de un colectivo de aula bastante unido. Sin embargo, al estar basados fundamentalmente en Ias relaciones, entre individuos, los grupos espontáneos no conocen Ia marcada divergencia entre Ia estructura oficial, de trabajo y Ia estructura de Ias relaciones mutuas personales, Ia cual se observa en los colectivos organizados. Esto se refiere, en particular, al carácter del liderazgo. En Ias aulas, eI líder oficial que ocupa cargos de dirigencia no siempre suele ser Ia persona de más autoridad en el colectivo. A veces es promovido no tanto por los propios muchachos como por los adultos; el éxito de su actividad depende en este caso de si él sabe establecer contacto con los líderes informales que por cualquier causa no ocupan puestos oficiales pero que gozan de una gran influencia real. En los grupos espontáneos, por muy aguda que sea Ia rivalidad interna que existe en los mismos, el jefe puede ser el que posea una autoridad real.

Después de descubrir que los adolescentes y jóvenes que no han hallado aplicación a sus capacida.des organizativas: en Ia escuela se convierten con mayor frecuencia en los líderes de los grupos espontáneos. I. S. Polonski estudió con Ia ayuda de Ia sociometría Ia posición de 30 líderes informales (que tienen el status más alto en sus calles) en aquellas aulas donde estudian. Quedó claro que en los adolescentes de edad menor aún no se observan divergencias bruscas entre Ia posición en Ia escuela y en Ia calle, pero en octavo grado surge Ia tendencia a Ia divergencia de los status que en noveno y décimo grados se observa de una forma palpable: mientras más alto es el status sociométrico deI joven en el grupo espontáneo, más bajo, él se

encuentra en su colectivo de aula oficial. Esta falta de unidad en el status y en los criterios de Ias valoraciones de los líderes de la escuela y fuera de Ia misma crea un problema pedagógico complejo.

La estructura de los grupos espontáneos se determina en gran medida por sus funciones. Los grupos de jóvenes son polifuncionales y pueden tener una orientación distinta. Sin embargo, ellos satisfacen en primer lugar Ia necesidad de una comunicación libre y no reglamentada por los adultos.

La necesidad de comunicación en Ia adolescencia y en Ia juventud es muy grande. Las formas de organización de Ia comunicación, que se aplican actualmente en Ias escuelas, no satisfacen a muchos jóvenes. EllOs consideran que Ias veladas escolares se caracterizan por "el aburrimiento y Ia mala organización", "un entorpecimiento general", "una gran cantidad de maestros que observa el orden", "una limitación en el tiempo". Además Ias veladas se efectúan con bastante rareza en Ia escuela. Aquí Ia familia puede ayudar poco. Incluso si los padres están dispuestos a conformarse con el ruido y con Ia intranquilidad que inevitablemente causan Ias compañías de jóvenes, los muchachos se sienten acorralados por Ia mirada de los mismos.

La comunicación libre no solo es un modo de pasar el tiempo libre, sino un medio de autoexpresión de Ia personalidad y de establecimiento de nuevos contactos humanos, de los cuales se va cristalizando paulatinamente algo íntimo, exclusivamente suyo. La comunicación de los jóvenes al principio es inevitablemente extensiva, Ia misma exige un cambio frecuente de situaciones y un círculo bastante amplio de participantes. La pertenenci a Ia compañía eleva Ia seguridad deI adolescente en sí mismo y le ofrece posibilidades complementarias de autoafirmarse.

La estructura de los grupos espontáneos de comunicación y el grado de su unidad se determinan en gran medida por el nivel de desarrollo de Ias relaciones mutuas entre los muchachos y Ias muchachas. En los adolescentes los grupos unisexuales de varones y de hembras constituyen Ias células primarias de Ia comunicación; luego dos grupos de este tipo, sin perder su continunidad interna, forman una compañía mezclada; más tarde dentro de esta compañía se forman parejas de muchachos y muchachas. Sobre Ia base del afecto mtuo, aún

posteriormente, a los 19 ó 20 años estas parejas se vuelven aún más estables y la gran compañía anterior se desintegra o pasa a un segundo plano. Naturalmente, este esquema no es universal, el mismo tiene muchas variantes.

En Ia vida de los hombres, el grupo unisexual significa mucho más que en Ia vida de Ias mujeres, la afición que se siente por el mismo se conserva y se mantiene incluso después que surge Ia compañía mezclada y que aparece "su" muchacha. A la par de los microgrupos y de Ias parejas formadas con anterioridad, Ia compañía fuede incluir a individuos que no tienen estos contactos; para ellos es especialmente importante el hecho de pertenecer a Ia compañía en general. La ampliación de Ia esfera de interacción de varones y hembras en Ia infancia puede reducir fuertemente Ia duración de Ias primeras fases deI desarroIlo, entonces la compañía heterosexual no surge de Ia unión de dos grupos unisexuales relativamente àutónomos, sino casi inmediatamente sobre una base interindivídual.

Aunque los diferentes tipos de comunicación pueden coexistir, al cumplir diferentes funciones, su porcentaje y valor cambian con Ia edad. También cambian los lugares privilegiados de Ias veladas, que con más frecuencia en los adolescentes son su patio o su calle; los alumnos de los últimos grados se reorientan hacia algunos puntos centrales en el centro de una región o de una ciudad, hacia el "Broadway" local; luego, a medida que aumentan las posibilidades materiales y Ia diferenciación de Ias propias compañías, Ias veladas se trasladan a lugares públicos favoritos y finalmente se reorientan hacia Ias condiciones deI hogar.

Sin embargo, Ias diferentes formas y lugares no solo se cambian entre sí, sino que coexisten, respondiendo a diferentes necesidades psicológicas. Por ejemplo, los "cien metros" permiten "mirar a Ias personas y mostrarse a sí mismo" en un ambiente al máximo informal, sin un plan meditado con anterioridad y sin pérdidas materiales. EI joven ansía nuevas amistades, aventuras y vivencias. La intranquilidad interna, peculiar y con frecuencia no interiorizada se lo Ileva lejos de Ia casa y de Ia atmosfera habitual, reposada. Esta es Ia espera de algo nuevo, de lo inesperado: ahora mismo al doblar debe ocurrir algo importante, una velada interesante, una amistad importante. En su mayoría estas esperas no llegan a ser realidad (también hay que saber organizar una

aventura) y de todas formas para Ia siguiente velada los propios pies le llevarán allí, donde está Ia gente.

La comunicacion en Ias calles y los grupos éspontáneos de jóvenes están estrechamente relacionados con Ias particularidades de Ia subcultura de los jóvenes. En Ia literatura sociológica se muestra de forma convincente el error y Ia falta de argumentación de Ias concepciones burguesas que contraponen Ia lmagen de Ia vida y Ias disposiciones sociales de Ia juventud a Ia imagen de Ia vida de Ia socieidad adulta, de Ia cual depende esta juventud y hacia Ia cual ésta, de una forma u otra, siempre se orienta. Pero de esta crítica no se deduce en lo absoluto que Ios jóvenes en general no se diferencian de Ias personas mayores y que estas diferencias no merecen atención. A pesar de toda su indeterminación Ia subcultura de los jóvenes tiene varios componentes permanentes: el conjunto específico de valores y normas de conducta, los gustos, Ias formas de vestir y del aspecto externo; el sentido de su comunidad dentro del grupo y de su solidaridad; Ia forma característica de comportarse, los modos de comunicación, Ias atenciones, etcétera.

Los adolescentes y jóvenes desean mucho ser modernos. Pero “el modernismo” con frecuencia se entiende como Ia suma de rasgos externos, como el seguimiento ciego de Ia moda actual. Muchos entusiasmos y caprichos de los jóvenes generalmente son breves y están calculados para un efecto externo y son triviales en cuanto a su contenido, cuando se hace énfasis en su "novedad" con una gran frecuencia. A los adultos les resulta difícil comprender cómo los alumnos desarrollados y bastante inteligentes de los últimos grados pueden dar esa importancia tan grande al corte de los pantalones, al largo del pelo o escribir cartas de protesta a Ia redacción de un periódico que publicó una nota crítica sobre Ia manera de cantar de un cantante que les guste a ellos. Pero hay que analizar estas modas y caprichos no aisladamente, de acuerdo con su valor social real o estético, sino en un contexto sociopsicológico de Ia percepción de Ia juventud.

En Ias exaltaciones de los jóvenes se manifiesta y se realiza un sentimiento de pertenencia extraordinariamente importante para Ia personalidad en formación: para ser totalmente "de uno", hay que lucir "como todos" y compartir los entusiasmos comunes. Además Ia moda es un media de autoexpresión: el estilo juvenil aspira a lo único y a lo

experimental, haciendo énfasis por todos los medios en su diferencia del "adulto"; en cuanto Ias personas mayores adoptan este estilo, el mismo inmediatamente pierde su dinamismo. Luego, Ia moda juvenil es un medio de comunicación y de identificación; las señas visibles (vestuario, peinado) u oíbles (lenguaje, música) le sirven a la persona joven como un medio de mostrar quien es y de reconocer a “Ios suyos”. Finalmente, este es un medio de adquirir un status en su ambiente: debido a que las normas y valores de la subcultura de los jóvenes son grupales, el dominio de los mismos (por ejemplo, Ia habilidad para llegar a comprender el hockey o la música pop se vuelve imprescindible y sirve de modo de autoafirmación.

Tomemos aunque sea el aspecto externo. La moda juvenil, ya sea en cuanto al vestuario o al peinado, con frecuencia provoca Ias censuras y Ia irritación de los adultos. Pero, como ya se ha dicho, los conflictos de este tipo siempre han existido. La cuestión no solo está en la diferencia de los gustos de los padres y de los hijos, sino en que estos últimos quieren diferenciarse de Ias personas mayores, y esto se hace con más facilidad precisamente con Ia ayuda de, accesorios externos. EI vestuario y todo el aspecto externo de una persona no es otra cosa que el modo de comunicación, mediante el cual el hombre informa a los que los rodean sobre su status, nivel de aspiraciones, gustos, etcétera.

La función "señal" de la moda juvenil se muestra maraviIlosamente en Ia novela de U. Plenzdorl (RDA) Los nuevos sufrimientos del joven V., cuyo héroe Edgar Vibo compuso un himno completo dedicado a los pitusas que ocupan un lugar importante en su vida. ¡Los pitusas son los pantalones más nobles que existen en el mundo! ¡A Edgar senciIlamente le ofende cuando a él "se unen" los viejos:

Hay que usar los pitusas sensatamente. Se los ponen y ellos mismos no comprenden lo que llevan en.las nalgas. No puedo aguantar cuando cualquier viejanco de veinticinco años mete sus jamones en unos pitusas y además se los aprieta en el talle. Esto ya es el colmo. iLos pitusas son pantalones sobre Ias caderas! Esto quiere decir que deben ser estrechos y mantenerse solo a cuenta dei roce... A los veinticinco años esto ya no se entiende... En general, los pitusas son toda una persona y no simplemente unos pantalones. (28)

Esta "filosofia deI pitusa" parece cómica, igual que "el drama" espiritual deI alumno de los últimos grados, a quien Ilevan casi a Ia fuerza a Ia barbería. Pero el joven ve en los pitusas o en el pelo largo cierto símbolo de individualidad. Claro, es extrafio afirmar Ia individualidad con Ia tendencia a lucir "como todos". EI más inteligente no puede dejar de notar esta contradicción.

Con frecuencia pienso en qué nos une, qué tenemos en común -se pregunta un moscovita de 16 años. Nos diferenciamos de los demás por nuestra manera de vestir, es decir, no nos parecemos a los "demás". Pero, en este caso, nos parecemos "entre sí"' como dos gotas de agua. Escuchamos los mismos discos, expresamos con Ias mismas palabras nuestro entusiasmo o animadversión, decimos a Ias muchachas Ias mismas palabras...

EI deseo de destacarse en cierto modo y de llamar Ia atención es propio de personas de cualquier edad. EI adulto que es una persona formada hace esto de una manera imperceptible; él utiliza su posición social, sus logros en el trabajo, su nivel de instrucción, su bagaje cultural, su experiencia de comunicación y muchas otras cosas. En el joven que solo empieza a vivir, el bagaje social, al igual que Ia habilidad para utilizarlo, es bastante pobre. AI mismo tiempo, al encontrarse con nuevas personas, él con mucha más frecuencia que el adulto se halla precisamente en el centro de atención. De aquí el valor especial de los accesorios externos llamativos, calculados para llamar Ia atención.

Lo dicho no significa en Io absoluto que los adultos deben saludar cualquier exceso y falta de gusto de Ia moda juvenil. Pero Ia moda puede ser dirigida solo de una forma constructiva, creando y proponiendo a los jóvenes modelos y muestras nuevos, más perfectos que respondan a sus demandas, y no dirigirlas mediante persecuciones administrativas. AI menos es, ingenuo exigirle al joven que en general no esté en correspondencia con Ia moda, que no le dé importancia a Ias apariencias y que no aspire a diferenciarse de Ias personas mayores.

28 U. Plenzdorl: "Los nuevos sufrimientos del joven V.", en Literatura extranjera, No.12, 1973, p. 166 (ed. en ruso).

Lo mismo se puede decir con respecto al argot de los jóvenes. La creación de palabras juveniles que conmueven a los adultos se distingue

por la riqueza viva e ingenua de imágenes. La creación de palabras infantiles se capta con más frecuencia por los adultos como Ia desfiguración deI lenguaje: Los términos introduçidos por los adolescentes son vulgares y marcadamente convencionales y muy a menudo se da a Ias palabras un sentido opuesto a su significado normal. Pero esta jerga juvenil convencional que ha existido, a propósito, en todas Ias épocas, cumple funciones comunicativas bastante importantes.

La juventud siempre se apresura, por eso en su lenguaje hay muchas abreviaturas que ahorran tiempo y que permiten (a veces en perjuicio de Ia claridad) trasmitir varios significados con una sola palabra. Muchas palabras son inventadas especialmente para trasmitir vivencias que no conocen los adultos o a Ias que se les dan otros significados; estas palabras no son traducibles. La juventud es altamente emotiva y al mismo tiempo tímida, reservada en Ia expresión de los sentimientos. De aquí el carácter irónico deI argot juvenil, la vulgaridad intencionada, el préstamo de palabritas deI argot, el alejamiento emocional (a los padres los Ilaman "antepasados"; al coetáneo; "viejo"). Este juego de palabras astuto sirve también de medio para alejar a "Ios suyos" de "los extraños" y para fortalecer Ia solidaridad en cuanto al grupo y a Ia edad tan valorada por los jóvenes. Algunas de las palabras deI argot, con el transcurso deI tlempo, son aslmiladas por los adultos y penetran en Ias paginas de Ias obras literarias, después de lo cual generalmente quedan fuera de moda en los jóvenes quienes inventan algo nuevo.

La jerga juvenil es un fenómeno multifacético. Su base está formada por un conjunto de palabras y expresiones que se usan prácticamente por todos los muchachos de esta edad. La segunda capa está formada por palabras y expresiones específicas de algunos grupos de jóvenes. Como lo demuestran Ias investigaciones, Ia jerga de una parte de los alumnos de los últimos grados, fundamentalmente en Ias ciudades grandes, en gran medida consta de "anglicismos"; los jóvenes de Ias ciudades pequeñas y de la zona rural utilizan pocos vulgarismos, su vocabulario también se nutre deI argot. y por último, Ia tercera capa está formada por palabras y expresiones específicas de Ias diferentes capas socio-demográficas de jóvenes. (29)

Como señalan los investigadores, Ia jerga de los diferentes grupos de alumnos de los últimos grados se diferencia por su colorido expresivo,

que en algunos casos es más agresivo y vulgar y en otros, es algo humorístico.

Siempre y dondequiera, existen grupos espontáneos. En dependencia de Ia orientación, éstos pueden ser tanto el complemento de los colectivos organizados, como su antípoda. Por el carácter de Ia orientación social los grupos espontáneos son clasificados en prosociales (socialmente positivos), asociales, que están a un lado de los principales problemas sociales, y antisociales (socialmente negativos).

29 A. V. Mudrik: El alumno contemporáneo de los últimos grados: problemas de Ia autodeterminación, p. 28 (ed. en ruso).

Las compañías prosociales que contribuyen al desarrollo en sus miembros de cualidades socio-morales positivas, se distinguen por Ia amplitud de Ia actividad conjunta y de Ias cuestiones a analizar, así como por el alto nivel moral de Ias relaciones mutuas personales. Los miembros de esta compañía no solo se divierten en conjunto, sino que sueñan, discuten, analizan cuestiones relacionadas con Ia concepción deI mundo y juntos buscan Ias soluciones de los problemas de Ia vida.

Las compañías asociales se forman principalmente sobre Ia base de Ias diversiones conjuntas. Los contactos entre individuos en esta compañía, aunque son emocionalmente significativos, están limitados en cuanto al contenido, por lo que siguen siendo superficiales. La calidad de un pasatiempo conjunto puede ser diferente, pero con frecuencia es baja. He aquí un ejemplo de cómo un joven de Divnogorsk describe su compañía:

Tengo 16 anos y estudio en noveno grado. Todos mis amigos, al igual que yo, tienen apodo. La compañía también tiene un nombre: "Los vagabundos". Por Ias noches todos nosotros nos reunimos en el techo de un edificio de nueve pisos. A primera vista podemos parecer tontos, pero simplemente nos gusta todo lo insólito. Hablamos deI cine, del hockey, de los grupos-beat y, por supuesto, de Ia moda. Cada uno de nosotros tiene lo suyo, por así decirlo, un hobby. A uno le gustan los caballos; a otro, los perros; a un tercero, perforar de un puñetazo los carteles; y en lo que respecta a mí, estoy llenando mi colección de Ia pared con fotografias de famosos cantantes de variedades. Ahora hablemos de Ias fiestas. Por lo general nos reunimos todos juntos. Nos

deslizamos en busca de guitarras y compramos botellas. A la siguiente noche nuevamente estamos en el techo del edificio de nueve pisos.

Lamentablemente hay muchas compañías de este tipo; al mismo tiempo, algunas de ellas se convierten en antisociales (de la bebida casual a la borrachera, de una alegre travesura al gamberrismo).

Las compañías antisociales también están relacionadas con la diversión y la comunicación, pero las mismas sirven de base a la actividad dirigida en perjuicio de la sociedad: la borrachera, el gamberrismo y las infracciones de la ley. La delincuencia juvenil es generalmente en grupo y sus orígenes con frecuencia se hallan precisamente en la falta de vigilancia de las compañías de la calle; los llamados adolescentes difíciles o adultos delincuentes se convierten en los líderes de estas compañías. La propensión sana de los jóvenes a la colectividad aquí degenera en un egoísmo de grupo peligroso, en una hiperidentificación con el grupo su líder, en la inhabilidad y la falta de deseo para considerar y valorar conscientemente las normas y valores particulares de los grupos a la luz de los criterios sociales y morales más generales.

La posición dei individuo en el grupo y su actitud ante el mismo dependen de muchos factores, dentro de los que se incluyen tanto las propiedades del individuo, como las propiedades dei grupo. En principio los psicólogos soviéticos delimitan la autodeterminación colectivista de la personalidad que se identifica conscientemente con el colectivo, adoptando sus normas y valores como propios, y el conformismo, es decir, la propensión dei individuo a ser superado por la presión psicológica dei grupo, a variar su opinión a favor de la mayoría. Estos fenómenos son diferentes no solo en el plano político-moral (el verdadero colectivismo es la oposición directa tanto al individualismo, como al conformismo), sino también en cuanto a sus mecanismos psicológicos.

La conducta conformista, al igual que su reverso, es un negativismo que refleja la falta de desarrollo dei sistema interno de la motivacion y la orientación hacia las normas "externas" que se aceptan de una forma no crítica o se rechazan sin hacer razonamientos. Aunque los datos empíricos sobre el vínculo de estas propiedades con la edad son contradictorios, la máxima orientación hacia los coetáneos, los deseos de "ser como todos" y las necesidades de aprobación y de conformismo

en relación con el grupo corresponden a Ia adolescencia; en Ia juventud, a medida que Ia personalidad comienza a corresponderse con Ias reglas internas, asimiladas y elaboradas por ella, el conformismo poco a poco va disminuyendo, cediendo su lugar a una autodeterminación más activa, colectivista o individualista, en dependencia de Ia orientación de Ia personalidad.

Sin embargo, el retraso en el desarrolio intelectual, típico de muchos adolescentes difíciles, así como su aislamierÍto en los colectivos de escuelas y de otro tipo conducen a que Ias personas jóvenes con frecuencia sean propensas a Ia hiperidentificación con su grupo espontáneo, tanto más, cuanto que para muchos de ellos este grupo es, en esencia, único. Según datos de Ia Fiscalía de Ia URSS, el coeficiente de delincuencia entre los adolescentes que no trabajan y no estudian, es 24 veces más alto el que existe entre los escolares. (30)

Los mecanismos sociopsicológicos de imitación y de contagio psíquico desempeñan un importante papel en Ia elevación de Ia unidad de los grupos espontáneos. Desde bace tiempo los psicólogos notan Ia crueldad propia de mucbos grupos de adolescentes y jóvenes, que tienen especialmente una orientación antisocial. En parte esto se explica con Ias representaciones simplificadas que tienen los adolescentes de Ias propiedades de "Ia masculinidad" y el papel masculino: reprobación de Ia dulzura y Ia delicadeza, identificación de Ia virilidad y Ia vulgaridad, etc. Las manifestaciones de crueldad con respecto a los animales o a Ias personas a veces son percibidas por los adolescentes como ejercicios de voluntad, como una señal de valentía, etc. Al mismo tiempo, el anonimato de Ia conducta de grupo engendra un sentido de irresponsabilidad personal, de impunidad e intensifica eI efecto deI contagio emocional. EI joven puede no experimentar ningún deseo de entrar en pendencia, pero cuando esto lo hace su compañero más agresivo, él lo apoya por su sentimiento de solidaridad de grupo y por cierta inercia emocional, incomprensible para él mismo. Para vencer este estado de ánimo o aunque sea oponerse al mismo, es necesaria una gran fuerzade voluntad y una conciencia moral desarrollada, esto se muestra bien en Ia novela de M. Ibragimbekov ¡Y entonces dije no!... y en una película homónima.

30 Véase S. Gusev: “La ley y el adolescente”, en Gaceta literaria, 13 de julio de 1977 (ed. en ruso).

La orientación diferente de los grupos espontáneos determina el trato diferenciado que dan los pedagogos a éstos. Ya en 1920, cuando el problema de la infancia abandonada se presentó de una forma especialmente latente, los pedagogos y psicólogos soviéticos (E. A. Arkin, P. P. Blonski, A. S. Zaluzhniy, A. A. Smirnov, S.T. Shatski, S. P. Steriman y por supuesto, A. S. Makarenko) brindaron una gran atención a las actitudes que se forrnan espontáneamente, haciendo énfasis en que no hay que luchar "contra la calle", sino tratar de organizarla y de subordinarla a su influencia.

El trabajo sistemático en esta dirección se está llevando a cabo actualmente. Naturalmente, no es posible ni necesario convertir los grupos espontáneos en colectivos organizados tipo aula, ya que éstos responden a diferentes necesidades psicológicas. Pero existe una gran cantidad de formas intermedias que permiten simultanear la diferencia de edad y el grado de espontaneidad suficientemente elevado con la influencia inoportuna de los adultos. Así son ante todo los diversos clubes juveniles existentes en muchas ciudades del país, incluyendo los clubes y campamentos para adolescentes difíciles. Por ejemplo, en Leningrado todas las
empresas, instituciones y organizaciones particlpan en la esfera del trabajo educativo. El trabajo se lleva a cabo en las microrregiones sobre la base de un plan complejo. Hacia los adolescentes acudieron 30 000 obreros-instructores, casi 2 000 entrenadores sociales, jefes de talleres, de círculos de interés. Esto disminuyó considerablemente el número de infracciones de la ley cometidas por los adolescentes. Debido a que los líderes de los grupos espontáneos en la mayoría de los casos no son adultos, sino jóvenes de 17 o 18 años o algo mayores, el eslabón fundamental del trabajo educativo es la selección de buenos jefes que generen iniciativas entre los jóvenes obreros o estudiantes, que saben arrastrar tras sí a los muchachos y a quienes al mismo tiempo les resulta ajeno el espíritu aleccionador de los maestros.

Como quiera que sea, la formación de la personalidad no se limita a las paredes del aula. La efectividad de la influencia pedaógica depende no solo de la orlentaclon y del grado de unidad del colectlvo de escuela, slno también de si la escuela sabe influir con la ayuda de las

organizaciones sociales en Ia comunicación libre de sus educandos y en Ia orientación de los grupos espontáneos que surgen en este caso.

Lamentablemente, con mucha frecuencia la escuela no sabe y no se interesa por Ia comunicación libre de sus educandos. Con esto está relacionada una serie de errores pedagógicos típicos. EI desconocimiento de Ias posiciones deI alumno en el grupo espontáneo conduce al maestro a deducciones erróneas acerca deI nivel de actividad deI alumno, de sus posibilidades y pretensiones y de Ias vías de influencia pedagógica sobre él. La falta de información acerca de los grupos espontáneos, a los cuales pertenecen los alumnos le impide al profesor guía comprender Ia estructura y Ias particularidades de Ias relaciones entre individuos en el aula y conduce a grandes errores en el trabajo educativo extraescolar, especialmente en lo que respecta a Ia profilaxis de Ias infracciones de Ia ley en grupos, por los menores de edad.

Capítulo VI

LOS AFECTOS ENTRE INDIVIDUOS. LA AMISTAD.

1. La génesis de los afectos emocionales

Por muy importantes que sean para Ia juventud Ias relaciones colectivas y el sentimiento de "pertenencia", Ios contactos de grupo, por Io general, incluyen Ia rivalidad y Ia lucha por una posición y una autoridad. Incluso en el colectivo más unido, no todos sus miembros experimentan una simpatía personal recíproca. Por eso, a Ia par del desarrollo de Ias reláciones camaraderiles de grupo, Ia juventud se caracteriza por una intensa búsqueda de amistad como afecto altamente individualizado, sólido y emocionalmente profundo.

La necesidad de un calor emocional y de un contacto con otra persona, evidentemente, es congénita y se manifiesta ya durante Ias primeras semanas y meses de vida del niño. Sin embargo, el contenido de esta necesidad y Ios modos de satisfacerla, incluyendo el grado de selectividad de Ios contactos, de su estabilidad y profundidad psicológica (intimidad), cambian con Ia edad a medida que se desarrolla Ia personalidad y sus capacidades comunicativas.

Paralelamente a Ia capacidad para verse retratado en otra persona, madura la necesidad deI autodescubrimiento. La adolescencia y Ia juventud indican el comienzo de un tenso diálogo interno y de un auto-análísis. La necesidad de "desahogarse" se mànifiesta, en particular, en Ia aparición de diarios íntimos para "hablar (...) aunque sea consigo mismo, debido a Ia falta de otro interlocutor que con su participación escuche mis declaraciones", (31) como escribió el quinceañero N. A. Dobroliubov. Incluso ahora, cuando no hay "moda" para los diarios, a Ia pregunta: ¿Ha llevado alguna vez un diario?, respondió positivamente más de Ia mitad de Ias hembras leningradenses encuestadas, alumnas de los últimos grados, y eI 12% de Ios varones de esta edad.

"La felicidad existe cuando te comprenden" -dice el joven héroe de Ia película Viviremos hasta el lunes.

EI ansia de autoexpresión, cuya premisa es Ia interiorización de Ia particularidad propia, es uno de los rasgos principales de Ia psiquis joven.
Pero Ia comunicatividad de los jóvenes con frecuencia es egocéntrica y la necesidad de autoexpresión está por encima del interés del interlocutor.

31 N. A. Dobroliubov: “Los diarios", en Obras completas, t 8. p. 435 (ed. en ruso).

La verdadera intimidad, es decir, Ia alternación de los objetivos de Ia vida y de Ias perspectivas de dos o varias personalidades durante Ia conservación de la individualidad y de Ia particularidad de cada una de ellas, supone la presencla de un yo relativamente estable. SI el mismo no existe, el adolescente se mueve entre el deseo de unirse a otro y el miedo de perderse en esta unión. A veces es más inventar a otro que comprenderlo. De aquí la tensión en las relaciones con los amigos y seres queridos; con frecuencia a ellos se les impone el papel del espejo; el intento de unirse al mismo, según expresión de E. Erikson, les causa un dolor y rompe el espejo.

Los diferentes componentes de Ia personalidad no maduran al mismo tiempo. Cada nuevo aspecto de Ia individualidad, ya sea Ia asimilación deI papel sexual o Ia selección de una carrera, de una

forma u otra se convierte en relaciones entre individuos, se vuelve un objeto significativo de Ia comunicación, al mismo tiempo, precisamente lo que en un momento dado es problemático, es más significativo e íntimo desde el punto de vista de Ia personalidad. A Ias diferentes fases del desarrollo de Ia personalidad le corresponde por eso no solo un grado de intimidad diferente de Ias relaciones entre individuos, sino también diferentes tipos de personas importantes, con Ias cuales en primer lugar se efectúa un intercambio de información, y un contenido diferente de Ia comunicación.

2. La amistad de los jóvenes

La amistad es un tipo esencial de afecto emocional y de relaciónes entre individuos en Ia etapa de Ia juventud. Con mucha frecuencia se puede oir Ia opinión de que bajo Ia influencia de la movilidad creciente de Ia sociedad, de Ia aceleración deI ritmo de vida y de Ia ampliación dei círculo de comunicación, Ias relaciones de amistad de la juventud actual se vuelven más superficiales y extensivas, que el ideal de amistad en pareja es exclusivo y profundo, que Ia amistad de Hertzen y Ogarev, no se corresponde con Ias condiciones actuales, que la amistad se sustituye por amplias compañías de amigos, basadas en Ia comunidad de diversiones, etc. Pero Ias quejas con respecto al empobrecimiento de Ia amistad resonaron incluso a principios de nuestro siglo, en Ia época dei romanticismo, en Ia Edad Media y en Ia Antigüedad. Los valores morales superiores (Ia amistad en todas Ias épocas se ha considerado como tal) siempre han sido deficientes. Las regularidades psicológicas de Ia amistad de los jóvenes, ya sea su ideal o Ias propiedades reales, se distinguen por una sorprendente estabilidad y se manifiestan (naturalmente en diferentes combinaciones) en los más diversos medios sociales y culturales. Otra cosa es que Ia amistad de las diferentes personas nunca suele ser igual, sino que tiene variaciones individuales tipológicas, sexuales y en cuanto a Ia edad.

La dlnámica de la amistad relacionada con Ia edad, al igual que otras relaciones entre individuos, se mide ante todo por el grado de su selectividad; estabilidad e intimidad. Todas estas cualidades con el tránsito de Ia infancia a Ia adolescencia y de Ia adolescencia a Ia juventud aumentan. Si los prescolares y los escolares de edad menor aún no delimitan Ia amistad y Ia camadería, ya los adolescentes

consideran Ia amistad una relación excepcional e individual. Mientras mayor es Ia persona, menor es Ia influencia que ejercen los factores situacionales externos en sus relaciones de amistad. Los afectos deI niño exigen un constante reforzamiento, Ia falta de un contacto directo con otra persona destruye rápidamente el afecto. En Ia juventud Ia amistad puede conservarse incluso a una distancia, pues Ia misma ya es interiorizada.

El aumento de Ia selectividad de Ias relaciones de amistad trae consigo el aumento de su estabilidad. Por una parte, esto se explica con Ia elevación general de Ia estabilidad de los intereses y de Ias preferencias con Ia edad. Cuando a los niños de diferentes edades, de prímero a décimo grado, se les proponía que mencionaran al cabo de determinados intervalos de tiempo, a tres de sus amigos más cercanos, los colores favoritos, los objetos didácticos, animales, etc., según datos de A. V. Mudrik, los mayores mostraron en todas Ias selecciones más estabilidad que los menores. Por otra parte, con el desarrollo dei intelecto se eleva la capacidad del niño para integrar una información contradictoria, desplazando las particularidades a un segundo plano. En la esfera de las relaciones entre individuos esto se expresa en el aumento de la tolerancia: una riña que en los adolescentes de edad menor significaría el final de una amistad, en los jóvenes se percibe como un detalle que se puede tener a menos debido a la conservación de una comunidad más profunda.

Pero el cambio más importante en Ia psicología de Ia amistad deI período de Ia pubertad es el aumento de su profundidad y de su intimidad psicológica.

Para esclarecer los criterios de Ia amistad de los jóvenes, se propuso a los alumnos de los últimos grados que terminaran de escribir algunas oraciones inconclusas tipo: " Amigo es aquel que...", “Con mi amigo frecuentemente yo...”; Amigo y compañero no es del todo lo mismo, ya que...” En este caso se propusieron dos criterios principales de Ia amistad: señalamientos a Ia ayuda mutua y a Ia fidelidad, y señalamientos al acercamiento psicoIógico (respuestas tipo: "...quien me comprende"; "...quien me quiere"; "...con quien se puede hablar de todo", etc.). Aunque Ias respuestas del primer tipo se encuentran con más frecuencia, especialmente en los jóvenes, Ia necesidad de un acercamiento psicólogico aumenta con Ia edad logrando su apogeo en

los jóvenes de 18 a 19 años. En Ias hembras esta necesidad se expresa en todas Ias edades con mucha más fuerza que en los varones, y en los escolares de la ciudad con mucha más fuerza que en los del campo.

La amistad de los jóvenes por su naturaleza es polifuncional, con esto se explica en primer lugar Ia variedad de sus formas: del pasatiempo conjunto simple a Ia confesión más profunda y a Ia autorrevelación. Pero a diferencia de Ias relaciones de grupo, Ias cuales generalmente sirven de base a cierta actividad conjunta, Ia amistad es ante todo una vivencia emocional. EI acercamiento personal real o sobreentendido es más importante para Ia amistad que Ia comunidad de intereses materiales, aunque por lo general estos momentos se alternan en cierto grado.

El valor psicológico de Ia amistad de los jóvenes está, en que esta es al mismo tiempo una escuela de autorrevelación y una escuela de comprensión de otra persona. Por eso es muy interesante el tipo de alter ego (de segundo "yo") que seleccionen los alumnos de los últimos grados. Los jóvenes de ambos sexos de 15 a 16 años tienden hacia Ias personas mayores, ansiosamente escuchan con atención sus palabras y también con atención observan su conducta. La amistad con los adultos para ellos es valiosa y deseada. La necesidad de un contacto emocional con las personas mayores a veces adopta Ia forma de un entusiasmo apasionado, cuando ven en el adulto Ia viva encarnación deI ideal, Dobroliubov a los 16 años escribió lo siguiente de su profesor I. M. Sladkopevtsev:

Nunca le confié mis secretos de amor, incluso no tenía una libertad adecuada en Ia conversación con él, pero a pesar de todo eso una sola idea, Ia de estar con él, Ia de hablar con él, me hizo feliz, y después de haber tenido una cita con él, especialmente después de Ia tarde, pasada con él a solas, durante largo rato me deleitó con el recuerdo y estuve mucho tiempo bajo Ia influencia de una voz y un trato encantadores (..,) Como un perro estuve atado a él y estuve dispuesto a hacer todo por él sin pensar detnidamente en las consecuencias. (32)

Pero Ia necesidad de amistad con un coetáneo es aún más fuerte. AI responder a Ia pregunta: ¿Qué edad preferiría que tuviera Ia persona a quien quisiera tener como amigo más cercano: una mayor que usted, de su edad o menor?, los jóvenes varones de todas las edades prefieren resueltamente al coetáneo (75 al 85% de todas Ias respuestas); con

menos frecuencia a una persona inayor (de 11-12 a 18-19%), y con extremada rareza a uno menor (de 1 a 4 %).

En Ias hembras también está en primer lugar Ia coetánea, sin embargo ellas con mucha más frecuencia que tos varones prefieren a una persona mayor(de un 39% en séptimo grado a un 50% en noveno-décimo grados), y no seleccionan en lo absoluto a menores que ellas. Realmente entre los amigos deI propio sexo, tanto en los varones como en las hembras, predominan los coetáneos (en los alulmnos de noveno grado de Ia ciudad son tas dos terceras partes y en el campo el esparcimiento es algo mayor) o los muchachos son mayores o menores en uno o dos años (de acuerdo con los materíales de I. S. Kon y V. A. Losenkov).

¿Cuál es el sentido psicológico de estas investigaciones en Ias orientaciones (B. Zazzo descubrió un cuadro análogo en los jóvenes franceses)? La edad del "amigo ideal" entreabre algunas necesidades psicológicas, no siempre interiorizadas. La orientación hacia el coetáneo habla de Ia tendencia a relaciones más o menos iguales. La amistad con él se basa en el principio de Ia semejanza y de la igualdad: "Con un compañero de mi edad me es más fácil mantener relaciones"; "A él se le puede decir todo sin temer a Ias burlas"; "Con él me siento más libre, puedo mostrarme como soy sin tratar de aparentar ser más inteligente". La selección de un amigo mayor expresa, por el contrario, la necesidad de un ejemplo, de un apoyo, de una dirección. Aquí predominan Ias referencias a lo siguiente: "La persona mayor puede servir de modelo"; "Puede compartir su experiencia, hablar de lo que yo aún no sé"; "En él se puede confiar", es decir, se enfatiza el momento de Ia dependencia. Pero, ¿por qué encontramos con tanta rareza una orientación hacia un menor? La necesidad de comunicación con los menores, el deseo de ser el jefe de ellos, de compartir Ia experiencia y de ser tutor de ningún modo es una rareza en la juventud. La comunicaciórr con los menores, al permitir al joven manifestar Ias cualidades positivas y sentirse adulto e importante, influye 'favorablemente en Ia conslderaclón que él tlene de sí mlsmo.

Pero independientemente de lo agradable que resulte para el joven sentirse fuerte y necesario, este tipo de relaciones de todos modos no responde a su representación de la amistad. La idealización de los amigos y de la propia amistad es típica de Ia juventud temprana. Según

datos de una serie de investigaciones psicológicas experimentales, Ia representación deI amigo en Ia juventud está mucho más cerca del "yo" ideal del sometido a prueba, de su ideal moral y humano, que de su representación del "yo" real, el vínculo entre el ideal del sometido a prueba y su valoración de un amigo es mucho más estrecho que entre su ideal y la imagen del propio "yo". EI menor no encaja en el papel de modelo. Por eso, aunque la comunicación con los menores es importante, Ia misma se percibe más bien como un complemento de Ia amistad con los coetáneos que como una alternativa de ésta. En aquellos que establecen amistad exclusivamente con menores, Ia seleccionen Ia mayoría de los casos es forzada. Esto es una consecuencia del retraso en et desarrollo, cuando según el círculo de intereses y Ia conducta el joven está más cerca objetivamente de los menores, que de sus coetáneos, o es el resultado de algunas dificultades psicológicas: Ia timidez, el temor a Ia competencia, especialmente propia de Ias compañías de niños, Ia falta de correspondencia entre el nivel de aspiraciones y Ias posibilidades, etc. En este caso el traslado del afecto emocional a los menores es çompensador.

EI acercamiento por amistad supone también cierta semejanza de los amigos, aunque no siempre ni en todo se observa esta semejanza. D. Kendel, después de investigar un gran número de parejas de amigos compuestas por escolares norteamericanos (cerca de 1900) de 13 a 18 años, halló entre ellos semejanzas en algunas características objetivas (origen social, sexo, edad, etc.) y en determinados rasgos de Ia conducta, especialmente si Ia misma se desvía de la normal; en las propiedades psicológicas de los amigos en sus disposiciones sociales Ia semejanza resultó menos significativa.

La amistad ocupa un lugar excepcional, privilegiado en una serie de afectos de los jóvenes. A la pregunta: ¿Encuentra usted con frecuencia una verdadera amistad entre sus coetáneos?, de un 45 a un 72% de los alumnos leningradenses de los últimos grados respondieron: “Raramente”; al mismo tiempo el porcentaje de respuestas optimistas en los varones disminuye de un 55% en séptimo grado a un 33% en décimo grado. Esto habla fundamentalmente de la elevación del nivel de exigencias hacia la amistad y de la complicación de sus criterios.

A diferencia de los escolares menores, los alumnos de los últimos grados delimitan bien a los amigos y a “los simplemente compañeros”; al mismo tiempo el número de amigos, por lo general, es pequeño. Entre los alumnos leningradenses de noveno grado, un 23% de los muchachos y un 29% de las muchachas tienen un amigo de su sexo, un 31% de los muchachos y un 28% de las muchachas tienen dos amigos, el 17 y 22% respectivamente tienen tres amigos y el 26 y 17% respectivamente tienen cuatro y más amigos; las relaciones de amistad de los alumnos de noveno grado del campo parecen más extensas. La relación cuantitativa de la amistad de grupo y “muy íntima” (según la definición del psicólogo húngaro F. Pataki) no es igual en los diferentes medios sociales y culturales. Sin embargo, esta diferencia existe dondequiera: unas personas tienden a una amistad más íntima y exclusiva, y otras a una limistad de grupo.

El acercamiento psicológico a los amigos, Ia medida de la comprensión que se les atrihuye y de Ia propia sinceridad con ellos, en Ia juventud son máximos y superan considerablemente todas las demás relaciones mutuas. EI alumno de los últimos grados espera del amigo valoraciones no solo parecidas a su propia autovaloración, sino que la superan (de los padres y condiscípulos esperan valoraciones más críticas). Esto signifiica que la amistad cumple una función especial de a la consideración que tiene el individuo de sí mismo.

La amistad de los jóvenes también es única en el plano de la edad. Como primer afecto individual profundo seleccionado de forma independiente, la amistad no solo se anticipa al amor, sino que en parte lo incluye dentro de sí.

Las relaciones y los afectos del adulto son más diferenciados; las relaciones de amistad pierden su universalidad, presentándose más bien como complemento de los afectos familiares y de otro tipo. Esto también contribuye a la idealización retrospectiva de la amistad “total” entre jóvenes.

Sin embargo, en la amistad de los jóvenes se manifiestan de una manera clara todas las contradicciones de esta edad. La necesidad que sienten los jóvenes de una intimidad es fuerte precisamente porque en principio es insaciable. La juventud se considera una etapa privilegiada

de la amistad, aunque los propios jóvenes siempre consideran rara una verdadera amistad.

De acuerdo con una observación sutil hecha por B. Zazzo, Ia juventud es al mismo tiempo Ia etapa más sincera y Ia más insincera. En Ia juventud se presenta con más fuerza Ia necesidad de estar de acuerdo consigo mismo, Ia falta de compromisos y el ansia de autorrevelarse plena e inmensamente. Sin embargo, cierta indeterminación e inestabilidad de Ias representaciones del propio "yo" engendran el deseo de comprobarse a sí mismo mediante la interpretación de algunos roles impropios, Ia ostentación y Ia autonegación. EI joven sufre porque no le alcanzan los medios y posibilidades de expresar su mundo interno. Pero Ia desgracia está no tanto en Ia falta de medios, como en la falta de claridad real, en el carácter inconcluso de su "yo".

La juventud es emocional los alumnos de los últimos grados se apasionan rápidamente con las personas, ideas y actividades nuevas. Aunque estos apasionamientos a veces son breves, los mismos ayudan en un corto plazo a experimentar y a asimilar muchas cosas nuevas. Pero Ia asimilación de cualquler información nueva también supone un momento de aislamiento: Antes de aceptar conscientemente algo nuevo y desconocido, primeramente hace falta probarlo, revisarlo, comprobarlo críticamente. Los diferentes puntos de vista de los jóvenes sirven como medio de esta comprobación y como contrapeso a Ia pasión ciega.

EI aislamiento ayuda a los adolescentes a liberarse del poder de Ias identificaciones infantiles primitivas, mientras que el hipercriticismo y el escepticismo son el reverso deI idealismo y de maximalismo de los jóvenes. Pero esto trae determinados gastos. La hipertrofia del aislamiento con frecuencia vuelve crueles e insensibles a los alumnos de los últimos grados. EI propio joven, al no desear esto, convierte en objeto de observación no solo a las demás personas, sino sus propios sentimientos y vivencias. Incluso en el primer amor a él lo apasiona no tanto el objeto, como sus propias vivencias con respecto a esto, las cuales analiza literalmente "bajo un microscopio". Precisamente por el hecho de que el adolescente todo el tiempo se observa y observa la impresión que produce en los que lo rodean, su conducta parece tensa y poco natural, parece una liga peculiar de pasión emocional y de sensatez fría. Esto dificulta tanto su autorrevelación como la comprensión de otra persona por parte de él. El egocentrismo de la

adolescencia y de la juventud reduce las posibilidades de comunicación entre individuos y engendra una pseudointimidad peculiar cuando al haber un acercamiento externo los amigos no se oyen entre sí.

Nadie ha descrito esto con más exactitud que L. Tolstoi. “El sentimiento de amistad verdaderamente tierno y noble” hacia Dmitri Nejlúdov, “maravilloso Mitia”, no sólo descubrió ante el quinceañero Nikolenka “un nuevo punto de vista sobre la vida, su objetivo y las relaciones”, (32) sino que constituyó el límite simbólico del inicio de la juventud. Esta amistad es excepcionalmente tierna, poética, está consolidada por el pacto de la sinceridad, o sea, “confesarse todo entre sí”, y para no temer a los extraños (ambos son penosos y tímidos), “nunca hablar nada de ustedes con nadie”. (33) Los jóvenes realmente hablan de todo y más aún de ellos mismos, de sus sentimientos y vivencias. Pero ambos son bastante egocéntricos. Hablar de sí mismos les resulta más agradable que escuchar a otro. Dmitri le cuenta a Nikolai de su enamoramiento. Pero... "a pesar de toda mi amistad con Dmitri y de Ia satisfacción que me ha producido su sinceridad, no quise saber nada más de sus sentimientos.;. sino que quise comunicarle con seguridad sobre el amor que siento por Soniechka, el cual me parecía un amor infinito". (35)

33 L. Tolstoi, “La juventud”, en Obras completas, t.1, p. 209 (ed. en ruso).
34 Ibidem, pp. 205 y 206.
35 Ibidem, p. 279.

Por eso, "sin prestar atención al hecho de que él, evidentemente, estaba absorto en sus pensamientos y que estaba completamente indiferente a lo que podía decirle", (36) Nikolai se apresura a contarle al amigo sobre lo suyo. Pero el procedimiento indiferente enfría el sentimiento: "... En cuanto conté detalladamente sobre toda Ia fuerza de mi sentimiento, en ese mismo instante sentí cómo este sentimiento comenzó a disminuir". (37)

La sinceridad impetuosa que no reconoce ninguna distancia psicológica y es tan valiosa al principio de Ia amistad, más tarde comienza a molestar: "Ios reconocimientos íntimos, no solo no estrecharon más el vínculo que nos unía, sino que destruyeron el propio sentimiento y nos separaron". (38) En el momento de una discusión, los reconocimienlos íntimos se utilizan para herirse más profundamente entre sí.

La psicologíade Ia amistad juvenil está estrechamente relacionada con Ias particularidades de Ia personalidad. Las propiedades comunicativas son bastante estables.

Ante todo hay que señalar Ias diferencias en la esad y el sexo. A juzgar por los datos existentes, Ia necesidad de una amistad íntima, profunda, surge en las hembras dos años y medio antes que en los varones y Ia amistad en general es más emocional. Los criterios de Ias hembras sobre Ia amistad son más sutiles y están más cargados de motivos psicológicos que los de los varones, Ias hembras experimentan con más frecuencia un déficit de intimidad. EI motivo de Ia comprensión en Ia definición de Ia amistad se expresa en Ias hembras en todas Ias edades con más fuerza que en los varones, incluso esta propia palabral ellos no Ia llenan con un contenido deI todo igual. AI terminar la oración inconclusa "Comprender a una persona signifIca...", los varones moscovitas de primero a décimo grados, encuestados por A. V. Mudrik, hicieron énfasis fundamentalmente en el momento del conocimiento objetivo ("Comprender a una persona signfica conocerla bien") y de Ia semejanza intelectual ("...pensar; cómo es", "...tener intereses comunes"); en Ias hembras moscovitas a partir de séptimo grado el tema de Ia compenetración, de Ia identificación tiene una resonancia más fuerte. Las hembras tienen como promedio menos amistades de su sexo que los varones, y aquellas que tienen más amigas allegadas prefieren no encontrarse con todas a la vez, sino por separado (así respondieron Ias dos terceras partes de Ias alumnas Ieningradenses de noveno grado y solo un tercio de los varones de este ,mismo grado). En la comunicación con las amigas los temas íntimos tienen mayor resonancia en Ias hembras que en los varones.

36 Ibídem, pp. 278 y 279.
37 Ibídem, p. 279.
38 Ibídem, p. 353.

Estas diferencias son bastantes esenciales, pero hay que hacer énfasis en que Ias mismas no son simplemente sexuales, sino que son relativas a Ia edad y al sexo. La cuestión no solo está en que las mujeres en general son más emotivas, conceden una mayor importancia a las relaciones entre individuos y se inclinan más a la autorrevelación que los hombres, sino en que las hembras maduran antes, en ellas aparecen más temprano formas complejas de autoconciencia y, por consiguiente,

la necesidad de una amistad íntima. Para el joven alumno de los últimos grados los coetáneos de su sexo aún siguen siendo el grupo referente más importante, y el principal confidente (de los secretos), si como tal existe, es el amigo de su sexo. En las hembras, este tipo de comunicación ya ha quedado atrás; como amigo ideal seleccionan cada vez con más frecuencia a un joven y en el círculo de su comunicación hay muchos más varones, al mismo tiempo de mayor edad. Solo el 14% de los jóvenes leningradenses investigados, alumnos de noveno y décimo grados, seleccionan como amigo ideal a una muchacha; por el contrario, la cantidad de hembras que prefieren mantener amistad con muchachos aumenta en los últimos grados. La amistad mixta, de ambos sexos, se diferencia considerablemente en la juventud de la amistad unisexual, y con frecuencia la palabra “amistad” es solo el nombre velado del amor naciente.

Las particularidades individuales tipológicas de Ia amistad, que se manifiestan en particular, en el grado de su profundidad y exclusividad, han sido poco estudiadas. Según se aprecia, el temperamento es un factor importante; Ias personas impulsivas se descubren con más facilidad ante los demás y esto provoca una respuesta emocional, facilitando el contacto de los amigos. Existen personas en las cuales está poco desarrollada ia necesidad de un acercamiento psicológico en general; esto suele ser Ia consecuencia no solo deI egoísmo o de la pobreza emocional, sino también de Ia hipertrofia deI motivo a alcanzar; una persona, totalmente absorta en Ia actividad con objetos, brinda menos atención a las vivencias propias y a Ias personas que Ia rodean.

Uno de los problemas comunicativos de Ia juventud más difundidos es Ia timidez. De 2500 alumnos de los últimos grados y estudiantes norteamericanos, investigados por F. Zimbardo y sus colaboradores, más deI 40% diio que se considera tímido, al mismo tiempo Ia mayoría de ellos sufre mucho por esto. Muchos jóvenes soviéticos también se quejan de Ia timidez. En parte esta está condicionada por profundas propiedades de Ia personalidad, por ejemplo, Ia introversión, y en parte, por Ia experlencia fracasada de intervenciones públicas o de contactos entre individuos. AI igual que Ia poca consideración de sí mismo, con Ia cual está estrechamente relacionada, Ia timidez limita Ia actividad social de la personalidad y en algunos casos contribuye al desarrollo de una conducta que se está desviando: el alcoholismo, Ia agresión inmotivada y las dificultades psicosexuales. EI clima favorable dentro del colectivo y

Ia amistad íntima ayudan a los jóvenes a vencer la timidez y tienen en este sentido un gran valor psicoterapéutico.

Las dificultades de carácter comunicativo se manifiestan en Ia juventud de una forma especialmente brusca y dejan una hueIla en el posterior desarroIlo de Ia personalidad. Después de notar estas dificultades a tiempo, el profesor-guía reflexivo puede ayudar al alumno de los últimos grados a vencer Ias mismas y crear un estilo propio de relaciones que se corresponda con su individualidad psicológica. La condición necesaria de Ia ayuda es el tacto pedagógico irrepochable y el interés sincero de Ia persona mayor. Es absolutamente inadmisible Ia ingerencia brutal y sin ceremonia en el mundo interno del joven

“DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN”

Compiladores: **Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll**
Alianza Editorial S. A. Madrid, España, 1999.

5ta. Parte

Capítulo 19
Desarrollo social durante la adolescencia

(de la página 503 a la 517 del libro original)
Autor: Alfredo Oliva

2. Las relaciones con los iguales

2.1 Las amistades durante la adolescencia

A pesar de que durante la adolescencia la familla sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que chicos y chicas se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente. Las relaciones de amistad no son exclusivas de la adolescencia, pues niños y niñas dedicaban una parte importante de su tiempo a jugar con los amigos; sin embargo, ahora se van a producir algunos cambios importantes en este tipo de relaciones. Si durante la infancia los amigos eran, sobre todo, compañeros de juego cuya relación estaba muy condicionada por la cercanía física y la posibilidad de interactuar cotidianamente, al llegar a la adolescencia estas relaciones gozarán de una mayor estabilidad sin que el alejamiento físico o temporal de los amigos suponga el fin de la relación.

Probablemente, como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que dedican a hablar de sí mismos, los adolescentes irán comprendiéndose mejor unos a otros, lo que va a repercutir en que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad y en que a partir de la adolescencia los amigos se apoyen y ayuden unos a otros, mostrando un mayor comportamiento prosocial. También aumentará sustancialmente la intimidad de estas relaciones, hasta tal punto que las amistades íntimas se convertirán en un fenómeno típico de la

adolescencia temprana y media que irá perdiendo fuerza durante la adolescencia tardía. Los amigos íntimos comparten pensamientos, sentimientos, expectativas de futuro, conocen cuáles son las preocupaciones del otro y se apoyan mutuamente. Estas relaciones suelen establecerse con personas del mismo sexo y aunque se dan tanto entre chicos como entre chicas, por lo general, las amistades íntimas de las chicas son más precoces y más intensas que las de los chicos, que son algo más reacios a compartir sus sentimientos y más dados a la realización o planificación de actividades conjuntas.

Las relaciones con los iguales, sobre todo con los amigos, van a constituir una experiencia muy gratificante que enriquecerá la vida del joven. La consideración de que estas relaciones tienen un efecto muy positivo sobre el desarrollo adolescente no es algo nuevo. Ya Piaget (1932) expresó la importancia que la interacción con los compañeros tenía para el desarrollo de una inteligencia y una moral autónomas. Sullivan (1953) propuso que las amistades durante la adolescencia eran críticas para el desarrollo de una alta autoestima y una mejor comprensión de los demás. En general, tener amigos es un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico. Probablemente, porque los chicos con menos habilidades sociales y con más problemas psicológicos sufrirán más rechazo y tendrán más dificultades para establecer amistades; no obstante, también se podría pensar en la relación inversa, es decir, en que tener amigos con los que compartir secretos y sentimientos contribuye a un mejor ajuste psicológico.

Los beneficios derivados de disponer de amistades en esta etapa son abundantes. En primer lugar, se puede destacar el importante apoyo emocional que proporcionan y que puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos característicos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres. Hartup (1993) utiliza la denominación de relación de apego horizontal (el apego vertical sería el establecido con lo progenitores) para referirse a las amistades íntimas entre adolescentes con capacidades y conocimientos similares. A lo largo de la adolescencia, el amigo íntimo va ganando importancia sobre otras figuras de apego, hasta el punto de que a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego.

Teniendo en cuenta que estamos ante relaciones de apego, no es extraño que el tipo de vinculación del adolescente con sus amigos se vea muy influida por la relación que durante la primera infancia estableció con sus padres.

Los modelos representacionales construidos a partir de esas primeras relaciones serían los responsables de esta continuidad relacional. Los chicos que establecieron una relación de apego seguro se mostrarán confiados, seguros y afectuosos en las relaciones de amistad; quienes se vincularon mediante un apego inseguro evitativo, tenderán a mostrarse fríos y distantes; por último, los chicos y chicas con modelos inseguros ambivalentes manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse estrechamente apegados a sus amigos. Otra consecuencia positiva que pueden tener las amistades es la de proporcionar apoyo instrumental para la resolución de determinados problemas prácticos, así como información sobre diferentes temas como relaciones personales, sexualidad o asuntos académicos. De especial interés es la información que los amigos intercambian el uno sobre el otro, ya que disponer de una perspectiva diferente sobre sí mismos les ayudará a construir su propia identidad y a mejorar su autoconcepto (Berndt, 1996).

A pesar de la intensidad de las relaciones con los iguales, será frecuente que al inicio de la adolescencia chicos y chicas experimenten ciertos sentimientos de soledad, probablemente por encontrarse en una situación de transición entre la vinculación afectiva con los padres propia de la infancia y el establecimiento de las intensas amistades juveniles. Muchos adolescentes pasarán por un período de duelo o tristeza, por el debilitamiento de las intensas relaciones emocionales infantiles, antes de sumergirse de lleno en las nuevas relaciones de amistad, que adquirirán una intensidad hasta ahora desconocida. Aunque la mayoría de los adolescentes superarán sin problemas esta fase de transición, en algunos casos pueden aparecer dificultades, como ocurre con adolescentes que carecen de habilidades sociales y se muestran torpes en su relación con el grupo de iguales, con aquellos que residen en zonas apartadas y aisladas, o con los que se ven obligados a cambiar de escuela o instituto y romper con su círculo de amigos.

2.2 El conformismo ante los iguales

Aunque los efectos positivos de la relación con los iguales son indiscutibles, hay que destacar una perspectiva teórica diferente que pone el énfasis en las posibles consecuencias negativas derivadas de estas relaciones. Hace bastantes años que Bronfrenbrenner (1970) escribió que la reducción en los contactos con los adultos, unida a una mayor implicación con los iguales, llevaba a los jóvenes a la alienación, la indiferencia y el antagonismo social. Aunque ha llovido mucho desde entonces, son aún muchos los investigadores que consideran la influencia de los iguales como uno de los factores de riesgo más destacados para el surgimiento de conductas problemáticas y antisociales durante la adolescencia. Muchos programas dirigidos a la prevención del consumo de drogas entre jóvenes se basan en la presunción de que la influencia de los amigos lleva necesariamente a conductas indeseables. Pensemos, por ejemplo, en los anuncios que podemos ver en nuestros medios de comunicación que inciden en la importancia de que chicos y chicas sepan decir no cuando los amigos le presionan para que consuman drogas.

Si durante los años escolares los padres estaban muy por encima de otras influencias, al llegar a la adolescencia tendrán que compartir su influencia con los iguales. El relativo distanciamiento de los progenitores, el mayor tiempo que pasan con los compañeros y el estar en plena fase de construcción de su identidad coloca a chicos y chicas en una situación de mayor susceptibilidad ante la presión de los iguales. Costanzo y Shaw (1966), en un conocido experimento, pusieron de manifiesto el incremento inicial y la posterior disminución del conformismo ante los iguales durante los años de la adolescencia. Una serie de chicos de edades comprendidas entre los 7 y los 21 años debían juzgar cuál de una serie de líneas tenía la misma longitud que una línea modelo. Cada sujeto debía responder después de otros compañeros que estaban de acuerdo con el experimentador para dar una respuesta incorrecta, asignándosele una puntuación en conformismo en función del grado de acuerdo que mostrara con las respuestas incorrectas de sus compañeros. Los resultados de este experimento mostraron que las mayores puntuaciones en conformismo eran obtenidas por los sujetos del grupo de 11-13 años, observándose un descenso a partir de esa edad. Estos datos indican que la susceptibilidad a la presión de los iguales es mayor durante la adolescencia inicial.

Investigaciones más recientes se han servido de métodos distintos consistentes en presentar a los sujetos situaciones hipotéticas en las que sus compañeros le piden que actúe de una determinada forma. Estos estudios han encontrado tendencias evolutivas similares (Berndt, 1989). En la medida en que chicos y chicas vayan construyendo su identidad y haciéndose más autónomos, se harán más capaces de resistir la presión del grupo.

Cuando se habla de presión de los compañeros, hay una tendencia a considerar la negativa y dirigida a buscar la implicación del chico o la chica en conductas antisociales; sin embargo, son muchas las ocasiones en que la presión es neutra e incluso positiva; pensemos, por ejemplo, en aquellas situaciones en que los compañeros tratan de evitar conductas indeseables por parte de algún amigo, o cuando procuran que se implique en actividades deportivas o académicas. Además, los jóvenes suelen mostrarse menos conformistas ante las presiones de los amigos cuando éstos buscan su participación en conductas negativas o antisociales (Berndt, 1996).

El hecho de que durante la adolescencia temprana se observe un aumento de la susceptibilidad ante los iguales no significa que todos los adolescentes se muestren igual de conformistas. En algunos casos, este conformismo es más acusado por tratarse de chicos y chicas muy necesitados del apoyo del grupo, bien porque sus relaciones familiares son poco satisfactorias, o bien porque tienen un bajo estatus en el grupo y son ignorados o rechazados (Dishion, 1990). También hay diferencias claras en función del género: las chicas se muestran más conformistas que los chicos, quizá debido a que establecen relaciones más íntimas entre ellas y se muestran más preocupadas por pertenecer al grupo y ajustarse a sus expectativas.

Hay que señalar también que no todos los compañeros tienen la misma capacidad de influencia. Sin duda, los amigos íntimos tendrán más capacidad de influir que quienes son sólo amigos superficiales, y éstos más que quienes no lo son. Igualmente, el estatus social del chico o chica que ejerce la influencia resulta decisivo, ya que los adolescentes tenderán a imitar, y a tomar como modelos de conducta, a aquellos compañeros a quienes admiran y perciben como habilidosos y populares.

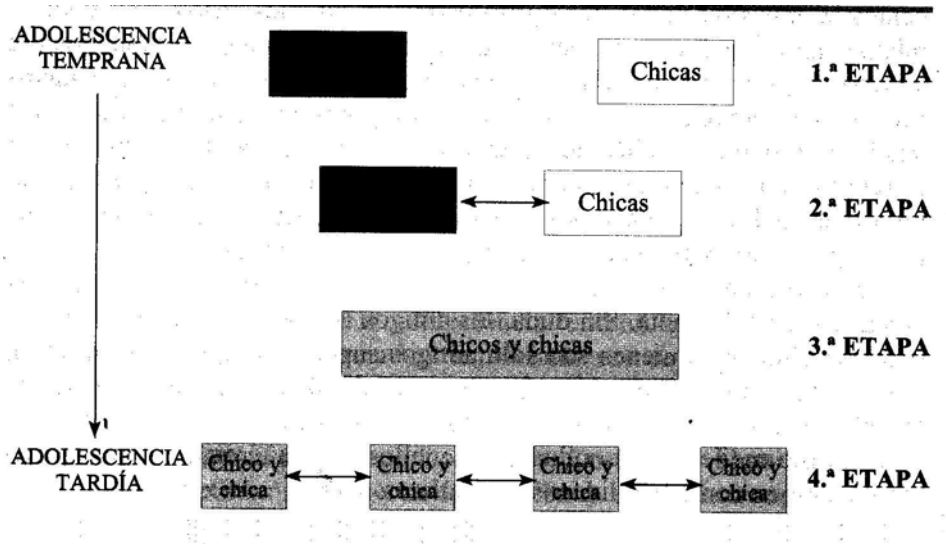
Como conclusión, diremos que resulta erróneo pensar que los vínculos con el grupo de iguales supongan una disminución de la influencia de los padres y un alejamiento de los valores familiares que lleven al adolescente a implicarse en conductas antisociales o poco saludables, Más bien cabe pensar que padres y amigos no compiten entre sí, sino que representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del joven.

Y todo ello sin olvidar que chicos y chicas suelen incorporarse a grupos formados por compañeros que tienen una extracción social y unos valores bastante parecidos a los suyos y a los de su familia, por lo que el grupo tenderá más a reforzar los valores familiares que a anularlos o contradecirlos.

2.3 La evolución del grupo

El grupo de amigos va a constituir un contexto fundamental para el desarrollo de los adolescentes. No obstante, este grupo va a experimentar una evolución a lo largo de la adolescencia. Dunphy (1963) ha descrito en cuatro etapas la secuencia de evolución del grupo de iguales, secuencia que se resume en el Cuadro 19.2. En una primera etapa, al comienzo de la adolescencia, la agrupación más frecuente es la pandilla formada por miembros del mismo sexo. Esta *pandilla* unisexual es una continuación del grupo de amigos de los años escolares, y suele incluir de cinco a nueve miembros de la misma edad y probablemente del mismo colegio y vecindario. Estos chicos o chicas muestran un compañerismo muy acusado, forman un grupo bastante cerrado, poco permeable a otros sujetos, y se ven e interactúan a diario, planificando actividades para realizar los fines de semanas. En esta etapa, el grupo proporciona a sus componentes el apoyo y la seguridad necesarios para, en la siguiente fase, comenzar las relaciones con el otro sexo. También cumple a función de promover conductas socialmente aceptables, como, por ejemplo, que sus miembros acepten las normas del grupo. Sin embargo, la pandilla de que hablamos puede tener algunos inconvenientes, como promover un excesivo conformismo entre sus miembros, impedir que los sujetos se relacionen con otros chicos o chicas que puedan aportar puntos de vistas diferentes, e incluso herir la autoestima de otros adolescentes cuando se rechaza su incorporación al grupo. No obstante, las ventajas superan claramente a los inconvenientes.

Cuadro 19.2 Evolución del grupo de iguales a lo largo de la adolescencia



En una segunda fase, aun manteniéndose la separación entre grupos y pandillas de distinto sexo, comienza la interacción entre ellas. Se trata de una *interacción* entre *pandillas unisexuales* esporádica que se da los fines de semana, o en excursiones y fiestas, etc. Esta relación entre sujetos de ambos sexos es aún algo torpe y ruda.

A continuación, y tras una fase de transición en la que las relaciones entre los grupos de distinto sexo se van haciendo más frecuentes, se forma la *pandilla mixta* a partir de la agrupación de las pandillas unisexuales. Esta pandilla suele incluir de 15 a 25 miembros de ambos sexos; los chicos son algo mayores que las chicas y hay una menor cohesión que en la pandilla unisexual, con una relación entre sus miembros algo menos íntima. Sus contactos no son tan cotidianos, reuniéndose de forma más esporádica que la pandilla unisexual. La pandilla mixta cumple la función de regular y estructurar las relaciones sociales, facilitando además el surgimiento de las relaciones heterosexuales, ya que sirve de claro aprendizaje en la relación con los miembros del otro sexo. También, al ser una agrupación más abierta, favorece la interacción con una mayor variedad de sujetos (de distintas edades y barrios), lo que aumenta la heterogeneidad de la pandilla y fomenta el desarrollo del autoconcepto y la identidad.

Las pandillas van a presentar una gran variedad, diferenciándose entre sí en los estilos de vida de sus componentes -su forma de vestir, sus preferencias musicales, su actitud ante el sexo, el alcohol o las drogas- y ponen de manifiesto la diversidad de la cultura adolescente. Bradford Brown y sus colaboradores (Brown, Dolcini y Leventhal, 1997; Brown, Mory y Kinney, 1994) han estudiado en profundidad las características de estas agrupaciones, sugiriendo que las pandillas se definen fundamentalmente en relación con dos dimensiones: la actitud hacia los aspectos formales o académicos de la educación y la orientación hacia la relación con los iguales; alrededor de esas dimensiones nucleares se concentrarán otras actitudes o comportamientos que van a definir el estilo de vida del grupo. Otro aspecto importante es que la pandilla va a condicionar las relaciones sociales de sus miembros, ya que impulsan a chicos y chicas a relacionarse con algunos adolescentes y a ignorar o a evitar a otros. Además, establece normas sobre la forma de relacionarse no sólo con los iguales, sino también con los adultos: cómo han de ser las amistades, si intensas o superficiales; qué tipo de relaciones de pareja son convenientes, cómo manejar los conflictos en casa o en el colegio.

La última etapa trae consigo la desintegración de la pandilla, que pasa a convertirse en una serie de *parejas relacionadas entre sí,* que cada vez se reúnen con menos frecuencia. Pero ello nos introduce ya en otra temática que necesita ser analizada con más detenimiento y que se sitúa claramente en un momento evolutivo posterior al de las relaciones de grupo.

2.4 El inicio de las relaciones de pareja

El aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos y chicas empiecen a acercarse con interés al otro sexo. En el contexto del grupo o pandilla mixta es donde chicos y chicas van a empezar a sostener sus primeras citas; después, en la medida en que vayan ganando soltura y sintiéndose más cómodos en estas relaciones, empezarán a tener citas fuera del amparo del grupo.

Aunque existen diferencias entre adolescentes, la mayoría de las chicas empiezan a tener sus primera citas en algún momento entre los 12 y los

14 años, mientras que los chicos lo hacen algo más tarde, entre los 13 y los 15.

El momento de inicio parece estar determinado fundamentalmente por factores sociales, ya que la maduración más o menos temprana no influye demasiado sobre la precocidad de estas relaciones. Estas primeras relaciones de pareja son muy importantes para la vida social y emocional de chicos y chicas, y su calidad está asociada al grado de ajuste socioemocional. En sus primeras citas, chicos y chicas aprenden a interactuar con personas de distinto sexo, se divierten, experimentan los primeros escarceos eróticos y mejoran su prestigio ante el grupo de iguales, sobre todo cuando son vistos con una pareja muy deseable. Por ello, no es extraño que para sus primeras citas, chicos y chicas prefieran parejas que tengan mucho prestigio y sean muy valoradas por sus compañeros.

Furman y Wehner (1994) argumentan que las relaciones de pareja durante la adolescencia temprana satisfacen cuatro tipo de necesidades: sexuales, de afiliación, de apego, y de dar y recibir apoyo. Sin duda, las primeras relaciones que establecen los adolescentes servirán para satisfacer fundamentalmente las necesidades sexuales y las afiliativas (compañía y diversión), pero, en la medida en que vaya transcurriendo la adolescencia, estas relaciones serán más estables, y la pareja irá ascendiendo en la jerarquía de figuras de apego. Si a los 12 años la pareja ocupa el cuarto lugar, a los 15 ó 16 años la pareja ya suele haber alcanzado el primer lugar de la jerarquía, y podrá cubrir también las necesidades de apoyo, de apego y seguridad emocional.

Al igual que ocurría con las amistades íntimas, algunos estudios (Shaver y Hazan, 1988) apuntan una relación causal entre el tipo de apego establecido con los padres durante la infancia y el carácter de los vínculos afectivos con la pareja en la adolescencia y la adultez. Según esta línea de investigación, las diferencias individuales en el establecimiento de relaciones de pareja estarán muy influidas por el modelo representacional construido en la infancia. En efecto, las relaciones de pareja se asemejan a las que se establecen entre madre e hijo, pues unas y otras son relaciones muy íntimas y con contactos físicos estrechos. No obstante, no hay que olvidar que las relaciones de pareja muestran otras características, como la colaboración, la afiliación, o las interacciones simétricas, que no están presentes en las relaciones

del niño con sus padres. Así, aunque el modelo representacional de la relación con los padres constituya la principal contribución al establecimiento de relaciones íntimas, las relaciones de amistad también harán su aportación. Además, la experiencia del chico o chica en estas relaciones románticas irán modificando continuamente los modelos representacionales construidos. Por ejemplo, aunque un chico tenga una relación de apego seguro con sus padres, si es rechazado repetidamente en sus relaciones de pareja, podrá ver resentida la seguridad en los vínculos. Lo contrario también será posible: una chica que baya construido un modelo inseguro a partir de sus experiencias infantiles, podrá evolucionar hacia un modelo seguro si encuentra en sus relaciones de pareja el apoyo emocional y la sensibilidad hacia sus necesidades que estuvieron ausentes en su relación con los progenitores.

3. Conducta sexual

El comportamiento sexual es un ámbito en el que se manifiesta con especial claridad el carácter transicional de la adolescencia. Chicos y chicas han dejado de ser niños y niñas, y van a ver cómo se intensifican sus deseos y necesidades sexuales como consecuencia de la maduración de sus cuerpos.

La influencia social es en este terreno contradictoria: por un lado, se ejerce una importante presión para controlar y retrasar las manifestaciones sexuales durante este período; por otro, encontramos una creciente erotización de la sociedad a través de los medios de comunicación, especialmente en los mensajes dirigidos a jóvenes. No debe, pues, extrañamos que nos encontremos con importantes problemas en este área: insatisfacción, falta de información, embarazos no deseados, etc.

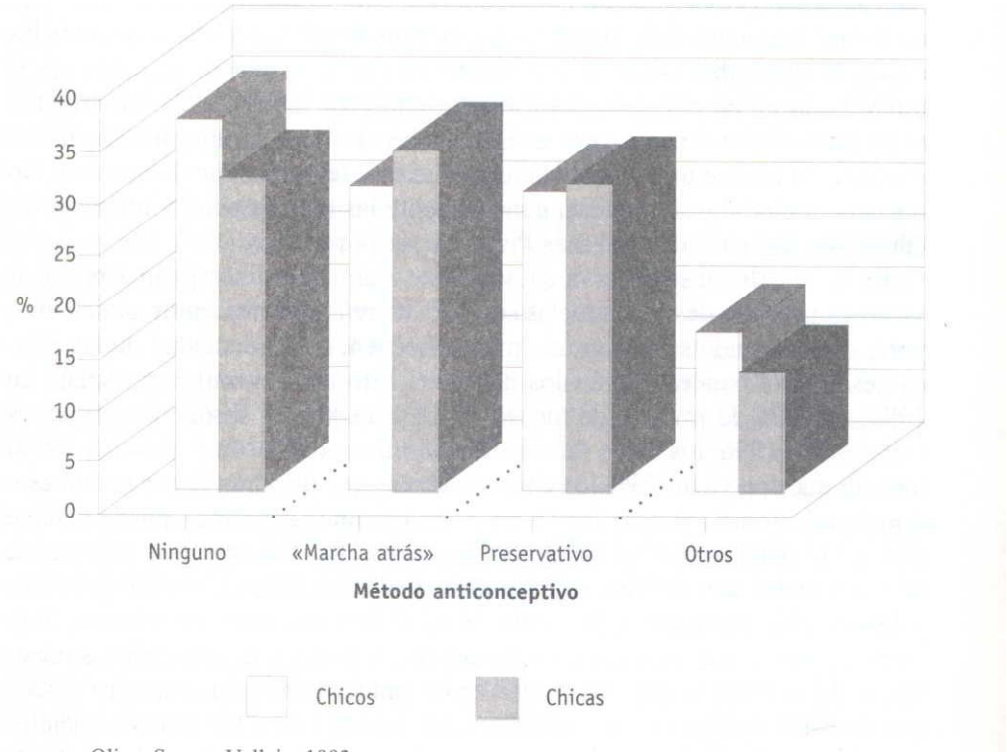
Niños y niñas ya manifiestan intereses y conductas sexuales como la masturbación, aunque va a ser en el ámbito de las primeras relaciones de pareja donde la conducta sexual empezará a manifestarse más claramente.

La mayoría de los adolescentes se inicia en la práctica de la masturbación entre los l0 y los 15 años, aunque en algunos casos el inicio es más precoz (Oliva, Serra y Vallejo, 1993). Chicos y chicas se

diferencian claramente en cuanto a sus actitudes ante esta actividad. Si para los chicos se trata de una práctica generalizada (el 98% de los chicos entre 15 y 20 años) y considerada sana y positiva («Dicen los médicos que no es malo; al revés, que puede ser un momento dado hasta bueno, porque desahoga y relaja»), entre las chicas la masturbación es menos frecuente (62%) y genera intensos sentimientos de culpa por considerarla una conducta impropia de las mujeres («Yo me tachaba de sucia por eso, incluso pensaba que era una anormal», «Si alguien te dice que una chica ha hecho eso, te parece escandaloso»). No obstante, entre algunas chicas, generalmente las de más edad y mayor nivel educativo, las actitudes son más favorables a su práctica.

En la actualidad se observa en occidente una mayor liberalidad y permisividad en las actitudes y conductas sexuales entre los adolescentes. Así, la mayoría de los estudios indican una mayor frecuencia y precocidad de las relaciones heterosexuales. Según los datos del Informe Juventud en España de 1992, un 34% de jóvenes de menos de 18 años habían sostenido relaciones coitales. En 1996, los datos de este mismo informe (Martín y Velarde, 1996) indican que son ya un 43% los chicos y chicas que declaran haber tenido este tipo de relaciones antes de los 18 años. En términos generales, puede decirse que los 17 años es la edad media en la que los chicos dicen tener su primera relación sexual con penetración. Las chicas se muestran algo menos precoces y los 18 años representan la media de edad para esa primera relación. Hay otras variables que también parecen afectar a la edad de iniciación sexual; así, se detecta una mayor precocidad en las grandes ciudades, entre los chicos que no están escolarizados y entre quienes pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos. Probablemente, en estos estratos desfavorecidos sostener relaciones sexuales es una de las escasas conductas al alcance de estos chicos y chicas que pueden considerarse como un símbolo del estatus adulto. Algunas características familiares también parecen relacionadas con el inicio precoz de las relaciones sexuales; así, el grado de control o supervisión que ejercen los padres parece mostrar una relación curvilínea con la edad de iniciación, de forma que las relaciones sexuales son más probables cuando hay una ausencia de control o cuando la supervisión es muy estricta que cuando el control es moderado.

Es muy posible que las muchas campañas dirigidas a prevenir embarazos no deseados en adolescentes y jóvenes hayan hecho que el uso de anticonceptivos aumente algo en los últimos años. Un 78% de quienes sostenían relaciones sexuales en 1996 usaba algún método anticonceptivo, generalmente preservativos, lo que está por encima del 73% que declaraban hacerlo en 1992 (Martín y Velarde, 1996). No obstante, este uso suele ser esporádico, ya que sólo algo más de la cuarta parte de chicos y chicas declaran usar anticonceptivos en todas las relaciones que sostienen. Cuando se trata del primer coito, el porcentaje de adolescentes que usa algún método anticonceptivo es de un 33%, como se muestra en la Figura 19.1 (Oliva, Serra y Vallejo, 1993).



La tendencia ya comentada a iniciar las relaciones sexuales a una edad cada vez más temprana, unida a un uso no demasiado generalizado de métodos anticonceptivos, hizo que el número de embarazos adolescentes aumentase en España durante la década de 1970 y la primera mitad de la década de 1980 (Escario, 1994). A partir de ese momento la tendencia se invirtió, observándose un descenso

continuado, descenso que probablemente es en parte consecuencia del aumento de interrupciones voluntarias del embarazo que se observa en España en la última década (Delgado, 1994).

Son muchas las justificaciones que pueden darse al escaso uso de anticonceptivos. Entre ellas se puede señalar la escasa información sobre métodos anticonceptivos y sobre embarazo, probablemente como consecuencia de la ausencia de una educación sexual en los colegios. Además, determinadas características del pensamiento durante la adolescencia, como la fábula personal, pueden llevar al chico o a la chica a pensar que, a pesar de la información que tienen sobre las más que probables consecuencias negativas derivadas del escaso uso de anticonceptivos, se trata de algo que nunca les pasará a ellos, como si tuviesen algún tipo de protección mágica. El no haber previsto que iban a sostener una relación sexual es otro argumento dado por los adolescentes para no usar anticonceptivos. Otro aspecto importante tiene que ver con las actitudes hacia su uso; así, es frecuente entre los jóvenes un cierto rechazo por pensar que el preservativo limita el placer o rompe la espontaneidad de un contacto sexual que debería ser natural y no planificado.

Un aspecto que merece ser destacado es el referido a las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a forma de entender y vivir la sexualidad. Así, podemos decir que existen dos patrones de conducta sexual, uno masculino y otro femenino. El masculino estaría definido por una mayor precocidad, promiscuidad y una mayor valoración del coito, que representa una importante señal de prestigio ante el grupo de iguales. El patrón femenino muestra una actividad sexual más reducida, menos gratificante y que genera más sentimientos de culpa. Además, en las chicas la conducta sexual está más integrada en otros componentes socioemocionales, por lo que hay una mayor vinculación entre sexualidad y afectividad. Estas diferencias de género son muy acusadas durante la adolescencia temprana, probablemente porque chicos y chicas se encuentran en un período crítico en cuanto a la construcción de su identidad sexual y necesitan mostrarse muy estereotipados en sus actitudes y conductas sexuales. Sin embargo, en la medida en que chicos y chicas crecen y culminan este proceso, las diferencias van desapareciendo, y muestran unos patrones más andróginos y parecidos entre sí, sobre todo entre los adolescentes de mayor nivel educativo (Oliva, Serra y Vallejo, 1997).

El alto grado de intimidad que chicos y chicas alcanzan en sus relaciones de amistad, unido a las necesidades afectivas y sexuales de este período, hace que las relaciones homosexuales no sean infrecuentes entre adolescentes. Sin embargo, la mayor parte de ellos no va a continuar con este tipo de relaciones durante la adolescencia tardía o la adultez. También vamos a encontrarnos con el caso contrario; chicos y chicas que a pesar de sostener relaciones heterosexuales, comenzarán a forjar una identidad y una orientación de carácter homosexual. Se trata de un proceso lento que suele comenzar sobre los 13 años en el que caso de los chicos y sobre los 15 entre las chicas, y que se manifiesta por la falta de interés por las relaciones heterosexuales y el surgimiento de los primeros deseos hacia otros adolescentes de su mismo sexo, y que suele culminar al final de la adolescencia con la definición de una identidad homosexual (Savin-Willlams y Rodríguez, 1993). La circunstancia de vivir en una sociedad homófoba, que rechaza y ridiculiza este tipo de comportamientos, va a hacer que este proceso sea especialmente doloroso para los chicos y chicas de orientación homosexual. Si tenemos en cuenta que se trata de un prejuicio dirigido hacia una minoría invisible, ya que la mayoría de los sujetos tienden a ocultar esta condición, serán muchas las ocasiones en que un chiste o una broma despreciativa sean proferidos en ocasiones en que están presentes sujetos homosexuales. Por ello, la mayoría de chicos y chicas que sienten deseos hacia compañeros o compañeras del mismo sexo tenderán a hacerse pasar por heterosexuales; incluso en algunos casos, en un deseo de compensar sus preferencias, se mostrarán muy masculinos o muy femeninas. Esta actitud tal vez no sea la más adecuada, ya que puede llevarles a despreciarse y desvalorizarse a sí mismos, con consecuencias muy negativas para la autoestima y la construcción de la identidad personal. Tampoco parece que la alternativa de asumir la condición de homosexual esté exenta de inconvenientes, ya que estos adolescentes van a sentir en sus carnes el rechazo social en un momento evolutivo muy delicado. A nuestro juicio, y mientras desaparece este absurdo prejuicio, la medida más saludable para el adolescente tal vez consista en compartir sus sentimientos e inquietudes con algunas personas de confianza, como amigos, familiares u orientadores escolares, que le podrán proporcionar un apoyo emocional muy necesario.

4. Contextos educativos durante la adolescencia

Durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto educativo: el fin de la educación primaria y el inicio de la educación secundarla. Existe un amplio consenso entre investigadores y profesionales en considerar que esta transición educativa suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación del chico o chica con la escuela. La disminución del rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clase o el abandono de la escuela, son fenómenos que irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria. El comienzo de este último tramo de la educación obligatoria va a tener lugar en un momento en el que la mayoría de los adolescentes están experimentando los cambios físicos, psíquicos y sociales que suelen ir asociados a la pubertad, por lo que con frecuencia se les ha atribuido la responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o los desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. Es innegable que se trata de una hipótesis razonable y que nos ayuda a comprender muchas de las dificultades por las que pasan chicos y chicas durante la educación secundaria. No obstante, Eccles ha puesto de manifiesto con sus investigaciones (Eccles y otros, 1993; Eccles y otros, 1997) la responsabilidad del sistema educativo por su incapacidad para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente. La educación secundaria va a suponer una serie de cambios importantes en relación con el segmento educativo anterior; si estos cambios fuesen en sincronía con los cambios que se producen en el adolescente, y se dirigiesen a ajustar la escuela a las nuevas características de este período evolutivo, las consecuencias serían positivas para su adaptación escolar. El problema es que adolescencia y escuela secundaria parecen seguir caminos divergentes y abocados al desencuentro, lo que va a producir una clara falta de ajuste. Suele ocurrir que bien al inicio de la educación secundaria (12-13 años) o bien cuando comienza el segundo ciclo de este tramo (14-15 años), se produce el salto de la escuela al instituto. El cambio de centro va a suponer en muchos casos una dispersión o ruptura del grupo de amigos, constituido alrededor de la clase o de las actividades deportivas y extraescolares. En un momento en que las relaciones con los amigos tienen una importancia fundamental para la estabilidad emocional del adolescente, esta desestructuración del

entorno social puede repercutir negativamente en su adaptación a la nueva situación.

También se van a producir cambios importantes en el funcionamiento de las aulas. Así, en las clases de secundaria el profesor suele ejercer un mayor control y una disciplina más estricta que en primaria. Además, el currículum está muy estructurado y ofrece pocas posibilidades a los alumnos para la elección y toma de decisiones en relación con su propio aprendizaje: a qué dedicar el tiempo en el aula, qué actividades realizar, etc. Simmons y Blith (1987) encontraron una relación entre la madurez precoz de las chicas y una mayor restricción por parte de los educadores. Las chicas más maduras físicamente percibían que sus profesores las controlaban más y que la escuela les ofrecía menos posibilidades de intervenir en tomas de decisiones que a sus compañeras menos maduras. Estas diferencias podrían ser debidas tanto a que realmente estas chicas eran tratadas de forma diferente, como a que tuvieran una diferente percepción como consecuencia de sus mayores exigencias de autocontrol. Probablemente ambos factores influyan conjuntamente. El hecho de que durante estos años chicos y chicas manifiesten una necesidad creciente de que se les permita tomar decisiones y controlar sus propios asuntos, hace poco recomendable estos cambios en el funcionamiento del aula, que bien pueden tener unos efectos negativos sobre la motivación escolar.

También se observa un deterioro en las relaciones entre profesor y alumno con el paso a la educación secundaria. En general, las relaciones son más tensas, distantes y frías, llegándose en algunos casos a enfrentamientos entre el profesor y algunos alumnos. Este deterioro en las relaciones puede resultar muy perjudicial en un momento en el que se ha producido un cierto distanciamiento de los padres, y cuando chicos y chicas podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes a aquellas que encuentran en el entorno familiar.

Otras modificaciones importantes que trae consigo la transición a la educación secundaria tienen que ver con el aumento de la competitividad. Es usual que se dé un aumento en las exigencias para superar los cursos, que las evaluaciones se realicen tratando de ajustarse a estándares externos que tienen poco en cuenta las

características de los alumnos, y que además los resultados se hagan públicos. En alguna ocasión, incluso se realizan agrupaciones de alumnos en aulas diferentes en función de su nivel, lo que suele facilitar el rendimiento de los alumnos de mejor nivel a costa de la segregación de los agrupados en los niveles más bajos. Todos estos cambios van a incrementar la comparación social entre los alumnos, y van a llevar a una mayor preocupación por la evaluación y la competitividad, lo que repercutirá negativamente sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia de unos adolescentes que se hallan especialmente centrados en ellos mismos y en su posición en el grupo. No resulta sorprendente que las calificaciones obtenidas por los alumnos experimenten un claro descenso que no se ve acompañado por una caída similar en las puntuaciones de los tests de aptitudes o inteligencia; y si tenemos en cuenta que las calificaciones representan la mejor predicción de la motivación y el sentimiento de eficacia de los alumnos, el panorama no resulta demasiado alentador.

A la vista de todo lo anterior, parece que los cambios contextuales que la transición a la educación secundaria traen consigo son tanto menos convenientes cuanto menos se ajustan a las necesidades que los chicos y chicas tienen en este momento evolutivo, lo que en parte justificaría el descenso de la motivación y el aumento en las cifras de fracaso escolar que se dan en este tramo educativo. La conducta de los chicos y chicas que abandonan la educación secundaria puede parecerse a la de un consumidor exigente que rechaza un producto que no satisface sus necesidades. Para muchos chicos y chicas la transición a la educación secundarla supondrá un auténtico punto de inflexión, ya que verán alteradas sus trayectorias en el sistema educativo por las bajas calificaciones y la falta de motivación hacia la escuela, lo que puede llevarles al fracaso escolar o el abandono, con lo que se le cerrarán muchas de las puertas que les llevarían a una mejor adaptación durante la edad adulta.

A pesar de estas dificultades, no todos los adolescentes se ven afectados de la misma forma por la transición a la educación secundaria, siendo muchos los alumnos que no experimentan dificultades. Hay diversos factores que hacen que algunos se adapten mejor y muestren una buena trayectoria académica. Algunos de los factores protectores tienen que ver con características familiares, como una buena relación con unos padres que apoyan la autonomía e individuación de sus hijos y

se interesan e implican en sus cuestiones escolares. Otros factores están en el mismo sujeto que realiza la transición: una alta autoestima, un adecuado sentimiento de competencia personal, o un buen rendimiento escolar durante la educación primaria.

Además, las características del centro educativo, así como el comportamiento y el estilo docente de los profesores, también pueden servir como un importante factor de protección.

RELACIONES AMOROSAS EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Autora: Dra. Lourdes Fernández Rius
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana
Cuba, enero 2003

La vida amorosa es una parte integrante de la subjetividad humana en la cual se satisfacen disímiles necesidades psicológicas. Es por ello, porque en este espacio de la vida se comprometen importantes necesidades de autoestima y realización, de afecto y de aceptación, que vivenciarlo con plenitud, se convierte en fuente de crecimiento psicológico capaz de expresarse en la estabilidad emocional personal, en la vida familiar, en otras esferas de la vida y en la integración social.

Durante las edades de la adolescencia se producen cambios anátomo-fisiológicos extremadamente importantes que acentúan las necesidades sexuales. Este hecho se articula además con un fuerte proceso de desarrollo y maduración de la personalidad, lo cual hace de las relaciones íntimo personales un espacio de especial sentido psicológico para los adolescentes.

El propio desarrollo de los procesos cognitivos, en especial del pensamiento, unido a los fuertes cambios corporales acentúa, en estas edades, la autorreflexión, el desarrollo de la autoconciencia y de la identidad corporal, personal y de género.

Constantes observaciones, comparaciones y atenciones sobre su propio cuerpo, el cual va cambiando para alcanzar las dimensiones y características aproximadas que tendrá en la adultez, tipifican estos tiempos. ¿Cómo soy?, ¿Qué cambia? ¿Qué es diferente?, ¿Me parezco o no a las otras y los otros?. Nuevas ideas y capacidad de pensar y reflexionar acerca de sí mismo y de la vida van apareciendo, adquisiciones se consolidan hacia la edades juvenil.

Sin embargo, este énfasis, por primera vez tan marcado en la ontogenia, en las reflexiones sobre sí mismo, tanto en lo corporal como en lo espiritual o psicológico, requiere de momentos de soledad y de encuentros con uno mismo, a la vez que de relaciones con los otros.

En la medida que profundizan en el conocimiento de los otros, en especial con los pares, es que los adolescentes logran profundizar en su autoconocimiento. De este modo, distinguiendo a los demás, se distinguen a sí mismos.

Es por la imbricación de estos elementos que las relaciones íntimo personales aparecen por primera vez con tanta intensidad y auténtica existencia. Las primeras amistades en su sentido íntimo, selectivo, profundo y de intercambio de mutuas subjetividades, se inician en la adolescencia y se consolidan hacia la edad juvenil. Ello resulta una necesidad insoslayable para la continuidad del desarrollo de la personalidad en este momento, y a su vez se logra, porque están ya en creciente formación las particularidades de la personalidad que así lo harán posible.

Ocupar un lugar valorado en el grupo, es una de las necesidades psicológicas más importante de los adolescentes, cualquier necesidad podría sacrificarse con mucha más comodidad emocional que esta. Probablemente ningún dolor psicológico sea tan hondo como el de experimentar rechazo, aislamiento, soledad en el grupo de coetáneos. Se imbrican aquí, la necesidad de contacto íntimo personal con los pares, con las demandas del propio desarrollo de la personalidad. Como si la carencia de contacto con los pares, además de vivenciarse como dolorosa en sí misma, también limitara o entorpeciera ese camino de búsqueda y nutrimento de la identidad y de la seguridad emocional, tan importante para el adecuado desarrollo de la personalidad y para la vivencia de bienestar psicológico.

Tanto las relaciones de amistad como las de pareja son relaciones interpersonales de especial acento selectivo, emocional e íntimo, que florecen en estas edades y se profundizan hacia la juventud. En esta ocasión nos detendremos de modo específico en las relaciones amorosas.

Aunque ya aparecen con más fuerza las necesidades sexuales en estos momentos, y se hace fuerte el cortejo entre chicas y chicos, se inician juegos sexuales más intencionados, selectivos, se comienza a buscar al otro (a) del deseo sexual, en los adolescentes aún no logran cristalizar auténticas relaciones de pareja con determinada perdurabilidad. Se trata más bien de la atracción, búsqueda de acercamiento corporal y en cierta

medida espiritual, pero que carece aún de posibilidades de estabilidad. Es como aprender, experimentar, a la vez que van satisfaciendo sus necesidades corporales y psicológicas, pero aún sin suficiente solidez personológica para lograr estabilidad en este sentido. La propia personalidad en estos momentos está en convulsión, en fuertes cambios.

Es por ello que los ideales de pareja enfatizan mucho más elementos externos como la belleza o el atractivo físico, el hecho de vestir de una determinada forma, según exigencias de la moda, ser agradable al trato directo, tener habilidades para desenvolverse en grupo (alegría, sociabilidad, saber bailar etc). Asimismo, el gusto y la atracción son inestables, pueden variar en breve lapsus de tiempo, o sentirse atraídos por más de un chico o chica a la vez, o sencillamente tener encuentros sexuales fugaces, pasajeros que contribuyan a satisfacer sus necesidades y a la vez le permitan autoafirmarse en el grupo de los pares. En este sentido vale destacar las diferencias entre chicas y chicos, pues se produce una asincronía en el desarrollo corporal y psicológico, a favor de las chicas, lo cual las torna mucho más maduras en este sentido, más tendientes a la búsqueda espiritual, al romanticismo por lo cual a veces eligen sus parejas entre los chicos de más edad y no así en sus coetáneos varones.

Otro elemento interesante vinculado con la autoafirmación, típica de estos momentos de inestabilidad personológica, es la inseguridad y la dependencia de los criterios del grupo, así en no pocas ocasiones, muchos acercamientos sexuales se tienen no por propio interés sino por satisfacer las demandas del grupo. Eso puede verse incluso más acentuado entre chicos donde cierto reciclaje de estereotipos tradicionales de masculinidad compulsan a la sexualidad.

Algunos estudios que hemos realizado corroboran las afirmaciones anteriores. Los mismos estuvieron apoyados esencialmente, en la utilización de técnicas abiertas tales como: composiciones, situaciones dialogadas incompletas, situaciones dilemáticas, completamiento de frases, escalas valorativas. Ello posibilitó explorar el ideal de pareja, el ideal de la relación, las expectativas con respecto a la misma y los criterios de selección de la pareja, así como la adjudicación y asunción de roles de género y algunos aspectos de la concepción de la vida amorosa en general.

Ante el enunciado: "Quisiera que el muchacho(a) que elijo como pareja sea...", "Siempre que me enamoro de un muchacho(a) es porque...", se constató, que estos adolescentes poseen un ideal de pareja generalizado, caracterizado por la presencia de diferentes particularidades, que de modo anticipado pueden representarse conscientemente, como las deseables en el sujeto con el cual les gustaría establecer un vínculo amoroso. Se destacan como significativos tanto en el contenido de tales ideales, como en los criterios de selección, aquellos asociados a características externas como la belleza física, saber vestir a la moda, bailar etc. Se aprecia así, la importancia que alcanza el atractivo físico en la representación anticipada del otro sujeto, como el deseable, para el establecimiento del vínculo amoroso. Sin embargo, en el momento específico de la selección, el atractivo físico aparece aún con mayor intensidad y frecuencia. Es decir, se advierte una distancia, entre lo que se anticipa conscientemente y como opera dicha representación en el propio momento de la selección, cuando el atractivo físico, resulta ser mucho más significativo como criterio de la decisión electiva.

A propósito dice uno de ellos: "Pensamos en cosas físicas en la adolescencia, pero después, cuando maduramos, queremos otras cosas de las personas". Los adolescentes, ponderan lo espontáneo, lo cual mer-ma la tendencia a planificar el vínculo, aunque dicha espontaneidad, no siempre sea fruto de sus propios deseos sexuales.

El atractivo físico actúa como criterio de selección en los inicios, luego, en la medida en que la relación avanza, comienzan a adquirir mayor importancia aquellas particularidades personológicas asociadas a la comunicación interpersonal, cuya ausencia se aprecia como causa de ruptura.

Ello pone en evidencia también, el carácter un tanto idealizado de este ideal generalizado, que aunque incluye otros atributos, opera de manera formal, tornándose la elección, en un suceso más inmediato, en función de lo externo, como si en el momento de la selección, estuviese en interrelación dicho ideal y la influencia externa actuante más inmediata, situación a la que se encuentran más sometidos los sujetos en estas edades.

En estos momentos del desarrollo, el interés por el sexo opuesto, el deseo de gustar, el interés por la apariencia se encuentran especialmente acentuados. De este modo, la asunción de las necesidades sexuales se expresa en función de gratificar las mismas con relativa inmediatez, en lo cual el atractivo físico, ocupa un lugar esencial.

Otro elemento presente en este análisis, lo constituye la insuficiente experiencia vital y recursos personológicos, para discriminar, penetrar, desear y proyectarse hacia aspectos de la personalidad más profundos, que requieren para su conocimiento, de un plazo más largo en el vínculo. Los adolescentes, como sujetos, regulan su comportamiento amoroso (en este caso la decisión electiva), en función de sus necesidades, motivos y recursos personológicos. Es por ello que con no poca frecuencia, se someten a experimentación sexual previo a la aparición de la intimidad psicológica.

Refiriéndose al ideal de pareja dice un adolescente: "(...) ella debe ser bonita, vestir bien y a la moda, que sea rubia porque trigueñas no me gustan, que sea también buena en otras cuestiones íntimas, yo no he encontrado, ninguna así, por eso prefiero andar con más de una y así, lograrlo todo (...) prefiero por el momento, no establecer relaciones con una sola persona, yo he tratado, y enseguida me aburro (...) por el momento quisiera que mi relación de pareja fuera siempre como es ahora, porque la estabilidad me aburre, eso es para los viejos.".

Resulta interesante señalar, como estos contenidos están asociados a un vínculo afectivo, indicador del grado de comprometimiento con respecto a los mismos: "(...) nosotros pasamos por una edad, en que somos inestables, porque estamos buscando, ellos (refiriéndose a los adultos), encontraron y ahora son estables, a veces es aburrido, uno los ve cansados de estar juntos y siguen así, por eso yo prefiero no formalizar relaciones, así disfruto más, (...) a veces si salgo varias veces con la misma muchacha, ya no le tengo nada que decir, y siempre me pasa lo mismo, desde el primer día, ya se dice todo."

Particularidades como éstas, son las más descritas por la literatura científica acerca del amor en estas edades y es por ello que se afirma que, como excepción, el primer amor juvenil, desemboca en madurez, necesitando el sujeto más bien, de diversas experiencias amorosas que

le proporcionen cierto espectro para la reflexión, autocomprensión y comprensión del otro.

Se asocian también al ideal y al momento electivo de la pareja, aunque en menor grado, contenidos personológicos vinculados a la comunicatividad afectiva (ser cariñoso, comprensivo, agradable, etc.), con mayor acento en las muchachas. Esto evidencia como para ellas, el establecimiento de vínculos, en los cuales estén presentes las capacidades comunicativas de la pareja elegida, posee determinada significación, cuestión que se vincula al deseo de satisfacer ciertas necesidades psicológicas tales como las de comunicación y de contacto interpersonal.

En los adolescentes son significativas las necesidades de amor, de aceptación, de reconocimiento, como correlato a una autoimagen e incluso identidad genérica inestable, vacilante, en solidificación. Esto hace que en ocasiones la vida amorosa se convierta en un medio de reafirmación personal y sexual y que la inestabilidad emocional derivada de todo ello, los torne muy demandantes de aceptación social.

Los contenidos morales de la personalidad, asociados al vínculo interpersonal, aparecen también integrados al ideal y a la decisión electiva, aunque en menor frecuencia. En este sentido refiere una de las adolescentes: "(...) yo quisiera que mi novio fuera comprensivo, decente, atento conmigo, con mis familiares y con sus amigos. Me gustaría un muchacho sencillo, honesto, fiel, de buenos sentimientos (...)". "Quisiera que la persona que escojo como pareja, fuera un joven que me amara verdaderamente y no para pasar el tiempo, cariñoso, que me muestre afecto y me sepa comprender...". No obstante, estos contenidos resultan poco frecuentes, en la búsqueda de la identidad con su pareja no constituyendo reales elementos constitutivos del ideal de pareja ni de la decisión electiva.

También a partir del ideal de pareja, los sujetos de algún modo anticipan la posibilidad de gratificación de tales necesidades, a través de la comunicación, de lo cual muchas veces carecen. Así se constató, que poseen insatisfacción en cuanto a la comprensión que reciben de los demás, en cuanto al cariño, a la valoración social y a la aceptación. Aquí también están presentes particularidades personológicas de la edad tales como, la extrema sensibilidad a la valoración externa, la

conformación de la autoestima y la inseguridad a ello asociada, lo cual los hace luchar por la búsqueda de habilidades sociales, de contacto íntimo-personal, de intimidad y a su vez se torna necesario para delinear y consolidar la autoidentidad y la madurez personológica.

La búsqueda de apoyo, de consejo, de ayuda en las relaciones interpersonales, favorecen el proceso de autorreflexión. El fuerte matiz de estas necesidades, puede también estar influido por situaciones específicas de la situación social del desarrollo en el ámbito familiar, escolar, de coetáneos.

Por ejemplo, el insuficiente cariño, afecto y aceptación en el medio familiar, elementos lacerantes de la autoestima, precipitan al adolescente hacia la búsqueda del sexo o de la satisfacción de las estas necesidades, a través de la pareja, lo cual se ve expresado, en la imagen anticipada que constituye el ideal como lo deseable.

En las sesiones de trabajo grupal que se realizaron con estos adolescentes, refirieron la existencia de distancia entre el ideal de pareja y la realidad, en el sentido de afirmar que el mismo no se encuentra en la práctica, o que no es compatible con las parejas que tienen o han tenido, diferenciándose el ideal de la propia selección como momento interactivo. Asimismo, destacan el carácter cambiante, sujeto a transformación del ideal, susceptible de enriquecimiento con la edad y la madurez personológica.

Para este grupo de sujetos, la accesibilidad del ideal, pone en dudas su efectividad y evidencia. Según ellos, del propio carácter idealizado del mismo, se deriva la necesidad de flexibilizarlo, modificarlo, ya que para algunos existe la posibilidad de cambiar al otro según el ideal propio. Florece en ellos, uno de los mitos en el vínculo amoroso y que el propio grupo se encarga de desarticular.

En una de las composiciones utilizadas en este estudio*:* "En que me parezco y en que no me parezco a la persona que elijo como pareja...", los sujetos evidencian la incapacidad de reflexionar en este sentido, en ello está presente la insuficiente riqueza intelectual y mediatización reflexiva en estos momentos del desarrollo, evidente en las limitaciones tanto para la reflexión acerca de sí mismos como acerca de la subjetividad del otro, posibilidad que justamente comienza a profundizarse de modo específico en estas edades, gracias al desarrollo

de la autoconciencia y la autovaloración, que justo están, en un momento de transformación y consolidación.

En este sentido es interesante destacar, como la mirada hacia las diferencias, es menos frecuente, mientras que las semejanzas poseen mayor presencia. Esto nos induce a pensar, que en estas edades, resulta más significativa, la selección sobre la base de las semejanzas, ya que en estos momentos, la relación de pareja, puede contribuir, entre otros subsistemas de interrelación, a la autoafirmación personal, que se logra en buena medida en la comparación, en la búsqueda de la identidad psicológica. A su vez, por sus propias particularidades intelectuales en desarrollo, los adolescentes tienden a ser dicotómicos, con limitaciones aún para integrar las semejanzas y diferencias, proceso que requiere de cierta mediatización reflexiva y flexibilidad, no típico aún de estas edades como tendencia.

Aunque en general en estos estudios, los contenidos aparecen poco elaborados, descriptivos, los sujetos refieren que sí han pensado en esta dirección, que no les resulta difícil, aunque es algo que a veces se alcanza y otras no, ubicándolo como algo lejano en el tiempo. Esto es un indicador de la incipiente posibilidad de anticipar de modo estructurado el futuro en estas edades, característica que torna a los sujetos tendientes a la inmediatez.

Un elemento interesante, que se observa es la existencia de una incongruencia entre los ideales, las expectativas derivadas del mismo y lo que cada sujeto está dispuesto a ofrecer en el vínculo.

El fenómeno que se aprecia es que se posee un ideal del otro como pareja del cual derivan expectativas, que ni los propios sujetos que las configuran se sienten con posibilidades de reciprocarlas, desde lo personal. Es justamente ésta, una de las aristas por donde quiebra el vínculo amoroso: la disparidad o exceso en las expectativas con respecto al otro o a la relación.

Otra cuestión a considerar en este análisis, muy vinculado con las particularidades personológicas en estas edades, es que los sujetos, en estos momentos del desarrollo, no eligen como tendencia, basándose en afinidades reales, sino en una imagen idealizada del otro, que más tarde será cuestionada con resultados negativos.

En estos momentos en que se está consolidando la identidad personal, iniciándose y perfeccionándose las experiencias eróticas, articulándose aprendizajes en cuanto a la comunicación interpersonal y produciéndose el proceso de independización parentall, la inestabilidad emocional que se origina y la necesidad de agradar al otro, promueve la idealización de la relación interpersonal, contribuyendo al enmascaramiento de los conflictos en esta dirección.

Otros elementos de la configuración personológica, que subyacen a la expresión reguladora del sujeto en la vida amorosa, lo constituyen la concepción en general de la relación y el ideal hacia la misma como totalidad, por supuesto, en estrecha relación con el ideal de la pareja analizado anteriormente.

En este sentido, los adolescentes ubican la armonía y durabilidad de la relación, en la existencia de cariño, amor, confianza, conocimiento mutuo, respeto y sinceridad.

En uno de los estudios en que se exploró el ideal de la relación como representación anticipada de los deseos y necesidades que se pretenden satisfacer en la misma, se procedió a través de sesiones grupales que incluían dramatizaciones, conformadas a partir de las propias escenas aportadas por los sujetos. Los contenidos esenciales, constitutivos del ideal de relación para este grupo de sujetos son: la presencia de comunidad de intereses y gustos entre los implicados en el vínculo, la existencia de confianza, de comunicación profunda, diálogo abierto e intimidad psicológica, la necesidad de un profundo sentimiento amoroso, la existencia de fidelidad y del celo como algo necesario e indicador de la presencia de interés mutuo, de amor, aunque reconociendo que, en proporciones desmesuradas, puede ocasionar daño y conducir a la disolución ante la excesiva desconfianza, así como la necesidad de movilidad, dinámica y novedad constante para mantener la relación, en contraposición a la comunicación autoritaria, no participativa y carente de comprensión.
La fidelidad, honestidad, sinceridad, confianza, como atributos de la relación, se expresan por una de las adolescentes en otro de los estudios realizados, "Quisiera que mi pareja me viera como más que una amiga y me confesara todos sus secretos y preocupaciones, que no

existiera desconfianza por parte de los dos, que no exista engaño, que seamos fieles el uno al otro (...)".

La responsabilidad tiende a limitarse a la consideración de lo perjudicial de un embarazo no deseado, como posible consecuencia de la relación amorosa. Sin embargo, otros elementos asociados a la propia salud física y a la del otro miembro de la pareja, las implicaciones para el bienestar e integridad psicológica propios y del otro, son cuestiones acerca de las cuales aún no se reflexiona en estos momentos.

En ello, están incidiendo las particularidades personológicas de la edad, así como la aún insuficiente educación sexual en este sentido. La incipiente mediatización reflexiva, impide una estructuración definida, delineada, del acontecer futuro. Esto, sin dudas, limita las posibilidades de anticipación y de previsión de las consecuencias de los propios actos. Carentes aún, de suficientes recursos, regulan más su comportamiento amoroso por la presión externa, que por propia decisión. Responsabilidad, supone responder, asumir las consecuencias de los he-chos. Supone conciencia, conocimiento, anticipar consecuencias, prever, controlar el comportamiento a partir de aquí. Ello exige seguridad y autodeterminación. Los adolescentes no cuenta todavía, con recursos personológicos para asumir tal orientación, al menos que se les eduque intencionalmente en este sentido.

Un aspecto de gran importancia, acerca del cual ya me he referido, es como la cultura atraviesa toda la concepción hacia la vida amorosa y el encuentro de la pareja, específicamente, la incidencia de los roles de género, cómo los mismos se individualizan por los sujetos en función de su personalidad, condicionando en buena medida los ideales y expectativas hacia la relación.

Uno de los resultados más interesantes hallados, es la presencia de estereotipos de los roles de género en cuanto al disfrute sexual. Así, se apreció, como la infidelidad femenina, es más condenable para estos sujetos. La tercera parte aboga por la virginidad femenina y por la diversidad de relaciones en el hombre. Con relación a este aspecto en particular, los criterios resultaron ser más estereotipados en las mujeres, para algunas de las cuales la solicitud de relaciones sexuales por parte del hombre, se considera índice de insuficiente respeto, llegando

algunas incluso a justificar la infidelidad, ante el interés de preservar la virginidad.

Un índice también de la presencia de roles tradicionales estereotipados, es el hecho de que la mayoría de los sujetos estudiados, de ambos sexos, estiman que el hombre debe demostrar su virilidad, aceptando cualquier ofrecimiento o insinuación sexual, con independencia o no del interés o atracción que pueda experimentar: "(...) si una mujer se insinúa, no te queda más remedio que aceptar, porque si no, ¿qué pensará de uno?, puede hasta creer, que no me gustan las mujeres(...)", refiere un adolescente.

En este mismo estudio, se constataron otros estereotipos en cuanto a los roles de género. La mayoría de estos adolescentes, estiman que el hombre debe ser más capaz y seguro en la relación, mientras que la responsabilidad ante las consecuencias de la misma, es más un asunto de la mujer. Asimismo, aunque una parte de este grupo de sujetos, defiende la alternancia de roles ante la distribución de tareas domésticas, la mayoría tiende a depositar mayor responsabilidad sobre la mujer en este sentido.

En estos estudios, se exploró la identidad genérica y la asunción y adjudicación de roles de género. Para ello se utilizaron dos composiciones: "Estoy feliz de ser mujer (hombre) porque..." y "Si fuera hombre (mujer) sería...", según el sexo del sujeto en cuestión. Esto posibilitó, no solo explorar la identidad genérica, la asunción y adjudicación de roles, sino también la capacidad de flexibilidad para ubicarse en el rol del otro sexo.

Entre los resultados más relevantes, se encontró que la identidad femenina y el rol genérico asumido por las muchachas, están muy asociados a contenidos asignados al rol femenino, desde lo tradicional: la maternidad, la belleza y posibilidad de presumir, la sensibilidad, delicadeza, ser cariñosa, esencialmente.

La identidad masculina y el rol genérico asumido por los muchachos, se asocia a contenidos tales como: dominar al otro sexo, ser el que manda en todo, ser el más fuerte, estar con mujeres y enamorarlas, poseer más libertad y privilegios sociales, ser más serio y responsable, excluirse del embarazo y de las tareas domésticas, ser padre. Se evidencia una fiel reproducción del rol de género tradicional, asociado al hombre desde lo

cultural, de modo estereotipado. Asimismo, se aprecia, lo contradictorio, dicotómico, rígido y excluyente de estos roles, tal como lo expresa este grupo de adolescentes.

En otro estudio, se obtuvieron resultados semejantes. Aquí, la identidad femenina y el rol asignado en este sentido, se caracterizó por la presencia de contenidos tradicionalmente atribuidos a la mujer, tales como particularidades personológicas vinculadas a la comunicación afectiva (amorosa, romántica, tierna) y la maternidad. "Ser mujer, es uno de los mayores regalos que me ha dado la vida, solo con saber que tengo la posibilidad de poder tener en mi vientre un hijo, es algo que me da alegría, me llena de orgullo poder ser madre. Por eso estoy contenta de ser mujer y como tal alegrar la vida de muchas personas", expresó una de las adolescentes.

De modo particular en este estudio, para una parte de los sujetos, la identidad femenina aparece también integrada a la posibilidad de una inserción social mayor.

Asimismo, los contenidos relacionados con la identidad masculina y el rol asumido en este sentido, en los muchachos, son esencialmente tradicionales, así expresa su conformidad con su sexo un adolescente: "(...) por ser el sexo fuerte, el rudo (...) me agrada ser el que lleva la voz cantante en muchas cosas", "porque a través de los años el sexo masculino es el que ha representado el honor, la valentía y no solo porque representa el sexo más fuerte, sino porque la naturaleza, la configuración física nuestra, es superior (...).".

Cuando se les pide a ambos, ubicarse en el rol del sexo opuesto, se aprecia como las mujeres, desde el rol del hombre, le adjudican a éste, particularidades tales como: ser comprensivo, gentil, amable, cariñoso, todas particularidades propias de la comunicación afectiva muy relacionadas con el ideal de pareja al cual hice referencia anteriormente. Otros contenidos se vinculan al ideal de hombre como pareja en el sentido de desear cierta flexibilidad en la asunción del rol tradicional, esencialmente en lo que respecta al desempeño doméstico, a la paternidad y a la igualdad de derechos entre ambos sexos.

Otros contenidos perpetúan el rol tradicional del hombre, tales como: ser fuerte de carácter, atlético, discreto y en menor proporción ser libertino y

promiscuo. La mujer en estos casos, continúa adjudicando al hombre, como deseables, ciertos valores tradicionales, a la vez que en algunas, la adjudicación opera desde la rivalidad con el otro sexo, desde dicotomizarlos. De este modo, lo tradicional asignado, es también asumido y reproducido.

La realización de esta técnica, en el caso de los muchachos, fue recibida con gran resistencia, expresando la imposibilidad de flexibilizar, al menos por unos instantes, su propia identidad genérica. Una vez realizada, los resultados obtenidos mostraron que desde ubicarse en el rol de la mujer, se adjudican características tales como ser comprensiva, seria, dulce, sencilla, presumida y alegre, madre, delicada, hermosa, orgullosa, desprejuiciada y no sometida al hombre. Como se aprecia, excepto estos dos últimos contenidos, los restantes continúan reproduciendo el rol tradicional asignado a la mujer en diversas aristas.

En otro de los estudios ya citados, se observó, como la mayoría de las muchachas, cuando poseen la posibilidad momentánea de ubicarse en el rol del otro sexo, lo realizan con extrema facilidad, asignándole al rol masculino, contenidos configurados desde lo tradicionalmente trasmitido: "Si fuese hombre, sería decidido, capaz de enfrentar cualquier problema (...) ayudaría un poco a los quehaceres hogareños (...) por supuesto que me gustarían las mujeres, pero no quiero ser tan mujeriego, sin quitarme el papel de hombre (...).". Continúa la mujer, perpetuando el rol tradicional, integrándose, además, otros contenidos como la comunicatividad afectiva en tanto particularidad personológica y el respeto a la igualdad de derechos entre los sexos, contenidos presentes en el ideal de la pareja.

Igualmente, todos los muchachos asumen el rol de la mujer, desde adjudicarle contenidos tradicionales, y en especial, aquellos que en cuanto a la comunicación han sido siempre atribuidos a la misma: si fuera mujer, "sería fina, delicada, apasionada, enamorada de mi compañero, sencilla, difícil, respetaría a mi compañero". Ambos, mujeres y hombres reproducen en general en su adjudicación, los roles tradicionales de género.

Pudiéramos pensar ante tales resultados,que se está produciendo una involución en este sentido, que los adolescentes poseen hoy consideraciones más retrógradas que las de las generaciones que les

anteceden. Sin embargo, pienso que cerrar aquí el análisis, puede conducir a ciertas distorsiones. Por ello estimo, que resulta insoslayable considerar las particularidades personológicas de la edad y de la situación social del desarrollo que los mismos están atravesando, para la mejor comprensión de este problema.

El sexo y la relación de pareja en estos momentos de la vida, es una de las vías por excelencia de autoafirmación de la identidad sexual y personal, vinculado también, a un fuerte determinismo externo, indicador de un desarrollo personológico en transición, que hace depender la regulación comportamental aún, de la valoración y de los criterios externos, fundamentalmente de los coetáneos.

Los adolescentes necesitan reafirmar su identidad sexual y para ello acuden a los criterios socialmente conformados acerca de los roles de género para nutrirse de ellos. Es por eso que de algún modo continúan reproduciendo los roles tradicionales, se siguen aferrando a criterios externos, lo cual más que una detención en su crecimiento personológico hacia este aspecto de la vida, constituye, en mi opinión, un momento de tránsito, de autoafirmación, de delineado de su identidad genérica. De modo que, en función de sus recursos personológicos hasta entonces, el adolescente como sujeto, establece un tipo de interrelación con la realidad, que a su vez se convertirá en nutrimento de su propia subjetividad.

Esto articula con la situación de que aún prevalecen mitos trasmitidos culturalmente acerca de la sexualidad y de la vida amorosa, los cuales legitiman adolescentes y jóvenes para hacer de los vínculos amorosos algo excesivamente romántico e idílico, que finalmente termina por desilusionarles y hacerles pensar en el amor como algo inexistente o improbable.

Nuestros resultados evidencian que las particularidades personológicas, no constituyen un producto automático de la edad, y que en ello influye de modo decisivo la situación social del desarrollo en la cual ha crecido el sujeto y que puede explicar cómo, a pesar de encontrarnos con sujetos de edades similares, también es posible hallar diferencias en cuanto a sus particularidades personológicas en esta esfera de la vida.

Esto también se evidencia en las diferencias obtenidas con respecto al comportamiento de los sexos en cuanto a su desarrollo personológico en las relaciones de pareja, en lo cual no solo está presente la asincronía psicológica en estas edades, sino también la educación sexista que con respecto a estas cuestiones de la vida sigue presente en la sociedad.

Otros estudios se realizaron con el objetivo de conocer algunas particularidades de las relaciones de pareja en jóvenes e intentar buscar las relaciones existentes entre las particularidades de dicha relación y la personalidad de los sujetos.

Para ello se efectuó un estudio personológico de cada uno de los sujetos que conformaban parejas. Este estudio abarcaba las motivaciones, necesidades, la organización de dichos contenidos en formaciones como el sentido de la vida, la autovaloración, los ideales de pareja y de la relación, las expectativas hacia la misma, la asunción y adjudicación de roles de género, así como los indicadores funcionales a partir de los cuales operaban dichos contenidos en la regulación del comportamiento. Se utilizaron esencialmente técnicas abiertas, tales como composiciones, y técnicas semiabiertas, como el completamiento de frases y algunas escalas valorativas. Para el estudio de la relación en sí misma, nos limitamos en ésta ocasión a explorar la comunicación interpersonal en cada pareja, esencialmente en cuanto a las funciones y a su componente perceptivo.

Como resultado constatamos que el ideal de pareja tiende a aparecer pobre en sus contenidos, descriptivo, con poca reflexión, rigidez unida a la presencia de estereotipos muy evidentes en la asunción y adjudicación de los roles de género: "El machismo, siempre existirá en todos los hombres, por supuesto mi pareja es machista, pero no de los malos, ese es su papel, y le cuesta trabajo dejar de ser así" refiere una joven.

Mientras que su pareja, un joven, con autovaloración pobre y descriptiva, con indicadores de inseguridad, desconfianza, dificultades en la expresividad afectiva y en la comprensión empática expresa: "en la pareja la mujer tiene que hacer lo que yo digo."

Sujetos con tales características tienden a presentar carencias afectivas en sus historias de vida, necesidades desmedidas de afecto,

empobrecimiento de los contenidos personológicos y expresión estereotipada de los mismos, así como especial daño en los procesos autovalorativos y pobre desarrollo en los indicadores y expresiones funcionales de la personalidad. Generan así, vínculos simbióticos al servicio de sus carencias, que no les gratifica por completo tampoco, pero que les alivian con respecto a la satisfacción de sus necesidades esenciales.

Otras parejas de jóvenes se encuentran en desestructuración si no se produce un reajuste de sus expectativas o si se mantienen en una conformidad pasiva ante los conflictos que les aquejan.

Una de estas parejas está constituida por una mujer, estudiante universitaria, con antecedentes familiares de una pareja parental poco afectuosa y con conflictos interpersonales. Su personalidad se centra en necesidades de afecto, hacia la vida en pareja y el matrimonio, ante lo cual vivencia especial inseguridad, matizada además por fracasos amorosos anteriores. Su autovaloración es muy variada en contenido, pero con marcados indicadores de minusvalía y de insatisfacción consigo misma.

El ideal de pareja, en este caso, posee contenidos muy orientados ha-cia la comunicación afectiva y los aspectos morales de la personalidad. Los contenidos en general no aparecen muy elaborados, estando presente la rigidez, inseguridad, dependencia afectiva, determinismo externo y una asunción y adjudicación de roles de género tradicionales.

Su pareja, un joven, estudiante universitario, posee contenidos personológicos más variados y asociados a la profesión, intereses cognoscitivos, sociales, hacia la esfera moral, hacia su realización profesional. Su autovaloración se caracteriza por la riqueza de contenidos, elaboración, flexibilidad, aunque aparecen indicadores de timidez, inseguridad y determinismo externo. Las relaciones de pareja, no se expresan con un sentido psicológico especial dentro de su configuración personológica y al referirse al matrimonio, lo hace sin implicación personal.

La relación de estos sujetos se caracteriza por un excesivo sometimiento de ella hacia él: "Ser la persona adecuada para él (...) me vuelvo muy dependiente de los que me rodean, principalmente de mi novio hasta tal

punto, que no sé que hacer sola (...) casi que dependo de él, cuando no estoy a su lado, me deprimo mucho, él me estimula a seguir adelante para poder lograr los propósitos que tengo (...) temo decepcionarlo y que eso provoque nuestra separación, temo no ser la persona adecuada para él".

Sin embargo, para él, esta relación de pareja no posee un sentido psicológico definido, a pesar de que la valora favorablemente, reconociendo la existencia de puntos de contradicción que no logran resolver. Tales contradicciones derivan de la marcada incongruencia de expec-tativas y sentidos psicológicos que posee la relación para cada uno de ellos. Por una parte, ella expresa elevada necesidad de la relación, excesiva dependencia, le imprime mayor profundidad al compromiso y elabora proyectos en esta dirección, como es por ejemplo, acerca del matrimonio y la tenencia de hijos, punto de conflicto a lo interno de la pareja, ante lo cual ella manifiesta mayor insatisfacción e inseguridad. La relación se ha convertido en un sostén precario de sus afectos.

Otra pareja de jóvenes aparece con mayor movilidad hacia la interdependencia y funcionalidad. Formada por una mujer y un hombre de 22 y 26 años respectivamente, ambos estudiantes universitarios. En ambos los contenidos personológicos tienden a ser variados, las necesidades de afecto están presentes y la relación de pareja alcanza un sentido psicológico definido. Afloran otros contenidos personológicos como el estudio y la realización profesional.

En el caso de la mujer, los contenidos aparecen con una elaboración media, existen indicadores de inseguridad, rigidez, dependencia y determinismo externo, a los que subyace una autoestima disminuida muy asociada a una dependencia y sobreprotección parental. Se autopercibe como poco comunicativa y cariñosa, posee un ideal de pareja variado en contenidoy es éste el propio rol que le adjudica al hombre, vinculado con aspectos comunicativos afectivos, morales y autorreguladores.

En el caso de él, la elaboración personal es mayor, la autovaloración aparece estructurada, flexible e íntegra. El ideal de pareja se presenta con riqueza en sus contenidos, y en la asunción y adjudicación de roles

de género, se combinan elementos tradicionales y no tradicionales, con una visión realista del matrimonio.

La relación de pareja de estos sujetos se caracteriza, por la congruencia en los componente perceptivo y valorativo, este último de sentido positivo, en cuanto a las funciones de la comunicación. Ambos refieren encontrar en la pareja comprensión, ayuda, seguridad, aunque en el caso de él, desearía ampliar los contenidos comunicativos. Esta es una pareja con determinada movilidad hacia la funcionalidad, hacia la creación de un espacio desarrollador como personas, donde las particularidades personológicas del sujeto masculino, juegan un papel determinante en la configuración del vínculo.

Puede ilustrarse con estos ejemplos, de estudios de casos de parejas, como ya en esta edad se aprecia una articulación de diferentes configuraciones parciales (concepción de la relación, de los roles de género, ideales y expectativas hacia la relación de pareja, procesos autovalorativos, expresiones funcionales de la personalidad, capacidades comunicativas). Estas logran integrarse y expresarse como totalidad en la regulación hacia esta esfera de la vida. La pareja como espacio de interrelación personal logra configurarse y alcanzar relativa estabilidad, así como insertarse para algunos sujetos como proyecto de vida.

Se evidencia, además, la relación existente entre la configuración personológica de los sujetos interactuantes y las particularidades del vínculo amoroso que logran ir diseñando, cómo cada sujeto se expresa su integridad personológica en el contexto de la relación, articulándose ambas subjetividades en el proceso comunicativo que se va estableciendo.

Los resultados de las diferentes investigaciones, evidencian las dificultades existentes, entre los sujetos estudiados, con respecto al desarrollo de la personalidad hacia las relaciones de pareja, indicando la necesidad de influir de modo más intenso en la preparación de los jóvenes y adolescentes para su desempeño en la vida amorosa.

La importancia de la educación para la vida en pareja, resulta evidente no sólo por su repercusión social sino, además, por la exigencia que en

lo psicológico, presenta el vínculo en nuestros días si queremos que sobreviva en su sentido enriquecedor.

El problema de la educación para vivir en pareja trasciende, a mi juicio, el término tan difundido de educación sexual. Pienso que se trata de educar, concibiendo la sexualidad integrada al vínculo amoroso como totalidad y éste a su vez en el contexto de las relaciones interpersonales en general. Educar pues, para vivir en pareja, es educar para las relaciones interpersonales, es favorecer el desarrollo de la personalidad en este sentido.

Con frecuencia se afirma, que la pareja requiere de respeto, empatía, apertura comunicativa, capacidad de escuchar. Nada de esto deriva de modo mecánico de la intencionalidad del sujeto. Muchas veces éste, no sabe, no puede, no cuenta con recursos personológicos que le posibiliten tal tipo de comunicación, aunque exista el deseo y la voluntad de que así sea.

Se habla también de responsabilidad, libertad e intimidad en el vínculo amoroso, de proyectos e intensidad del compromiso, lo cual es ajeno a un voluntarismo a ultranza, con independencia del carácter activo del sujeto como agente desarrollador de sí mismo, en función de sus recursos personológicos.

Las relaciones íntimo-personales, imprescindibles para la existencia humana, exigen de recursos personológicos y habilidades en extremo complejas. A amar se aprende, a comunicarnos, a conocer y autoconocernos, a asumir responsablemente y autodeterminarnos en el vínculo. En esto ocupa un papel trascendental, el desarrollo personológico que haya alcanzado el sujeto.

La educación para la vida en pareja, no garantiza de modo lineal la solución de todos los problemas que en el contexto de la vida amorosa enfrentan los individuos. Sin embargo, accionar las diversas influencias en esta dirección, puede favorecer el enriquecimiento de la personalidad y el comportamiento del sujeto en esta esfera.

El amor se educa desde que se nace. Propiciar por ejemplo, la valoración del propio cuerpo, el autoconocimiento, autocomprensión y respeto, así como el respeto y la comprensión del otro, constituyen

algunos de estos aspectos. Brindar elementos para la configuración de valores, el cuestionamiento de estereotipos, movilizar esquemas, mitos, prejuicios, reemplazar imágenes, consolidar la responsabilidad ante el vínculo, son otros aspectos.

Informar sexualmente es necesario e importante, aunque no suficiente desde lo educativo. Ello debe concebirse en el marco de una cultura para las relaciones interpersonales, en la necesidad de la comprensión empática del otro, de la importancia de la comunicación para la vida amorosa.

Desarrollar la sensibilidad humana hacia las relaciones con el otro, el disfrute por la interacción, brindar recursos para el desarrollo de las capacidades comunicativas, la autenticidad, la expresividad afectiva, el respeto a los límites de la individualidad del otro y adquirir confianza mutua, arriesgarnos a ofrecer una imagen más plena de nosotros y aislar los temores de relaciones íntimas.

En el caso de adolescentes y jóvenes, prepararse para el afecto fuera de la familia, exige de autonomía e independencia que le posibilite separarse como individuo y construir un proyecto individual de pareja. Necesitan de seguridad, de autoestima favorable, de recursos para la asertividad en las relaciones con sus coetáneos en los marcos de ciertos límites, pues también necesitan del grupo para su desarrollo y crecimiento. Requieren de recursos para la autodeterminación, para la adopción de decisiones y libre responsabilidad ante sus elecciones, opiniones, consecuencias de sus actos y ante la protección de su subjetividad y la subjetividad del otro.

Los fallos en las relaciones parentales, que impiden delinear la identidad personal, llegar a ser en sí mismo y apreciar en la justa medida al otro, genera en los jóvenes la búsqueda de fusión, de diluirse en el otro, con los perjuicios que ello trae para la comunicación interpersonal.

La educación en este sentido, debe fomentar la posibilidad de desarrollo, cambio y participación, en marcos que estimulen y respeten la apertura comunicativa, contexto en el cual el trabajo grupal, adquiere su significación.

El grupo posibilita organizar desde lo social, espacios de experiencias alternativas, es un momento para ejecutar y elaborar un pensamiento de

cambios. Se trata aquí, de aprender a pensar, resolver la apertura del pensamiento, lo cual exige de los sujetos, variaciones en sus roles, en sus expectativas, adopción de nuevas conductas. Supone un aprendizaje desde lo emocional como desde la propia información que se posee.

La finalidad más importante de todos los miembros, es hallar la manera de relacionarse con los otros integrantes y consigo mismo. En tales condiciones, se tornan más propicios la revelación de la personalidad y el conocimiento mutuo.

En los trabajos que hemos realizado en esta dirección, dentro de un tema general que funciona como convocatoria, se parte de los problemas, dificultades, necesidades que los miembros del grupo identifican reflexivamente como tales, así como de lo que cada participante sabe y conoce en cada momento y a lo largo de todo el trabajo acerca de dicha temática. De modo que, el dispositivo grupal, se va diseñando fle-xiblemente en función de estos elementos así como de la coordinación grupal.

Este hecho se relaciona con algo que analizábamos anteriormente, y es cómo el sujeto, en función de sus recursos personológicos, asume, participa y mediatiza, toda la producción grupal en el espacio en que se inserta. Justamente la asincronía en el desarrollo psicológico se expresó con nitidez en detrimento de los varones y a favor de las muchachas, las cuales mostraron mayor disposición para participar en el trabajo grupal, así como mayor susceptibilidad y apertura al cambio.
Se constata asimismo, la presencia de mayor cantidad de muchachas hacia los grupos de mayor desarrollo. Así, los sujetos que poseen como característica personológica la rigidez y estereotipos y que mostraron mayor resistencia al cambio, eran esencialmente varones.

Se pudo apreciar como, el ideal de pareja, muy centrado en aspectos físicos y afectivos al inicio, al final de este trabajo, se amplía, diversifica y enriquece en su contenido. Las reflexiones acerca de la relación aumentan, surgen ideas acerca de una asunción más flexible de los roles, afloran más los contenidos vinculados a la solidez de los compromisos y al papel activo del sujeto en la creación del vínculo.

Dice uno de los adolescentes, "La relación ideal no existe, si uno mismo no es capaz de formarla, de crearla, junto a la persona que ama (...) yo quisiera que mi relación fuera buena, que ella reuniera la comprensión, que fuera estable, armónica, pero sé que todo esto es un sueño, de como quisiera que fuera, pero solo no debo soñarlo sino que cuando llegue el momento, crear ese ambiente. Tratar de que sea así, construirlo.".

Asimismo, reconocen mejoría en las posibilidades para desempeñarse en cuanto a las capacidades comunicativas, "he aprendido a ponerme en el lugar del otro, aunque es muy difícil", "ahora temo menos expresar mis sentimientos a los demás", "puedo expresarme abiertamente", "ahora puedo comprender mejor a los demás." La mayor variación se aprecia en la expresividad afectiva, ya que la totalidad de los sujetos refiere que experimentó cambios en esta dirección.

En general, el grupo incorporó ideas, criterios nuevos, en dependencia de los recursos personológicos de cada sujeto que mediatizaron las influencias grupales. "Siempre soñábamos con una pareja, pero realmente vemos que era para eso, para soñar. Esto nos ha dado los medios para comunicarnos con los demás de una forma mejor, nos ha ayudado a ver cuán necesario es ser auténtico, espontáneo (...) aunque no he-mos cambiado en todo, sí nos ha hecho pensar. Aprendí a perder el miedo a expresarme sin temor (...) confié en ustedes.".

A pesar de que la eficacia de estos trabajos grupales no se pudo constatar en el comportamiento de los sujetos, ni la estabilidad en el tiempo, sí en el plano reflexivo valorativo se apreciaron las modificaciones indicadas, lo cual constituye un momento importante en la creación de nuevos referentes, concepciones, valoraciones e incluso interrogantes para estos sujetos. Estos resultados indican la necesidad del trabajo de formación en este sentido, así como la eficacia y pertinencia del trabajo grupal como una de las vías más potentes en el camino del desarrollo de la personalidad.

Resulta imperioso dotar a adolescentes y jóvenes de recursos personológicos que le posibiliten asumir de modo reflexivo y crítico las representaciones sociales trasmitidas culturalmente acerca del vínculo amoroso (roles de género, mitos y estereotipos hacia esta esfera de la vida), así como asumir con una visión más realista e integradora y en su

verdadera naturaleza este tipo de relación, apreciando las contradicciones y vicisitudes que la misma entraña, como momentos necesarios en el proceso de su construcción. Ello supone trabajar desde lo educativo todo lo relativo al proceso de configuración y devenir del vínculo amoroso.

En este mismo sentido, resulta importante también dotar al sujeto de recursos que le posibiliten progresivamente asumir de modo más reflexivo y crítico los roles de género, asumir de manera más creativa, flexible e integradora lo diferente en este sentido.

Accionar sobre el desarrollo de los procesos autovalorativos resulta imprescindible en el desarrollo personológico en general, y en especial, para su expresión reguladora en las relaciones de pareja. En esta dirección debe favorecerse el proceso de construcción y delimitación de la identidad personal, genérica, el autoconocimiento, la autovaloración y la autoestima.

Propiciar la conformación de ideales y expectativas razonables hacia la relación es otro aspecto sobre el cual es necesario accionar desde lo educativo, así como propiciar los recursos que posibiliten el desarrollo de las capacidades comunicativas, como aspecto importante para el mejor desempeño en el proceso de comunicación interpersonal que tiene lugar en la relación de pareja.

Dotarlos de recursos funcionales (mediatización reflexiva, flexibilidad, seguridad, independencia), que en su integración lo sitúen en condiciones más favorables para asumir una posición más activa en la construcción del vínculo, en el afrontamiento y solución de conflictos.

El interés derivado de nuestro estudio es mostrar las particularidades de la personalidad de adolescentes y jóvenes de ambos sexos en su expresión en la esfera de la vida amorosa y enfatizar en la significación del trabajo grupal, para el desarrollo de la personalidad, en la esfera de las relaciones de pareja.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Bozhovich, L. I. "La personalidad y su formación en la edad infantil." Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba, 1976.

Cadalzo, R. y Alfonso, M. "Las relaciones de pareja en los jóvenes. Una experiencia de intervención". Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba,1991.

Calá, O. y Carmenate, N. "Las relaciones amorosas en los jóvenes, Una experiencia de intervención grupal" Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba,1993.

Fernández, L. "Personalidad y Relaciones de pareja". Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, 2002.

Fernández, L. y Bombino, L. "Amor y amistad. ¿Un problema para investigar?" Editora Política. La Habana, Cuba, 1991.

Lerer, M.L. "Hacerse Mujer." Colección La Hoja de Parra. Buenos Aires, Argentina, 1992.

Ruiz,M., Mestre, M. t Estupiñán, P. "Problemas de las relaciones de pareja y sexualidad en adolescentes". Trabajo de curso. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba 1992.

Yero, A. "Influencia de la comunicación familiar en la preparación del joven para la relación de pareja". Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba 1990.

Conferencia Introductoria Tema VI

El Desarrollo Afectivo-Motivacional en las etapas de la adolescencia y la juventud

Dra. Laura Domínguez García
Enero 2003

La “situación social del desarrollo” propia de las etapas de la adolescencia y la juventud, de la cual hemos analizado hasta aquí las cuestiones relativas a la caracterización de los sistemas de actividades y comunicación, permite, a partir de la interacción entre los aspectos externos e internos que la conforman, el surgimiento de las nuevas particularidades psicológicas propias de estos períodos.

Estas particularidades, como hemos señalado con anterioridad, se presentan siguiendo algunas tendencias generales, aún cuando se expresen de manera singular e irrepetible en cada sujeto concreto y matizadas por las condiciones sociohistóricas en que se produce la vida de los mismos.

Entre estas nuevas particularidades psicológicas analizamos, en el tercer tema del curso, lo acontecido en el plano del desarrollo intelectual, y ahora, por la significación psicológica que tienen, nos dedicaremos a caracterizar los principales derroteros que sigue el desarrollo de la esfera afectivo-motivacional.

Este caracterización abarcará, en primer lugar, las particularidades que presenta la formación de la identidad personal o autovaloración; en segundo lugar, veremos lo sucedido en el plano del desarrollo moral y de aquellas formaciones psicológicas que lo sustentan, entre las que se destacan los ideales, la concepción del mundo y el sentido de la vida, y por último, nos detendremos en el desarrollo de los motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

Desarrollo de la Identidad Personal o Autovaloración

Los términos de identidad personal, autovaloración, así como otros, entre los que podemos mencionar los de sí mismo, autoconcepto, imagen del yo, etc, se han sustentado, por diferentes autores y corrientes en la Psicología, para designar aquella formación motivacional

que permite al sujeto tener un concepto de su persona, relativamente preciso y generalizado.

Este concepto, que posee una importancia trascendental en la adecuada regulación del comportamiento, se elabora en el transcurso de la vida basado en las principales necesidades y motivos de la personalidad, y es por esta razón, un concepto valorado, que posee sentido personal y no una pasiva intelectualización del sujeto, en torno a sí mismo.

Para E. Erikson. la adolescencia constituye una etapa de intensa formación de la identidad personal y este suceso es algo que la distingue en todo el proceso de desarrollo humano, dada la presencia de una importante crisis de identidad.

Para este autor, como adelantamos en el primer tema, la polaridad típica a resolver por el “yo”en este período, es la contradicción entre identidad y confusión del yo.

Esta contradicción puede tener una solución positiva o negativa. En el primer caso, el resultado es el surgimiento de una identidad personal relativamente estable. En el segundo, se produce una confusión del yo, que limita al sujeto en su desarrollo y en la proyección de sus relaciones con los demás.

Este proceso de surgimiento de la identidad personal, a un nivel de mayor abstracción y fundamentación, se encuentra condicionado desde varios ángulos. Desde el punto de vista psíquico, al ser, en opinión de Erikson, un proceso conciente e inconsciente a la vez. También por lo biológico; es decir, por el somatotipo, el temperamento, el talento, etc; y por lo social, en términos de roles disponibles, relaciones establecidas y valores imperantes.

Aunque como tendencia la identidad personal aparece como resultado de una crisis atravesada por una dinámica de conflictos, que en su clímax puede conducir a estados mentales contradictorios, de sentimientos de vulnerabilidad que pugnan con las grandes expectativas individuales; la identidad, también puede aparecer, a partir de un proceso prácticamente imperceptible.

Enfatiza Erikson que el surgimiento de la identidad personal es un proceso en movimiento y no un estado, pues se extiende tanto al pasado como al futuro, está enraizado en la infancia y dependerá para su preservación y renovación de cada una de las etapas evolutivas siguientes.

Para este autor, la adolescencia es el período del desarrollo humano en el que se presentan las condiciones biológicas, cognoscitivas y sociales propicias, para que se establezca la identidad personal.

Aclara la necesidad de distinguir el proceso de “difusión del yo”, que es constructivo, pues el sujeto expande los límites del sí mismo en la etapa de la juventud, una vez que ha logrado la identidad en la adolescencia, con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica dentro de sus grupos de referencia, del fenómeno opuesto que Erikson denomina “confusión del yo o de la identidad”. Este último término caracteriza aquellos estadios en los que existe un empobrecimiento emocional, cognoscitivo y moral del sujeto, ya sea dentro del grupo transitorio, en un renovado aislamiento o en ambas situaciones.

Por su parte H. Bee y S. Mitchell, apoyándose en las consideraciones de Erikson, señalan que el logro de la identidad abarca tres planos:

- La identidad sexual, que no es igual a la identidad de género, pues incluye un concepto maduro del papel sexual y cierto entendimiento de la propia sexualidad.

- La identidad ocupacional como idea de lo que hará o a lo que se dedicará el sujeto cuando sea adulto.

- La identidad ideológica como conjunto de creencias, actitudes e ideales del adolescente.

Sólo después de alcanzar una identidad propia e independiente, cuestión que a criterio de las autoras puede ocurrir en la juventud, el sujeto se encuentra en condiciones de establecer vínculos con otras personas, basados en la intimidad psicológica, que sirven de base a la formación de la familia propia y a la tenencia de los hijos. Esta posibilidad aparece, según Erikson, cuando se produce una solución positiva de la

contradicción del “yo” propia de la juventud, lográndose dicha intimidad psicológica; a diferencia de su salida negativa, que conduce al aislamiento, situación que se produce ante la incapacidad del joven de establecer relaciones afectivas profundas y estables.

Entre los psicólogos de orientación marxista, existe consenso en considerar que en la adolescencia se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia, la cual adquiere carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la autovaloración, término este último que es el empleado por la mayoría de los autores marxistas para designar el concepto de sí valorado. La autovaloración en esta etapa, a pesar del avance antes descrito, es aún inestable e inexacta, pues depende en determinada medida de las valoraciones externas.

Otro aspecto que destacan estos autores es que en el desarrollo de la autovaloración intervienen diferentes condiciones que en la adolescencia son las siguientes:

- Las transformaciones puberales y la repercusión psicológica de estos cambios, especialmente en lo referido a la imagen de sí y en particular, a la imagen corporal.

- Las nuevas exigencias propias de los sistemas de actividad y comunicación típicos de estos períodos.

- El desarrollo intelectual y las necesidades de independencia y autoafirmación, combinadas con la necesidad de comunicación, aún cuando a veces el adolescente tiende a la soledad y al aislamiento para reflexionar sobre sí mismo.

En particular, I. Kon nos habla de la autovaloración, refiriéndose a la formación de la “imagen del yo”, la cual, de acuerdo con la opinión de este autor, aparece como resultado de la interrelación de un conjunto de componentes subjetivos: los cognoscitivos, dados por el conocimiento de sí mismo y por la representación de las cualidades y propiedades personales; los emocionales, por cuanto se desarrolla por parte del sujeto un proceso valorativo de sus cualidades y del amor propio relacionado con ellas; y los conductuales, expresados en la actitud práctica respecto a sí mismo, derivada de los dos primeros tipos de componentes.

Continúa este autor señalando, que como mismo la interiorización de la cualidad de ser único y particular conduce al adolescente al descubrimiento de la soledad, el hecho de sentir que el tiempo trascurre y es irreversible, lo enfrenta la problema del carácter finito de su existencia y a elaborar el concepto de la muerte, idea que ocupa un importante lugar en sus meditaciones e incluso en los diarios de aquellos que se dedican a llevarlos.

La representación del carácter inevitable de la muerte provoca angustia y condiciona, en cierta medida, el comenzar a pensar acerca del sentido de la vida, formación psicológica que se estructura de manera más sistematizada en la edad juvenil.

Al comparar el desarrollo de la identidad personal o autovaloración en las etapas que nos ocupan podemos, de forma resumida, plantear las siguientes cuestiones:

- La representación de sí mismo, aunque en la adolescencia adquiere un carácter generalizado, resulta todavía inestable e inexacta, ya que continúa dependiendo en buena medida de criterios externos como la valoración de sus compañeros, padres y maestros. En estas relaciones a veces el adolescente tiende a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades, cuestión que, según Kon, a veces es cierta en el caso de los maestros.

Los adolescentes tienden a una valoración estereotipada, tanto de los otros como de su propia persona. Un éxito o fracaso en determinado contexto lo lleva de forma bastante inmediata a elevar su autoestima exageradamente o a la inseguridad, timidez, etc. También, y en consonancia con esta característica de la edad, acostumbran a clasificar o etiquetar a una persona a partir de un acto o cualidad aislada, lo que explica en ocasiones la crueldad que manifiestan, sobre todo, en las relaciones con sus iguales.

En la juventud la representación de sí mismo resulta más flexible, estructurada y fundamentada, lo que indica que esta formación ha ganado en estabilidad y objetividad, sirviendo de apoyo a la elaboración del sentido de la vida o proyecto de vida.

- En la adolescencia la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales tienen un marcado peso en la autovaloración y en el sentido de autoestima. Ya en la juventud, se confiere mayor importancia a aquellas cualidades vinculadas con el dominio de sí mismo y su proyección futura.

- En la adolescencia se integran las funciones subjetivo-valorarativa y reguladora de la autovaloración, mientras que en la juventud, además de continuar unidas estas dos funciones, la función reguladora adquiere la condición de autoeducativa, orientando el comportamiento del joven en su proyección presente y futura.

Esta función autoeducativa permite al sujeto mantener una relativa coherencia y estabilidad entre sus contenidos autovalorativos y la conducta externa. Además, le brinda la posibilidad de proponerse tareas dirigidas a su perfeccionamiento personal, mediante la estructuración de estrategias orientadas al logro de ese propósito.

Desarrollo Moral

Analizaremos a continuación las principales características del desarrollo de la esfera moral en las etapas de a adolescencia y la juventud, a partir de la comparación de ambas edades.

- En la adolescencia las cuestiones relacionadas con las reglas y normas vinculadas a las relaciones interpersonales y a la conducta social en general, ocupan, a criterio de L. I. Bozhovich, un lugar importante en las reflexiones del adolescente.

De acuerdo con lo antes señalado, observamos que el adolescente posee puntos de vista, juicios y opiniones de carácter moral, que presentan una relativa estabilidad e independencia de las influencias externas, pero al mismo tiempo, estas valoraciones morales aún no se han convertido en convicciones, por lo que pueden ser modificadas en determinados contextos, en especial, bajo la influencia de la opinión de los coetáneos.

Esta particularidad de la regulación moral, que J. Piaget conceptualiza como “moral heterónoma”, se corresponde con el nivel de desarrollo

moral definido por L. Kohlberg como nivel de la “moralidad convencional”, donde el principio de buena conducta se orienta por el deseo de agradar a los demás; es decir está condicionado por exigencias externas, aunque comienzan a valorarse las intenciones del comportamiento.

Esta regularidad corresponde a la tercera etapa del desarrollo de este nivel, que el autor denomina como “orientación niño(a) bueno(a)”. Posteriormente el adolescente será capaz de cumplir con una serie de regulaciones y desarrollará su sentido del deber, pero sin un cuestionamiento o actitud crítica hacia dichas regulaciones.

En la juventud los conceptos morales se hacen más concientes y estructurados y el joven logra formularlos correctamente a través del lenguaje. En esta etapa la moral opera desde lo interno, nivel que Kohlberg caracterizó como nivel de la “moral interna o de los principios autoaceptados”. El sujeto asume la responsabilidad personal de sus acciones en base a principios morales generales, y a la vez, logra una mayor flexibilidad y argumentación de sus valoraciones morales.

Así, la tendencia a la autoafirmación del adolescente, se sustituye, en opinión de Kon, por un autoanálisis más realista y crítico y por la autoeducación de la personalidad.

- La tendencia del hombre a proyectarse al futuro, tendencia que para los autores humanistas en sinónimo de personalidad madura, ha sido tratada en la Psicología a partir de diferentes términos como son, los de objetivos, planes, metas, proyectos, intenciones, etc. En la Psicología de orientación marxista este problema fue abordado esencialmente en los marcos de la Psicología Pedagógica y de las Edades, utilizándose para su designación la categoría de ideales.

El ideal moral es definido por Bozhovich, siguiendo esta orientación, como modelo emocionalmente matizado e interiormente aceptado, que se convierte en criterio de valoración de la conducta propia y de la de los demás. Los ideales morales se asocian en la adolescencia, según la autora, a personajes de la Literatura o de la Historia que han mostrado su valor y autodominio. Es por ello, que comienzan a tener un carácter abstracto, en comparación con la edad escolar, etapa en la que se caracterizaban por ser concretos.

Además, en el transcurso de la adolescencia, los ideales pueden comenzar a despegarse de un modelo particular y tornarse generalizados. Sin embargo, por existir una tendencia, propia de la edad, a destacar en el ideal cualidades de carácter moral muy elevadas, a veces los adolescentes no logran o les resulta difícil organizar su conducta atendiendo a las cualidades seleccionadas.

El ideal, al igual que la autovaloración, se convierte en patrón de evaluación del comportamiento propio y ajeno.

En la juventud se produce una búsqueda conciente del ideal, el cual se asume teniendo como base una valoración moral y crítica de sus características. De esta forma, encontramos como ideales típicos de este período los llamados “ideales generalizados”, que a criterio de F. González, pueden ser “formales” cuando se trata de una simple elaboración intelectual del contenido de las aspiraciones del sujeto, o “efectivos”, si constituyen una unidad cognitivo-afectiva, que responde a las motivaciones esenciales de la personalidad y se expresan de forma estable en la regulación del comportamiento.

Generalmente, el joven para establecer su ideal no elige un modelo concreto o representado por una persona particular, sino que el contenido de este ideal coincide con su proyección futura. Incluso, cuando prevalece un ideal cuya estructura está asociada a un modelo concreto, el mismo se asume críticamente y con un alto nivel de elaboración, ya que se abstraen y fundamentan aquellas cualidades del modelo que responden al sistema de necesidades, motivos y exigencias morales, asumidas por el joven. Este tipo de ideal fue denominado por G.I. Grichanova como “ideal concretizado”.

- La regulación moral en la juventud resulta más estable que en la etapa de la adolescencia y esto se debe, en buena medida, al surgimiento de la concepción del mundo, considerada por los autores marxistas como neoformación que distingue esta edad.

La concepción del mundo es la representación generalizada y sistematizada de la realidad en su conjunto, de las leyes que rigen su devenir y de las exigencias que plantea el medio social a la actuación del

joven; es también la representación del lugar que ocupa el hombre en este contexto, y por ende, la propia personalidad.
Según I. S. Kon, la concepción del mundo no se reduce a un sistema lógico de conocimientos, sino que es un sistema de convicciones que expresan la actitud del sujeto ante la realidad y sus principales orientaciones valorativas, matizadas por sus consideraciones morales.

Desde el punto de vista cognoscitivo, esta concepción puede reflejar la realidad de forma más o menos adecuada, por lo que puede calificarse como verdadera o falsa, científica o religiosa, materialista o idealista.

Desde el punto de vista axiológico; es decir valorativo o relativo a los valores, la concepción del mundo se caracteriza por orientar las direcciones principales de la actividad del sujeto, y desde este ángulo, puede calificarse como progresista o reaccionaria, optimista o pesimista, activamente creadora o pasivamente contemplativa.

La concepción del mundo sirve de sostén a la elaboración del sentido de la vida, en tanto sentido de la propia existencia y camino o estrategia a seguir, para encontrar el lugar al que se aspira dentro del cuadro del mundo.

El problema del sentido de la vida, aunque constituye una reflexión sobre sí mismo, sólo se realiza y expresa en la propia actividad del sujeto y en su sistema de interrelaciones con quienes le rodean y no se establece de manera única, por cuanto se va reestructurando y construyendo durante toda la vida.

En la edad juvenil comienza a formarse esta concepción teórico-filosófica de la realidad, en base a todas las adquisiciones del desarrollo precedente, expresándose en la búsqueda del sentido de la propia existencia y en la elección del futuro lugar a ocupar en el entramado social, muy vinculado al proceso de selección de la futura profesión.

No obstante, es necesario aclarar que esta elaboración activa del sentido de la vida no se produce de igual manera en todos los jóvenes, ni constituye un producto automático de la edad, ya que en algunos sujetos se observa una actitud pasiva y presentista, de orientación casi inmediata hacia lo que acontece a su alrededor en el “aquí y ahora”, ante la idea de que le futuro “llegará por sí mismo”.

Kon señala que la educación moral en estas etapas no puede lograrse a través de charlas y conferencias, pues la vía más efectiva para llevarla a cabo es la inserción del sujeto en el trabajo socialmente útil.

A nuestro juicio, al implicarse adolescentes y jóvenes en la solución de problemas de alta significación social, se desarrollan sus valores, y entre ellos, la responsabilidad y el compromiso personal con el devenir de su entorno social. La vinculación a las actividades de contenido social les permite proyectar el futuro, a partir de los resultados de sus acciones presentes, siempre y cuando estas actividades no se realicen de manera formal, porque de realizarse así, conducen a la inmadurez, la falta de implicación y al formalismo moral.

Kon, al igual que Bozhovich, destaca la importancia de las situaciones de conflicto, por constituir no solamente importantes espacios para conocer la orientación moral de la personalidad, sino también como formadoras de la experiencia moral.

El surgimiento de la concepción del mundo y la elaboración del sentido de la vida, procesos que comienzan a gestarse en la adolescencia, transforman la esfera afectivo-motivacional en la etapa de la juventud, momento en que adquieren carácter de formaciones psicológicas complejas de la personalidad y sirven de apoyo, como elemento distintivo de la regulación del comportamiento, al proceso de autodeterminación del comportamiento.

Desarrollo de los Motivos e Intereses orientados al Estudio y la esfera Profesional-Laboral.

Al realizar un análisis comparativo del desarrollo de los motivos e intereses orientados al estudio y a la esfera profesional-laboral, entre adolescentes y jóvenes, podemos observar las siguientes regularidades.

En el transcurso de la etapa de la adolescencia el problema de la elección de la futura profesión aún no ocupa un lugar central en las reflexiones del adolescente. Incluso, aunque pueden existir algunos intereses profesionales sobre la base de los intereses cognoscitivos y docentes, la elección de la profesión de producirse, no se realiza, en

sentido general, como un verdadero acto de autodeterminación del sujeto que implique su decisión conciente e intencional.
Es en etapa de la juventud donde se propicia una elección profesional que reúna estas características, ya que el joven está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades reales, partiendo de sus aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación, tomar una decisión más fundamentada.

La elección de la futura profesión en la adolescencia se asocia en buena medida al prestigio social de las profesiones o al vinculo de estas con determinadas asignaturas preferidas. En la juventud, un criterio esencial en la selección, es la motivación hacia el contenido de la profesión, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como son la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, etc.

Como tendencia, mientras los adolescentes, al seleccionar la profesión parten de sus asignaturas preferidas, los jóvenes, operan en sentido contrario, interesándose en por aquellas asignaturas, cuyo contenido posee relación con el de la futura profesión que han elegido o piensan elegir.

Como factores fundamentales en el proceso de autodeterminación profesional en opinión de I. S. Kon se encuentran.

- La edad, pues una selección temprana puede ser expresión de la presencia de intereses, pero a la vez limita el espectro de elecciones, mientras que por el contrario, una elección tardía permite contar con más tiempo para la toma de decisión, aunque también puede ser resultado de la ausencia de intereses.

- El nivel de información que en ocasiones es muy limitado

- El nivel de pretensiones que puede ser adecuado, elevado o disminuido y significa además, determinar el nivel de calificación al que se aspira

La investigación de los problemas vinculados a la motivación profesional y su orientación fue iniciada en Cuba hace ya algunos años (González Serra, 1976, y González Rey, 1983) y continuada hasta el presente por

diferentes investigadores. Estos trabajos se han desarrollado en dos direcciones esenciales: la búsqueda de los mecanismos de formación de la motivación profesional a partir de diseños experimentales (Rivera Michelena, 1986 e Ibarra Mustelier, 1988) y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración (Valdés Casal, 1984, Brito Fernández, 1987, González Maura, 1989 y Domínguez García, 1992).

Estas investigaciones han aportado criterios valiosos. No obstante, aún se presentan imprecisiones en torno a determinados problemas como por ejemplo, el referido a la efectividad de la motivación profesional y la definición conceptual e integración en un sistema de las categorías empleadas en su estudio. Esta situación, en nuestra opinión, constituye un reflejo de las actuales limitaciones teórico-metodológicas del conocimiento psicológico en esta esfera.

También estos trabajos han puesto de manifiesto, de forma unánime, las limitaciones que presenta el desarrollo de la motivación profesional en nuestros estudiantes, situación que repercute negativamente en la calidad docente y en la preparación del futuro especialista.

Estos resultados nos plantean finalmente dos cuestiones a valorar, estrechamente relacionadas. En primer lugar, la referida a qué factores están condicionando dichos resultados, y en segundo lugar, el problema de la "educabilidad" de la motivación profesional como formación de la personalidad.

Con relación al primer aspecto, se presentan entre otros problemas, a nivel mundial, la limitada información con que cuentan los jóvenes acerca de las diferentes profesiones y el insuficiente desarrollo de la personalidad para adaptarse a las exigencias de la profesión y trazarse una estrategia definida en la consecución de sus objetivos en esta esfera.

Otra cuestión importante es la falta de coincidencia entre los intereses profesionales del joven y las necesidades de la sociedad, aspecto muy relacionado con el prestigio social de las profesiones.

En cuanto al problema de la "educabilidad", consideramos que la motivación profesional es educable y que en su proceso de formación y

desarrollo desempeñan un papel determinante las influencias que recibe el sujeto en la familia, en la escuela y de la sociedad en general.
En nuestra tesis de doctorado, defendida en 1992, relativa a la caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes cubanos, pertenecientes a la Enseñanza Media Superior y a la Educación Superior, partimos de considerar la motivación profesional como una formación de la personalidad, que integra un conjunto de componentes psicológicos. El diagnóstico de estos componentes permite, en nuestra opinión, la determinación de los niveles de desarrollo de esta formación.

Estos componentes están referidos al conocimiento que posee el sujeto acerca del contenido de su futura profesión, al vínculo afectivo que siente hacia ella, y además, a los aspectos de la autovaloración y de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

En nuestras investigaciones, hemos definido dichos componentes de la siguiente forma:

Componente cognitivo: Conocimiento que posee el sujeto de su futura profesión en cuanto a objeto, utilidad social, perfil ocupacional y características personales necesarias para su desempeño.

Componente afectivo: Actitud emocional del sujeto hacia la profesión (que puede tener un carácter positivo, negativo o ambivalente).

Componente autovalorativo: Valoración que realiza el sujeto de las características de su personalidad en términos de cualidades e intereses, que se relacionan con sus estudios actuales y futuro desempeño de la profesión.

Componente de proyección futura: Elaboración cognitivo-afectiva del sujeto en cuanto a sus perspectivas de desarrollo personal en la esfera profesional y del aporte social que espera brindar a través de su ejercicio. Establecimiento de objetivos a alcanzar, temporalidad de éstos y estrategias para su consecución.

La caracterización de estos componentes, a partir de un conjunto de indicadores elaborados para su diagnóstico y mediante la utilización de

técnicas de expresión abierta (composiciones, cuestionarios, entrevistas, etc.) nos permitió establecer diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes que cursan diferentes carreras en nuestro país.

Los niveles encontrados dependen de las diversas formas en que se manifiestan e integran los componentes anteriormente definidos y poseen, a mi juicio, un valor para la práctica educativa, especialmente para la aplicación del principio de individualización de la enseñanza. El nivel más representativo constatado por nosotros en los estudiantes universitarios presenta como características: un desarrollo parcial del componente cognitivo, un desarrollo del componente afectivo en términos positivos y la ausencia de desarrollo de los componentes más complejos; es decir, del autovalorativo y del de proyección futura.

Como aspectos más significativos de este tema final podemos señalar los siguientes:

Las principales adquisiciones el desarrollo de la esfera afectivo-motivacional en las etapas de la adolescencia y la juventud se producen en las esferas autovalorativa, moral y de los motivos vinculados a la elección, estudio y desempeño de la futura profesión.

La autovaloración en la adolescencia alcanza un carácter consciente y generalizado y se unen sus funciones subjetivo-valorativa y reguladora, aún cuando su contenido depende, en determinada medida, de las valoraciones de los adultos, y en especial, de las de los coetáneos. En la juventud la autovaloración logra una mayor estabilidad y el joven es capaz de fundamentar sus contenidos de forma más elaborada, convirtiéndose en un medio de autoperfeccionamiento del sujeto, al transformarse su función reguladora en autoeducativa.

En cuanto al desarrollo moral, en la adolescencia, aunque las cuestiones relacionadas con los juicios y normas morales ocupan el centro de interés del adolescente, la regulación moral depende en buena medida de prescripciones externas. En la juventud, se presentan las condiciones propicias para que se alcance el nivel de autorregulación moral y surge la concepción del mundo como formación motivacional, que sustenta el proceso de autodeterminación del comportamiento.

Los ideales morales comienzan a estar representados por modelos abstractos en la adolescencia, en los que se destacan elevadas cualidades morales, que en ocasiones, son difíciles de imitar por el adolescente en su conducta diaria. En la juventud, los ideales se generalizan y el joven se convierte en el propio centro de su ideal, proceso que se interrelaciona con la elaboración de su proyección futura y del sentido de la vida.

Los intereses profesionales muy vinculados al prestigio social de las profesiones y a las asignaturas preferidas en la adolescencia, pueden transformarse en la juventud en intenciones profesionales que permiten al joven la autodeterminación en esta esfera.

Consideraciones finales

A través de los seis temas que abarca la asignatura hemos presentado las principales características que adopta la “situación social del desarrollo” en las etapas de la adolescencia y la juventud.

Esta “situación social del desarrollo” abarca las transformaciones que se producen en los sistemas de actividad y comunicación en los que se desarrolla la vida de adolescentes y jóvenes dentro de la sociedad contemporánea en general, así como las principales adquisiciones del desarrollo biológico, de los procesos psicológicos y de las formaciones de la personalidad que se consolidan hacia el final de cada período.

Es importante destacar que las regularidades aquí analizadas se presentan como tendencias del desarrollo psicológico y permiten establecer los límites de estas edades, sin desconocer que las mismas se expresan en el sujeto individual de manera particular e irrepetible, en tanto dependen de las condiciones de educación en las que transcurre su vida, de las principales adquisiciones psicológicas logradas en las etapas anteriores, y muy especialmente, de la forma en que este se apropia de las influencia externas y construye activamente su propia subjetividad.

Estas etapas, que marcan el tránsito de la niñez a la adultez, constituyen una manifestación del proceso que sigue todo el desarrollo de la subjetividad humana saludable: la hermosa y a la vez dolorosa tarea de crecer, la gradual y a veces abruta conquista de la autodeterminación,

como capacidad del sujeto de actuar con relativa independencia de las influencias externas, de orientar su comportamiento de forma conciente, intencional y estable, en las principales esferas de significación para la personalidad y en consonancia con los auténticos valores de su entorno social.

Propiciar que este proceso transcurra adecuadamente es tarea primordial de todos los especialistas, que de una u otra forma, nos encontramos frente al inmenso reto y a la vez enorme privilegio, de contribuir a la educación de las jóvenes generaciones, cuyo desarrollo psicológico debe producirse en consonancia con las exigencias y valores que sustentan nuestro proyecto social.

“LA PERSONALIDAD Y SU FORMACIÓN EN LA EDAD INFANTIL”

Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1976
Autora: L. I. Bozhovich

Capítulo 3
Formación de la personalidad del niño en la edad escolar media.

(pp. 241-302)

1. Situación social del desarrollo en la edad escolar media.

La edad escolar media que corresponde con el período de la adolescencia, se le llama también edad de transición, ya que es precisamente en este período en que se da un paso decisivo en el desarrollo del niño, al concluir su infancia y pasar a la etapa de desarrollo psíquico que lo prepara directamente para la vida laboral independiente. El escolar mayor ya no es un niño, tiende hacia el futuro y todo su desarrollo comienza a determinarse por esta tendencia. El adolescente continúa siendo un niño en muchos aspectos, aunque no se diferencia menos del escolar pequeño, que del mayor. El adolescente todavía vive en el presente, aunque en parte sueña ya con el futuro; está absorbido totalmente por la escuela, el maestro, las relaciones con los compañeros y la familia. Se puede incluso afirmar que el adolescente constituye la expresión más clara y típica del escolar.

Sin embargo, a pesar de que la posición general de los niños (posición de escolar) y de que su actividad fundamental (el estudio) no cambian, en lo esencial, en la edad escolar media, en comparación con la edad escolar pequeña, sí ocurren cambios esenciales, tanto en su forma de vida como en las condiciones internas de su desarrollo.

Pero antes de abordar el tema de la caracterización de la situación social del desarrollo, que determina la formación de la personalidad del adolescente, es necesario hacer un señalamiento.

Mientras mayor es el niño, más profundas son las huellas que él imprime en las condiciones que caracterizan la vida de la sociedad determinada en que se desarrolla y las particularidades de su propia forma de vida

individual. Por eso, no existe, ni puede existir, una caracterización psicológica del adolescente en general. Uno de los errores de la psicología tradicional fue el intento de dar una caracterización de los adolescentes, al margen de la historia. Los datos de que disponía la psicología fueron obtenidos como resultado de estudios realizados en sociedades de clases y preferentemente con grupos de adolescentes de sus capas privilegiadas. Es por ello que la caracterización de los adolescentes creada sobre esta base, que en gran medida aún se conserva (fundamentalmente en los países occidentales) nos parece poco confiable desde un punto de vista científico. Hasta el momento se ha acostumbrado a considerar la adolescencia como una edad de aguda crisis, de conflictos internos y externos, de rompimiento con los principios morales, de debilidad, de individualismo, de escape de sí mismo, etcétera.

En ningún país hay completa uniformidad en las condiciones de vida y educación de los adolescentes. Por ejemplo, en nuestro país unos adolescentes viven en las aldeas, otros en la ciudad; unos estudian en escuelas de enseñanza general, otros en internados, en instituciones militares, etcétera. Existen también diferencias considerables en las condiciones de vida familiar y de educación de los niños. No obstante, la existencia en el estado soviético de iguales derechos a la educación y al trabajo, la uniformidad en las formas sociales de educación (lo que se determina en grado considerable por el amplio número de casas-cuna, jardines infantiles, escuelas semi-internados, etc.) introduce muchos rasgos comunes en la vida de nuestros adolescentes. Ello permite dar una caracterización de las condiciones típicas de vida y educación de los niños soviéticos de edad escolar media, de las leyes generales de la formación de su personalidad y de algunas particularidades específicas de esta edad.

EI cambio principal que tiene lugar en este período de la vida de los adolescentes es el paso de los grados primarios a los medios, lo que varía esencialmente el carácter de la actividad docente de los escolares.

Estos penetran de lleno en el estudio de los fundamentos de las ciencias, lo que hace diferente, en grado considerable, tanto el contenido del material docente como las formas de enseñanza. Este hecho exige de los alumnos nuevos métodos de asimilación, lo que a su vez, presupone un nivel más alto de desarrollo del pensamiento teórico abstracto y el

surgimiento de una actitud cognoscitiva, cualitativamente nueva hacia los conocimientos.

Además, la enseñanza desde el quinto hasta el octavo grado no se realiza ya por un solo maestro (el que era a su vez el educador en la escuela primaria), sino por muchos. Con relación a esto, los alumnos ya no experimentan una unidad absoluta de exigencias, sino que empiezan a tropezar con diferentes valoraciones que dan los adultos a los fenómenos de la vida circundante, así como también a su propia conducta, a su actividad, a sus puntos de vista y actitudes y lo que es más importante, a ellos mismos, es decir, a su personalidad. Todo esto determina una posición totalmente distinta de los alumnos respecto a los maestros y educadores, parece como si emancipara al adolescente de la influencia directa de los adultos, haciéndolo mucho más independiente. Este hecho tiene tanto más importancia, por cuanto los niños de edad escolar pequeña (como ha sido señalado) confiaban en el maestro en lo fundamental y en todo momento seguían su ejemplo. Ahora ya los escolares, en grado considerable, deben organizar por sí mismos su conducta y actividad, saber controlarse, tener más responsabilidad de sus actos, resolver con más independencia las numerosas cuestiones con que tropiezan en la vida diaria, elaborar por sí mismos la opinión acerca de sus compañeros, etcétera.

De esta forma, en la adolescencia comienzan a desarrollarse aquellos procesos internos que conducen, a fines de la misma, a la formación de puntos de vista y valoraciones relativamente estables e independientes, a la formación de un sistema de actitudes de los adolescentes hacia lo que los rodea y hacia sí mismos, que resulta también relativamente estable.

La introducción del trabajo en los talleres y de la práctica agrícola es una nueva circunstancia, muy importante, que se introduce en la vida de los escolares de los grados medios, al mismo tiempo que el trabajo socialmente útil, el trabajo en la familia y el trabajo de autoservicio adquieren, en este período, un carácter más independiente y productivo.

Esto familiariza a los escolares con la actividad laboral de los adultos, forma en ellos hábitos y habilidades de trabajo, y, lo que es fundamental, educa en ellos la estimación hacia el trabajo, hacia sus resultados y les hace sentir como seres socialmente útiles.

De esta forma, la iniciación en el trabajo que ocurre en los grados medios, crea las condiciones para la preparación psicológica y práctica para el trabajo en los alumnos de esta edad, lo que tiene una gran importancia para el desarrollo psíquico multilateral del adolescente y crea las premisas necesarias para una formación correcta de su personalidad.

La posición del escolar adolescente en la familia sufre también considerables cambios. A principios de la adolescencia se forman, sobre la base de su desarrollo anterior, toda una serie de posibilidades psicológicas nuevas, que permiten a los que lo rodean plantearles exigencias más elevadas, concederles mayores derechos sobre todo el derecho a la independencia.

Entre estas particularidades nuevas, las más importantes son, una estabilidad mayor en sus objetivos y el surgimiento de formas de conducta relativamente estables. A principios de la adolescencia los niños poseen ya un sentido del deber y de responsabilidad bastante desarrollados, son capaces de mantener durante un largo tiempo una conducta organizada, dirigida al logro de un objetivo determinado, conscientemente planteado. En este período los adultos ya pueden "contar" con el niño. En la familia se le deja de considerar "pequeño", se exige de él una verdadera ayuda en las cuestiones domésticas, responsabilidad por las tareas que se le encargan y por las obligaciones diarias, se comienza a consultarle y algunos adolescentes, en especial a finales de la edad escolar media, se convierten, incluso, en el sostén de sus familiares.

Pero, tal vez el cambio más importante en la situación social del desarrollo de los adolescentes consiste en el nuevo papel que, en esta etapa, comienza a desempeñar el colectivo de alumnos. EI colectivo de los grados quinto al octavo ocupa un lugar totalmente distinto en la druzhina, (Druzhina. Organización de pioneros dentro de la escuela. (Nota de la traductora) en la escuela y en el colectivo de los grados primarios. En este último los intereses y la actividad de los niños están limitados a los asuntos y preocupaciones del aula; ahora, los alumnos se hacen participantes principales de todas las cuestiones concernientes a la organización pioneril, intervienen como miembros activos del colectivo escolar, constituyen la base de su propia autonomía, se hacen miembros de diferentes organizaciones escolares (y extra-escolares), secciones de deportes, círculos de interés, etc.

Todo esto amplía y hace más complejas las relaciones de los adolescentes con sus compañeros de aula y con los otros escolares y lo que es fundamental, ello conlleva a que el escolar de esta edad comience a vivir una vida de colectivo multifacética, social, donde trata de hallar su propio lugar.

La importancia de este último factor para la formación de la personalidad del adolescente, se hace especialmente clara, si tenemos en cuenta que en la edad escolar media los alumnos comienzan a plantearse, unos a otros, exigencias de carácter moral considerablemente más elevadas; el adolescente puede conquistar la autoridad sobre sus compañeros, sólo en el caso que pueda responder a estas exigencias. Además, en este período, en ellos se manifiestan interrelaciones personales más estrechas, que tienen, con frecuencia, matices emocionales profundos. Estas relaciones llevan a los adolescentes a unirse en grupos, que a veces no coinciden con la "red" de las relaciones oficiales. Al mismo tiempo esas interrelaciones personales y los grupos creados sobre su base, ejercen una influencia no menor, y a veces hasta mayor, sobre la formación de la personalidad de los adolescentes.

Así, la forma de vida de los adolescentes, exteriormente similar a la de los escolares pequeños, al estudiarse más profundamente manifiesta una peculiaridad concreta bastante considerable, lo que a su vez conduce a la formación en ellos de cualidades psicológicas nuevas, características de esta edad.

2. La asimilación de los conocimientos y la formación en los adolescentes de una actitud cognoscitiva hacia el medio.

Detengámonos más detalladamente en la caracterización de las particularidades del proceso de asimilación de los conocimientos en los grados medios, ya que esto es importante, no sólo para el desarrollo del pensamiento de los adolescentes y de sus intereses cognoscitivos, sino también para la formación de su personalidad en general.

La enseñanza escolar tiene lugar sobre la base de los conocimientos que ya el niño posee y que adquirió en el proceso de su experiencia diaria.

En este aspecto, los conocimientos adquiridos por el niño antes de ingresar en la escuela no constituyen una simple suma de impresiones, imágenes, representaciones y conceptos, sino que constituyen un todo, interiormente vinculado tanto con los modos de pensamiento, característicos para el niño de esta edad, como con las particularidades de su actitud hacia la realidad y con su personalidad en general.

Es sabido que los niños de edad prescolar y escolar se caracterizan por su tendencia hacia el mundo externo, por su relación práctica y sensorial con la realidad. Por eso, los objetos actúan para ellos ante todo por sus cualidades sensoriales, por las cuales los comparan y generalizan. (2) Esta dependencia en que se encuentran las operaciones intelectuales con relación a la orientación general de la personalidad puede ser demostrada con el ejemplo siguiente. En las experiencias de Folkelt [184] se estableció de forma experimental que los prescolares primero perciben y distinguen el color de un objeto y después su forma. En particular, se demostró que los niños pequeños fácilmente relacionan entre sí el círculo rojo y el triángulo rojo, pero no ven nada común entre los triángulos rojo y verde. No obstante, en nuestras experiencias con niños de edad prescolar (y después en las de Z. M. Boguslavskaia) se puso de manifiesto que, sin un trabajo especial, la forma del objeto puede constituirse para el niño en la característica esencial sobre la cual estructurará su generalización. Para ello es suficiente (antes de pedirle al niño que compare y generalice figuras geométricas) con organizar un juego, en el que los niños hagan coincidir unas con otras figuras geométricas cortadas en madera y pintadas de distintos colores. Se comprende fácilmente que en dependencia de las formas de las figuras, los niños podrán hacerlo o no. Después de este tipo de juego casi todos los niños que hasta ese momento relacionaban las figuras geométricas orientándose por su color, comenzaron a hacerlo por su forma. Así, la determinación del objeto en el juego fue lo que condicionó la relación del niño hacia sus diferentes propiedades, lo que a su vez determinó también el carácter de la percepción del objeto por el niño y las cualidades que empezaron a abstraerse y hacerse objeto de conciencia.

De esta forma, los conocimientos que el escolar pequeño obtiene en el proceso de su experiencia diaria, se caracterizan por su relación

directa con la percepción y la acción, por su carga sensorial y por su concreción.

En la enseñanza surge ante los adolescentes una nueva tarea: como resultado de una actividad cognoscitiva especialmente organizada deben penetrar en la esencia real de los objetos de la realidad, comprender las relaciones entre ellos. En este sentido, muy a menudo la esencia del objeto no coincide con su apariencia y lo que el adolescente aprende en clase puede parecerle contradictorio con su experiencia directa de la vida.

De esta forma, los conocimientos escolares no constituyen una simple suma de nuevas informaciones, representaciones y conceptos; los conocimientos escolares están internamente vinculados con nuevos procedimientos de pensamiento y con una nueva actitud cognoscitiva de los alumnos hacia la realidad.

De todo lo dicho se desprende que la asimi!ación de los conocimientos en la escuela no se reduce a la acumulación cuantitativa, a la ampliación y a la profundización de lo que el niño sabía antes. Los conocimientos nuevos no sustituyen sencillamente a los viejos, sino que los cambian y reestructuran; reestructurando también las formas anteriores del pensamiento infantil. Como resultado, se manifiestan nuevas particularidades de la personalidad, expresadas en una nueva motivación, en una nueva actitud hacia la realidad, hacia la práctica, y hacia los pro-pios conocimientos.

Un estudio experimental detallado del proceso de asimilación de los conocimientos [19] permite observar cómo y bajo qué condiciones, los conocimientos escolares, al elaborarse en la conciencia del alumno, cambian todo el sistema de su pensamiento y personalidad. Esquemáticamente, este proceso puede ser representado como un camino que va desde la percepción y la comprensión del material docente hacia su reelaboración activa en la conciencia de los alumnos y hacia la transformación de los conocimientos asimilados en un logro personal del alumno, es decir, en su convicción. De aquí se ve claramente que una verdadera asimilación de los conocimientos concluye sólo cuando éstos se convierten en parte de su concepción del mundo, es decir, cuando cambian los puntos de vista del alumno acerca de la realidad que le rodea y su actitud hacia la misma.

De una comprensión tal del proceso de asimilacibn de los conocimientos escolares se puede concluir que dicha asimilación no es sólo un proceso de enseñanza, sino también un proceso complejo de educación, directamente relacionado con la formación de la personalidad del escolar. He aquí por qué es tan importante comprender la especificidad de la asimilación de los conocimientos en los grados medios, para poder aclarar la influencia que ésta ejerce en la formación de la personalidad del adolescente.

Partiendo de las concepciones aquí expresadas, examinemos ahora en qué se diferencia el proceso de enseñanza en los grados medios de los grados primarios de la escuela.

En los grados medios, los alumnos entran de lleno en la asimilación de asignaturas aisladas, es decir, en la asimilación de todo un sistema de conceptos científicos, de un sistema de dependencias causales, que constituyen el contenido de la asignatura correspondiente. Es cierto que ya a finales de la edad escolar pequeña se introducen en el programa docente asignaturas tales como ciencias naturales, geografía e historia. Pero, en esta etapa de la enseñanza, las materias señaladas tienen un carácter todavía muy concreto, descriptivo. En los grados del quinto al octavo estas asignaturas adquieren un contenido mucho más abstracto, y lo que es más importante, en el programa docente se comienzan a incluir materias completamente nuevas, que plantean exigencias totalmente diferentes al proceso de asimilación de los conocimientos.

La física, la química, el álgebra, la geometría, etc., se encuentran entre estas nuevas asignaturas.

Estas asignaturas se presentan a los alumnos como una rama especial de los conocimientos teóricos que con frecuencia no tienen un apoyo evidente concreto, ni en las representaciones cotidianas del niño, ni en los conocimientos adquiridos en los grados primarios de la escuela. Es más, a veces estos nuevos conocimientos entran incluso en contradicción con su experiencia sensorial y con las nociones que él adquirió antes de pasar a los grados medios. Por ejemplo, el niño debe comprender que en la división de un quebrado entre otro, el número se aumenta, y en la multiplicación disminuye, aunque en los grados primarios, al operar con números enteros, se acostumbró a pensar precisamente, lo contrario. Por otra parte, esta noción inversa (de que en la división el número disminuye

y en la multiplicación se aumenta) coincide por completo con su experiencia práctica diaria.
Por consiguiente, a diferencia de lo que sucede en los primeros grados, los conocimientos que se adquieren en los grados medios entran a menudo en contradicción con la realidad directamente percibida. Por eso, lograr que los escolares comprendan la relación entre la realidad y los conocimientos por ellos adquiridos en el estudio de los fundamentos de las ciencias debe constituir una tarea especial. El escolar debe aprender a ver en el concepto, la realidad en él generalizada. Tras el sistema de conocimientos escolares debe ver el mundo en toda su variedad concreta. Esto último se hace más complejo debido a que numerosos conceptos y leyes asimilados en los grados medios de la escuela, pueden ser referidos a la realidad sólo de forma mediatizada, a través del sistema de otros conceptos. Esto a su vez exige de los escolares que ellos aprendan, en el proceso de su pensamiento, a ir no sólo de los objetos concretos (o de su representación) hacia los conceptos y viceversa, sino también de un concepto abstracto a otro. En otras palabras, esto exige que los escolares-adolescentes aprendan a razonar en un plano puramente teórico.

Además, la ausencia de una relación directa entre la práctica diaria del escolar y el contenido de los conocimientos que él asimila en el sistema de las nuevas asignaturas científicas, no permite a la enseñanza en los grados, del quinto al octavo, apoyarse completamente en el interés directo por los fenómenos y hechos de la realidad, por sus causas y efectos, lo que constituía la base de la enseñanza en los primeros grados. Los alumnos, que dominan perfectamente el idioma natal, no pueden experimentar la necesidad directa de saber que la palabra “mesa” es un sustantivo y que la palabra “¡ah!” es una interjección. El alumno, aún sin el conocimiento de la ley de Arquímedes y de las reglas de la flotación de los cuerpos, puede, dentro de los marcos de su limitada experiencia personal, determinar cuál objeto va a flotar y cuál se hundirá; puede perfectamente utilizar un palo como palanca, sin saber qué es una palanca, y qué leyes físicas determinan la fuerza de su acción.

Por consiguiente, las particularidades del material docente exigen de los alumnos adolescentes un enfoque totalmente nuevo para su asimilación, tanto en el aspecto motivacional, en el cognoscitivo, como en las operaciones intelectuales que deben realizar.

En realidad, el análisis de los cambios que tienen lugar durante la adolescencia con respecto a las relaciones señaladas, pone de manifiesto considerables saltos cualitativos, tanto en los procesos psíquicos cognoscitivos del adolescente, como en sus intereses cognoscitivos.

En la investigación ya citada de M. F. Morozov [121] se demostró que en algunos alumnos, a fines de Ia edad escolar pequeña, se manifiesta un interés selectivo por determinadas asignaturas. El autor logró establecer, mediante el estudio de estos alumnos, algunas particularidades de dicho interés y de las condiciones de su aparición. Según los datos de M. F. Morozov, una premisa para el surgimiento del interés, por una u otra asignatura, la constituye la diferenciación del contenido específico de una asignatura determinada (diferente del contenido de otras asignaturas) y la distinción de las relaciones que existen entre los conceptos y leyes dentro de esta misma asignatura. Al comparar el carácter de los intereses cognoscitivos, típicos de la edad escolar pequeña, con los intereses que se manifiestan en algunos niños en el umbral de su transición a los grados medios, M. F. Morozov escribe que los alumnos de edad escolar pequeña aún no manifiestan interés específico por una asignatura determinada. A los niños les atrae lo mismo en todas las asignaturas: la asimilación de habilidades y hábitos concretos, el conocimiento del nuevo contenido de la asignatura, el vencimiento de las dificultades, la satisfacción por el esfuerzo intelectual.

Rasgos totalmente distintos caracterizan el interés que surge en los adolescentes con respecto a una asignatura determinada. Los alumnos que manifiestan este interés, al explicar qué es lo que concretamente les interesa de dicha asignatura, señalan precisamente su contenido, el cual caracteriza la correspondiente esfera de los conocimientos científicos con referencias a las relaciones y vínculos internos, en ella contenidos. Así, por ejemplo, los alumnos que se interesan por la aritmética, dicen que los atrae la exactitud de las operaciones aritméticas, su rigurosa consecutividad, (“donde de una operación dependen las restantes”).

Ellos comienzan a observar la consecutividad lógica de los razonamientos, "la interdependencia y las leyes de las operaciones aritméticas" [121, pp. 42-43].

Particularidades análogas se observan también con respecto al idioma ruso. Así, por ejemplo, uno de los alumnos del cuarto grado escribe en su composición que él se interesa por el idioma ruso, porque el mismo "tiene muchas variedades" que no las hay en otros idiomas: tiene género, seis casos, y en el inglés sólo hay un caso; en ruso en una oración puede haber varios verbos y en el inglés sólo un verbo, etc. [121, p. 43].

Por supuesto, este tipo de interés, puramente cognoscitivo, por las conexiones y leyes inherentes al contenido de una asignatura dada, en los escolares del cuarto grado tiene un carácter aún muy simple e ingenuo. Pero en él están contenidas, más o menos en forma rudimentaria, aquellas características que resultan específicas para los alumnos adolescentes. En esta edad, el interés cognoscitivo comienza a diferenciarse por otra particularidad cualitativamente nueva y adquiere precisamente un carácter personal. En la edad escolar pequeña, los intereses cognoscitivos de los niños resultan, por regla general, episódicos. Surgen en una situación determinada, la más de las veces bajo la influencia directa de la clase y casi siempre desaparecen cuando la clase termina o cuando el niño ha recibido los conocimientos que satisfacen este interés temporal. En la adolescencia el interés tiene con frecuencia un carácter estable, continuado. Ya no está directamente vinculado a una situación, la que generalmente no lo origina. Este interés surge gradualmente, en la medida en que van acumulándose los conocimientos y se apoya en la lógica interior de los mismos. Por ello, el interés personal es activo y puede decirse que inagotable, pues mientras más sabe el alumno de la asignatura que le interesa, mayor es el interés que hacia ella siente. (Las características del interés personal a diferencia del episódico y el proceso de su formación ha sido estudiado detalladamente por N. G. Morozova y expuesto en su tesis de doctorado sobre el tema: "La formación de los intereses en los niños con desarrollo normal y anormal". Moscú, 1967.)

La formación de este tipo de intereses personales, relativamente estables, en la edad escolar media, permite caracterizar al adolescente: responden vivamente ante los nuevos descubrimientos, se interesan ampliamente en la técnica, comienzan a asistir a diferentes círculos docentes, a leer literatura técnico-científica (científica popular), a hacer algunos experimentos, a confeccionar modelos, a coleccionar y desarmar receptores de radio, etc. Hay que señalar que esta clase de interés es necesario para la asimilación de las asignaturas en los grados medios y que su ausencia, como se verá más adelante, lleva a una asimilación

deficiente de los conocimientos y a una formación incorrecta de la personalidad del adolescente.

Las operaciones intelectuales (de esto ya hemos hablado) también están internamente vinculadas al carácter de los conocimientos escolares, asimilados por el adolescente. Por ejemplo, cuando el alumno se ve en la necesidad de asimilar la Ley de Arquímedes, debe dominar también nuevos modos de pensamiento, que antes no le eran propios. Debe pasar a generalizaciones que no están directamente relacionadas con los objetos dela realidad, sino que son mediatizadas por otras generalizaciones y conceptos. Debe pasar de juicios aislados, acerca de uno u otro hecho o fenómeno de la realidad, al establecimiento de relaciones entre estos juicios; es decir, pasar al pensamiento conceptual propiamente teórico. Además, con mucha frecuencia debe apartarse de las impresiones directas y penetrar en las relaciones internas, no evidentes.

La diferencia específica de las operaciones intelectuales, necesarias para la asimilación de conocimientos abstractos tales como, por ejemplo, el conocimiento de la ley de Arquímedes y de las regularidades de la flotación de los cuerpos, basadas en esta ley, a diferencia de las formas de pensamiento que los alumnos poseen, anteriores a la asimilación de los fundamentos científicos, puede ser bien ilustrada en una de nuestras investigaciones [19]. (Esta investigación fue efectuada ya hace tiempo, pero las observaciones acerca de las dificultades de la asimilación de los conocimientos en los grados medios, llevadas a cabo ahora por nosotros, testimonian que los datos obtenidos en la investigación son hasta el momento de actualidad y que las tendencias en el desarrollo del pensamiento infantil allí descubiertas, continúan siendo las mismas. Las investigaciones experimentales de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, tampoco han variado la característica general de las particularidades del pensamiento, relacionadas con la asimilación de distintas asignaturas. Estas investigaciones sólo demuestran que con otros programas y métodos de enseñanza, más perfeccionados, puede lograrse, ya en la edad infantil pequeña la aparición tanto de formas abstractas del pensamiento, como la habilidad para razonar en un plano teórico interno. De esta forma, se confirma la dependencia en que se encuentran los modos de pensamiento con relación al contenido de los conocimientos asimilados y de los métodos de

enseñanza; solamente que, algunas particularidades específicas del pensamiento, hasta ahora consideradas como características para los escolares de los grados medios, comienzan a aparecer ya en la edad escolar pequeña.)

En esta investigación, se les preguntaba a alumnos de edad eseolar pequeña y media, que aún no habían estudiado la ley de Arquímedes, por qué, en su opinión, se hunde o flota determinado objeto. La experiencia se realizó de la forma siguiente: frente al niño se colocaba un gran recipiente con agua y el experimentador, al pedir la respuesta, colocaba en la mano del niño uno u otro objeto. Es necesario decir, que ni uno solo de los escolares dió una respuesta errónea. No obstante, quisiéramos que se prestara atención a las explicaciones que ofrecían.

Los niños decían, por ejemplo, que "la tuerca se hunde porque es pesada ", y que "el trozo de madera flota porque es ligero ", y cuando el experimentador preguntaba por qué, pues, se hunde el clavo que es más ligero que el trozo de madera, el escolar, incluso algo sorprendido, evidentemente, por una pregunta considerada absurda, contestaba que "el clavo se hunde porque es de hierro ", y a la pregunta de por qué entonces flota una lata de hierro, que evidentemente es más pesada que el clavo, también contestaba, sin reflexionar y sin inmutarse que "la lata flota porque tiene fondo ", etcétera.

Los ejemplos que hemos citado son absolutamente típicos; exactamente igual (o en forma muy parecida) contestaron casi todos los sujetos investigados. Sin embargo, hubo algunos alumnos que se desconcertaron por las contradicciones de sus propias respuestas y pidieron al experimentador les diera la explicación correcta. Algunos utilizaron en su explicación el concepto de peso específico, pero en todos estos casos (especialmente en el último) se estableció que estos escolares se interesaban por la física (o por alguna otra disciplina de las ciencias naturales) y saben bastante más de lo establecido, en el programa escolar.

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace evidente que el pensamiento de los alumnos, que aún no se han planteado la tarea de la asimilación de una asignatura, teórica por su contenido, se diferencia por el hecho de que sus razonamientos se refieren sólo a un caso en particular y para ello se basan ya sea en un rasgo del objeto (por ejemplo, "flota porque el

fondo es entero"), o en aquellas características que pueden ser reunidas y relacionadas con ayuda de una generalización concreta, (por ejemplo, "las cosas de madera flotan", "las de metal se hunden"). Los sujetos investigados, como regla, no correlacionan sus juicios unos con otros y no tratan de encontrar un principio más general.

En cada caso buscan la causa de la flotación (o de inmersión) del objeto. Al hacerlo, no sienten que sus razonamientos entran en contradicción unos con otros y que por lo tanto, no pueden servir como explicación.

En pocas palabras el pensamiento consciente de nuestros sujetos investigados se mueve en un sólo plano de la conciencia, que pudiéramos llamar empírico, aunque a veces, al resolver un problema práctico, tienen en cuenta de manera completamente inconsciente, no sólo los rasgos que nombran, sino también la relación real entre el peso absoluto del objeto y su volumen.

Claro está que las particularidades señaladas del pensamiento de nuestros sujetos investigados se caracterizan, no sólo por el nivel de desarrollo de sus operaciones mentales, como tales, sino que, evidentemente, tiene también importancia el enfoque empírico que dan al problema planteado. Pero de una u otra forma, los datos obtenidos en nuestra investigación ponen de manifiesto que los modos de interpretación de la realidad y el carácter de la actitud hacia los conocimientos, propios de los alumnos que apenas empiezan a estudiar los fundamentos científicos, no responden a las tareas de esta enseñanza y deben ser esencialmente reestructurados en la adolescencia. Para que el alumno pueda asimilar el concepto de peso específico, que no tiene apoyo sensorial directo en las representaciones visuales y en las generalizaciones concretas, y desde este concepto abstracto, llegar a la explicación de la causa de la flotación de los cuerpos, debe superar la limitación de su pensamiento descubierta en el experimento que hemos expuesto, y adquirir nuevas formas de pensamiento que operen con conceptos científicos abstractos.

En realidad, muchas investigaciones psicológicas ponen de manifiesto el proceso de reestructuración constante que tiene lugar en la adolescencia, es decir, el paso continuado de los escolares de formas de pensamientos más concretas a las más abstractas.

Este tipo de investigación está representado más amplia y profundamente en los trabajos de L. S. Vigotsky y sus discípulos (L. S. Sajarov, Y. V. Kotelova, E. I. Pashkova) [48]. Mediante una investigación experimental, elaborada de acuerdo al principio general del método sintético-genético del científico alemán N. Ach, lograron demostrar cómo durante el desarrollo infantil varía y se reelabora la estructura interna de los conceptos. Además, en la investigación de Zh. I. Shif, se demostró cómo cambian y se reestructuran los conceptos cotidianos del niño bajo la influencia de los conceptos científicos asimilados. Todas estas investigaciones evidenciaron que las formas abstractas del pensamiento se encuentran en la etapa de formación en el adolescente y que sólo a fines de la adolescencia adquieren importancia fundamental en la actividad intelectual del escolar.

Según los datos de la investigación de A. P. Semionova [156], en la adolescencia se pone de manifiesto una relación especial entre las formas abstractas y concretas del pensamiento. Es como si el pensamiento concreto sirviera al abstracto, incluyéndose en el razonamiento teórico y creando un apoyo evidente para los juicios abstractos.

En las investigaciones de N. A. Menchiskaya y sus colaboradores [140] se demostró que con relación al desarrollo de las formas abstractas del pensamiento se reestructuran también el carácter de las representaciones de los adolescentes. Por ejemplo, en la investigación de A. S. Riedko se puso de manifiesto que en los alumnos de quinto y sexto grados, en la asimilación de conceptos históricos tales como "boyardo", "esclavo" y otros, lo fundamental es el componente visual de imágenes, y el descubrimiento del concepto correspondiente a menudo se sustituye por la descripción de la imagen visual. En el futuro, los alumnos, al descubrir los mismos conceptos, se encuentran influidos en grado considerablemente menor por tales componentes, al distinguir los rasgos característicos del boyardo o del esclavo, como representantes de una clase social determinada. En otras palabras, la tendencia en el desarrollo de las representaciones y los conceptos de acuerdo a las investigaciones de N. A. Menchiskaya y sus colaboradores, sigue la siguiente línea: la distinción de las características y relaciones cada vez más esenciales (y por ello abstractas) y la superación de imágenes concretas anteriormente

existentes. (Existen también toda una serie de investigaciones que demuestran que en la adolescencia ocurren cambios esenciales en algunas operaciones intelectuales particulares. Por ejemplo, surge una búsqueda activa de las dependencias causales (V. V. Bogoslovsky y otros) [16].

La asimilación de los conocimientos en los grados medios plantea nuevas exigencias también a otros procesos cognoscitivos del niño. En los primeros grados con frecuencia se podía asimilar el material docente mediante una sola repetición. Así se pueden estudiar versos, algunas reglas de idioma ruso o de aritmética, pero no una lección de historia, de ciencias naturales, de física. Por supuesto, hay casos, e incluso son bastante frecuentes, en que los alumnos del quinto al octavo grado continúan estudiando mecánicamente el material docente, pero esto da malos resultados y siempre testimonia que en estos alumnos no ha tenido lugar el necesario desarrollo de la memoria lógica.

En la asimilación de los conocimientos en los grados medios es necesario que los alumnos dominen otras operaciones de aprendizaje, completamente distintas. Deben aprender a distinguir lo esencial, a dividir el texto en porciones lógicas, a establecer un plan, un resumen del material asimilado, a trasmitir el sentido de lo aprendido, etc. A. A. Smirnov, en sus investigaciones de la memoria [170], pone de manifiesto que en la adolescencia aumenta en forma considerable la habilidad de elaborar lógicamente el material. Los alumnos de los grados primarios de la escuela, de acuerdo con sus datos, se inclinan a aprenderse el texto en su totalidad; sólo el 17 % de los alumnos de cuarto grado manifestó una división al texto y su agrupación por el sentido; ya en el sexto grado el número de tales alumnos crece hasta el 26 %. En la investigación de A. G. Komm [83] se demostró que en la adolescencia, especialmente a fines de la misma, los escolares reproducen el texto mucho más independientemente de su construcción y expresión oral que en la edad escolar pequeña. Es por ello que, por ejemplo, al adolescente le es completamente accesible la reproducción de una narración con varios temas, cosa imposible para los niños más pequeños, inclinados a "mantenerse sujetos al texto". Según los datos de A. A. Smirnov, los alumnos de los grados medios, en el proceso de memorización, van de lo general a lo más concreto, a lo particular. Los datos de la investigación de E. A. Faraponova demuestran que en la adolescencia los índices de memorización de un material verbal son mucho más altos que los índices

de memorización de un material concreto, al tiempo que crece la capacidad para la memorización de palabras de carácter abstracto [182].

De acuerdo con los datos de Ias investigaciones psicológicas de P. I. Zinchenko, la memorización adquiere en la adolescencia un carácter considerablemente más consciente y premeditado. Los alumnos comienzan a aplicar distintos métodos de memorización en dependencia de los objetivos y tareas que se les plantean. En la investigación de A. S. Novomeisky también se demostró que, a diferencia de los alumnos del cuarto grado que memorizan casi siempre por un sólo método, los adolescentes, a finales de esta edad, ya comienzan a emplear diferentes medios de memorización, más adecuados a la tarea [129]. (Con relación a todo el material experimental citado, que caracteriza el nivel de desarrollo de los procesos psíquicos cognoscitivos, es necesario hacer una aclaración general. Todos ellos constatan la existencia de aquellas particularidades que se formaron en nuestros escolares conforme a los métodos de educación y enseñanza existentes. Es indudable que estas particularidades pueden ser variadas considerablemente bajo otras condiciones. Sin embargo, creemos que la lógica general del desarrollo, reflejada en las investigaciones, sigue siendo la misma, ya que está vinculada no sólo con la educación de los procesos cognoscitivos correspondientes, sino también con la formación de la personalidad del niño en su conjunto.)

Tales son los cambios en los procesos psíquicos cognoscitivos de los alumnos de los grados medios que constituyen la condición fundamental tanto del desarrollo psíquico general de los niños de esta edad como de la formación de su personalidad. L. S. Vigotsky consideraba incluso que el pensamiento en conceptos es el factor fundamental que determina todas las otras particularidades del adolescente.

Sin embargo, no siempre, ni en todos los alumnos se logra alcanzar este nivel de asimilación de los conocimientos, que corresponde a la complejidad de las asignaturas y en cuyo proceso se realiza el desarrollo psíquico posterior de los alumnos.

La ausencia del grado necesario en el desarrollo de los intereses cognoscitivos por una parte, y la insuficiente preparación para el desarrollo de las formas abstractas del pensamiento del niño por la otra, pueden conducir y frecuentemente conducen por los métodos de

enseñanza existentes, al formalismo en la asimilación de los conocimientos escolares.

Analicemos más detalladamente la caracterización psicológica de este fenómeno y las causas que lo originan, ya que el mismo trae consecuencias negativas para la formación de Ia personalidad del escolar.En nuestra investigación ya citada [19], se puso de manifiesto que una parte considerable de los alumnos del quinto al séptimo grado, e incluso de grados superiores, asimilan los conocimientos de Física programados sólo formalmente. Aquí se reveló un formalismo de distinto tipo, es decir, de naturaleza psicológica diferente. Vamos a detenernos en sus dos aspectos más difundidos entre nuestros escolares y que tienen a nuestro juicio más importancia para su desarrollo psíquico.

EI rasgo característico fundamental del primer tipo de formalismo es el aprendizaje sin una suficiente comprensión. Generalmente hay un conocimiento bastante exacto de las reglas, de las fórmulas verbales, citadas en el manual de ejemplos, pero todo ello carece de contenido real para el alumno. En este tipo de formalismo se observa en los alumnos el verbalismo, la propensión a las frases hechas, en el lenguaje y en el pensamiento. En estos escolares la actitud hacia los conocimientos se caracteriza por una absoluta indiferencia hacia la esencia de aquello que estudian. Frecuentemente se refieren a ello como a algo ajeno a Ia vida, impuesto desde afuera, y no como el resultado de la generalización de los hechos y fenómenos de la realidad. (Al formular el principio de Arquímedes, un alumno de sexto grado se expresó así: “Arquímedes decretó la ley de que todo cuerpo en el agua debe hacerse más ligero en la misma medida en que desaloja agua.”) Estos escolares estudian y contestan, pero ni creen en lo que estudian ni en lo que contestan.

La influencia nociva de este tipo de asimilación es evidente: se expresa no sólo en la calidad de los conocimientos y del pensamiento de los alumnos, sino también en la formación de su personalidad. En tales escolares no puede elaborarse una correcta concepción del mundo, no puede haber convicciones científicas; en ellos se detiene la formación de ideales generalizados, de la auto-conciencia y el auto-control, que exigen un nivel suficiente de desarrollo del pensamiento conceptual.

Además, en ellos se forma el hábito de la actividad irreflexiva, desprovista para ellos de sentido; la costumbre de obrar con astucia, de conservar en la memoria un material de estudio para ellos extraño e inútil.

La presencia en el escolar de este tipo de conocimientos formales es peor que su ausencia absoluta.

No obstante, volvamos a la caracterización psicológica de este tipo de formalismo. Las conversaciones con los alumnos que lo manifestaban demuestran que a los mismos es difícil plantearles una tarea cognoscitiva teórica, y es necesaria una maestría pedagógica especial, para llevarles a la comprensión de las concepciones que no se apoyan directamente en la experiencia sensorial o que entran en aparente contradicción con esta experiencia. Por ejemplo, les es difícil comprender que la fuerza de fricción no depende de la magnitud de la superficie de fricción, que un tanque ejerce menos presión en una unidad de superficie que un hombre, que el peso absoluto no determina la posibilidad de flotación de los cuerpos, etc. Estos alumnos no sienten ningún interés por el contenido teórico de la asignatura, se contentan con interpretar la realidad en la medida de su experiencia cotidiana. Pero como deben dominar el material docente establecido en el programa, lo estudian cuidadosamente, aunque sin la debida comprensión. Precisamente por esto es que creemos que se explica el hecho de que la mayoría de los alumnos con este tipo de conocimientos formales sean alumnos aplicados, responsables, con una buena disposición hacia el estudio, pero con un nivel insuficiente de desarrollo intelectual y carentes de intereses cognoscitivos. Esta situación escolar tiene una importancia fundamental. Ello se puede ver en el hecho de que hay alumnos que, a pesar de carecer de preparación intelectual para la percepción y comprensión de las concepciones teóricas, con todo no manifiestan en sus conocimientos los rasgos característicos del formalismo. Generalmente, en sus respuestas parten del "sentido común" explicando los hechos y fenómenos sólo en la medida de su comprensión, sin utilizar para ello los conocimientos asimilados. (Por ejemplo, a la pregunta qué hay que hacer para atravesar por una capa delgada de hielo sin hundirse, respondieron: "Lo mejor es arrastrarse con el vientre", "pisar con cuidado", "ir de puntillas", etc.)

Todas estas respuestas son el resultado de una experiencia de la vida generalizada, con una completa ignorancia de las leyes de la presión.

Generalmente estos alumnos "repiten como loros" en los exámenes, tratando de lograr aunque sea un 3, pero por ello no se convierten en formalistas. Olvidan muy rápidamente lo aprendido y la enseñanza no cambia nada, ni en su pensamiento, ni en su actitud hacia Ia realidad.

Las conversaciones y las experiencias con los alumnos pusieron de manifiesto que el formalismo del cual hablamos, no consiste simplemente en la superficialidad e incoherencia de los conocimientos, sino en el carácter especial de estos, que surge sólo con la presencia en los escolares de determinada actitud hacia los conocimientos y su asimilación.

EI otro tipo de formalismo está vinculado también con una actitud determinada de los alumnos hacia los conocimientos, aunque se diferencia esencialmente del que acabamos de describir. Los alumnos que presentan este tipo de formalismo dominan en cierta medida las formas del pensamiento teórico. Son capaces de "separarse de la realidad", pueden hacer objeto de la conciencia el propio concepto, la generalización, la ley. Pero ante ellos surge otra dificultad: al separar el concepto del objeto, no siempre saben regresar a él, ver en el concepto científico, toda la variedad de la realidad concreta reflejada en el mismo. Bajo estas condiciones es que surge este segundo tipo de formalismo. Aquí el alumno, no sólo conoce las reglas y las leyes, no sólo las recuerda, sino que también las comprende. Sin embargo, las mismas continúan siendo ajenas a su conciencia y personalidad. Los conocimientos formales actúan para el escolar como "conocimientos aislados", que están en el mismo nivel de sus representaciones y conceptos anteriores, y por eso carecen para él de importancia cognoscitiva.

Este tipo de formalismo se manifiesta en el esquematismo de los conocimientos, en no saber emplear los conocimientos adquiridos para la explicación de los fenómenos de la realidad, en la indiferencia del alumno por lo que asimila en la escuela. Este es el formalismo fundamental existente en nuestra escuela hasta el presente, que se pone de manifiesto en el material masivo de investigaciones. Es propio de numerosos escolares y en el proceso de la enseñanza es superado muy lentamente.

-“¿Por qué se hunde el alfiler?" -preguntamos a un alumno de séptimo grado que había aprendido recientemente la ley de Arquímedes.

-"Porque es de metal, pesado, y porque su peso específico es mayor que el del agua" -respondió el escolar. "Y por qué flota el estuche de las plumas? -"Porque es ligero y su peso específico no es grande”.

Otro alumno de la misma aula, habiéndosele preguntado si un trozo de madera flota, respondió: "Flota, ya que es de madera, ligero y el agua lo presiona con mayor fuerza que lo que él pesa", etcétera.

En el análisis de las respuestas citadas salta a la vista la presencia de una coexistencia en la conciencia de los escolares de los conocimientos recibidos en la escuela con aquellos conceptos y representaciones, que tenían antes de realizar esos estudios. El modo fundamental de explicación continúa siendo para ellos la explicación anterior, la "precientífica" (un cuerpo flota porque es ligero, de madera, se hunde porque es pesado, de hierro, etc.), sin embargo, formalmente, "para el maestro", ellos utilizan los nuevos conocimientos, que permancen aislados en su conciencia, vinculados con sus representaciones anteriores por la conjunción "y". Los conceptos nuevos son estudiados por el alumno, pero se le representan como una abstracción inútil, carente de sentido real.

Si antes la generalización estaba mezclada con el objeto, y el razonamiento vinculado al juicio práctico y a la acción, ahora el concepto adquiere carácter de abstracción vacía, separada de toda la variada realidad en él generalizada. El sistema de conceptos científicos presenta en una asignatura para el alumno una realidad independiente, aislada de las verdaderas leyes de la naturaleza, por la sólida pared del edificio escolar.

Resulta interesante observar que si esta conversación la sosteníamos inmediatamente después de la clase, entonces los alumnos empleaban todavía en alguna medida los conocimientos escolares, pero mientras más tiempo mediaba entre la conversación y el momento de la adquisición de los conocimientos, menos frecuentemente utilizaban estos conocimientos. Esto es para nosotros un índice del formalismo de los conocimientos, ya que con una verdadera asimilación ocurre precisamente lo contrario: los conocimientos no se olvidan, sino que al

fijarse, reestructuran los conceptos y representaciones anteriores del alumno, y mientras más “vive” el concepto en la conciencia del escolar, más libremente opera con él, en todos los casos de la práctica escolar y cotidiana (En este caso, ha tenido lugar el paso de los conocimientos a las convicciones.)

Al cambiar las condiciones de la conversación pudimos constatar la misma ignorancia de los conocimientos escolares. Si las preguntas eran formuladas por el maestro, si la conversación tenía lugar en un laboratorio de física o en el edificio de la escuela, en general, entonces los alumnos todavía se consideraban en la obligación de contestar, empleando los conocimientos adquiridos; pero si era el experimentador quien las hacía y no en forma de examen, en ese caso los alumnos inmediatamente pasaban a las explicaciones basadas en el sentido común. Precisamente, así nos contestó uno de los alumnos cuando le preguntamos abiertamente porqué no empleaba en sus respuestas los conocimientos escolares adquiridos: “¿Y acaso usted desea que yo le conteste como en la escuela? Está bien, las cosas flotan porque su peso específico es menor que el del agua”. Pero especialmente característica de este tipo de formalismo fue la conversación sostenida con un alumno de sexto grado. El definió correctamente qué es la presión, y como ilustración citó el ejemplo del manual, diciendo que un tanque ejerce menos presión sobre una unidad de superficie que un hombre. Después el experimentador le pidió que explicara por qué el tanque aplasta a un perro, y el hombre, si se para o se acuesta sobre él no lo hace, contestando el alumno: “No sé, yo creo que la física no tiene nada que ver con el perro”. De esta forma, los escolares que tienen conocimientos formales no saben ver los fenómenos reales de la.vida a la luz de los conocimientos adquiridos en la escuela. Es más, ni siquiera se lo plantean: en ellos permanece intacto el enfoque "precientífico" de los fenómenos de la realidad.

Así, ambos tipos de formalismo, están condicionados por una formación incorrecta de la necesidad cognoscitiva, que resulta fundamental para el desarrollo de la psiquis del niño. Para el normal desarrollo psíquico del adolescente de hoy, que estudia en la escuela media, es evidente que dicha necesidad debe alcanzar el nivel de aspiración, a descubrir las relaciones entre los fenómenos de la realidad, que no se manifiesten directamente, a comprender las dependencias causales existentes entre los mismos; en otras palabras, debe elevarse al nivel de un interés

teórico. Los alumnos que poseen cualquier tipo de formalismo carecen de este interés y los inclinados al primer tipo de formalismo, además, no tienen el nivel necesario de desarrollo deI pensamiento.

Se puede suponer que la causa de las insuficiencias señaladas en la asimilación de los conocimientos escolares, se deben en grado considerable al contenido y a los procedimientos de la enseñanza en los grados primarios. Nos parece que aquí, no se resuelven dos problemas que a primera vista parecen contradictorios.

Por una parte, la enseñanza en los grados primarios resulta demasiado empírica, al simplificar el contenido científico de una asignatura.

Desde este punto de vista, es necesario prestar especial atención a los resultados de las investigaciones, efectuadas en aulas experimentales de la escuela primaria por D. B. Elkonin y V. V. Davidov. Como ya hemos dicho, se demostró que ya desde la edad escolar pequeña, con otra estructura deI contenido y los métodos de enseñanza, es posible educar en los alumnos “métodos de pensamiento matemático”, y “una actitud lingüística” hacia la palabra; también demostraron que ya los escolares pequeños pueden lograr la asimilación de algunos conceptos científicos, que no tienen apoyo directo en la experiencia sensorial del niño. Por consiguiente, se puede considerar que la enseñanza actual de los escolares pequeños no emplea las posibilidades del niño y tampoco las desarrolla. Esto determina, en primer lugar, el formalismo de primer tipo.

Por otra parte, es evidente que la enseñanza en la escuela primaria enriquece y sistematiza en forma insuficiente la experiencia sensorial directa del niño, la cual, en forma de conceptos concretos y generalizaciones debe constituir el terreno para el desarrollo del pensamiento abstracto, y por consiguiente, prepararlo para evitar el formalismo del segundo tipo.

Últimamente, en la psicología se ha reforzado la tendencia a negar la importancia de la experiencia sensorial del niño, como un apoyo en la asimilación de los conocimientos escolares. Especialmente, constante es la lucha que en nuestro país llevan a cabo D. B. Elkonin y V. V. Davidov “contra el sensualismo en la enseñanza”. Sus puntos de vista se comprenden, ya que realmente logran conducir la enseñanza en los grados primarios eludiendo este apoyo sensorial. Sin embargo, nos

parece que el problema de desarrollar en los escolares pequeños el pensamiento teórico y la actitud teórica hacia los conocimientos no contradice, sino al contrario, presupone, la tarea de la sistematización y generalización de su experiencia sensorial.

En nuestra opinión, el paso del conocimiento sensorial al racional es un problema sumamente complejo que no puede ni debe resolverse de forma rígida. Como demuestra el segundo tipo de formalismo, en la asimilación de los conocimientos existe no sólo el peligro de la detención del desarrollo del niño en el estadio del pensamiento concreto sensorial, sino también el peligro, diametralmente opuesto, de que las formas abstractas de pensamiento del escolar no partan de la riqueza de su experiencia sensorial directa y pierdan su verdadero contenido.

En este sentido nos remitimos a D. I. Tijomirov, quien afirmó que no es posible pasar inmediatamente de las formas sensibles del conocimiento, propias del niño, a la enseñanza puramente racional. Según él, ello no sólo no es provechoso para el desarrollo mental del niño, sino que provoca un desarrollo prematuro artificial que puede agotar la inteligencia del niño y matar la posibilidad de un crecimiento correcto posterior [175].

Ushinsky, con un ejemplo de la enseñanza de la gramática, trató de mostrar la manera en que puede prepararse el terreno para la asimilación de los fundamentos científicos desde la enseñanza primaria. En particular, señaló que al utilizar las palabras de una misma familia, el niño se apoya exclusivamente en su sentido del idioma; pero simultáneamente sistematiza y generaliza las palabras por su categoría gramatical [180].

Ejercicios de este tipo, según él, preparan al niño para el estudio posterior de la gramática, ya que gracias a ellos es como si las palabras se agruparan por sí mismas en la conciencia del niño por categorías gramaticales, que después se designan con los conceptos gramaticales correspondientes. Naturalmente que en este tipo de enseñanza no pueden surgir abstracciones vacías, apartadas de la experiencia de la vida del niño.

Ushinsky coloca el mismo principio como base de la metódica de la enseñanza de las ciencias naturales. Él considera que en el período de la enseñanza primaria es necesario dedicar un gran lugar a las observaciones sistemáticas por los alumnos de la naturaleza que los

rodea. En general K. D. Ushinsky concedía gran importancia al hecho de movilizar y reforzar en la enseñanza primaria la experiencia del niño y sus conocimientos directos, extraídos de la vida. No queremos decir que las teorías y recomendaciones de Ushinsky, aquí citadas, conservan una actualidad científica total. Sólo deseábamos defender la idea de que la relación entre lo sensible y lo concreto en los conocimientos del niño, por un lado, y las formas abstractas del pensamiento con él alcanzadas, por el otro, está lejos de ser sencilla y exige una investigación más cuidadosa. La negación de la importancia de la experiencia sensible y de la suma de conocimientos prácticos concretos puede estar preñada de malas consecuencias, tanto para el desarrollo ulterior del niño, como para la asimilación plena de los fundamentos de las ciencias en los grados medios.

Por supuesto, la superación del formalismo en los grados medios no se reduce a la reestructuración de la enseñanza en los grados primarios.

Evidentemente, deben plantearse los problemas concernientes al contenido y a los métodos de enseñanza en la propia escuela media. No obstante, creemos que las raíces del formalismo se hallan en la enseñanza primaria, en la preparación de los alumnos para la asimilación de los fundamentos de las ciencias, y por eso el golpe principal al formalismo debe ser asestado fundamentalmente en los grados primarios de la escuela.

Al concluir la exposición de las particularidades específicas de la asimilación de los conocimientos en la adolescencia y de los problemas relacionados con las mismas, deseamos señalar la importancia que tiene una asimilación correcta, no formal, de los fundamentos de las ciencias para la formación de la personalidad de adolescente.

Este tipo de asimilación reestructura todos los procesos psíquicos cognoscitivos en la edad escolar media; forma el pensamiento conceptual, la memoria lógica, el pensamiento categorial, etc. Esto, a su vez, cambia la percepción del adolescente de la realidad que lo rodea y su actitud hacia la misma.

3. La importancia del colectivo para los adolescentes y su aspiración a encontrar en él su lugar.

Ya hemos señalado que los colectivos de los grados quinto al octavo ocupan un lugar distinto en la organización pioneril y en la escuela, al de los colectivos de los grados primarios. Los alumnos adolescentes constituyen el activo fundamental de la organización pioneril y desempeñan el papel principal en la autonomía pioneril. Y ello se comprende: los escolares pequeños todavía no pueden hacerlo, ya que ello exige una mayor madurez intelectual y personal.

La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida, y el colectivo escolar es para ellos el medio más cercano, que comienza a determinar directamente la formación de numerosos aspectos de su personalidad.

Nuestras investigaciones de los motivos de la actividad de estudio de los escolares de los grados medios pusieron de manifiesto que el motivo fundamental de la conducta y la actividad de los alumnos en la escuela es su aspiración a encontrar su lugar entre los compañeros, en el colectivo del aula. Otras investigaciones, no dedicadas directamente a esta cuestión, nos llevan a la misma conclusión: el estudio individual de algunos escolares [166], [169], el estudio de las notas como motivo de la actividad docente [25,111] y otros. En estas investigaciones se revela que la causa más frecuente de la conducta indisciplinada en los grados medios es el no saber conquistar el lugar deseado en el colectivo de condiscípulos. Claro está que esta causa de conducta indisciplinada se encuentra también en los grados más pequeños, pero en ellos no es algo típico.

Como demuesra el análisis, la mala conducta de los alumnos, generaImente es una consecuencia de su intento de conquistar, por medio de la falsa temeridad, de la tontería, etc., la estimación de los compañeros, ya que no pueden hacerlo mediante cualidades positivas. A veces, la indisciplina en esta edad expresa Ia aspiración deI alumno a contraponerse al colectivo, el deseo de demostrar su incorregibilidad. Todo esto es también una consecuencia de su incapacidad para encontrar su lugar entre los compañeros. En este aspecto son significativos los datos de Ia investigación de M. A. Alemaskin [4], [5] y de G. G. Bochkariova [35]. Al estudiar los Ilamados "escolares difíciles" y los que se habían corvertido en delincuentes, ambos autores señalan como Ia causa principal de Ia "inadaptación social" de los mismos, Ia falta de interrelación con el colectivo de condiscípulos.

La incapacidad de encontrar su lugar en el colectivo determina también una aspiración muy característica en los adolescentes: la de lograr a toda costa buenas notas, incluso en el caso en que sus conocimientos no correspondan a las mismas. Este fenómeno surge con gran precisión en el quinto grado, y en el sexto se hace, pudiéramos decir, típico. (Ver las investigaciones de L. I. Bozhovich, N. G. Morozova y L. S. Slavina [25].) Los autores llamaron a esta aspiración "la persecución de las notas". El sentido de este fenómeno está perfectamente claro: pone de manifiesto la enorme importancia que adquiere para el adolescente la posición de buen alumno. Ni antes ni después de esta edad, adquiere la nota tal carácter de fetiche: en los escolares pequeños es considerada como el reconocimiento del maestro a sus esfuerzos y en los mayores adquiere su verdadero sentido, como índice de los conocimientos.

Finalmente, en las investigaciones dedicadas al estudio de la auto-conciencia y autovaloración de los escolares, se demostró que la opinión y valoración de los compañeros comienzan a adquirir para los adolescentes una gran importancia, incluso mayor que la valoración de los maestros y los padres [157], [171]. En la investigación de Havighurst y Tova [218] tomadas del libro de Mussen, Conger y Kagan [277] el material obtenido también destaca la importancia para los adoles- centes de las opiniones, exigencias y valoraciones de los compañeros. En esta investigación se dice, por ejemplo, que la particularidad característica de los adolescentes es la tendencia a evitar, de todas formas, la crítica de los compañeros de aula y el miedo a ser rechazado por ellos. Los autores señalan asimismo que los adolescentes están excesivamente expuestos a la influencia del grupo y que en su anhelo de ser aceptados por sus condiscípulos pueden llegar incluso a renunciar a sus convicciones. Finalmente, en la citada investigación se destaca que los adolescentes sienten una gran inquietud si ven en peligro su popularidad en el grupo. Con relación a esto, eluden el trato con aquellos compañeros que de alguna forma se apartan, por sus ideas, del grupo.

Es muy penoso para ellos el conflicto que surge si la opinión del grupo difiere de la suya y por el contrario, experimentan gran satisfacción si esta opinión coincide con las de su familia y maestros.

En este aspecto es también interesante la investigación efectuada por Erik Erikson [227], expuesta en el libro de Mussen, Conger y Kagan.

En dicha investigación se descubrieron las principales fuentes de inquietud, específicas para los niños de diferentes edades. Resultó que a diferencia de los niños de dos años, cuya fuente de inquietud fundamental es la separación de la madre, y de los de seis años para los cuales es la falta de "modelos adecuados para la identificación", en la edad escolar media la fuente fundamental de su inquietud la constituye el miedo a ser rechazado por los compañeros. El hecho de que "el bienestar emocional" del adolescente depende cada vez más del lugar que ocupe en el colectivo del aula, es demostrado también por nuestras investigaciones.

A pesar de la gran importancia que adquieren en la adolescencia las relaciones en el colectivo, el estudio de las mismas se apoya preferentemente en datos indirectos. Esto nos planteó la tarea de encontrar métodos experimentales para el estudio de las interrelaciones infantiles.

En nuestro laboratorio se hicieron algunos intentos de este tipo. En los trabajos de Ya. L. Kolominsky [82] y de A. B. Tsentsiper [193] se empleó la metódica sociométrica, muy difundida en el extranjero, y a la que se le introdujeron algunos cambios (en particular, se le convirtió, de metódica basada en las expresiones verbales de los sujetos investigados, en una metódica apoyada en sus acciones), aplicándose con otros procedimientos metodológicos.

En la investigación de Ya. L. Kolominsky se logró descubrir la existencia, en el colectivo infantil, de vínculos e interdependencias muy complejos entre los niños, determinadas no sólo por las relaciones de "dependencia práctica", que hasta el momento constituían el objeto principal de estudio en la pedagogía y psicología soviética, sino también por el sistema de las relaciones personales entre los alumnos. Se demostró asimismo que ambos planos de relaciones no son paralelos, sino que se hallan en dependencia uno del otro. En los trabajos da. Ya. L. Kolominsky y A. B. Tsentsíper se logró establecer que el lugar del adolescente, en este compleio sistema de interrelaciones en nuestro colectivo de adolescentes, depende exclusivamente de las cualidades personales y preferentemente de las psicológico-morales del propio escolar y que, en dependencia de la posición del adolescente precisamente en el sistema

de las relaciones personales, los escolares experimentan en el colectivo diferente grado de "bienestar emocional" [82].

.

Para comprender la influencia que ejerce el colectivo del aula en la formación de la personalidad del niño en la edad escolar media, se emprendió un estudio del carácter de las exigencias, que en este período, comienzan a plantearse los escolares mutuamente. En las investigaciones psicológicas de T. V. Dragunova [62], [63], G. A. Sobieva [171], A. B. Tsentsíper [193] y otros se obtuvieron numerosos datos que demuestran cómo varían en la adolescencia, en comparación con la edad pequeña, las exigencias de los alumnos unos a otros y sus valoraciones morales.

Recordemos que en la edad escolar pequeña los niños aprecían fundamentalmente en sus condiscípulos, aquellas cualidades que los caracterizan como alumnos modelos. Es muy raro encontrar otro tipo de valoración en esta edad. Entre los adolescentes, además, comienzan a ocupar el primer lugar la estimación de actos y cualidades que caracterizan el nivel moral del desarrollo de la personalidad y que, en su opinión, debe poseer el compañero. Tales cualidades son el valor, la tenacidad, los rasgos de la voluntad, los sentimientos de camaradería ("siempre ayuda al amigo", "no lo deja solo en el infortunio" y otros.)

Esto confirma que en la edad escolar media surge un nuevo sistema de exigencias y nuevos criterios de valoración, suficientemente independientes, y que traspasan ampliamente los límites de la actividad docente.

En este aspecto son interesantes los datos obtenidos en la investigación de A. B. Tsentsíper [193], dedicada al estudio de la dependencia existente entre la posición del niño en el aula y las particularidades de su personalidad. El estudio incluyó a alumnos de primero, tercero, sexto y noveno grados de una escuela-internado. En estas aulas, por medio de la metódica sociométrica, fueron seleccionados 96 niños, con distinta posición en el sistema de las relaciones personales, después de lo cual se establecieron aquellas particularidades de la personalidad, que caracterizan a los niños más y menos populares. Resultó que, en el sexto grado, para obtener una buena posición, en el sistema de relaciones personales, el mayor peso lo tienen aquellas cualidades que caracterizan las relaciones de camaradería entre los alumnos de una misma aula,

destacándose también Ias selecciones basadas en los sentimientos morales y en la ayuda mutua.

Todos los datos citados testimonian, en primer lugar, que a diferencia de los niños de edad escolar pequeña, donde Ias relaciones infantiles apenas se establecen y toman forma, en Ia adolescencia ya existe un colectivo mucho más maduro, con una experiencia acumulada de relaciones colectivas, con exigencias morales más elevadas y con una opinión social ya formada, que el adolescente tiene muy en cuenta.

En segundo lugar estos datos demuestran que si el bienestar emocional del niño antes se determinaba fundamentalmente por la actitud de los adultos -Ios padres, los maestros- ahora, en la adolescencia, comienza a determinarse ante todo por la actitud y la opinión de los compañeros. De aquí se desprende que en Ia edad escolar media el colectivo de alumnos se convierte en el medio directo que mayor influencia ejerce en Ia formación de Ia esfera moral deI adolescente, de sus puntos de vista, opiniones, sentimientos morales y de Ias cualidades fundamentales de su personalidad.

Esta enorme importancia del colectivo para la formación del aspecto moral de Ia personalidad deI adolescente plantea Ia aguda cuestión de Ia correcta dirección deI colectivo de alumnos, especialmente en Ios grados medios. AI organizar Ia opinión social deI colectivo, sus exigencias y valoraciones, creamos un poderoso factor de influencia sobre Ia personalidad; pero si este factor actúa como una presión, obtendremos en Ia educación (tal y como en Ia enseñanza) un formalismo en Ia asimilación de exigencias morales, de Ias valoraciones, de Ia conducta moral. Esto resulta mucho más peligroso para Ia correcta formación de Ia personalidad que el formaiismo de Ia enseñanza.

4. Desarrollo del aspecto moral de la personalidad y la formación de los ideales morales en la edad escolar media.

Las investigaciones efectuadas tanto en nuestro país como en el extranjero sobre el aspecto moral de Ia personalidad de los escolares en el proceso de su formación, ponen de manifiesto que en Ia adolescencia los sentimientos, y representaciones morales deI niño se amplían, se profundizan y se enriquecen considerablemente. No obstante, no vamos a detenernos ahora en este proceso, ya que en esa edad no ocurre

ningún salto cualitativo en este aspecto. Al igual que en los escolares más pequeños, en los adolescentes los sentimientos morales ocupan un lugar importante como impulsores de su conducta y actividad, y el desarrollo de la conciencia moral se queda algo rezagado en relación al desarrollo de sus sentimientos morales y de su conducta moral. Más tarde, en el capítulo acerca del desarrollo de la conciencia moral en la edad escolar superior, nos detendremos detalladamente en el problema de la interrelación que se plantea entre los sentimientos morales y la conciencia moral en la adolescencia, y daremos una caracterización comparativa del desarrollo de este aspecto en la personalidad de los niños en las edades escolares media y superior.

Al mismo tiempo, las investigaciones evidencian que en la esfera moral de los adolescentes surgen las dos particularidades siguientes: primeramente, en este período, las cuestiones vinculadas con las reglas y normas de la conducta social y con las normas de las relaciones interpersonales ocupan el centro de la atención; en segundo lugar, comienzan a formarse, en los adolescentes, puntos de vista, juicios y opiniones morales relativamente estables e independientes de las influencias situacionales ("autónomos"). En los casos en que las exigencias y valoraciones morales de cualquier colectivo, surgidas bajo la influencia de la propia experiencia de los niños, no coinciden con las de los mayores, los adolescentes actúan frecuentemente de acuerdo a la moral adoptada en su medio, no a la de los adultos.

Resulta así que en la edad escolar media ya surge en los adolescentes un sistema de normas y exigencias propias, que ellos pueden defender con bastante firmeza, incluso sin temer los reproches y los castigos de los adultos. Es evidente que aquí hallamos la explicación de la extraordinaria estabilidad de algunas "posiciones morales" que de año en año se mantienen en el medio escolar y que prácticamente no varían ante la influencia pedagógica. Entre las mismas se cuentan, por ejemplo, la reprobación a aquellos alumnos que no dejan copiar o que no quieren soplar en la clase y una actitud benevolente, casi de estímulo, hacia los que copian y los que se dejan soplar.

Pero al mismo tiempo, la moral del adolescente no resulta todavía lo suficientemente estable, ya que no se apoya en convicciones morales verdaderas; ésta aún no se ha transformado en una concepción moral del mundo (lo que constituye la especificidad de la edad escolar superior) y

por eso puede ser modificada de forma relativamente fácil bajo Ia influencia de Ia opinión social de los compañeros. Esta inestabilidad se pone de manifiesto, particularmente, en aquellos casos en que el alumno, al pasar de una clase a otra se encuentra con otras costumbres, otras exigencias y otra opinión social. EI hecho de que en Ia adolescencia tiene lugar una asimilación intensiva de Ias normas y reglas morales del colectivo y su transformación en normas y reglas morales propias, se evidencia no sólo en Ias observaciones de los escolares durante el trabajo pedagógico que con ellos se realiza, sino también por investigaciones psicológicas especiales.

Algo más adelante nos detendremos en nuestras investigaciones, directamente relacionadas con esta cuestión, ya que los experimentos efectuados estaban dirigidos a Ia formación en los adolescentes de conceptos y normas morales, así como de formas morales de conducta y de cualidades de Ia personalidad bajo Ia influencia del colectivo.

Ahora, detengámonos en algunas investigaciones Ilevadas a efecto en el extranjero, en Ias que se ponen de manifiesto los saltos que tienen lugar en el desarrollo moral de los adolescentes y de los que ya hemos hablado. EI autor de una de ellas, L. Kohlberg [223], parte de Ia teoría de que Ia moral del niño se desarrolla mediante Ia asimilación de aquellas normas y reglas que le son planteadas por Ia sociedad. En su opinión, el resultado deI desarrollo moral deI individuo es Ia formación de "patrones morales internos", es decir, de su "propia" moral. En su investigación Kohlberg empleó Ias conversaciones elaboradas en forma muy similar a Ias utilizadas por Piaget para su investigación de los juicios morales del niño [229]. En estas conversaciones Kohlberg planteaba a los niños problemas morales muy complejos y estudiaba no sólo Ia forma en que ellos los resolvían, sino también su manera de razonar y argumentar su solución.

Fueron sometidos a estudio 72 escolares de 10 a 16 años. También se estudiaron de forma complementaria niños de edad prescolar mayor y delincuentes de 16 años.

Como resultado, Kohlberg llegó a la distinción de seis tipos de respuestas, que distribuyó en tres niveles consecutivos. Consideró el primer nivel como premoral, ya que aquí los niños se orientan, no por los principios morales, sino por la posibilidad de estímulo o castigo. Este nivel

desciende bruscamente con la edad: más del 70% a los 7 años, alrededor del 30% a los 10 años y aproximadamente el 10% a los 13 y a los 16.

El segundo nivel se caracteriza por el hecho de que el niño adopta el papel “de niño bueno", elogiado por los otros, o adopta la moral que le permite mantener su autoridad entre los que lo rodean. El motivo principal de los niños en este nivel de su desarrollo moral es la aprobación o no aprobación por sus condiscípulos. Este nivel, por el contrario, crece considerablemente de los 10 a los 13 años y después se estabiliza.

Finalmente, el tercer y último nivel es caracterizado por L. Kohlberg como "la moral de los principios morales independientes adoptados".

Los niños de 7 años carecen por completo de este nivel de desarrollo, casi no existe a los 10 años (1 ó 2%) y después comienza a desarrollarse desde los 13 hasta los 16 años. Sin embargo, incluso a finales de la adolescencia, alcanza no más de un 10%.

AI esbozar estos estadíos, L. Kohlberg afirma que los mismos corresponden en lo esencial a los tres niveles de la moral establecidos por Mc Dougall: 1. nivel instintivo, 2. moral dependiente de la valoración de los que lo rodean, 3. moral autónoma, es decir, independiente de la influencia ajena. Existe, también, en su opinión, cierta coincidencia entre los datos obtenidos por él y el nivel de desarrollo de los juicios morales, descritos por Piaget. No obstante, las interpretaciones que hace Kohlberg se diferencian considerablemente de las de Piaget y nos parecen más interesantes y correctas, ya que Kohlberg relaciona la moral del niño con sus motivos y en Piaget ésta se examina fundamentalmente en relación con los conocimientos morales y su gradual socialización.

No vamos a entrar más detalladamente en los matices de los diferentes puntos de vista que se mantienen en la psicología extranjera acerca de la formación de la moral en el niño. Sólo deseamos destacar que actualmente en otros países se trata de comprender cada vez más el desarrollo moral del niño como un proceso de asimilación de la moral de la sociedad. En muchas investigaciones (elaboradas en la mayoría de los casos sobre materiales obtenidos mediante diferentes cuestionarios y conversaciones) la adolescencia se considera como una edad en la que aparecen los gérmenes de la moral “propia", “autónoma” y en la que la

moral del niño se estructura bajo la influencia directa de la moral del grupo del que él forma parte.

Además, nos parece muy importante que el proceso del desarrollo moral no es reducido, por estos autores, a la simple asimilación de conocimientos morales. En particular, Kohlberg, apoyándose en los datos de su investigación, afirma que el desarrollo moral del niño no es una simple asimilación de las reglas culturales externas mediante los castigos, la enseñanza verbal o la identificación. Por el contrario, él considera demostrado que el desarrollo moral es el resultado del proceso de transformación y organización interna de las reglas morales percibidas desde afuera [223].

Los autores de la monografía, ya reiteradamente citada por nosotros -Mussen, Conger y Kagan-, se expresan igualmente en este sentido.

Sobre la base del análisis de un considerable número de investigaciones acerca del desarrollo moral del niño, estos autores llegan a la conclusión de que la adolescencia representa el período en el que en los niños surgen convicciones con relación a la aceptación o no aceptación de determinadas formas de conducta. De acuerdo con los datos citados por estos autores, la asimilación de las normas morales en la adolescencia ocurre como resultado de los tres procesos siguientes: primero, por el deseo de conquistar la estimación o evitar la reprobación; segundo, sobre la base de la aspiración a identificarse con el modelo aceptado y por último, por el deseo de coincidir con sus propias valoraciones, que ya en esta edad se asimilan del medio que los rodea y se convierten en internas. Los autores señalan que la aspiración a identificarse con el modelo y a la correspondencia interna, son factores que crean una gran estabilidad en la conducta moral del adolescente. Al mismo tiempo, indican que ambas aspiraciones morales surgen gradualmente y alcanzan un peso considerable solamente a finales de la adolescencia [227] (7). Es necesario tener en cuenta que en la psicología occidental la adolescencia comprende asimismo desde los 16 hasta los 18 años.

La investigación de A. L. Maliovanov [115], efectuada en nuestro laboratorio, fue dedicada también al estudio de las convicciones morales y su papel en la conducta de los adolescentes. En la investigación,

además de las conversaciones con los alumnos y de las observaciones sistemáticas de los mismos, se utilizó el experimento de formación, efectuado por el propio investigador que adoptó la posición de educador del aula.

En esta investigación fueron establecidas algunas particularidades de la esfera moral y de la conducta moral del adolescente. Para la gran mayoría de los adolescentes resulta característico el entusiasmo por las proezas de otras personas, el interés por los problemas morales relacionados con los actos humanos y por las formas elevadas de conducta.

Algunos de los adolescentes incluso se plantearon las correspondientes tareas de autoeducación.

Simultáneamente se puso de manifiesto que casi las dos terceras partes de los alumnos de octavo grado que participaron en la experiencia, aunque trataban sinceramente de manifestar altas cualidades morales, con frecuencia se comportaban en la vida diaria de forma indisciplinada, cumplían las obligaciones docentes negligentemente, no se sometían a las exigencias de los adultos.

El análisis de este fenómeno paradójico reveló que para los adolescentes es típico el no saber ver la relación que existe entre sus más elevadas aspiraciones y las exigencias de la conducta diaria. Ni sienten ni comprenden que una mala conducta en la clase puede tener algo que ver con aquellas elevadas exigencias morales que ellos reconocen y estiman; que el no preparar las lecciones sistemáticamente pone de manifiesto la debilidad de su conducta volitiva; que los alborotos y las riñas constantes en el recreo evidencian el insuficiente dominio de sí, que desean alcanzar.

Los datos obtenidos mediante el experimento de formación demostraron que en aquellos casos en que de una u otra forma (empleando para esto, por ejemplo, la literatura) se logró mostrar a estos adolescentes el sentido moral de sus actos cotidianos, cambiaron totalmente su conducta, específicamente con relación a los aspectos que acabamos de señalar.

De esta forma, en la investigación de A. L. Maliovanov se pusieron de manifiesto algunos rasgos específicos en el desarrollo de la esfera moral

de los adolescentes: su interés especial por los problemas morales, directamente vinculados con la conducta y la actividad de las personas, y un desarrollo bastante aceptable de los sentimientos morales, que antecede al desarrollo de la conciencia moral.
En las investigaciones de E. S. Majlaj [119], también efectuadas en nuestro laboratorio, se planteó la tarea de encontrar aquellas condiciones de la actividad dentro del colectivo y el carácter de las interrelaciones en el mismo, que favorecen la formación en los adolescentes de motivos socialmente valiosos y de sus correspondientes modos de conducta. Dicha investigación se realizó en el colectivo de niños de una escuela-internado casi durante tres años y estuvo dirigida al estudio del proceso de formación en los escolares de una actitud adecuada ante el estudio, de una conducta disciplinada de hábitos higiénicos, de una actitud responsable hacia sus obligaciones, etcétera.

El sistema de exigencias sociales y la valoración de los escolares fueron organizados a través de un juego competitivo. El cumplimiento por los adolescentes de las exigencias, anteriormente señaladas, era la condición para obtener el primer lugar en la competencia entre equipos y dentro del mismo equipo. Durante la competencia los propios niños verificaban la conducta de los compañeros y juzgaban sus resultados en el colectivo. De esta forma, cada participante en la competencia recibía su valoración correspondiente que le mostraba el lugar que ocupaba entre sus compañeros en la lucha común por el logro de los objetivos planteados en la competencia. Esto a su vez, expresaba el grado en que había asimilado aquellas exigencias que le planteaba la opinión social del colectivo.

La investigación demostró que precisamente este tipo de organización de la opinión social (es decir, su formación sobre la base de una actividad conjunta, dirigida al logro de un objetivo importante para todos los integrantes de un colectivo determinado) es una de las condiciones más importantes para la asimilación por los niños de las exigencias planteadas, de las reglas y de sus formas de conducta correspondientes.

Al mismo tiempo, se puso de manifiesto que esta condición no es suficiente. Resultó que en algunos casos la conducta y el sistema de relaciones que se mantuvieron por los niños durante la competencia, desaparecieron una vez terminada la misma.

EI análisis de Ias causas de este fenómeno demostró que para el colectivo de alumnos, así como para cada uno de sus integrantes, Ias exigencias planteadas en el proceso de Ia competencia no tenían un sentido verdaderamente moral. Los participantes en Ia competencia trataban de conducirse de acuerdo a Ias exigencias señaladas, sólo para obtener el primer lugar. Por eso, tan pronto el objetivo era aIcanzado y terminaba Ia competencia, variaba Ia opinión social del colectivo y la conducta de los adolescentes que formaban parte deI mismo.

Se fijó entonces como tarea, en Ia siguiente etapa de Ia investigación, el crear en los adolescentes una determinada actitud hacia Ias propias exigencias morales. Para ello, el autor, valiéndose de la inclinación de los adolescentes hacia lo heroico, lo extraordinario y lo romántico, organizó con los alumnos un juego "a los marineros". Los grupos de pioneros se convirtieron en Ia tripulación de algunas lanchas, cada una de Ias cuales trataba de dejar atrás a Ia otra. Ganaba aquel equipo en el que los "marineros" eran más disciplinados y responsables en Ilevar Ia barca a su destino. EI control y Ia valoracián eran los mismos que en Ia primera etapa de Ia investigación. En esta experiencia, como en Ia anterior, se logró que todos los niños cumplieran Ias exigencias correspondientes. Sin embargo, a diferencia de aquella, dichas exigencias conservaron su significado después de finalizar Ia competencia.

Las observaciones de estos alumnos, Ilevadas a cabo al año siguiente, demostraron que sólo cinco, de cuarenta, dejaron de guiarse por Ias exigencias morales asimiladas durante el experimento; para el resto Ias mismas se convirtieron en propias: se Ias planteaban a sí mismos y a los otros niños.

Ello nos demuestra, una vez más, Ia enorme importancia que tiene el colectivo deI aula, así como su opinión social y Ia valoración que hace de cada uno de sus miembros para Ia formación deI aspecto moral de Ia personalidad deI niño y de Ias formas morales de su conducta.

EI interés por Ias cualidades morales de Ias personas, por Ias normas de su conducta, por sus interrelaciones, por sus actos morales, conduce en Ia edad escolar media a Ia formación de ideales morales, que se concretan en Ia caracterización espiritual deI hombre. EI ideal psicológico moral en el adolescente no es simplemente una categoría ética objetiva conocida por él, es el

modelo emocionalmente matizado e interiormente aceptado, que se convierte en el regulador de su propia conducta y en el criterio para valorar la conducta de los demás.

El ideal de hombre, adoptado o creado por el niño, cuyos rasgos trata de imitar y asimilar, representa al mismo tiempo un motivo moral constantemente actuante. Y esto, a la luz de los datos obtenidos en nuestras investigaciones, en particular en la recién expuesta de E. S. Majlaj, es una condición importantísima para la formación de la estabilidad moral de la personalidad del adolescente.

Las observaciones y el análisis psicológico del proceso educativo demuestran que el surgimiento en el adolescente de ideales morales positivos es una condición necesaria, e incluso decisiva, para la educación en general. Por el contrario, la imposición a los niños de ideales ajenos a él, crea serios obstáculos a la educación ya que, en estos casos, las exigencias de los adultos no serán admitidas por los adolescentes, por cuanto las mismas se apartan de sus propias exigencias, basadas en el ideal al que realmente aspiran.

A pesar del gran significado de los ideales en el desarrollo de la personalidad del escolar, en la pedagogía no se concede la importancia debida, en nuestra opinión, a la cuestión de su formación activa. Tampoco en la psicología se investiga con suficiente amplitud el proceso de formación de los ideales. No obstante, en los últimos años han aparecido algunos trabajos psicológicos que permiten, no sólo precisar la importancia del ideal, sino también comprender ciertas particularidades evolutivas de la asimilación del mismo y de su función en el desarrollo psíquico del niño [64], [91].

La investigación de L. Yu. Dukat [64], realizada en nuestro laboratorio, fue dedicada al estudio de los ideales en los escolares adolescentes.

El autor empleó el método de la conversación experimental, en la que los datos necesarios se establecían, no sólo sobre la base de las respuestas a las preguntas directas, sino también a las indirectas. Estas últimas constituyen el procedimiento más adecuado para la revelación de los verdaderos ideales del niño, ya que ponen de manifiesto no sólo aquello que el niño sabe acerca de sus ideales, sino también aquellos que en él existen y que aún no es capaz de concientizar. Los datos obtenidos en la

conversación experimental se confrontaron con observaciones hechas de los escolares y con Ias caracterizaciones ofrecidas por los padres y los maestros.

EI estudio abarcó a alumnos de cuarto a séptimo grado (en total cien niños). Además, el autor recogió una gran cantidad de composiciones en Ias que los niños expresaban lo que ellos querían ser y sus esfuerzos para lograrlo (882 composiciones).

Como resultado de esta investigación se evidenció que en cada etapa evolutiva, los ideales de los escolares tienen sus rasgos específicos, no sólo por su contenido, sino también por su estructura y función.

Los ideales de los escolares pequeños y de edad media, están representados generalmente, en Ia caracterización de un hombre concreto.

Sin embargo, a diferencia de los pequeños, los adolescentes rara vez encuentran Ia encarnación de sus ideales en Ias personas que lo rodean (los maestros, los padres, los compañeros), en lo fundamental se sienten atraídos por los personajes heroicos de Ias obras literarias, por los héroes de Ia Gran Guerra Patria y por otras personas que hayan realizado alguna hazaña que exige valor y autodominio.

Por los datos de esta investigación se ve que durante Ia preadolescencia y en Ia adolescencia, Ia estructura interna de estos ideales concretos varía considerablemente. Inicialmente, Ia persona, que para el niño constituye su ideal, es percibida por éste inseparablemente unida a Ia situación en Ia cual ella actúa. Se puede decir que constituye un modelo situacional.

Este tipo de ideal es propio, preferentemente, de los alumnos de cuarto grado. EI ideal escogido por los niños de esta edad, como regIa, es aceptado en su totalidad, con toda sus particularidades individuales.

Muchos escolares no saben diferenciar aún lo bueno y lo malo en el modelo seleccionado. Se trata de una actitud hacia el modelo más emocional que racional. Este carácter global deI ideal resulta inseparable de Ias circunstancias concretas en Ias que éste existe para Ia conciencia deI niño. Por ejemplo, si el escolar escoge como ideal a alguna de Ias

personas que lo rodean (al maestro, al padre, a un compañero) entonces, indefectiblemente, tratará de parecérsele en todo: actuará como él, imitará su voz, sus gestos, repetirá sus juicios, sus valoraciones.

La inestabilidad deI modelo escogido es una particularidad de los ideales de los escolares de edad preadolescente. Estos modelos cambian fácilmente bajo Ia influencia de los libros leídos, de Ias películas, de los encuentros casuales. AI caracterizar esta particularidad, L. Yu. Dukat señala que en Ias composiciones de los niños de un grupo de cuarto grado casi todos los alumnos escogieron como ideal a Pablik Morozov.

Resultó que el día antes se les había leído un relato acerca de Ias hazañas de este pionero. Algún tiempo después, en esta misma aula, leyeron un extracto del libro de L. Kasili: "La calle deI hijo menor", después de lo cual casi todos los alumnos escogieron como ideal a Volodia Dubinin.

Gradualmente, el carácter global deI modelo ideal desaparece y van apareciendo rasgos aislados. Cuantitativamente (según los datos de L. Yu. Dukat) se presenta de Ia siguiente forma: en el cuarto grado Ia habilidad de realizar tal abstraccián se encuentra en el 4% de los alumnos; en el quinto grado, en el 18%; en el sexto, en el 68% y en el séptimo, en el 80%.

Inicialmente, los rasgos aislados continúan mezclados con los actos concretos de Ia persona escogida como ideal. En lugar de Ia representación global de Ia misma, en los alumnos de quinto y sexto grados, según L. Yu. Dukat, surge una representacián más diferenciada de sus cualidades. Sin embargo, frecuentemente los adolescentes, al hablar de sus modelos-ideales, mencionan no aquellas cualidades que se encuentran en un individuo dado, sino sus actos típicos (generalizados) en los cuales estas cualidades se ponen de manifiesto. Por ejemplo: "Me gusta que no temiera a Ia muerte", "no tuvo piedad de los enemigos", "siempre ayudó a sus compañeros", etcétera.

Este tipo de estructura de los ideales, unido al hecho de que por su contenido los mismos representan a personas que han actuado en circunstancias especiales, heroicas, dificulta a los adolescentes el seguirIas en todo. Los adolescentes no saben encontrar en su vida cotidiana Ias formas concretas de manifestación de Ias cualidades de su

ideal, ya que no pueden separar las mismas de actos concretos. Por eso, con frecuencia imitan a su héroe en una situación imaginaria, a través del juego.

Evidentemente, los hechos establecidos en la investigación de Maliovanov acerca de la ruptura entre las aspiraciones altamente morales de los adolescentes y de su conducta diaria [115] deben ser explicados por estas mismas particularidades de los ideales morales.

En el séptimo grado los ideales de los escolares adquieren un carácter mucho más abstracto y generalizado. Los adolescentes de esta edad comienzan a abstraer las cualidades de la personalidad no sólo de situaciones y actos concretos, sino a veces incluso de personas concretas. Si en el sexto grado los rasgos distinguidos por el adolescente siempre se referían a una persona determinada, ya en el séptimo grado se manifiesta (aunque muy raramente) una cierta imagen sintética abstracta.

La estructura de los ideales, típicos para los alumnos del quinto grado determina también una nueva forma en que los mismos pueden influir sobre la personalidad del adolescente. Aquí ya tiene lugar, no sólo el seguimiento de un modelo, sino que surge con frecuencia, la aspiración a la autoeducación, es decir, a la formación, en sí mismo, de aquellas cualidades que el adolescente adopta como ideales.

En esta etapa pueden aparecer en el adolescente ideales profesionales y es entonces que el alumno comienza a imitar su ideal en aspectos muy concretos de la actividad.

En la adolescencia crece significativamente la estabilidad de los modelos escogidos. Esta estabilidad, evidentemente, está relacionada en parte con el hecho de que la forma de elección del ideal tiene en el adolescente un carácter especial. Según los datos de S. G. Krantovsky, a diferencia de los adolescentes más jóvenes, los alumnos de séptimo y octavo grados hacen la elección de su ideal en forma muy consciente y responsable. Buscan activamente los modelos para la imitación y habiendo elegido uno, comienzan a comparar su conducta con el modelo y a valorar los actos de las personas que los rodean desde la posición del ideal [91].

Sobre la base de la citada caracterización de las particularidades de los ideales morales, en la edad escolar media se puede establecer cierta tendencia general de su desarrollo. Esta tendencia se manifiesta en que los ideales morales se hacen cada vez más generalizados y comienzan a actuar en calidad de modelo conscientemente escogido, conforme al cual los adolescentes organizan activamente su conducta. Poco a poco el ideal moral se convierte en el criterio del cual se vale el adolescente, de forma consciente, para valorar tanto su propia personalidad como la de los demás.

5. Formación de la dirección moral de la personalidad del adolescente.

La vida del adolescente en un colectivo escolar bien organizado garantiza la formación en él de una dirección colectivista de la personalidad.

La dirección de la personalidad es el resultado de la presencia en el hombre de determinada estructura de su esfera motivacional. En el proceso de la vida se forma, poco a poco, en el niño cierto tipo de motivos que adquieren para él una importancia fundamental y al mismo tiempo subordinan a sí todos los otros motivos. La presencia estable de motivos dominantes de la conducta y actividad del niño, también crea la dirección de su personalidad.

La estructura de la esfera motivacional del hombre es compleja y polifacética. Desde este punto de vista se puede hablar de motivos dominantes, que dan la dirección a la personalidad, en las distintas esferas de su vida y su actividad. De esta forma, por ejemplo, se puede hablar de intereses predominantes en la esfera de la ciencia, del arte, de la profesión o de las relaciones con las personas que lo rodean. También se puede hablar de la existencia de intereses predominantes en los niños de diferentes edades: por el juego en los prescolares, por el estudio en los escolares pequeños, por la futura profesión en los escolares mayores.

Sin embargo, lo fundamental para la caracterización moral de la personalidad es su dirección, considerada ésta desde el punto de vista de la actitud del hombre hacia sí mismo y hacia la sociedad. La dirección resulta esencial para la formación de toda la personalidad del niño en su conjunto. La misma determina no sólo la caracterización básica del niño, sino también muchas otras particularidades de su conducta y actividad.

En nuestro laboratorio en los últimos años fue elaborado por M. S. Neimark un método que permite establecer con suficiente objetividad Ia dirección de Ia personalidad existente en el escolar, es decir, descubrir los verdaderos motivos de su conducta. Esta metódica permite poner de manifiesto no sólo aquellos motivos por los que el niño se guía conscientemente, sino también los que determinan su conducta, independientemente de su conciencia y su voluntad [127].

Para Ia elaboración de esta metódica Ia autora se apoyó en el hecho, bien conocido en Ia psicología, de que los motivos de Ia actividad ejercen una influencia involuntaria sobre el carácter de su realización y que en particular influyen en Ia exactitud de Ia percepción. Partiendo de esto, Ia autora decidió estudiar Ios motivos dominantes deI adolescente (es decir, Ia dirección hacia sus intereses personales, hacia Ia autoafirmación o hacia los intereses de otras personas, hacia los intereses deI colectivo) por medio de Ios errores perceptuales que tienen lugar bajo Ia influencia de distintos motivos que experimentalmente varían.

En calidad de actividad perceptual se utilizó Ia determinación visual deI largo de una Ínea (de 15 hasta 125 mm) dibujada en tarjetas. EI escolar debía mirar durante dos segundos Ia Ínea y después, con un Iápiz, reproducir su longitud sobre un papel.

Para garantizar el cambio experimental de Ia motivación, Ia determinación de Ia exactitud de Ia medición, se incluyó como elemento componente en un juego muy apasionante para los adolescentes: Ia competencia. La determinación deI largo de Ia línea en Ias distintas series deI experimento se vincularon con diferentes tareas derivadas deI juego y por eso se motivaron de distinta forma. En una serie, para esclarecer los motivos de autoafirmación, el experimento en Ia exactitud de Ia medición visual fue incluido en una competencia de predominio individual. En otra serie, este mismo experimento, se incluyó en una competencia de predominio de grupo, lo que dió Ia posibilidad de revelar Ia fuerza deI motivo social.

La fuerza de uno u otro motivo se juzgaba en los distintos escolares por Ia significación de los errores que éstos cometían en Ias diferentes series.

Finalmente, en Ia serie decisiva se creaba un agudo conflicto entre los dos tipos de motivos -el personal y el social. Esta serie permitía establecer, definitivamente, el motivo dominante en Ia personalidad deI adolecente y por consiguiente, determinar Ia dirección de Ia personalidad que lo caracterizaba. (Para una descripción más detallada de esta metódica ver los artículos publicados por M. S. Neimark [127], [128].)

Siguiendo el principio metodológico de M. S. Neimark se elaboran actualmente, tanto en nuestro laboratorio como fuera de él, otras metódicas análogas. En nuestro laboratorio se está elaborando una metódica por V. E. Chudnovsky, en Ia cual se tratan de descubrir los motivos dominantes de los aIumnos mediante los cambios de velocidad de sus reacciones [195].

En el instituto pedagógico de Izhevk, P. L. Gorfunkel halló una variante de Ia metódica que permite estudiar el predominio de los motivos a través de Ias condiciones de Ias competencias deportivas de los alumnos [54].

Finalmente, y esto es lo más interesante, T. E. Konnikova y sus colaboradores elaboraron toda una serie de procedimientos metodológicos que permiten investigar Ia manifestación de Ia tendencia de los escolares en su actividad docente y social. Una de estas metódicas consiste en una serie de trabajos de control de tres o cuatro asignaturas que son realizados por los alumnos en determinadas condiciones.

En Ia primera etapa deI experimento se lleva a cabo un trabajo de control común y Ias notas obtenidas por los alumnos se llevan en el registro de calificación. Aquí el motivo es Ia aspiración de cada uno a percibir Ia calificación más alta.

En Ia segunda etapa (a los seis u ocho días) se plantea a Ia clase otro trabajo sobre Ia misma asignatura y con igual grado de dificultad y extensión, pero se advierte a los niños que Ias notas no se van a llevar en el registro de calificación individualmente, sino que van a servir para determinar Ia calificación promedio del grupo como un índice de su preparación y comparación con otras aulas. Ello posibilitaba descubrir Ia fuerza del motivo social.

En Ia tercera etapa deI experimento, seis u ocho días después, Ios alumnos realizaban un trabajo de control en una aguda situación de choque de Ios dos motivos, el personal y el social. EI conflicto entre ambos motivos se garantizaba por Ia siguiente elaboración de Ia experiencia. Se Ies presentaban cuatro problemas, entre Ios que había dos más fáciles y dos más difíciles. Por Ia solución de dos problemas se lleva Ia nota en el registro en forma individual (como en el primer trabajo), por Ios otros dos, Ia calificación iba a determinar el promedio deI aula (como en el segundo). AI alumno se Ie daba el derecho de escoger aquellos problemas cuya calificación se Ie anotaría personalmente y aquellos que servirían para el promedio deI aula. EI experimento se hizo con distintas materias: ciencias naturales, matemática, letras.

La conducta de los niños en esta tercera etapa demuestra con gran elocuencia, que en esta experiencia realmente se logró crear un verdadero conflicto de Ias tendencias motivacionales, en Ias condiciones de Ia actividad cotidiana de los alumnos. La observación pone de manifiesto que algunos alumnos, en un estado de gran turbación y desconcierto, rectificaron varias veces su selección de los problemas "para el colectivo" y "para mí", si veían que uno de ellos habría de recibir una nota más baja que el otro.

Nosotros concedemos gran importancia a Ia elaboración de los métodos experimentales para Ia revelación de Ia dirección de Ia personalidad, ya que mediante Ia observación de los alumnos es muy difícil conocer por qué motivos estos actúan en un momento determinado. A menudo ocurre que un alumno, que cumple cuidadosamente sus deberes sociales, que ayuda al maestro, e incluso a sus compañeros, en realidad actúa de esta forma movido por intereses egoístas, personales; por ejemplo, por el deseo de destacarse entre sus compañeros, o para conquistar una buena actitud del maestro hacia él.

Con la ayuda de Ias metódicas descritas se efectúan investigaciones que revelan Ia esencia psicológica de Ia dirección, su papel en Ia formación de Ia personalidad de los adolescentes y tratan de establecer Ias condiciones que favorecen Ia formación de Ia dirección social de Ia personalidad de Ios escolares. Todas Ias investigaciones señaladas se encuentran aún en Ia etapa de elaboración preliminar. Por ello, no habremos de detenernos aquí en su caracterización. Diremos solamente que, ya en este momento, algunos datos iniciales permiten pensar que Ia

dirección social de Ia personalidad caracteriza toda Ia esfera de sus necesidades y aspiraciones, el sistema de su actitud ante Ia realidad, hacia Ias otras personas y hacia sí mismo. Estos datos confirman Ia idea de A. S. Makarenko de que en Ia estructura de Ia personalidad del hombre colectivista, cualquier cualidad de Ia personalidad, cualquier rasgo de su carácter tienen otro contenido y otra forma de manifestación que en Ia estructura de Ia personalidad del hombre individualista [114, pp. 285-287]. Además, el conjunto de estos mismos rasgos, como demuestran Ios datos preliminares de M. S. Neimark, es diferente en los escolares con diferente dirección de Ia personalidad.

Como resultado de todas estas investigaciones acerca de Ia dirección de Ia personalidad, se puede considerar establecido que en Ia adolescencia, Ia mayoría de Ios escolares manifiesta un predominio bastante estable, ya sea del motivo personal, ya deI social.

Se reveló también que en Ias aulas, en Ias que se efectuaron Ios experimentos, tanto por Ia propia M. S. Neimark, en Moscú, como por T. E. Konnikova, en Leningrado, en un considerable número de alumnos prevalecieron los motivos personales, es decir, Ia tendencia a Ia autoafirmación.

Este hecho nos obliga a pensar que, o bien esta tendencia de Ia personalidad es una particularidad evolutiva de los escolares adolescentes, o bien hay que admitir que ha habido fallas en su educación. En efecto, en Ios trabajos de Ia psicolología de Ias edades con frecuencia se expresa Ia idea de que Ia tendencia a Ia autoafirmaciôn es propia en general de Ios adolescentes. (Sobre esta cuestión nos detendremos detalladamente un poco más adelante, pero diremos ya desde ahora que, en nuestra opinión, esta teoría es errónea.) ¿ O tal vez Ia tendencia social se forma, en lo general, sólo en Ia edad juvenil y el hecho de que exista una gran cantidad de adolescentes con una direcciôn personal es un fenómeno más o menos normal?

Sin embargo, disponemos de datos experimentales que demuestran que incluso Ios niños de edad escolar pequeña son capaces de reprimir sus intereses y deseos y actuar de acuerdo a Ios intereses de otras personas de forma completamente independiente.

Estos datos fueron obtenidos en Ia investigación de L. S. Slavina, quien estudio Ia responsabilidad de los escolares pequeños en el cumplimiento de Ias tareas sociales [167]. En dicha investigación el experimentador propuso a los alumnos que en lugar de jugar, hicieran un pequeño trabajo: cortar unos cuadrados en papel de colores y pegarlos en cartoncitos, para Ios niños deI círculo infantil. Previamente, se había establecido que estos niños preferían jugar a hacer tal tarea. Además, eran Iibres de elegir, pues no solo no se les exigía que hicieran los cuadrados, sino que incluso se Ies daba la posibilidad de negarse, al advertírseles que actuaran según sus deseos. Y así y todo, muchos niños (casi Ia mitad de Ios alumnos investigados) renunciaron a jugar y se pusieron a preparar Ios cuadrados. Hubo, por supuesto, niños que prefirieron jugar, pero que en este caso, consideraron necesario justificarse: "Tengo muchos deseos de jugar", "hay otros niños que van a hacer Ios cuadrados", etc. Hay que destacar que Ios escolares que sacrificaron el juego en aras de una necesidad social, siempre se interesaban por saber cómo Ies pareció su trabajo a Ios niños del círculo infantil; si Ies dió alegría su regalo, cómo jugaban con Ios cuadrados, etcétera.

Estos datos permiten pensar que Ia tendencia social de Ia personalidad comienza a formarse mucho antes de Ia adolescencia, ya en Ios niños de Ios primeros grados y de acuerdo a algunos datos y consideraciones de A. N. Leontiev (expuestos por nosotros al caracterizar Ia esfera motivacional de Ios prescolares mayores), puede surgir aún antes.

De esta forma, Ios datos obtenidos acerca deI considerable número de adolescentes inclinados a actuar bajo Ia influencia de los motivos de autofirmación, capaces de ignorar Ios intereses de Ios compañeros en aras de sus propios intereses, ponen de manifiesto un mal trabajo educativo en aquellas escuelas, en Ias que se efectuaron Ias investigaciones experimentales aquí expuestas. Esta conclusión se confirma también con otros hechos obtenidos en investigaciones que muestran que Ios adolescentes con tendencia a Ia autoafirmación se encuentran con más frecuencia entre el llamado activo deI colectivo, que entre el resto de sus miembros.

No obstante, Ias escuelas en Ias que se efectuaron Ias investigaciones no podían considerarse de ningún modo como Ias peores de Ia región.

Por esto tenemos derecho a suponer que los resultados obtenidos no son casuales, sino que, en cierta medida, caracterizan el trabajo de muchas de nuestras escuelas.

El análisis de la teoría y la práctica actuales de la educación de los niños en el colectivo, llevado a cabo por nosotros en colaboración con T. E. Konnikova, permite comprender las raíces de los errores en la educación que favorecen la formación de una tendencia personalista en nuestros adolescentes [33].

El principio de la educación en el colectivo es generalmente aceptado entre los pedagogos soviéticos. La importancia del colectivo para la educación comunista de la joven generación fue claramente demostrada en los trabajos pedagógicos de N. K. Krupskaia y en los trabajos de A. S. Makarenko, esta concepción adquirió un posterior desarrollo y una aplicación práctica. Ambos destacaron insistentemente la idea de que la educación en el colectivo no es simplemente uno de los principios de la educación soviética, sino que expresa un enfoque cualitativamente nuevo para la solución de los problemas pedagógicos, que de forma radical diferencia a la educación comunista de la burguesa-individualista.

Sin embargo, no todos los pedagogos interpretan así el papel del colectivo en la formación de la personalidad infantil. Con frecuencia, el colectivo se mira sólo como un medio de aligerar el trabajo del maestro, o como uno más entre los medios de educación. Por eso, no es raro que en los libros y manuales de pedagogía se trate la cuestión de la organización del colectivo de alumnos en un capítulo aparte y que todos los capítulos restantes, incluso el de la educación moral de los escolares, se expongan como si el principio de la formación de la personalidad del niño en el colectivo tuviera con ellos sólo una relación indirecta.

N.K. Krupskaia, al citar las palabras de V. I. Lenin acerca de que el principio más importante en las relaciones de las personas en el socialismo debe ser el de interesarse por el bienestar de los demás, dice que en estas palabras "ya se da una clara orientación para todo el problema educacional de nuestro tiempo". "Es necesario hacer de cada niño un colectivista" [94, p.122]. N. K. Kruspskaia subrayó reiteradamente que el colectivismo no es sencillamente un rasgo de la personalidad del hombre, aunque se considere como muy importante. Tanto ella como A. S. Makarenko, en todos sus trabajos pedagógicos, desarrollan la idea de

que la educación del hombre colectivista es la educación de una personalidad especial, con un código moral perfectamente definido y con cualidades morales específicas.

Si esto es así la formación de tal personalidad no puede realizarse aisladamente, al margen de la conducta y la actividad del niño en un colectivo infantil, organizado en una forma determinada.

Por todo ello se comprende por qué la pedagogía soviética ha destacado como uno de sus principios más importantes la educación de los niños en el colectivo, así como también la exigencia de formar el propio colectivo infantil, como el medio social que ejerce una influencia directa en la formación de toda la personalidad del niño. Por consiguiente, una interpretación correcta del principio de la educación del niño, en y a través del colectivo, debe cambiar radicalmente todo el contenido y los métodos de la educación.

Tampoco entre los psicólogos existe una comprensión suficientemente profunda del papel del colectivo en la formación integral de la personalidad del niño. (8) Nos referimos a los trabajos de psicólogos soviéticos y no tenemos en cuenta las numerosas investigaciones socio-psicológicas, efectuadas en el extranjero. Estas últimas se refieren fundamentalmente a la psicología de los grupos que se diferencian, en principio, de los colectivos pedagógicamente organizados de la escuela soviética.

Es interesante señalar que en su tiempo P. P. Blonsky, al tratar de afirmar la importancia del colectivo para la educación del niño, cita datos de investigaciones psicológicas que evidencian cómo se eleva en el colectivo la capacidad de trabajo de los niños, su memoria, su atención e incluso su fuerza física. Precisamente, todo esto fue para él la prueba psicológica más convincente de las ventajas de la educación colectiva sobre la individual [13], [14]. Claro está que ha transcurrido casi medio siglo desde que Blonsky escribiera todo esto, pero aún actualmente, la comprensión de la verdadera importancia del colectivo para la formación de la personalidad del niño es muy limitada en la psicología. Generalmente se piensa que como resultado de la actvidad del colectivo se forman en los niños sólo unos cuantos rasgos muy importantes, directamente vinculados con esta actividad; por ejemplo, la amistad, la

camaradería, el saber actuar en conjunto, la capacidad de organización, etcétera. Pero ni en la literatura psicológica, ni mucho menos en las investigaciones, ha encontrado su desarrollo la concepción de que cualquier cualidad de la personalidad adquiere su contenido especial y su estructura, en dependencia del sistema de relaciones del niño con la realidad en que esta cualidad ha sido formada. De aquí se desprende que la educación, que forma en los niños los rasgos colectivistas, se logra sólo mediante la organización de su vida y su actividad en el colectivo.

La subestimación teórica del papel del colectivo en la práctica del trabajo educativo conduce, evidentemente, a la formación en los adolescentes y sobre todo "en los dirigentes" del colectivo infantil, de una tendencia individualista de la personalidad.

Ante todo conviene aclarar que en nuestro país frecuentemente se le da el nombre de colectivo a cualquier grupo de escolares, unidos por una tarea común. Tal interpretación del colectivo desarma a maestros y educadores, ya que estos consideran que sus aulas contituyen un colectivo por el hecho de que los niños están juntos y estudian en una misma aula. Ello trae como resultado que muchas formas de trabajo se efectúen con los alumnos como si ya estos constituyeran un colectivo suficientemente conformado: se eligen (a veces se nombran) los órganos de dirección, se proponen los activistas, los escolares cumplen las tareas sociales, surge un sistema de influencias y de valoraciones del colectivo. Sin embargo, en realidad no se obtiene aquel colectivo del que hablaba N. K. Krupskaia y que en la práctica creó A. S. Makarenko.

Los adolescentes en nuestros colectivos deben estar unidos necesariamente por alguna actividad socialmente importante y al mismo tiempo atractiva para cada uno de sus miembros. (9) Por supuesto hay muchas aulas y escuelas, en las que los maestros logran formar el colectivo infantil en forma exitosa incluso sobre la base de la actividad docente creando en los alumnos una actitud cognoscitiva y formando en ellos una actitud hacia el estudio como actividad socialmente importante. También hay colectivos bien organizados sobre la base de la actividad social. Estos son preferentemente aquellos colectivos escolares relacionados con koljoses y fábricas, es decir, aquellos que participan en el trabajo productivo y socialmente útil y ayudan al cumplimiento de tareas reales. Sin embargo, en este contexto nos interesa el análisis de

los errores que conducen a la formación de una tendencia individualista en los adolescentes que tan indeseable nos resulta.

En este caso cada escolar, al tratar de alcanzar el objetivo planteado al colectivo, se siente participante de una actividad seria común, en la que están interesados todos sus compañeros. Sólo así los adolescentes sienten la unión, surgen en ellos alegrías y tristezas comunes, vinculadas con sus éxitos y fracasos.

Como demuestran las investigaciones de que hablamos anteriormente, sólo en una actividad realmente colectiva nace la verdadera opinión social. En la vida y el trabajo en común surgen las reglas de conducta necesarias para cada uno, la exigencia y la valoración mutuas. Al mismo tiempo, la regla fundamental consiste en observar los intereses del colectivo y lo que es muy importante, cada adolescente, en este tipo de colectivo, acepta estas exigencias y estas valoraciones como propias, pues él mismo fue su creador y él mismo las introduce en su vida. De esta forma, en un colectivo infantil correctamente organizado la educación en general y la de la tendencia del colectivo en particular se realiza, no mediante la presión, sino en cierto sentido, por la autoeducación: cada adolescente no sólo es "objeto" de la influencia pedagógica, sino también su "sujeto".

Además, es importante que las tareas del colectivo no sean casuales, sino que constituyan un eslabón de una cadena única en la solución de problemas cada vez más complejos y atractivos. Entonces, el colectivo de alumnos vive una vida activa y emocionalmente intensa, en cuyo proceso se forman sus relaciones mutuas, la tendencia colectivista de su personalidad y los correspondientes rasgos de su carácter.

No menos importante es organizar correctamente el sistema de responsabilidades y diferencias entre los niños. También aquí, de acuerdo a nuestros datos, se cometen errores que conducen a una formación incorrecta de la tendencia social de la personalidad del escolar. En estos casos, los maestros y educadores no actúan en el colectivo como sus miembros mayores, sino que ocupan una posición al margen del mismo y lo dirigen desde afuera, imponiendo a los escolares sus objetivos y tareas, sus exigencias, su organización. En el fondo esto mata la independencia infantil, lo que constituye una característica

indispensable de un verdadero colectivo escolar. Si un colectivo infantil vive y actúa según los motivos impuestos por los adultos, deja de ser ese "organismo" vivo, con desarrollo propio como deseaba A. S. Makarenko. En estas condiciones, tanto el activo escolar como los órganos de dirección se convierten en ayudantes de los maestros y educadores, que se contraponen con frecuencia a toda la masa de estudiantes y que cumplen preferentemente funciones disciplinarias. Es cierto que también hacen un trabajo organizativo considerable, por ejemplo, distribuyen las obligaciones y realizan su control, tomando una serie de medidas para las clases o la escuela en general. Pero si la propia actividad de los alumnos, a la que están dirigidos los esfuerzos organizativos del activo, no tiene el carácter que acabamos de señalar, el trabajo organizativo mencionado tendrá un carácter formal. De este modo, el activo escolar resulta con frecuencia un activo formal. No sólo no constituye la expresión de las exigencias dli colectivo de estudiantes y de su opinión social, sino que, como regla, se opone a toda la masa fundamental de niños.

Otro error importante que a menudo se comete por nuestros maestros en la organización del colectivo en la escuela, es el no observar las exigencias planteadas de A. S. Makarenko acerca de que los dirigentes del colectivo infantil deben ser elegidos cada tres o seis meses. La experiencia de A. S. Makarenko testimonia que los adolescentes, al ser dirigentes durante mucho tiempo, comienzan a adquirir, junto a algunas cualidades positivas, otras que van a influir negativamente en la formación de su esfera moral. En relación a esto A. S. Makarenko descubrió una forma de organización del colectivo en la que cada colono dirigía a sus compañeros y a su vez se subordinaba a ellos. Para esto, creaba destacamentos de carácter temporal. Su tarea consistía en el cumplimiento de asuntos que en distintos momentos se encargaban al colectivo infantil. Precisamente estos destacamentos posibilitaban crear, entre los miembros del colectivo, sin cambiar con demasiada frecuencia a los dirigentes permanentes, un complejo sistema de "dependencia responsable", en cuyas condiciones un mismo niño, durante un breve tiempo, actúa como dirigente y como subordinado. Esto constituye también una de las condiciones más importantes para la correcta formación de la tendencia social de la personalidad y de las cualidades psicológicas morales en todos los miembros de un colectivo infantil.

A. S. Makarenko consideraba tan importante Ia organización de estos destacamentos dentro de su sistema de educación, que se refiere a ellos como al descubrimiento fundamental en sus trece años de actividad pedagógica [114].

En nuestras escuelas se practica muy poco Ia constitución de los destacamentos de carácter temporal y el activo infantil permanente realiza, de año en año, Ia función de dirección. Las observaciones de los datos obtenidos en cuestionarios muestran que en Ias aulas hay no pocos niños que ni una sola vez, durante toda su permanencia en Ia escuela, ocuparon Ia posición de dirigentes, de organizadores o de responsables de algún asunto serio. Y también hay quienes nunca estuvieron en Ia situación de subordinados. A esto hay que agregar que Ios maestros y educadores de estos colectivos "mal educados", en realidad imponen a los alumnos los llamados dirigentes del colectivo infantil y ello no tanto por razones educativas como por asegurarse Ios ayudantes. No es sorprendente que con semejante educación se forme una personalidad con tendencia a Ia autoafirmación, que menosprecie Ios intereses deI colectivo, capaz de mirar con altanería a sus propios compañeros. Tenemos todo el derecho a examinar este tipo de personalidad como Ia antípoda de Ia caracterización psicológico-moral a Ia que aspira Ia educación comunista.

Como conclusión, diremos que todos Ios errores señalados en Ia educación de nuestros escolares se agravan por el hecho de que en Ia organización de trabajo pioneril con Ios alumnos frecuentemente no se tienen en cuenta Ias particularidades evolutivas de Ia personalidad deI adolescente. Pero al mismo tiempo esta organización por su concepción es Ia más idónea, Ia forma más elevada de organización deI coIectivo escolar y debe ejercer una influencia decisiva, no sólo en su educación político-social, sino también en Ia formación de todo el aspecto moral de su personalidad. La organización de Ios pioneros está Ilamada a Ilenar Ia vida del colectivo infantil de un contenido que para Ios escolares posea un sentido político-social elevado. Las Ieyes de los jóvenes pioneros y el juramento solemne pueden determinar el carácter de Ios motivos y Ia tendencia social de Ia personalidad, pueden Ilevar a Ios escolares al dominio deI código de regIas de Ia moral comunista y a Ia asimilación de Ias formas correspondientes de Ia conducta moral.

No obstante, actualmente los destacamentos de pioneros no siempre cumplen esta función. Esto en grado considerable se condiciona por el hecho de que en la organización del trabajo pioneril no se toman en consideración las particularidades específicas de la psicología de los adolescentes, de las que ya hemos hablado. El error más frecuente y fundamental del trabajo pioneril con los adolescentes consiste, por una parte, en la no valoración de la aspiración de los adolescentes hacia lo heroico, lo elevado, lo romántico, y por otra, en la falta de apreciación de su aspiración a la independencia. La experiencia en el trabajo pioneril demuestra que los mayores éxitos en la educación de los adolescentes se han logrado en aquellos colectivos pioneriles, en los que los niños se sentían los verdaderos amos de su organización y los participantes de asuntos importantes, relacionados con un verdadero mejoramiento de la vida circundante.

El análisis de los errores que se cometen con mayor frecuencia en la organización del colectivo infantil nos permite llegar a la conclusión de que precisamente ellos constituyen una de las fuentes más importantes de la formación incorrecta de la personalidad en una parte de nuestros alumnos. De hecho, estos errores obstaculizan la realización del principio fundamental de la pedagogía soviética: formar la personalidad del niño en el colectivo y al mismo tiempo, arrebatan de las manos de la sociedad soviética el arma más poderosa para la educación comunista masiva.

6. Formación en los adolescentes de un nuevo nivel de autoconciencia.

Todos los cambios señalados, tanto en la situación social del desarrollo del adolescente como en las particularidades de su psiquis, preparan el surgimiento, a fines de la adolescencia, de una nueva formación sumamente importante: el surgimiento de un nuevo nivel de autoconciencia. Con este hecho se relaciona también la aparición de otras particularidades psíquicas de los niños en esta edad.

De acuerdo con las concepciones de la psicología tradicional, que ha conservado cierta importancia hasta el momento, en los niños, en el período de maduración sexual, se manifiesta la capacidad para la introspección; dirigen su mirada dentro de sí mismos y de esta forma descubren "su yo". Nosotros, por el contrario, apoyándonos en datos experimentales, partimos de la tesis de que la autoconciencia no surge,

sino que se desarrolla y de que en la adolescencia adquiere sólo una forma cualitativamente nueva. Ya I. M. Sechenov, apoyándose en el enfoque materialista de los fenómenos de la conciencia, afirmó que la toma de conciencia de sí mismo en el niño tiene lugar por las mismas leyes generales que el conocimiento del mundo externo -de la sensación a la representación y de ésta al pensamiento. La autoconciencia, en su opinión, no es un acto de descubrimiento espiritual; es un proceso de conocimiento que surge y se desarrolla y en cuya base se encuentran los procesos materiales del cerebro [158].

Se puede suponer que el desarrollo de la autoconciencia del adolescente tiene sus raíces profundas en la infancia y que comienza con el reflejo por el cerebro de estímulos elementales, que provienen del propio organismo y que surgen cuando el niño dirige su acción hacia sí mismo. Este tipo de reflejo lleva, utilizando la expresión de Sechenov, a "una autosensación integral", que en su opinión es la forma primaria de la autoconciencia infantil. Posteriormente, a través de toda una serie de transformaciones, el niño llega a la forma de autoconciencia característica para los adolescentes. La misma consiste en el surgimiento de representaciones e ideas acerca de los rasgos de la propia personalidad y de su valoración. I. P. Pavlov relaciona este nivel de desarrollo de la autoconciencia con el desarrollo del segundo sistema de señales y con su creciente papel en el desarrollo de la actividad nerviosa superior del niño. "El segundo sistema de señales, indica, es un arma de orientación superior, no sólo en el mundo circundante, sino también en uno mismo" [134, p. 233].

El surgimiento de las formas complejas de autoconciencia, características de la adolescencia, es preparado por todo el curso del desarrollo psíquico del escolar. A fines de la edad escolar pequeña, como ya hemos indicado, se forma en los niños toda una serie de cualidades de la personaiidad, relativamente estables, bajo la influencia de la conducta en el colectivo, y también del cumplimiento de las tareas docentes, de los deberes sociales y de otros tipos de actividad, cuyos resultados son valorados por las personas que rodean al niño. Habiendo surgido como una asimilación de determinadas formas de conducta y actividad, las cualidades estables de la personaiidad, a su vez, como una forma de influencia inversa, comienzan a determinar la conducta del niño, su actividad, el carácter de sus relaciones con las personas que lo rodean.

Esto conduce a que en los escolares surja la necesidad de conocer estas cualidades, como condición indispensable, para una correcta organización de su conducta. La necesidad de conocerse a sí mismo se refuerza también por una serie de circunstancias complementarias: por las exigencias cada vez mayores de independencia de los adolescentes tanto en su trabajo docente, como en su conducta, por la aspiración de los niños a encontrar su lugar en el colectivo y por el interés que surge en esta etapa de unos por otros. Toda esta situación impulsa a los adolescentes al conocimiento de sí mismos, a compararse con los demás y a valorar las cualidades de su personalidad.

La formación de la autoconciencia se efectúa sobre la base del análisis y la valoración que hace el adolescente de las particularidades objetivas de su conducta y actividad, en los cuales se revelan las cualidades de su personalidad. Por consiguiente, el problema de la autoconciencia no se reduce al de la introspección, como se acostumbró a pensar en la psicología tradicional.

La formación de la autoconciencia del adolescente, como demuestran los datos de numerosas investigaciones, consiste en que éste comienza poco a poco a distinguir algunas cualidades de aspectos aislados de la actividad, a generalizarlas y a considerarlas, al principio como particularidades de su conducta y después, como cualidades relativamente estables de su personalidad. Para que todo el complejo proceso de autoconciencia pueda realizarse, es necesario que el niño alcance determinado nivel de experiencia de la vida y de desarrollo psíquico que le permita el conocimiento y la valoración de esa compleja actividad que constituye la esfera psicológico-moral del hombre. Una importancia particularmente grande adquiere el desarrollo en los adolescentes del pensamiento conceptual, que ya hemos explicado detalladamente y la aparición de particularidades del lenguaje cualitativamente más elevadas. La más importante de éstas consiste en el hecho de que el adolescente, al estudiar los conceptos gramaticales, hace objeto de conciencia su propio lenguaje, lo que lo lleva a tomar una actitud consciente y voluntaria hacia el mismo. Al hacer esto, se hace capaz, al mismo tiempo, de hacer objeto de conciencia su propio pensamiento. Todo esto constituye una de las premisas más importantes para la formación en la adolescencia de un nuevo nivel de autoconciencia. Para distinguir una determinada cualidad y definir la

actitud a tomar hacia la misma, es necesario designarla por la palabra e introducirla en el sistema de los conceptos psicológicos-morales.

En nuestro laboratorio se han efectuado investigaciones referentes a la formación en los adolescentes de la autoconciencia y la autovaloración.

El análisis de los juicios de los adolescentes acerca de sí mismos, obtenidos en la investigación de G. A. Sobieva [171] pone de manifiesto que lo primero que se hace objeto de conciencia son aquellas cualidades de la personalidad relacionadas con distintos tipos de actividad y fundamentalmente, con su actividad docente. Durante toda la edad escolar media se hacen objeto de conciencia y se valoran, primeramente, cualidades tales como la aplicación, la estabilidad en el trabajo docente, el amor hacia los conocimientos, la escrupulosidad en el cumplimiento de las tareas, etc. En segundo lugar, están las cualidades de la personalidad que caracterizan las relaciones de los escolares con las personas que los rodean. Por ejemplo, la discreción, la obstinación, el tacto, la justeza y otras. Finalmente, algunas valoraciones se refieren a aquellas cualidades de la personalidad que caracterizan al adolescente en todas sus manifestaciones.

Al hablar de las cualidades de la personalidad, los adolescentes, como regla, distinguen aquellas que, o bien entorpecen, o bien favorecen el exitoso cumplimiento de una actividad y las relaciones con otras personas y cuya existencia, en opinión de los escolares, depende de ellos mismos. Por ejemplo, los alumnos nombran con frecuencia cualidades tales como la aplicación o la obstinación y muy raramente se refieren a cualidades como la alegría, la comprensión, la inteligencia. Del quinto al séptimo grado no ocurren cambios esenciales en esta apreciación de los escolares. Sin embargo, es posible notar cierta tendencia a elevar el número de juicios acerca de las cualidades que determinan las relaciones con otras personas y que caracterizan al hombre en todas sus manifestaciones de la vida diaria.

No obstante, los cambios más notables no están dados precisamente por aquellas cualidades de la personalidad que se convierten en objeto de conciencia del adolescente, sino por la medida en que él se hace independiente en sus juicios y sabe distinguir esta o aquella cualidad en aspectos concretos de su conducta y actividad. En las primeras etapas de la formación de la autoconciencia los escolares emplean

frecuentemente conceptos generales, que oyen de los que los rodean: hablan de voluntad, valor, confianza, e incluso de principios. Sin embargo, todos estos conceptos, con frecuencia aprehendidos, carecen para ellos de verdadero contenido concreto. Prueba de ello es el hecho de que, en general, no sólo no saben explicar por qué consideran que poseen estas cualidades, sino también que, al crecer, pasan de los conceptos generales a la caracterización y valoración de sus acciones, es decir, es como si descendieran a juicios mucho más concretos acerca de ellos mismos: por ejemplo, “digo la verdad”, "estudio bien", "me falló", "obedezco al maestro". Después comienzan a distinguir las acciones características, en las que se expresa claramente el rasgo con ellas vinculado: "siempre hago las tareas cuidadosamente", "cumplo con responsabilidad las tareas que me encomiendan". Sólo gradualmente, la propia cualidad de la personalidad, la cualidad que caracteriza, no los actos aislados del escolar, sino toda su conducta en general, comienza a sobresalir en su conciencia: "con frecuencia holgazaneo", "no sé vencer las dificultades", etc. Esto último evidencia que la autoconciencia del adolescente en el proceso del desarrollo adquiere un carácter realmente generalizado, y que sus juicios acerca de sí mismo, al dejar de ser copiados de los adultos, se elaboran sobre la base del autoconocimiento.

El conocimiento y la valoración de las propias cualidades presuponen el conocimiento y la valoración de las cualidades de otra persona.

Los datos de la investigación de A P. Gurkina demostraron que el grupo de cualidades de la personalidad de un compañero, así como la consecutividad en que estas cualidades son concientizadas por los adolescentes, en nada se diferencian de cómo éstas son concientizadas con relación a sí mismo. Sin embargo, existe una diferencia considerable entre el nivel de concientización de sus propias cualidades y las cualidades de otra persona.

El análisis comparativo de los juicios de los adolescentes acerca de sí mismos y acerca de otra persona, obtenidos en esta misma investigación, permite afirmar que los juicios acerca de otro se diferencian por una gran independencia, contenido y concreción. Además, se manifiestan juicios sobre las cualidades de la personalidad, que están vinculadas en las interrelaciones con otras personas. En la caracterización del otro, éstas se distinguen en primer plano. Estos hechos prueban que el conocimiento del otro antecede al de sí mismo. Al compararse con un compañero

cambia Ia caracterización que de sí mismo da el adolescente: es como si ésta se elevara al nivel de Ia caracterización del compañero, se hace más independiente y rica en contenido. EI adolescente comienza a observar en sí mismo una mayor cantidad de rasgos. Por consiguiente, el conocimiento de otra persona no sólo precede al de sí mismo, sino que le sirve de apoyo y de origen.

La valoración que otras personas hacen de los resultados de Ia conducta y Ia actividad del adolescente, así como Ia valoración directa de Ias cualidades de su personalidad, constituyen otra fuente importante del desarrollo de Ia autoconciencia.

La valoración social cumple un doble papel en Ia formación de Ia autoconciencia del escolar. En primer lugar, al constituir el criterio de correspondencia entre su conducta y Ias exigencias de los que lo rodean, esta valoración muestra al adolescente el carácter de sus interrelaciones con el medio social circundante, determinando al mismo tiempo tanto su bienestar emocional, como su conducta y Ia actitud hacia sí mismo como sujeto de conducta. En segundo lugar, Ia valoración social ayuda al adolescente a distinguir determinada cualidad en tipos concretos de conducta y actividad y a hacer de Ia misma objeto de conciencia y valoración. La función de Ia valoración social en Ia formación de Ia autoconciencia del escolar determina su gran importancia pedagógica.

No obstante, aquí surge un problema muy serio, que exige un estudio especial. Por una parte, es necesario que haya concordancia en los juicios valorativos de Ias personas que rodean al adolescente, pues Ia ausencia de unidad en Ia valoración social lo desorienta y frena el proceso de formación de su autoconciencia. Pero, por otra parte, precisamente Ia ausencia de unidad en Ia valoración debe conducir al adolescente por el camino de juicios valorativos independientes, es decir, favorecer su liberación de Ia dependencia directa de los juicios de los adultos. Hasta ahora esta cuestión continúa sin resolverse.

Existe Ia opinión, bastante difundida. de que el hombre se conoce mal a sí mismo y de que mientras más pequeño es el niño, más erróneamente se juzga. Según los datos de Ia investigación de G. A. Sobieva [171], esta opinión no resulta exacta del todo. La comparación de los juicios valorativos de Ias personas que rodeaban a los adolescentes con sus propios juicios demostró que en el quinto grado se da Ia mayor

coincidencia (70%), en el sexto disminuye Ia cantidad de coincidencias (47 %), pero en el séptimo aumenta de nuevo (60 %).

El análisis del carácter de los juicios del adolescente acerca de sí mismo pone de manifiesto la causa de esta dinámica inesperada. Inicialmente, como ya se ha señalado, los juicios de los adolescentes acerca de sí mismos, en gran medida, son la repetición de los juicios que de ellos emiten los adultos. Los niños se miran con los ojos de los que los rodean. Ello explica el considerable porcentaje de coincidencias en los juicios de los adolescentes y de los adultos. Se puede presuponer que en la edad escolar pequeña esta coincidencia ha de ser mayor aún. Posteriormente, los juicios de los adolescentes se hacen más independientes, basados en el análisis de su propia conducta y actividad. Esto los lleva a una mayor cantidad de juicios erróneos, y por consiguiente, a una menor coincidencia con los juicios de las otras personas. Sin embargo, a fines de la adolescencia aumenta la corrección de los juicios de los adolescentes acerca de sí mismos y de nuevo se aproximan a los de los adultos.

Estas posiciones, al caracterizar el proceso de formación de la autoconciencia de los adolescentes, permiten llegar al mismo tiempo a una determinada conclusión pedagógica: resulta más efectivo no la valoración directa que hacen los adultos de las cualidades de la personalidad del adolescente, sino la valoración de los resultados de su actividad y su conducta. Esto último pone al adolescente ante la necesidad de lograr el resultado exigido, lo que a su vez provoca en él la necesidad de alcanzar aquellas cualidades de la personalidad que garantizan una mayor correspondencia de su conducta con las exigencias y valoraciones de los adultos.

7. Influencia de la autoconciencia del adolescente sobre otras particularidades de su personalidad.

La formación de la autoconciencia ejerce una influencia muy grande, tanto sobre la conducta del adolescente, como sobre toda una serie de particularidades de su personalidad. Todos los investigadores de la adolescencia en la psicología clásica, tanto en nuestro país como en el extranjero, consideraban típicos del adolescente rasgos tales como el egocentrismo y el autismo, la tendencia a la soledad y a la

autoafirmación, Ia “rebelión” contra los adultos, contra cualquier limitación y contra Ia moral generalmente aceptada. Los rasgos señalados eran relacionados por muchos investigadores con Ia aparición de Ia introspección y con el "descubrimiento" por el adolescente de su "propio yo". Las particularidades enumeradas son realmente propias de los adolescentes educados en determinadas condiciones histórico-concretas y específicamente, de los adolescentes de Ias capas privilegiadas de Ia sociedad de clases, en Ias que preferentemente se efectuaron Ias investigaciones psicológicas seflaladas. Sin embargo, es indudable que el desarrollo de Ia autoconciencia tiene una importancia decisiva para Ia formación de otras particularidades más generales de Ia personalidad del adolescente, no tan directamente relacionadas con Ias condiciones concretas de su vida y su educación.

Con relación a esto, nuestro laboratorio se planteó Ia tarea de esclarecer Ias particularidades específicas de Ia personalidad deI adolescente soviético, confrontarIas con aquellas que se acostumbra a considerar típicas para Ia adolescencia general y aclarar Ia importancia de Ia autoconciencia para Ia formación de dichas particularidades. En este contexto nos detendremos en Ia investigación de T. V. Dragunova [62], [63], efectuada en nuestro laboratorio.

Se adoptó como método fundamental de Ia investigación el estudio de Ias Ilamadas manifestaciones típicas de Ia adolescencia, concretizada en el personaje de un héroe literario. En calidad de héroe se escogió a Nikolenka lrteniev, en el cual León Tolstoi, gracias a su fuerza extraordinaria y a Ia veracidad de Ia imagen literaria, representó los rasgos más típicos dei adolescente de su tiempo. Acerca de esta realidad testimonia también el trabajo hecho por L. D. Sedov [153], quien sistematizó y confrontó los datos obtenidos, tanto por él como por una serie de psicólogos rusos y extranjeros, y demostró que los rasgos concretizados por Tolstoi en el personaje de Nikolenka lrteniev coinciden con los considerados como típicos por todos los otros autores.

AI estudiar Ia actitud de nuestros adolescentes hacia Nikolenka, sus sueños, ideales, aspiraciones, sentimientos; pudimos obtener no sólo Ia caracterización de Ias particularidades de su personalidad, sino también comprender cómo Ias mismas se correlacionan con aquellas que la psicología tradicional señaló para el adolescente “en general”. La investigación se Ilevó a efecto de Ia siguiente forma: se Ies daba a los

adolescentes la tarea de leer “Infancia, adolescencia y juventud” y anotar, en el margen, los pasajes que mayor impresión les habían causado. Luego del análisis de las acotaciones, se conversaba con ellos acerca de lo leído. Especialmente, se tenía en cuenta si el adolescente había leído el libro hasta el final, qué recordaba, a qué prestó especial atención, qué omitió en la lectura. La conversación se terminaba siempre con la pregunta: "¿Hubiera podido Nikolenka hacer amistad con nuestros muchachos? y si no, ¿qué se lo hubiera impedido?". Después del contenido de cada capítulo se escogieron aquellos pasajes en los que con más claridad y expresividad estaban representados los actos, pensamientos y sentimientos de Nikolenka. Estos pasajes fueron redactados nuevamente en forma tal de obtener composiciones aisladas, que contuvieran una caracterización compacta y relativamente terminada de aquellas particularidades de la personalidad de Nikolenka que resultaban más típicas para él, como adolescente. Por ejemplo, la tendencia al autoanálisis y a la profundización en sí mismo; el sentimiento de exclusividad y superioridad y al mismo tiempo de soledad; la tendencia a la autoafirmación; sus sueños e ideales, etc. Sobre la base de estas composiciones se efectuó una nueva conversación con los adolescentes.

Esta selección del material permitió mostrar más organizadamente la actitud de nuestros adolescentes hacia determinada cualidad de la personalidad de Nikolenka. Permitió también juzgar qué es, precisamente, en la conducta, los pensamientos y los sentimientos de Nikolenka, lo que les parece conocido, cercano, qué les inspira simpatía y qué, por el contrario perciben como algo extraño e inaceptable.

Sobre la base del análisis de todo el material obtenido surgió la posibilidad de lograr una caracterizacián comparativa de los rasgos más típicos, que son comunes de los adolescentes que viven en diferentes condiciones histórico-concretas y al mismo tiempo, de aquellos rasgos que son específicos de nuestros adolescentes.

En estas investigaciones se descubrió que, a diferencia de los niños de edad escolar pequeña, absorbidos en lo fundamental por los hecbos externos de su vida, en nuestros adolescentes, con relación al desarrollo de su autoconciencia, se manifiesta un agudo interés por el mundo interno de las personas que los rodean y por el suyo propio.

En este período surge en ellos la necesidad, no sólo de comprender las particularidades de la personalidad de los otros y las suyas propias, de tomarlas en cuenta en sus sentimientos, sino también de valorar sus posibilidades.

Los niños de once años, como regla, no se detuvieron en aquellos pasajes de la novela de Tolstoi en los que se revela la actitud de Nikolenka hacia sí mismo. No sólo no los observaron como algo especialmente interesante, sino que incluso, con frecuencia, ni los notaron y no los recordaban en absoluto. Entablar una conversación con estos niños acerca de la actitud de Nikolenka hacia sí mismo resultó imposible: los niños, o bien no entendían acerca de lo que se les hablaba, o bien se aburrían y daban muestras de querer terminar la conversación lo antes posible. A menudo, al comenzar a caracterizar a Nikolenka y a compararlo con nuestros niños, ellos se apartaban de la caracterización de su personalidad y pasaban a la descripción de acontecimientos de la vida de Nikolenka y de sus actos.

Sin embargo, ya desde los 12 años el cuadro comienza a cambiar decididamente. Con mucha mayor frecuencia se encuentran acotaciones en los márgenes que demuestran el interés que los adolescentes manifiestan por el mundo interno de Nikolenka. Sus cualidades morales se convierten en objeto de viva discusión, en cada uno de sus actos tratan de encontrar los motivos de Nikolenka y otros, que caracterizan las particularidades de su personalidad. Se convierten en jueces severos del personaje y, lo que es especialmente importante, en este período los propios adolescentes se dan cuenta de que "han comenzado a verse a sí mismos" como algo nuevo. Las reflexiones acerca de sí mismos adquieren en ellos un carácter especial premeditado. Algunos de ellos hablan incluso de que de tiempo en tiempo desean aislarse para comprenderse mejor.

La necesidad de los adolescentes de conocer y valorar las cualidades de su personalidad (puesta de manifiesto en la investigación de T. V. Dragunova), por un lado, y el nivel de generalización en el que se encuentra este conocimiento (según los datos de G. A. Sobieva), por el otro, lleva, en nuestra opinión, a toda una serie de particularidades características de los adolescentes en general. La necesidad de comprender y valorar las cualidades de la propia personalidad crea en los

adolescentes una elevada sensibilidad ante Ia valoración de Ios que Ios rodean.

Como Ia representación de sí mismos aún no se ha formado en ellos y vacilan en Ia autovaloración, perciben y vivencian de forma muy aguda Ia opinión y los distintos matices de Ia actitud de otras personas para con ellos. De aquí puede ser comprendida Ia lIamada "sensibilidad" de Ios adolescentes, su suceptibilidad "sin causa" y "sin motivos", desde el punto de vista de Ios adultos, Ias reacciones violentas ante Ias palabras y Ios hechos de los que los rodean, asÍ como ante una u otra circunstancia de su vida. En Ia investigación de T. v. Dragunova se han obtenido datos muy significativos en este sentido. La gran mayoría de nuestros adolescentes manifestaron una gran simpatía hacia Ias vivencias de Nikolenka, relacionadas con Ia actitud de Ias otras personas hacia él.

Subrayaron los pasajes correspondientes, pusieron signos de admiración, hicieron anotaciones en Ios márgenes, testimoniando su plena solidaridad con Nikolenka. En Ia conversación acerca de los correspondientes pasajes del libro, como regla, se compararon con Nikolenka. Por ejemplo: " iHizo bien en ofenderse!". "A mí me pasa así con frecuencia". "Usted sabe lo que ofende que a uno no lo respeten". Sema G., un niño de catorce años, al valorar Ia conducta de Nikolenka en el baile, declaró: "Hizo bien en rebelarse, el maestro se burló de él, humilló sus sentimientos de hombre. Nikolenka también tenía el sentido de la dignidad personal. Que el maestro trate de ponerme de rodillas, ¡ni sé que le haría! ...Por una mala hora se puede recibir un castigo, estoy de acuerdo. Pero a Nikolenka el maestro lo humilló, iy en un baile!. ..", etcétera.

EI adolescente percibe y vivencia los éxitos y los fracasos de su actividad de forma muy aguda. No siendo capaz de comprender Ias causas del éxito o del fracaso, se inclina frecuentemente, en uno y otro caso, a atribuirlo a sus cualidades personales. Por esto se explica, en nuestra opinión, lo inadecuado de Ias reacciones de Ios niños de esta edad ante los contratiempos, Ias dificultades, ante los resultados de sus actos. Un éxito casual o un elogio, al cual el adulto apenas preste atención, fácilmente puede entusiasmar al adolescente, puede lIevarlo a sobrestimar sus posibilidades, a sentirse seguro de sí mismo e incluso, a Ia autosuficiencia; por el contrario, un fracaso pasajero, pero especialmente destacado por Ios que Io rodean, a menudo provoca en él

la duda en sus propias fuerzas, el medio de no estar a la altura de la situación, un sentimiento de inseguridad, de depresión, de timidez.

En todas las investigaciones psicológicas del adolescente se ha observado una ambivalencia, propia de sus vivencias y de su personalidad.

Por lo dicho anteriormente se puede deducir que esta particularidad también puede ser explicada por las peculiaridades en la formación de la autoconciencia del adolescente, que crean la variabilidad de su actitud hacia los demás y hacia sí mismo. El nivel de conocimiento del mundo interno del hombre, característico del adolescente, deja una huella especial en las relaciones con otras personas. En la investigación de T. V. Dragunova se puso de manifiesto que a los adolescentes les atraen en los héroes literarios y en otras personas algunas cualidades de la personalidad que todavía no saben valorar, ni desde el punto de vista del objetivo al cual están dirigidas, ni por el hecho de quién es su poseedor. Este fetichislmo de algunas cualidades de la personalidad (tales como la fuerza, la audacia, la habilidad, la estabilidad, la invencibilidad, etcétera) lleva al adolescente a sentir entusiasmo por las personas que las manifiestan, aún en aquellos casos en que las mismas no sean dignas de admiración. Ello se ve, por ejemplo, en el hecho de que entre los héroes preferidos por nuestros adolescentes junto a Meresiev, Korchaguin y otros, se hallen los Tres Mosqueteros de Dumas, los héroes de la película “Los siete bombres de oro” e incluso “El hombre anfibio”. Se observa también entre los adolescentes el entusiasmo por el aspecto externo de una acción, de una hazaña, al margen del objetivo por el que se realiza, o de los motivos que la provocan.

La incapacidad que tienen los adolescentes de valorar la conducta del hombre en general, de ponerse en su lugar, de tomar en consideración y pesar todas las circunstancias de su conducta, los objetivos y motivos de sus actos, explica la particularidad propia de los adolescentes al juzgar al hombre de una forma directa, transfiriendo la valoración de una cualidad cualquiera a toda la personalidad. De todos es conocido que a veces es suficiente que una persona realice un solo acto honesto, o, por el contrario, que cometa un error, para que ello determine, durante largo tiempo, la actitud del adolescente hacia él. Precisamente por esto es muy fácil y al propio tiempo muy difícil, conquistar la autoridad entre los adolescentes. Por ello se explica también el hecho de que en este

período los escolares comienzan a plantear a sus compañeros exigencias extremadamente grandes, a juzgar sus actos, su actitud ante el colectivo, ante las tareas comunes, de forma severa e incluso despiadada.

Por lo mismo se explican también las particularidades en la actitud de los adolescentes hacia los padres y las otras personas adultas. Los adolescentes no entienden que estos sean adultos, que sean sus padres, de todas formas deben conquistar su respeto y su amor con sus dotes personales. Esto explica, por ejemplo, que precisamente en la adolescencia unos padres pierden su autoridad y otros la adquieren.

Hasta aquí nos hemos detenido en aquellas particularidades que resultaron características para Nikolenka Irtiniev y para nuestros adolescentes; que se explican por la estructura especial de la autoconciencia, específica para una etapa dada del desarrollo del niño.

No obstante, la investigación de T. V. Dragunova demostró no sólo la semejanza, sino también la diferencia de nuestros adolescentes con respecto a la caracterización del adolescente dada por la psicología tradicional. Resultó que los sujetos investigados no carecían simplemente de los rasgos tradicionales, sino que en ellos adquirían otro contenido concreto y otra forma de expresión. Por ejemplo, en la investigación quedó establecido que nuestros adolescentes no experimentan el "sentimiento de soledad" como sensación permanente, siempre vinculada en la psicología con el "descubrimiento" que hace el adolescente de su "yo" y con la consideración de sí mismo como una individualidad excepcional e irrepetible. La vivencia de soledad se observa en nuestros adolescentes como un sentimiento periódico. La naturaleza psicológica de esta vivencia se revela bien en la siguiente declaración de una jovencita: "Nikolenka estaba solo porque se consideraba mejor que los otros, porque de ninguna manera pudo incorporarse a un grupo de compañeros. Uno era, en su opinión, inferior a él, de otros huía. Yo no lo comprendo. A veces yo me siento así, cuando me peleo con alguien, o cuando me convenzo de que me ocultan algo, pues eso significa que no me quieren. Todos lo saben y una no. ¡Cómo lastima! y ocurre a veces que una se enferma y nadie viene a verla, está una sola todo el tiempo, molesta a los demás, no desea hacer nada, no encuentra su lugar. ¡Qué soledad! Parece como si la hubieran olvidado a una. ¡Es tan triste que entran ganas de llorar!".

El carácter de la vivencia de soledad en nuestros adolescentes se explica por el hecho de que en este período de la vida ocurre en ellos una formación intensiva de las relaciones colectivistas y surge la necesidad de sentirse un miembro del colectivo. Sin embargo, no es suficiente con sentirse miembro del colectivo; al adolescente le es necesaria una constante participación real en la vida del mismo, una verdadera comunicación con los compañeros, una acción práctica conjunta. En relación a esto, en el adolescente surge un agudo sentimiento de soledad en aquellos casos en que, por una u otra circunstancia, las más de las veces vinculadas con su suceptibilidad y elevado amor propio, resulta excluido de la vida del colectivo por algún tiempo. De esta forma, el sentimiento de soledad en nuestros adolescentes no es el resultado de inadecuación con su realidad, ni el deseo de huir de ella, lo que es característico para el adolescente "tradicional"; sino el resultado de la no satisfacción de la necesidad de comunicación con el colectivo, que en este período adquiere para el escolar una importancia especial.

Conjuntamente con esto, en la adolescencia comienza a manifestarse un deseo imperioso de estar solo a veces, impropio de los niños de edad más pequeña. Este deseo también está condicionado por el carácter del desarrollo de la autoconciencia del adolescente: por la transformación de la reflexión acerca de sí mismo en una actividad interna individual y por la nueva necesidad que surge de comprenderse a sí mismo, sus impresiones, sentimientos y vivencias. Por consiguiente, el deseo de estar solo está vinculado a la aspiración de crear las condiciones óptimas para conocer mejor su actitud hacia sí mismo, hacia el mundo y hacia los demás y no tiene nada en común con la tendencia a la soledad, derivada del egocentrismo y el individualismo, considerado como algo propio de todos los adolescentes.

En las investigaciones de T. V. Dragunova se demostró también que el interés por sí mismo, el análisis de su conducta y su actividad, así como también la valoración de las cualidades de la propia personalidad no adquieren en nuestros adolescentes un carácter de introversión y de búsqueda de sí mismos. En nuestros adolescentes, el autoanálisis y la autovaloración tienen lugar sobre la base de la consideración de las consecuencias sociales de sus actos. El criterio principal para la valoración, tanto de los propios actos, como de los impulsos y cualidades de la personalidad con los que aquellos están vinculados, es su correspondencia con las exigencias y apreciaciones del colectivo.

De esta forma, gracias a su educación en el colectivo, en los adolescentes soviéticos, el autoanálisis no conduce a la introversión y a la búsqueda estéril en sí mismo, sino que, por el contrario, refuerza su comunicación externa, sus relaciones con las personas que los rodean, con el colectivo, con la sociedad.

Como uno de los rasgos más característicos de la adolescencia siempre se ha señalado y se señala actualmente la tendencia de los adolescentes a la autoafirmación. Evidentemente, la misma está vinculada a la lógica del desarrollo psíquico del niño, especialmente al desarrollo de su autoconciencia y su aspiración a encontrar su lugar en el colectivo de compañeros y al deseo de afirmar su adultez ante los ojos de los demás. Sin embargo, el carácter concreto y la naturaleza psicológica interna de este rasgo es muy diferente en los niños formados en distintas condiciones de vida y de educación.

Se trata fundamentalmente de las particularidades de la motivación, que impulsan al adolescente en sus relaciones con otras personas. El egocentrismo y el egoísmo, el sentimiento de exclusividad conducen al adolescente a la autoafirmación en su peor sentido. En estos casos los adolescentes tratan de destacarse, de mandar a sus compañeros, se esfuerzan por demostrar su superioridad, están dispuestos inclusive para ello a perjudicar a sus camaradas. Este tipo de autoafirmación, vinculado con la tendencia individualista de la personalidad, lleva con frecuencia a conflictos entre el adolescente y las personas que lo rodean, lo convierte en un adolescente difícil en el aspecto educacional.

Sin embargo, la autoafirmación puede no tener tal carácter. Puede estar relacionada con el deseo del adolescente de conquistar la estimación de los demás, de demostrarles su independencia, su capacidad de estar a la altura de las "exigencias de los adultos". Este carácter de la auto-afirmación puede encontrarse también en adolescentes con tendencia social en su personalidad y no conlleva las consecuencias negativas de que hemos hablado.

Como demuestran los materiales de las investigaciones, nuestros adolescentes tienen con frecuencia desajustes de la conducta, relacionados con formas falsas de autoafirmación. Esto se explica en parte por el hecho de que en un considerable número de nuestros adolescentes se forma una orientación hacia sí mismos. Pero también

puede explicarse por un enfoque incorrecto por parte de los que los rodean, que no saben tomar en consideración las nuevas necesidades y aspiraciones que caracterizan la esfera motivacional de los adolescentes.

Para concluir la caracterización psicológica de la conducta y la personalidad de los adolescentes, hay que señalar aún una particularidad de su desarrollo psicológico. Esta particularidad está vinculada con una situación peculiar, característica de la edad escolar media: cierta incompatibilidad entre las posibilidades ya formadas de los adolescentes y sus aspiraciones, por un lado, y el carácter de su posición objetiva, por el otro. Esta no correspondencia deja su huella en toda la conducta del adolescente y en todas sus interrelaciones con las personas que lo rodean. Como particularidad específica ella engendra la aspiración del adolescente a evadirse de las condiciones cotidianas, la aspiración hacia lo romántico, hacia lo extraordinario y lo secreto. Si se comprende esta particularidad de los adolescentes y sus raíces, los entenderemos mucho mejor y su educación será más efectiva.

8. Desarrollo de la autovaloración y su papel en la formación de la personalidad del adolescente.

Ya hemos hablado del papel decisivo que tiene para el desarrollo del niño la valoración que de él hacen los que lo rodean, especialmente los adultos. Sólo la presencia de una valoración positiva crea en los niños la vivencia de bienestar emocional, lo que constituye una condición indispensable para una formación normal de la personalidad. Al mismo tiempo, como mostró la investigación de E. A. Serebriakova [157] sobre la base de esta valoración, así como también sobre la base de la consideración de los resultados de la actividad propia, en los niños se forma una autovaloración que gradualmente, a fines de la adolescencia, comienza a adquirir para ellos una importancia no menor y a veces hasta mayor, que la valoración de los que los rodean.

Partiendo de los hechos que caracterizan las particularidades psicológicas del adolescente y específicamente del surgimiento en esta edad de ideales relativamente estables, de la tendencia a mirar en sí mismo y aspirar a la autoeducación, hemos presupuesto que es precisamente en esta edad, que el desarrollo de la autovaloración debe tener lugar de forma especialmente intensiva y que se incrementa su papel en la formación de la personalidad del niño.

En relación con esta hipótesis, E. I. Savonko efectuó en nuestro laboratorio una investigación especial, en Ia cual trató de encontrar la dinámica de Ia orientación de los niños en las distintas edades hacia la valoración y Ia autovaloración [152]. En la investigación fueron comprendidos niños de tercer, cuarto y noveno grados. Los datos se obtuvieron experimentalmente, empleando Ia metódica del estudio del nivel de aspiraciones de F. Hopper [219], modificada por E. A. Serebriakova [157] y M. S. Neimark [126]; E. I. Savonko adoptó esta metódica conforme a los objetivos de su investigación. A los alumnos se les presentó Ia tarea de solucionar problemas de comprensión, diferentes por su grado de dificultad. El índice tomado para determinar Ia orientación deI escolar hacia Ia valoración o Ia autovaloración, fue la selección de problemas de una u otra dificultad, en Ias diferentes condiciones experimentales (con valoración o sin valoración).

Inicialmente (en Ia primera serie) los alumnos seleccionaban problemas por cuya solución no se les daba ninguna calificación. La dificultad promedio de los problemas, escogidos en esta serie, posibilitaba juzgar el nivel de autovaloración de los escolares. En Ia segunda serie los alumnos resolvían problemas análogos, pero esta vez se les daba una calificación y se tomaba en cuenta sólo Ia cantidad de problemas resueltos, independientemente de su dificultad. Esta serie de experimentos de inmediato dividía a los alumnos en dos grupos: uno formado por aquellos alumnos que se orientan hacia Ia valoración hecha por otros y el segundo por los que se orientan hacia Ia autovaloración.

Los primeros disminuían el nivel promedio de Ia dificultad de los problemas escogidos, los segundos permanecían en el mismo nivel, es decir, ellos no querían rebajar, a favor de la nota, su propio nivel de aspiración, su autovaloración. Las conclusiones de Ia segunda serie se comprobaron en una tercera serie de experimentos, en Ia cual se daba a los alumnos una calificación, pero teniendo en cuenta esta vez, no sólo Ia cantidad de problemas resueltos, sino también su dificultad.

Esperábamos que aquellos alumnos, que en función de Ia nota en Ia segunda serie seleccionaban los problemas fáciles, ahora, en Ia tercera serie, debían seleccionar los más difíciles. Esta hipótesis se cumplió por completo. De esta forma, el autor logró diferenciar los escolares centrados en Ia valoración por otros o en su propia valoración y

analizando Ia proporción de cada uno en los distintos grados pudo revelar Ia dinámica existente por edades.

Los resultados de esta investigación mostraron, con suficiente confiabilidad estadística, que ya en Ia edad pequeña aproximadamente Ia mitad de los alumnos se orientan hacia Ia autovaloración. En los grados siguientes el número de alumnos “autovalorables” crece, pero los avances más esenciales en este aspecto tienen lugar precisamente en Ia adolescencia (en el sexto grado). Por consiguiente, se confirmó nuestra hipótesis, de que la adolescencia constituye el período de desarrollo óptimo de Ia autovaloración.

Se confirmó también nuestra hipótesis acerca de que en Ia adolescencia se refuerzan Ia importancia y el papel de Ia autovaloración en la formación de Ia personalidad del niño.

En Ia investigación de N. S. Neimark se demostró de forma experimental que Ia imposibilidad de responder a sus propias aspiraciones conduce a los adolescentes a vivencias afectivas muy agudas [126]. En ésta, así como también en investigaciones “clínicas” de algunos alumnos [144], [169] se descubrió también el "mecanismo” de estas vivencias, el cual permite comprender por qué, precisamente en Ia adolescencia, estas vivencias se hacen (comparándolas con Ias edades precedentes) bastante más fuertes, estables y agudas. Se puso de manifiesto que para la aparición de vivencias afectlvas agudas debe darse una combinación característica de determinados componentes psicológicos: los niños deben poseer una autovaloración suficientemente elevada y estable, una tendencia a Ia autoafirmación y Ia ausencia de posibilidades, capaces de garantizar su éxito. En otras palabras, para que surja una vivencia afectiva aguda debe producirse una divergencia entre Ias posibilidades de niño y el nivel de sus aspiraciones.

Así, se precisó el "mecanismo” de surgimiento de Ias vivencias afectivas señaladas. El mismo consiste en el choque de tendencias afectivas de diferente dirección y en Ia imposibilidad de satisfacer una de ellas sin detrimento de Ia otra. Por una parte, existe Ia aspiración del niño a determinado nivel de realizaciones. Este nivel (llamado también nivel de aspiración) se determina por una autovaloración estable y por la necesidad de su conservación. Por otra parte, el fracaso exige del niño la disminución de esta

autovaloración. Como muestran los datos obtenidos en las investigaciones, en estas condiciones los escolares, especialmente los adolescentes, con una autodefensa generalmente eliminan (no dejan llegar a su conciencia) el fracaso recibido. Ellos explican su fracaso por cualquier causa, ajena a ellos, con tal de no reconocer su inconsistencia. Así se crean los sentimientos de inadecuación, la conducta inadecuada, la "impenetrabilidad" ante la experiencia y por consiguiente, también de las influencias pedagógicas de los que lo rodean. (Apartándonos un poco del tema quisiéramos señalar que el mecanismo descrito por nosotros de la formación de reacciones afectivas, es muy parecido a aquel mecanismo que en su tiempo fue descubierto por Bremer, y que después se convirtió en objeto fundamental de estudio y en el principio explicativo de la neurosis en la teoría de Freud. Sin embargo, los hachos ya citados caracterizan la naturaleza de los conflictos afectivos de una forma distinta a como los concebia Freud y permiten comprender de otra forma su origen y contenido. De acuerdo con nuestros datos en la base de los conflictos afectivos y de su represión en la esfera del inconciente, siempre encontramos el conflicto entre necesidades y aspiraciones de carácter social, mientras que para los freudianos se trataba siempre del conflicto entre las tendencias biológicas primarias y las prohibiciones sociales. Nuestros datos coinciden mucho más con los datos de C. Rogers y de sus discípulos, de acuerdo a los cuales precisamente en la correlación entre el modelo (ideal) al que aspira el hombre y su autovaloración, yace la carcterización fundamental de su personalidad y las posibilidades de su desarrollo satisfactorio).

Se comprende así por qué estos fenómenos se expresan de forma especialmente intensa en los adolescentes, por qué estas vivencias están relacionadas con todo el complejo de particularidades características precisamente de esta edad: el desarrollo intensivo de la autovaloración, el nivel de aspiración, la presencia de la tendencia a la autoafimación, todos ellos son componentes que originan el conflicto afectivo, el efecto de inadecuación, descrito por nosotros. La importancia y el papel de la autovaloración en la adolescencia se reafirma también por oto factor: por el hecho de que las vivencias afectivas agudas influyen de modo decisivo sobre la formación del carácter. Las investigaciones ponen de manifiesto que los niños con vivencias afectivas, surgidas sobre la base de un conflicto entre su

autovaloración y sus aspiraciones, al mismo tiempo poseen formas afectivas de conducta correspondientes.

Estos niños se inclinan a reacciones inadecuadas y exageradas, son susceptibles, agresivos, desconfiados, recelosos, etc. Esto dificulta sus interrelaciones con los que los rodean, los hace intratables y difíciles de soportar en el colectivo. Un mantenimiento prolongado de tal tipo de conducta y de tales interrelaciones con Ias personas conduce a que Ias formas afectivas de conducta señaladas se consoliden y puedan convertirse en rasgos estables deI carácter. Por consiguiente, los rasgos negativos surgen en el niño reactivamente, como una forma de defenderse de vivencias penosas y con frecuencia el comienzo de Ia formación de tales rasgos tiene lugar precisamente en la adolescencia.

Hasta ahora hemos tratado el problema de Ia formación en los adolescentes de rasgos negativos del carácter, que surgen sobre Ia base del efecto de Ia inadecuación, vinculándolo con una no correspondencia entre Ias aspiraciones deI adolescente y sus posibilidades. Pero estos son casos especiales, que se convirtieron en objeto de nuestra investigación y análisis, sólo porque en ellos es más fácil poner de manifiesto Ia influencia de Ia autovaloración sobre el estado emocional del adolescente y sobre su desarrollo (además, Ia formación de rasgos negativos de Ia conducta y Ia personalidad exigen una intervención práctica inmediata). Sin embargo, los casos descritos donde se muestra una contradicción entre Ia autovaloración y el nivel de aspiración del niño, por una parte y sus posibilidades, por Ia otra, no son típicos en lo absoluto, en el proceso de formación de Ia personalidad, incluso en Ia adolescencia.

Por el contrario, Ia aparición de una autovaloración estable, así como de ideales estables, en los cuales se concretizan Ias aspiraciones de los escolares, en lo concerniente a Ia esfera moral y a Ias cualidades de su personalidad, constituyen factores importantísimos de su desarrollo a fines de Ia adolescencia. Y esto significa que en el período señalado comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor los factores internos del desarrollo que determinan un nuevo tipo de interrelación entre el niño y el medio: el adolescente ya se va haciendo capaz de un desarrollo autónomo a través de Ia autoeducación y el autoperfeccionamiento. El logro de este tipo de desarrollo prepara el paso

del adolescente a una nueva etapa evolutiva, a la edad de escolar superior, donde los factores internos deI desarrollo se hacen dominantes.

“LA PERSONALIDAD Y SU FORMACIÓN EN LA EDAD INFANTIL”

Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1976
Autora: L. I. Bozhovich

Capítulo 4
La formación de la personalidad en la edad escolar superior.

(pp. 303-347)

1. La necesidad del escolar superior de determinar su lugar en la vida como el componente fundamental de la situación social de su desarrollo.

Para concluir Ia exposición de Ias particularidades de Ia formación de Ia personalidad del escolar en todas Ias etapas de su desarrollo psíquico, nos resta dar Ia caracterización psicológica de Ios cambios cualitativos que experimenta en el período de Ia edad escolar superior.

Claro está que en esta etapa no finalizan los cambios que tienen lugar en Ia personalidad del hombre en el transcurso de toda su vida. Se puede hablar también de particularidades psicológicas en Ia edad madura, así como de las profundas reestructuraciones cualitativas que se producen en la vejez; como demuestran algunos datos, Ios cambios que ocurren en Ia psicología deI hombre anciano tienen un carácter no menos agudo que aquellos que tienen lugar en Ia adolescencia. No obstante, el proceso del desarrono psíquico, es decir, el proceso de formación de Ia personalidad en Io fundamental culmina a fines de Ia edad escolar superior, cuando el hombre llega a su madurez civil y laboral.

La edad escolar superior ha sido muy poco estudiada en Ia psicología, ya que Ia mayor parte de Ias investigaciones acerca de Ia edad escolar recaen sobre Ia adolescencia. Ello no puede ser explicado solamente por complejidad deI propio objeto de estudio, como se hace a menudo; sino que encontramos causas mucho más serias y profundas.

EI problema radica en que si se enfoca el desarrollo desde el punto de vista de cambios que ocurren en Ias funciones y procesos psíquicos aislados, es difícil encontrar una particularidad cualitativa en el desarrollo

de Ia personalidad del escolar superior. Desde esta posición, todas Ias nuevas formaciones fundamentales se completan ya en Ia adolescencia y durante Ia edad escolar superior tiene lugar solamente su fijación y perfeccionamiento. Precisamente en Ia adolescencia tiene lugar el establecimiento de Ias formas superiores deI pensamiento -el pensamiento conceptual- y Ia reestructuración, sobre esta base, de todos los otros procesos psíquicos cognoscitivos.

De esta forma, un enfoque del análisis del desarrollo psíquico, sin tomar en consideración los cambios en Ia estructura de la personaiidad del niño e ignorando Ia parte de contenido en Ia formación de su psiquis (nos referimos al desconocimiento de aquello hacia lo que están dirigidos los procesos psíquicos y los motivos que los impulsan) condujo a que Ia edad escolar superior comenzara a ser estudiada como Ia edad del perfeccionamiento de Ias nuevas formaciones surgidas en Ia adolescencia y no como Ia del establecimiento de particularidades cualitativamente nuevas de su personalidad. Por ello no es casual que en Ia psicología soviética, y sobre todo en Ia extranjera, Ia adolescencia y Ia edad escolar superior se reúnan con frecuencia en una sola etapa del desarrollo psíquico, en la cual la primera fase (Ia adolescencia propiamente dicha) se diferencia por el surgimiento de nuevas particularidades, características de este período (Ia edad escolar superior o juvenil) se estudie como Ia etapa de estabilización creciente de los procesos psíquicos y fisiológicos, Ia fase de fijación y perfeccionamiento de todas Ias adquisiciones anteriores del niño.

Si, por el contrario, rechazamos este enfoque y efectuamos el análisis de Ia personalidad del escolar superior, partiendo de los cambios que en ella ocurren en relación con Ia posición interna especial que caracteriza esta edad, resulta, entonces, que en Ia misma tienen lugar procesos del desarrollo, cualitativamente singulares, muy importantes, que caracterizan Ia última etapa de Ia formación de Ia personalidad en Ia ontogénesis.

Adelantándonos algo, es necesario decir que precisamente en esta edad, sobre Ia base de una situación social del desarrollo completamentamente nueva, ocurren cambios radicales en el contenido y en Ia correlación de Ias tendencias motivacionales esenciales del escolar, que determinan Ia reestructuración de sus otras particularidades psicológicas.

AI analizar Ia situación social dei desarrollo en esta edad, conviene señalar que el escolar superior se encuentra en el umbral de una vida independiente.

En los grados superiores de Ia escuela se logra mediante Ia educación, Ia madurez laboral, moral, civil y política, necesaria para que los alumnos puedan, al abandonar Ia escuela, comenzar de inmediato una actividad laboral útil y determinar su lugar en Ia vida. Como señala M. I. Kalinin, en este período surge ante el escolar Ia tarea de "...trazar su camino en Ia vida, forjar su carácter, elaborar sus convicciones, encontrar su vocación" [976].

Ciertamente, aquí se puede objetar que este tipo de tarea se le plantea también a los alumnos del séptimo grado, es decir, a fines de Ia adolescencia, quienes con frecuencia deben definir su futuro, escoger el camino a seguir. Sin embargo, Ias circunstancias de Ia vida y Ias exigencias originadas por Ias mismas son muy semejantes en ambas edades por sus características externas, pero resultan diferentes por su caracterización psicológica, ya que se proyectan sobre diferente terreno psicológico. En otras palabras, el nivel de desarrollo psíquico de Ios adolescentes y de los escolares de los grados superiores crea diferentes condiciones consiguiente, Ia situación social deI desarrollo, que se caracteriza por una determinada combinación de factores, tanto externos como internos resulta totalmente diferente en Ia edad escolar media y en Ia superior.

Ello se evidencia si hacemos un análisis psicológico de cómo ocurre, por ejemplo, el proceso de selección profesional en Ias diferentes edades escolares.

La selección de Ia profesión, como un acto determinado de Ia conducta puede tener contenido psicológico diferente y realizarse sobre Ia base de procesos psíquicos diferentes. Para unos alumnos puede tener Ia misma importancia que Ie daba L. S. Vigotsky, quien dijo que Ia selección de Ia profesión no es simplemente Ia elección de una u otra actividad profesional, sino Ia de un camino determinado de Ia vida, Ia búsqueda de un lugar determinado en el proceso social de producción, Ia total inclusión de uno mismo en Ia vida de un todo social, sobre la base de la definición de su vocación y de la selección de la ocupación fundamental de Ia vida. Esta selección profesional llevada al nivel de Ia autodeterminación del

hombre, puede lograrse sólo como resultado de los procesos más complejos del análisis, tanto de las posibilidades prácticas de su futura actividad como de sus recursos internos- capacidades, inclinaciones, conocimientos, hábitos, carácter. Presupone también el saber tomar decisiones y actuar sobre la base de lo decidido conscientemente, relativo a un futuro todavía lejano. Esta elección presupone necasariamente un grado de desarrollo psíquico del escolar suficientemente alto y cierto nivel de madurez; en particular, la presencia en él de alguna experiencia de la vida y del trabajo.

Pero la selección de la profesión puede realizarse también sobre la base de mecanismos psicológicos completamente diferentes. Puede constituir la realización de aspiraciones inmediatas del escolar, incluso no vinculadas directamente con la propia actividad profesional, y no mediatizadas por oras consideraciones e intenciones que tienen lugar en los casos de una verdadera selección de la vocación profesional. Por ejemplo, Ch. Bühler afirma, sobre la base de un estudio especial de esta cuestión, que la mitad de los adolescentes varones, al elegir su profesión, sólo se guían por un deseo: ser independientes. De esta forma, la selección de la profesión en la adolescencia puede resultar, desde el punto de vista psicológico. incluso no una elección, sino un acto de imitación de los compañeros, o de los padres, o una decisión tomada bajo la influencia directa de circunstancias externas, o de un interés surgido casualmente. Tal afirmación es totalmente admisible, ya que en la psicología se ha planteado desde hace tiempo la cuestión de que la elección de la profesión es un proceso que tiene su desarrollo. En la literatura psicológica hay también algunos materiales que prueban que en la adolescencia la cuestión de la selección profesional no es un verdadero problema para los escolares, capaz de determinar sus ideas, sus vivencias, el carácter de su actividad interna y externa. Reafirman este hecho, por ejemplo, algunos materiales obtenidos por N. I. Krilov acerca de las decisiones concernientes a su futura profesión tomadas por alumnos que terminan el octavo grado [96].

Dichos datos fueron obtenidos por el autor poco antes de finalizar este grado, es decir, en el preciso momento en que el alumno se encontraba directamente ante el problema de lo que iba a hacer después, problema que debía resolver. El análisis del material obtenido demostró que la gran mayoría de los estudiantes de esta edad (alrededor de dos tercios de los adolescentes interrogados), al hablar de sus más recientes decisiones,

piensan de una u otra manera en continuar su formación, dejando Ia selección de Ia profesión para el futuro. ("Después deI octavo grado pienso hacer el noveno y el décimo. Después no sé"; “Después del octavo grado quiero terminar la enseñanza media y entonces veremos", etcétera.) Es cierto que unos quieren continuar en Ia escuela media, otros, trabajar y estudiar en Ia escuela de Ia juventud obrera, pero el sentido de una y otra selección es el mismo: continuar Ia preparación, no mencionando aún ni una profesión concreta ni mucho menos el camino a emprender posteriormente.

Un cuadro análogo se obtuvo cuando los alumnos respondieron a Ia pregunta de cómo se imaginaban su futuro dentro de tres años. Aquí Ia gran mayoría de Ios interrogados sólo pudo decir que deseaba estudiar en un centro de enseñanza superior, pero cuando se trató de precisar de qué especialidad, no pudieron contestar nada. En este sentido el autor llega a Ia correcta conclusión de que los datos obtenidos por él señalan Ia indeterminación de Ios propósitos de estos alumnos; muchos de ellos "...sólo sueñan con Ia escuela superior, sin tener en cuenta sus inclinaciones y sin ninguna perspectiva concientizada" [96, p. 19].

Lo dicho se refiere a Ios alumnos de octavo grado que postergaron su selección profesional. Pero aún aquellos que parecían haber resuelto este problema, es decir, haber escogido una profesión determinada, en un estudio posterior se comprobó que realmente no habían resuelto ningún problema ni hecho una verdadera selección. De acuerdo a Ia afirmación de N. I. Krilov, un alto porcentaje de alumnos "...escoge una profesión sin guiarse por ninguna consideración, sino más bien porque lo escogieron sus compañeros o porque en un momento determinado de su vida “tropezaron con ella"' [96, p. 27].

Desde el punto de vista psicológico es completamente distinta Ia selección profesional en los escolares que terminan los grados décimo onceno. Para ellos es una verdadera selección, para la que se prepararon consciente o inconscientemente durante el período de estudio en los grados superiores. AI escoger una profesión, comienzan a tener en cuenta, por regla general, el contenido real de la actividad que tendrán que realizar y las dificultades con las que tropezarán (Por supuesto, no todos los alumnos de edad escolar superior escogen así; pero en este tipo de selección se expresan las

tendencias propias de una etapa determinada del desarrollo del escolar).

De esta forma, en los grados superiores tenemos (por supuesto, en calidad de fenómeno típico y no general) un verdadero acto de autodeterminación. La decisión tomada por el escolar organiza y conduce a un sistema de subordinaciones de todas sus tendencias motivacionales, provenientes tanto de sus inclinaciones e intereses directos, como de otros motivos diversos, surgidos en la situación de selección. En este caso, incluso las inclinaciones y aspiraciones directas muy fuertes del escolar pueden no ejercer una influencia decisiva en su elección: pueden subordinarse a la decisión tomada por ellos conscientemente.

Otras investigaciones psicológicas confirman el hecho de que la propia elección pasa por determinadas etapas de desarroll y de que éste consiste en el paso de una decisión adoptada en forma inmediata, impulsivamente, a una verdadera selección, basada en la consideración de numerosas circunstancias externas e internas.

Examinemos, en este sentido, el material obtenido en la investigación acerca de los motivos de la actividad de estudio de los escolares, llevada a cabo por nosotros en colaboración con N. G. Morozova y L. S. Slavina [26].

En esta investigación no fue planteada directamente la cuestión de la selección de la profesión; sin embargo, al considerar los motivos que impulsan a los escolares a estudiar, nos vimos en la necesidad de examinar también la cuestión de cómo los escolares de los diferentes grados se representan su futuro y en qué medida esta representación de su futura actividad profesinal es para ellos un verdadero motivo para el estudio.

Al analizar los materiales de la investigación llegamos a la conclusión de que el escolar, desde muy temprano, se hace alguna representación de lo que desea ser en el futuro. Ya desde el tercero o quinto grado, la mayoría de los alumnos es capaz de responder a la pregunta acerca de lo que quisiera ser cuando llegue a la adultez. Sin embargo, el carácter de las "profesiones" que ellos mencionan, la carencia absoluta de las representaciones del contenido concreto de la actividad relacionada con la profesión por ellos nombrada y fundamentalmente, la total ausencia del

interes por este aspecto de Ia cuestión, testimonian que en este período los nñnos escogen, no tanto una futura profesión, como que materializan en ella los sueños de su futuro heroico. Así, por ejemplo, más de Ia mitad de los niños de esta edad quiere ser marinero, piloto, tanquista, explorador; por lo visto, les atrae el aspecto romántico de estas profesiones. Si Ia investigación se efectuara actualmente, entonces, sin duda, casi todos querrían ser cosmonautas. Que Ia elección de Ia profesión en esta edad tiene el contenido psicológico anteriormente señalado lo prueba el hecbo de que algunos alumnos nombran de inmediato profesiones esencialmente diferentes, vinculadas entre sí sólo por su carácter heroico. En general, puede decirse que los alumnos de los primeros grados quieren volar por el aire, navegar por los mares, cabalgar, pero no andar por Ia tierra. En este aspecto, los datos obtenidos en esta investigación, contradicen el punto de vista existente en Ia psicología, de que ciertas tendencias e inclinaciones profesionales “maduran” muy temprano, mucho antes de Ia adolescencia. De acuerdo a este punto de vista en los juegos infantiles, en Ia imitación de los adultos, ya se forma y se pone de manifiesto Ia tendencia hacia una u otra actividad profesional, que constituye Ia concreción de algunas necesidades y aspiciones naturales, inherentes a un nñno determinado, o incluso de tendencias reprimidas en Ia niñez y que han hallado camino para su sublimación en Ia elección de Ia profesión.

A diferencia de esto, los materiales obtenidos por nosotros prueban que en Ia elección profesional, en esta etapa temprana del desarrollo infantil, se realizan no tanto Ias tendencias e inclinaciones individuales de los niños, como Ias tendencias generales, características para todos los niños de un período determinado. Por eso, Ia elección de Ia futura profesión en los escolares pequeños puede servir más bien como un índice de Ias tendencias generales deI desarrollo que como criterio de formación de verdaderas aspiraciones e inclinaciones profesionales.

En Ia adolescencia, se revela ya otra actitud ante Ia futura profesión.

Ante todo Ilama Ia atención el hecho de que muchos alumnos comienzan a negarse a dar una respuesta definitiva a esta pregunta ("todavía no sé"; "el futuro se me aparece confuso, como en una niebla", etcétera).

Evidentemente, ellos no pueden darse cuenta aún ni de sus propias inclinaciones y posibilidades ni representarse Ias circunstancias concretas en Ias que transcurrirá su vida.

En relación a esto se plantea el hecho de que los adolescentes, por una parte, casi dejan de "escoger" profesiones heroicas, concretas, tales como Ia de ser marinero, piloto, tanquista, y por la otra, a veces comienzan a señalar toda una rama de Ia actividad en Ia que quisieran trabajar en el futuro, la que a menudo está directamente vinculada con el contenido de sus intereses docentes o con Ia actividad práctica ligada a su experiencia.

Tal inmadurez en el desarrollo de Ias propias aspiraciones profesionales de Ios adolescentes, en otras palabras, Ia falta de preparación psicológica para Ia elección de Ia profesión, condiciona también el hecho de que Ia tarea práctica de Ia selección de su camino futuro no resulte una verdadera tarea de selección, sino una acción que en casi todos Ios casos se realiza directamente, bajo Ia influencia de circunstancias casuales.

Vamos a citar Ios datos obtenidos en nuestra investigación de Ios motivos de Ia actividad de estudio de Ios escolares, que demuestran, en principio, un carácter diferente de selección de Ia profesión en Ios grados superiores de Ia escuela. Ya en esta etapa, es característico el número de escolares que indica con certeza Ia profesión escogida. Si en el octavo grado estos escolares constituyen aproximadamente Ia cuarta parte de todos Ios adolescentes interrogados, en el décimo son bastante más de Ia mitad. Esto ha sido confirmado en investigaciones más recientes. Por ejemplo, según Ios datos de N. I. Krilov (por publicar) 84% de Ios alumnos de décimo grado especifica exactamente su futura profesión. Sin embargo, para una caracterización psicológica de la selección, es necesario tener en cuenta no sólo aquellos alumnos que han escogido profesión, sino también Ios que aún no lo han hecho.

Estos últimos se atormentan por esta cuestión, lo comentan tanto con Ios condiscípulos como con Ios adultos, se quejan de Ia poca ayuda que Ies brinda Ia escuela en Ia solución de este problema.

De acuerdo a nuestros datos, algunos alumnos de Ios grados superiores comienzan a reflexionar seriamente acerca de si podrán trabajar en Ia

rama que han escogido. En busca de una respuesta a esta interrogante comienzan a interesarse por los problemas de la psicología de las capacidades, de las inclinaciones, etc. En la investigación de los motivos de la actividad de estudio de los escolares nos encontramos con un hecho muy significativo. En la escuela en la que se efectuaba el experimento, un grupo completo de alumnos de décimo grado se dirigió a nosotros con las siguientes preguntas: " ¿Puede una persona interesarse por una actividad para la que no está capacitada y, por el contrario, no sentirse atraída por aquello que corresponde claramente a sus posibilidades?", " ¿Cómo se puede determinar la capacidad de una persona para una actividad dada?" [26, pp. 88-89]. Semejantes reflexiones demuestran que en la edad escolar superior, al escoger los alumnos su futuro, no se guían sólo por sus intereses e inclinaciones, sino que tratan de resolver la cuestión pesándolo todo, incluidas sus posibilidades. Ellos consideran que en una correcta selección deben subordinar sus intereses directos a un análisis racional, en caso de ser esto necesario. Así, en la base de la selección profesional se encuentran complejas necesidades mediatizadas.

El hecho de que la selección de la profesión se plantee para los escolares superiores como una tarea de primera importancia y de que gracias al nivel de desarrollo psíquico ya alcanzado la resuelvan como una tarea de selección de su futuro camino en la vida, crea una situación social del desarrollo que diferencia la edad escolar superior de todas las otras. Aquí conviene destacar que la tarea señalada no surge al final de la edad escolar superior conjuntamente con la terminación de la escuela, sino que está presente durante todo el período de desarrollo en esta edad. Esta posición se fortalece por el hecho de que la tarea de determinar su futuro, prácticamente surge ya desde el octavo grado. Por consiguiente, al pasar al noveno grado, muchos de ellos lo único que hacen es aplazar la solución de este problema, lo que condiciona que la elección de la profesión se convíerta en el centro psicológico de la situación del desarrollo de los escolares mayores, creando en ellos una posición interna peculiar.

2. Caracterización de la posición interna de los escolares superiores.

La posición interna del escolar superior se diferencia de Ia del adolescente, fundamentalmente en que los primeros son personas dirigidas hacia el futuro, y todo lo presente actúa para ellos a Ia luz de esta tendencia fundamental de su personalidad. La elección de su futuro, Ia autodeterminación, se convierten para ellos en ese centro afectivo de Ia situación de Ia vida, alrededor del cual comienzan a girar toda su actividad y todos sus intereses. Esto fue demostrado con gran precisión en nuestra investigación de los motivos de la actividad de estudio de los escolares. EI estudio y todo lo que se relaciona con Ia escuela constituye el contenido esencial de Ia vida de los alumnos durante todo el período de Ia enseñanza escolar. Por eso, en Ia actitud hacia el estudio y Ia escuela se pone de relieve lo nuevo que ha surgido en Ia posición del escolar mayor en comparación con el adolescente.

Desde este punto de vista, examinemos algunos datos de conversaciones experimentales acerca de Ia escuela, recogidos en nuestra investigación de los motivos de Ia actividad de estudio con alumnos de todaslas edades.

La diferencia de Ias posiciones desde Ias cuales enfocan Ia escuela los adolescentes y los escolares mayores se revelan aquí incluso en una simple descripción de Ia escuela que hacen Ios alumnos de una y otra edad, así como también su definición de lo que es Ia escuela. Las descripciones de Ios adolescentes constituyen un claro testlmonio de lo completamente absorbidos que se encuentran por Ia vida de Ia escuela, por sus intereses y preocupaciones, por sus alegrías y tristezas. Es como si se encontraran dentro de Ia situación escolar y desde esta posición describen Ia escuela y determinan su importancia. "La escuela -dice un alumno de sexto grado- es Ia casa donde estudiamos, donde están los maestros, a los que queremos o no, donde a veces es interesante estar y otras aburrido, pero de todas formas, Ia escuela es Ia escuela.. "

Las respuestas de los escolares mayores son completamente diferentes. Ellos comienzan a ver Ia escuela como la institución que los prepara para Ia vida, para el trabajo. Así, un alumno de décimo grado contesta: “Nuestra escuela es como Ias demás. Es un centro de enseñanza donde nos dan conocimientos y nos educan para ser personas cultas”. En todas Ias descripciones de Ia escuela y en Ias conversaciones acerca de Ia misma, se refleja claramente Ia aspiraciôn de Ios alumnos de Ios grados

superiores a traspasar los limites de Ia escuela y considerarIa con visión de futuro [26, p. 85].
Desde este punto de vista son interesantes Ias respuestas de los alumnos a la pregunta de si quisieran estudiar en otra escuela. Resulta que los adolescentes hasta tal punto forman parte de Ia vida de su colectivo, se acostumbran a sus maestros y compañeros, están tan absorbidos por el contenido de Ia actividad de Ia que participan en su escuela, que no desean cambiar de escuela, incluso en el caso en que Ia nueva escuela resulte para ellos en muchos aspectos mejor y más cómoda. Por mucho que el adolescente critique su escuela, que exprese su disgusto sobre aspectos aislados de Ia vida escolar, él de todas formas desea quedarse en su escuela, con su colectivo, con sus maestros. Muchos prefieren cambiar Ia situación de Ias cosas en su escuela y no cambiarIa por otra mejor [26, p. 28]. De forma absolutamente distinta enfocan esta cuestión Ios escolares mayores. A pesar de que sienten apego por su escuela, están dispuestos a cambiarIa si en Ia otra escuela hay mejores posibilidades de prepararse para el futuro.

A Ia pregunta ¿por qué tú estudias? Ios adolescentes se pierden con frecuencia, responden con otra pregunta: "¿Qué para qué estudio? ¿Y se puede no estudiar? ¿Y qué se va hacer, si no se estudia?". Los escolares de los grados superiores también aquí enfocan ante todo Ia respuesta desde el punto de vista deI futuro: "¿Qué para qué estudio? EI que no estudia no es una persona. Recibe una formación y serás un hombre de verdad. Yo, por ejemplo, voy a ser constructor, crear nuevos edificios, esto es útil para todos."

En este contexto son muy interesantes los datos que caracterizan Ia diferente correlación existente entre los intereses docentes y Ia elección de Ia profesión, en Ias diferentes edades escolares. En Ia adolescencia, como en los grados primarios de Ia escuela, observamos con frecuencia una ausencia total de vínculos entre ambos procesos señalados.

El alumno puede sentirse atraído por Ias asignaturas de letras y escoger una profesión que exija serios conocimientos de física y matemática; puede escoger Ia profesión de médico y no gustarle en Ia escuela Ias ciencias naturales. Particularmente aguda fue Ia divergencia descubierta por nosotros en una escuela-internado de Moscú, en Ia que casi Ia mitad de los alumnos de octavo grado, en vísperas de Ia graduación, expresó

sus propósitos respecto a su futura profesión sin tener en cuenta sus intereses docentes, ni sus éxitos en Ias asignaturas directamente relacionadas con Ia profesión escogida. Es cierto que no siempre existe divergencia entre los intereses docentes y Ia elección de Ia profesión en Ia adolescencia. AI escoger una profesión los alumnos parten de sus intereses docentes o deI hecho de que asimilan fácilmente algunas materias. Además, como demuestran los materiales obtenidos por K. A. Ariskina, bajo Ia dirección de L. V. BIagonadiezhina, el vínculo entre Ios intereses docentes y Ia elección de Ia profesión puede surgir también bajo Ia influencia de Ia actividad práctica de los adolescentes, Ia que exige conocimientos obtenidos por ellos en el estudio de Ia correspondiente asignatura (por ejemplo, Ias funciones de Iaboratorio de química, provoca "el interés" por Ia química; Ios trabajos de construcción, por Ia física, etcétera [8].)

En Ia edad escolar superior, Ia relación entre los intereses docentes y profesionales se hace firme y constante. Según los datos citados en el artículo de L. V. Blagonadiezhina [11], Ia elección de Ia profesión en esta edad, tiene una gran importancia para Ia formación deI interés por Ias asignaturas. Es más, según los datos de M. A. Jomutova [192] la elección de la profesión influye no sólo en el surgimiento del interés por los conocimientos escolares correspondientes, sino también sobre su carácter; por ejemplo, provoca el interés de los escolares superiores por el hecho de cómo se obtienen los conocimientos, cómo se establecen éstos o aquellos hechos y leyes.

De esta forma, en Ia edad escolar superior en comparación con Ia adolescencia, varía el carácter de Ia dependencia entre Ia elección de Ia profesión y los intereses docentes de los escolares. Los adolescentes (en los que existe esta relación) al seleccionar Ia profesión parten, generalmente, de sus intereses docentes. Los escolares mayores, por el contrario, comienzan a interesarse por aquellas asignaturas que les son necesarias para su futura profesion. Los datos de Ias investigaciones demuestran con sorpredente precisión cuál es Ia dirección de Ios alumnos de edad escolar media y superior: si los primeros miran hacia el futuro desde el presente, Ios segundos miran el presente con posición de futuro.

Se puede hacer uso también de otros materiales que muestran esta posición especial deI escolar mayor y cómo su proyección hacia el futuro

influye en su percepción y en su actitud hacia todo lo circundante. En nuestra investigación de los motivos de la actividad de estudio, los rasgos específicos del escolar mayor fueron demostrados sobre la base de las particularidades de su percepción y de su actitud ante los diferentes aspectos de la vida escolar. Son especialmente significativos los materiales que revelan la actitud de los alumnos ante las notas como motivo de su actividad del estudio [25]. La precisión del material obtenido se explica por la naturaleza de la nota misma. Por una parte, ésta refleja el nivel de los conocimientos del alumno, los valora, y de esta forma, puede actuar para el escolar como índice de sus éxitos en el estudio y de sus posibilidades. Por otra parte, concretiza la opinión social y así, determina la posición del escolar en el colectivo. Por consiguiente, en dependencia de cuál sea el sistema de motivos dominante para el escolar, aparece en primer plano uno u otro sentido de la nota, comenzando esta última a impulsar la actividad de estudio de los alumnos por una u otra razón. Por eso, la actitud de los alumnos ante la nota es como un papel transparente a través del cual podemos determinar las particularidades características de la posición del escolar .

En realidad, de acuerdo con los materiales de la investigación, el sentido de la nota varía para los alumnos durante toda la ensefianza escolar y se halla en relación directa con los cambios que ocurren en la motivación general para estudio en las distintas edades.

De acuerdo con las respuestas de los alumnos, los motivos relacionados con la aspiración de conquistar, a través de la nota, una posición determinada en el colectivo (típicos de los adolescentes), pasan al segundo plano en los grados superiores. Aquí la nota comienza a cristalizar la aspiración de los alumnos a alcanzar conocimientos, a su valoración por parte del maestro, ya que esto último les da seguridad en sí mismos y garantiza su ingreso en un centro de enseñanza superior.

Más significativas aún en este sentido resultan las respuestas de los alumnos, que prueban que la nota, que tenía importancia decisiva en la adolescencia como motivo directamente impulsor del estudio, pierde considerablemente su fuerza impulsora en los grados superiores. Gracias al sentido que adquieren los conocimientos en esta edad (los que garantizan en gran medida el futuro del alumno), la aspiración de adquirirlos se convierte para los escolares en el motivo impulsor directo. ("Ya he perdido el amor por las notas para mí son más importantes los

conocimientos que las buenas notas, y a veces no trato de convertir un "4" en "5" si me sé bien la asignatura," etc.).Pero no sólo sus respuestas prueban el cambio de sentido y de función de la nota como motivo de la actividad de estudio de los escolares. En los grados superiores ya casi no encontramos esa peculiar "curva irregular" (altas y bajas de las notas) que se manifestaba en los grados medios de la escuela y que se explica por el hecho de que muchos adolescentes estudian bien las asignaturas sólo cuando calculan que el maestro les va a preguntar o en tiempos de exámenes o trabajos de control. En los grados superiores no existe tampoco ese fetichismo de las notas, que resulta típico de los adolescentes y que se expresa en la aspiración de los alumnos a lograr, por cualquier medio, una buena calificación. Por el contrario, cuando los alumnos superiores reciben 4 ó 5, sin merecerlo, experimentan a menudo vivencias desagradables [25].

Los motivos relacionados con el futuro del alumno (con la necesidad de recibir preparación, de alcanzar los conocimientos necesarios), se convierten ahora no sólo en dominantes, sino también en impulsores directos de la actividad de estudio de los alumnos.

Al respecto, nos detendremos en las respuestas ofrecidas por los escolares a pregunas tales como: ¿quisieran alargar las vacaciones?, ¿faltar a la escuela?, etcétera.

Los alumnos de los grados medios, en número considerable (la mitad aproximadamente) expresaron un gran deseo de aumentar las vacaciones escolares. En los grados superiores sólo hubo un 16%. Surge la pregunta ¿por qué los escolares mayores rechazan una posibilidad tan atractiva, si ellos, al igual que los adolescentes, se cansan de la escuela y la perspectiva de descansar, pasear, no les es menos agradable? Aquí sólo caben dos soluciones: o bien en los grados superiores el estudio se hace tan interesante para los escolares que éstos desean más estudiar que ocuparse de otra cosa, o bien la conciencia de la necesidad de estudiar para garantizar su futuro se hace tan dominante, que integra y subordina todo el sistema de motivos de la conducta y actúa por sí sola como impulsor directo de la actividad de estudio de los escolares. Esto último lo confirmamos por los argumentos de los propios alumnos. He aquí un ejemplo típico de esta argumentación: " ¿Qué si quisiera alargar las vacaciones? No sé... Esto es un arma de dos filos: es bueno

alargarlas, pero ello alargaría el estudio. Yo deseo terminar en Ia escuela cuanto antes y comenzar un trabajo independiente".
Algo semejante ocurre con relación a la actitud de los escolares superiores ante el hecho de faltar a clases. En los grados medios los alumnos aceptan de muy buen grado que Ias clases se suspendan por cualquier causa (el día de Iimpieza en Ia escuela, una excursión, un frío muy fuerte, etcétera). Sin embargo, el alumno no desea dejar de asistir a clases él solo. En estos casos se siente incómodo, inquieto, alejado de todos. De forma totalmente distinta enfoca el asunto el alumno de edad escolar superior, el que a veces está dispuesto a perder clases él solo, pero se niega categóricamente a que se suspendan para toda el aula. ("No, es mejor que haya clases, pues el programa es serio, largo ...todo esto dilata el calendario escolar".)

Sobre Ia base de todo este material hemos calculado en cada grado, Ia proporción de alumnos cuya actitud ante Ios distintos aspectos de Ia vida escolar y ante el estudio estaba determinada por motivos relacionados con su futuro. Se estableció que no existe este tipo de alumno desde el primero hasta el tercer grado; en el cuarto grado y el quinto grado no hay más del 5%; en sexto y séptimo grado un 20% y finalmente, en noveno y décimo un 58%.

De esta forma, concluyendo Ia exposición de esta parte, dedicada al análisis de Ia situación social del desarrollo en Ia edad escolar superior, y por consiguiente, a Ia explicación de Ia posición fundamental en Ia vida de Ios alumnos de los grados superiores (con Ia cual está algo relacionada también Ia dirección principal de sus intereses y aspiraciones) es necesario destacar una vez más que Ia elección deI camino a seguir en el futuro, Ia necesidad de encontrar su lugar en el trabajo, en Ia sociedad, en Ia vida, constituyen para el escolar de esta edad un verdadero acto de autodeterminación sobre Ia base de Ia cual es posible comprender todas Ias particularidades de dicha edad.

Nosotros comprendemos perfectamente, claro está que los problemas de Ia autodeterminación, de Ia búsqueda de un objetivo y deI sentido de Ia propia existencia, de ninguna manera se terminan en Ia edad escolar superior. Este problema continúa inquietando a Ias personas durante toda Ia edad juvenil; sin embargo, es en Ia edad escolar superior que se constituye como un problema actual y por eso es que comienza a desempeñar Ia función de factor fundamental deI desarrollo psíquico.

3. Formación de la concepción del mundo en la edad escolar superior y su influencia en la actividad cognoscitiva del escolar.

Al estudiar la formación de la personalidad del escolar mayor, es necesario detenerse en un proceso que constituye al mismo tiempo condición fundamental y contenido del desarrollo en esta edad. Nos referimos a la formación en los escolares mayores de la concepción del mundo, es decir, la elaboración de sus propios puntos de vista en las ramas de la ciencia, la vida social, la política y la moral.

Este proceso es preparado por todo el desarrollo psíquico anterior del escolar, y en particular, por la formación del pensamiento conceptual en la adolescencia.

En relación con la formación de los conceptos, senala L. S. Vigotsky, tiene lugar una reestructuración de todo el contenido del pensamiento del escolar, el cual se dirige hacia aspectos nuevos de la actividad, anteriormente inaccesibles para el niño. “El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra -señala- la ciencia, el arte, las diferentes esferas de la vida cultural, sólo pueden ser asimilados adecuadamente en conceptos". "Todo un mundo de conexiones profundas, que se encuentran tras la apariencia externa de los fenómenos, un mundo de interrelaciones complejas dentro de cada esfera de la actividad y entre sus distintas esferas, se descubre sólo ante aquél que se le acerca con la llave del concepto" [46, p. 293].

De esta manera, el dominio en los grados medios de la escuela de formas conceptuales del pensamiento, preparó ese instrumento intelectual, ese medio necesario para que en la edad escolar superior fuera posible la formación de la concepción del mundo. Por otra parte, como ya hemos dicho, durante la adolescencia se forma en los escolares la aspiración de elaborar puntos de vista y juicios independientes, tanto acerca de lo que los rodea como de sí mismos, así como también el saber actuar sobre la base de decisiones conscientemente adoptadas. Es verdad que este nivel de desarrollo de la motivación del adolescente y el sistema de actitudes ante la realidad y ante su propio Yo, a ella vinculada, tiene un carácter todavía inestable. No obstante, todo esto constituye una premisa fundamental para la formación de la concepción del mundo en la edad escolar superior. Sin embargo, el pensamiento

conceptual y el nivel de desarrollo motivacional señalado en el adolescente no podrían, por sí mismos, conducir a la formación de la concepción del mundo en la siguiente etapa del desarrollo. Este proceso alcanza su punto decisivo como resultado de la posición ocupada por los escolares mayores, posición vinculada a la necesidad de la autodeterminación.

En los escolares de esta edad se manifiesta la necesidad de comprender lo que los rodea y de comprenderse a sí mismos, de encontrar el sentido de lo que ocurre y de su propia existencia. Pero, estando estrechamente vinculado a la necesidad de autodeterminación, el proceso de formación de la concepción del mundo, como se demostrará más adelante, traspasa ampliamente los límites de "estar al servicio" de esta necesidad, adquiriendo importancia independiente y ejerciendo una influencia decisiva sobre todo el desarrollo psíquico del escolar mayor.

Prácticamente, todos los psicólogos y pedagogos que han estudiado esta edad ubican el factor de la formación de la concepción del mundo en el período de la edad escolar superior. Pero, hasta ahora no poseemos un análisis suficientemente completo de lo que representa este proceso psicológico y qué importancia tiene para el desarrollo de la personalidad en esta edad.

Ante todo, surge la cuestión acerca de qué es lo que favorece la activación de.este proceso (además de la necesidad interna de autodeterminación) en la edad escolar superior.

Aquí es necesario dirigirse a la actividad docente de los alumnos y al contenido de aquellos conocimientos que reciben en los grados superiores de la escuela.

Aunque no aspiramos a hacer un análisis exhaustivo de esta cuestión, es necesario señalar, de todas formas, que en los grados superiores los alumnos pasan de la asimilación de las regularidades de una disciplina determinada a la asimilación de sus fundamentos metodológicos y teóricos. Así, por ejemplo, de la lectura de un material literario, pasan al estudio de un curso sistemático de la teoría y la historia de la literatura; de conocimientos más particulares de las ciencias naturales, pasan al estudio de leyes más generales del desarrollo biológico en un curso de darwinismo, etc. Para la elaboración de la concepción del una gran

importancia la enseñanza de la psicología, lo que por desgracia se hace sólo en algunas escuelas y casi en forma optativa. La psicología, al revelar a los alumnos el carácter regular de los procesos psíquicos favorece la elaboración de las concepciones y convicciones materialista-dialécticas. Además, ayuda a los escolares a com prender a las personas que los rodean y sus propias vivencias, les ayuda a analizar y a valorar el aspecto moral de las actuaciones, lo que tiene importancia especial para los alumnos de esta edad.

La asimilación de los fundamentos de los conocimientos sociopolítcos en el curso de sociología, influye aún más directamente en la formación de la concepción del mundo de los alumnos, ya que dicha disciplina generaliza y sistematiza sus puntos de vista acerca de la naturaleza y la sociedad y enseña a los escolares a examinar cualquier hecho de la realidad, cualquier fenómeno, en el contexto de aquellas leyes generales en las que los mismos están incluidos.

Una gran importancia para la formación de la concepción del mundo en los grados superiores de la escuela, tiene la asignatura de fundamentos generales de la producción contemporánea, en la que los alumnos se familiarizan con los principios científicos de la organización del proceso de producción. Esta asignatura exige de los alumnos, no sólo los conocimientos y la comprensión de las leyes generales de las disciplinas científicas estudiadas por ellos (por ejemplo, la física), sino también el saber ver la posibilidad de su empleo en la técnica, en la producción.

Esta conexión de la ciencia con la vida, también tiene una importancia decisiva para el carácter de la asimilación de los propios conocimientos científicos y para la formación de la concepción del mundo de los alumnos. En los grados superiores de la escuela es característico que los conocimientos recibidos en una asignatura tengan relación con otros conocimientos, creando de esta forma un sistema de conocimientos. Por ejemplo, los conocimientos recibidos en el estudio de los fundamentos de la producción, se relacionan con los conocimientos de física y química; los conocimientos históricos, con los de las ramas de la geografía, literatura, etcétera. Este tipo de interrelación entre las diferentes ramas del conocimiento científico crea la base para la asimilaclón de leyes más generales y permite que las representaciones anteriormente fragmentarias de los escolares, comiencen a formar un cuadro general del mundo.

Y esto constituye el comienzo de Ia formación de su concepclón del mundo.

La formación de Ia concepción dei mundo, estrechamente vinculada a Ia necesidad de autodeterminación, provoca una determinada dirección de Ia personalidad deI escolar mayor y deja su huella en todos los procesos y funciones psíquicas en esta edad.

Ya hemos dicho que los procesos cognoscitivos del escolar mayor no constituyen, en sí mismos, un salto cualitativo notable, en comparación a los éxitos alcanzados en este aspecto en Ia adolescencia. Ya en el adolescente había surgido una nueva formación fundamental, el pensamiento conceptual; Ias formas categoriales de Ia percepción, Ia memoria lógica, el pensamiento discursivo. De esta forma, no hay ninguna operación intelectual, en Ia actividad cognoscitiva deI escolar mayor, que no estuviera presente en el adolescente. Sin embargo, los procesos cognoscitivos examinados como una actividad de Ia personalidad, teniendo en cuenta Ia función que cumple en Ia satisfacción de Ias principales necesidades de Ia edad, manifiestan una caracterización propia, cualitativamente diferente.

Los alumnos de los grados superiores, a diferencia de los adolescentes, que se inclinan considerablemente al conocimiento de sí mismos, de sus vivencias, y a diferencia de los escolares pequeños, completamente absorbidos por el mundo externo, tratan de conocer este mundo externo con el objetivo de encontrar en él su lugar, y obtener una base para sus puntos de vista y convicciones en formación. Como vemos, tanto los escolares mayores como Ios pequeños están volcados hacia afuera, pero no sólo conocen simplemente lo que los rodea sino que elaboran su propia opinión acerca de ello. Esta tendencia motivacional de Ios alumnos de edad escolar superior determina Ia particularidad de su actividad cognoscitiva.

Desafortunadamente, tanto en nuestro país como en el extranjero, se han podido obtener pocos datos convincentes que caractericen Ia esfera intelectual de los escolares mayores. Sin embargo, hay un gran número de observaciones de distintos autores que coinciden entre sí, lo que nos permite apoyarnos en ellas en el proceso de exposición. Tanto los psicólogos como los pedagogos (I. A, Samarin, N. D. Levitov, M. M. Rubinstein, T. E. Konnikova, O. Kro, E. Stern, E. Spranger y otros)

señalan el interés de los escolares mayores por Ia solución de los problemas cognoscitivos más generales y por el esclarecimiento de sus valores morales e ideológicos.

Si el adolescente, al encontrarse con un fenómeno nuevo para él, quiere comprenderlo, saber lo que representa, al escolar mayor, además, le interesa lo que Ia ciencia conoce de ese fenómeno y si existieran distintos puntos de vista científicos, él tratará de comprenderlos y de formar su propia opinión. "Los escolares mayores siempre desean establecer Ia verdad" -señala T. E. Konnikova. En sus conferencias de pedagogía ella observa que rara vez los estudiantes de esta edad escuchan al maestro con indiferencia. 0 bien dejan de escucharlo, si Ia clase les parece poco interesante, o bien lo escuchan con emoción, muy atentamente. Con frecuencia, indica, uno u otro alumno copia al pie de Ia letra lo que dice el maestro porque le parece que ello "encierra " sus propias ideas. Y otros muchos, por el contrario, se niegan a tomar notas de Ia clase, argumentando que "no quieren romper Ia impresión", o " ique eso es imposible olvidarlo!".

De esta forma, en los grados superiores el pensamiento adquiere un carácter emocional personal.

EI pensamiento juvenil, observa N. D. Levitov, está pleno de pasión, de animación, de entusiasmo. En su libro [101, p. 384] cita unas palabras de Lenin, tomadas deI diario de una alumna de décimo grado: " iSin emociones humanas no hay ni puede haber una búsqueda humana de Ia verdad!".

Muchos autores destacan que en Ia edad juvenil se desarrolla un elevado interés por Ia literatura. Y aquí también se manifiesta Ia misma tendencia: no leen los libros simplemente, sino que anotan de ellos "los pensamientos preferidos", hacen anotaciones en los márgenes y escriben sus propias observaciones: "Esto es correcto", " Así pienso yo", etcétera [101, p. 258].

La pasión deI pensamiento, dirigida a Ia aclaración de sus puntos de vista, se manifiesta de forma especialmente aguda en Ias discusiones. EI escolar mayor es un gran discutidor, pero a diferencia deI adolescente, para el cual la discusión es un medio de adquirir un sistema de argumentos y pruebas, un medio de

ejercitarse en los procedimientos del pensamiento discursivo, nuevos para él, los alumnos de edad escolar superior se interesan porque sus puntos de vista no estén rezagados por la confimación de su pensamiento. La lógica para los jóvenes no es un fin, sino un medio.

Todas las particularidades de la actividad intelectual en la edad escolar superior, señaladas por los autores citados, están reunidas en la descripción de E. Stern. Al caracterizar el segundo período de la adolescencia (según E. Stern, de 16 años en adelante), escribe: "Aquí comienza a despertarse también la conciencia teórica. Mientras que antes se adquirían conocimientos de ramas aisladas, no vinculadas entre sí y más o menos sin ningún tipo de relación, mientras que se "estudiaban" momentos aislados... ahora (es decir, en la edad juvenil, L. B.) surgen serios esfuerzos por vincular hechos únicos, separados, conocerlos y alcanzar la verdad... Haciendo caso omiso de todas las particularidades, el adolescente (Según nuestra clasificación por edades, se trata del joven), desea crearse una imagen del mundo. Es cierto que esta búsqueda no resulta puramente objetiva, sino que está impregnada de los impulsos del sentimiento y de la voluntad, que fácilmente deforman la verdad. Este interés por el conocimiento... se dirige por una parte al mundo externo de los objetos y hechos, y por otra al propio Yo... El adolescente gustosamente discute, quiere explicarse los problemas más difíciles" [198, pp. 83, 84].

Son muy interesantes los materiales acerca del pensamiento del escolar mayor que O. Kro cita en su trabajo [93]. Apoyándose en los datos obtenidos por otros psicólogos, entre los que se encuentran sus propios alumnos, también subraya el profundo "vínculo armonioso" entre las esferas intelectual de los alumnos de edad juvenil y su tendencia a "elaborar una individualidad independiente en su orientación en los valores más significativos".

Podemos señalar de esta forma, que en Ia edad escolar superior Ia actividad intelectual de los alumnos adquiere un matiz afectivo especial, vinculado a Ia autodeterminación deI escolar mayor y a su aspiración a elaborar su concepción deI mundo. Precisamente es esta aspiración afectiva, y no Ias operaciones intelectuales por sí solas, Ia que crea Ia peculiaridad deI pensamiento en Ia edad escolar superior.

4. Influencia de Ia concepción del mundo en Ia autoconciencia y percepción del mundo de los escolares superiores.

AI indicar Ias particularidades del pensamiento del escolar superior, hemos destacado en todo momento su carácter personal. EI escolar superior desea saber mucho, comprender, estudiar, pero todo ello movido por Ia imperiosa necesidad de formar su propia representación de lo que lo rodea, de confirmar su concepción del mundo.

Este carácter personal del pensamiento del escolar mayor, está relacionado con el hecho de que en este período se forma en él no sólo una representación generalizada de Ia realidad circundante, sino también de sí mismo, como producto de Ia comprensión y vivencia de su "Yo", de su individualidad, de su personalidad.

Y esto es comprensible. La conquista fundamental de Ia adolescencia -el paso al pensamiento conceptual- abre al escolar superior no sólo Ia posibilidad de conocer el mundo que lo rodea en sus profundas conexiones y relaciones, sino también de formarse una representación generalizada acerca de sí mismo.

Vigotsky señaló el desarrollo, en Ia adolescencia, de este proceso bilateral y su conclusión, en Ia segunda fase de dicho período. "La separación de sí mismo deI mundo circundante -señalaba- el desarrallo de una actitud verdadera ante el medio, surgen gradualmente en el niño, a través de una serie de grados cualitativamente diferentes en el desarrollo de Ia conciencia de su personalidad y de su unidad, por una parte, y en el desarrollo de Ia conciencia de Ia realidad y de su unidad, por Ia otra" [46, p. 433]. Él llamó personalidad y concepción del mundo a ambas síntesis, surgidas en el pensamiento del niño.

AI analizar Ias particularidades psicológicas de Ia adalescencia, señalamos como una de Ias formaciones nuevas fundamentales de este

período, el desarrollo de un nuevo nivel de Ia autoconciencia. Precisamente, en Ia adolescencia, el escolar comienza a interesarse por sus vivencias, por sus cualidades personales, por sus posibilidades, capacidades, actos; por primera vez, según su propia expresión, comienza a "pensar en él".

Sin embargo, en Ia adolescencia, y esto ya lo hemos señalado, no existe una representación generalizada acerca de sí mismo, y por ello, estable y constante. EI adolescente tadavía no sabe analizar, distinguir y correlacionar sus propiedades aisladas, camprender su interrelación, separar lo esencial, en su conducta y carácter de lo casual y no fundamental. Se puede explicar así Ia inestabilidad y el desequilibrio del adolescente, que le hacen elevar Ia opinión que tiene de sí mismo, o por el contrario, dudar de sus posibilidades. Cualquier acto casual de Ia conducta es percibido como un rasgo fundamental deI carácter y hace pasar al adolescente de un extremo a otro.

Algo totalmente distinto ocurre en la edad juvenil. EI pensamiento conceptual, determinado por Ias tareas que Ia vida plantea al escolar en este período, lo obliga a sistematizar y generalizar sus representaciones acerca de sí mismo, a comprender sus actos, impulsos y vivencias. Todo el proceso de compararse con otros, Ia distinción de lo semejante y lo diferente, Ia comprensión de sus particularidades, posibilidades y debilidades tienen lugar ahora en otro nivel, considerablemente más elevado. Surge una representación más estable y más o menos exacta de su propio "Yo" como de un todo individual, distinto a Ias otras personas.

Surge una nueva forma de autoconciencia generalizada.

Este hecho conduce a todo un complejo de consecuencias psicológicas importantísimas. EI carácter generalizado de Ia autoconciencia favorece el establecimiento deI proceso descrito anteriormente de que Ia elección de su vida futura se transforme en un problema de autodeterminación pues, conjuntamente con Ia aparición de una representación estable de Ias particularidades de su personalidad, surge también Ia necesidad de encontrar su lugar en el curso de la vida, el cual también en este período comienza a comprenderse en categorías filosóficas abstractas.

¿Qué se dice de esto en Ia psicología?

Primeramente conviene señalar que ningún psicólogo que haya estudiado esta edad, ha dejado de observar el romanticismo propio deI joven, su aspiración a resolver su futuro en "escala mundial", su tendencia a encontrarse a sí mismo, a hallar su destino, a determinar el sentido de su existencia. Sin embargo, el señalamiento de estas particularidades no va acompañado deI intento de comprender sus fuentes. La excepción Ia constituyen los psicólogos de orientación biológica, los cuales relacionan los rasgos señalados con Ia madurez sexual. Algunos consideran que aquí tienen lugar un aumento y una estabilización deI desarrollo general deI niño, después de concluir "Ia fase negativa"; otros -de inclinación freudiana- buscan Ia explicación en los procesos de sublimación que, vinculados a Ia madurez sexual, tienen un carácter especialmente intensivo en Ia edad juvenil. Pero en Ia mayoría de los casos los psicólogos sencillamente constatan y describen Ias particularidades señaladas, considerándolas como inmanentes a dicho período deI desarrollo.

lndudablemente no puede satisfacernos ni Ia ausencia de explicación de Ias particularidades ni Ia tentativa de extraerlas directamente de Ia madurez sexual. Nos parece que Ia peculiar exaltación romántica propia de Ia edad juvenil, así como Ia especulación filosófica, son el resultado de determinada constelación de Ias líneas más importantes en Ia situación integral deI desarrollo que caracteriza este período evolutivo.

EI componente esencial de esta situación deI desarrollo, consiste en el carácter especial de Ia relación deI joven con el medio o, en otras palabras, en Ia influencia especial, profundamente mediatizada, que ejerce el medio sobre el desarroilo psíquico en dicha edad. En relación a esto vamos a detenernos brevemente en los principales cambios que se dan en Ia interacción del niño con Ia realidad que lo rodea en el proceso de Ia ontogénesis.

Numerosos psicólogos soviéticos, al examinar el proceso del desarrollo deI niño, indicaron Ia ampliación gradual de su medio. P. P. Blonsky decía, incluso, que toda Ia historia del desarrollo psíquico en la edad infantil puede ser comprendida por esta ampliación. Primero el vientre materno, después la cuna, más tarde la habitación, el patio, la calle, la escuela, etcétera.

Quisieramos correglr este esquema, muy mecánico en su esencia, pues en Ia representación señalada acerca del desarrollo, este úitimo se perfila como un resultado automático de Ias influencias procedentes del exterior y Ia riqueza de su contenido se determina por el medio externo que directamente rodea al niño. Aquí se omite por completo el proceso interno deI desarrollo, el papel y Ia significación de las formaciones psicológicas que constituyen el otro aspecto a considerar en el desarrollo, es decir, todo el sistema de las mediatizaciones que tiene lugar.

Como ya hemos dicho al analizar las particularidades psicológicas de los niños de edad temprana, desde el comienzo deI segundo año de vida, el niño empieza en cierta medida a emanciparse de las influencias directas deI medio, ya que su conducta se determina no sólo por Ia situación personal, sino también por aquellas imágenes, representaciones y vivencias que estuvieron antes en su experiencia y que se fijaron en unas u otras formaciones psicológicas.

En relación a Ia aparición de este "plano intermedio" toda Ia conducta del niño varía esencialmente: adquiere un carácter activo, como espontáneo; se hace más independiente, más estable y dirigida. No cabe duda de que en lo adelante este segundo plano interno continúa desarrollándose, se hace más complejo, se estabiliza y adquiere al mismo tiempo un peso cada vez mayor en el desarrollo psíquico del niño.

Por consiguiente, no sólo la ampliación y el cambio del medio material externo determinan la historia del desarrollo psíquico en Ia ontogénesis, como escribió P. P. Blonsky. Con la edad se hace más compleja esta influencia, debido a que también se desarrolla y se hace más complejo el segundo plano interno del medio ya señalado, el cual crea un sistema muy poderoso de incentivos internos, que con frecuencia tienen una importancia decisiva en el desarrollo psíquico deI niño.

En Ia adolescencia (de ello ya hemos hablado en el momento correspondiente) este segundo plano interno constituye un conjunto complejo de normas y reglas de Ia conducta social asimiladas por el adolescente, de ideales creados por él, de valoraciones y puntos de vista y convicciones; todo esto determina tanto su conducta como su relación con lo que lo rodea. Pero en Ia adolescencia todo este "medio interno" aún no está organizado en un sistema integral, resulta todavía insuficientemente generalizado y estable.

En Ia edad escolar superior este plano interno mediatizado adquiere un carácter cualitativamente peculiar, aún más complejo.
La formación de una concepción deI mundo en Ia edad juvenil, es decir, de una representación generalizada y sistematizada deI mundo en su conjunto, de sus Ieyes y exigencias, amplía infinitamente el medio en que el joven vive. Aquí ya el "segundo medio" no es una imagen aislada, ni una representación ni un conjunto de formas y reglas de Ia conducta asimiladas, sino una imagen generalizada y sistematizada deI mundo deI cual el joven quiere ser un ciudadano. Simultáneamente, surge también una representación generalizada de Ia personalidad deI hombre y de sí mismo. Naturalmente que en Ia edad juvenil surge Ia necesidad de fundir todo esto en un sistema único significativo y al mismo tiempo encontrar y determinar el sentido de Ia propia existencia. De esta forma, Ia especificidad de dicha etapa del desarrollo consiste en que el joven, en un plano ideal, traspasa ampliamente los Ímites no sólo de su situación concreta actual, sino también de su medio material y social y comienza a pensar y a vivenciarse como "un ciudadano deI mundo".

Aquí se comprende el romanticismo deI joven, su "orientación metafísica" (E. Stern). Nos parece muy interesante el hecho de que tal "orientación filosófica elevada" sea reconocida como característica de Ia juventud por todos los psicólogos, independientemente deI sistema socio-económico en que vivan. Por supuesto, el contenido concreto de estas orientaciones filosóficas, el contenido de Ias aspiraciones del joven, puede ser profundamente distinto en los jóvenes de diferentes épocas y pertenecientes a distintas capas de Ia sociedad. Unos pueden inclinarse a Ia comprensión idealista del mundo, a la búsqueda de dios; otros, a la Iucha contra Ia injusticia clasista y a Ia construcción de una nueva sociedad; los terceros verán su destino en Ia supremacía racial, nacional o personal, pero el sentido psicológico que regularmente surge en este período de orientación romántica y filosófica es el mismo.

Los datos de Ia encuesta llevada a cabo por numerosos psicólogos en otros países, testimonian que Ia tendencia filosófica de Ia personalidad y Ia necesidad de comprender el sentido de Ia vida y el destino humano, es propia de Ios jóvenes que pertenecen a distintas capas de Ia sociedad.

G. Hermes [50], en Ia década deI 20, se planteó como tarea estudiar Ia "estructura histórico-concreta de Ias vivencias" y su "condicionamiento material" en los jóvenes alemanes.

A jóvenes de entre 16 y 20 años les formulaba preguntas acerca deI sentido de Ia vida y de su propia existencia. Con estas preguntas se dirigía a adolescentes empleados, obreros y desempleados. Como resultados obtuvo datos muy significativos desde el punto de vista que nos interesa.

Resultó que Ias respuestas de los adolescentes en Ias distintas categorías señaladas, a pesar de ser muy diferentes por su tono emocional y por su contenido concreto, conservan siempre una tendencia filosófica, ideológica, fundamental. Con respecto a ello Hermes observa que Ias miradas de todos los adolescentes se dirigen preferentemente a Ia humanidad en general, sus sentimientos tienen un carácter social y sólo en casos aislados asoma el individualismo.

Si consultamos los datos actuales de Ia investigación masiva acerca de Ia dirección general de Ia personalidad, de Ias peculiaridades y Ia autodeterminación de Ia juventud, obtenidos tanto por el Instituto de Relaciones Sociales de nuestro país [74] como por una gran cantidad de investigaciones realizadas en el extranjero, veremos confirmada, una vez más, nuestra idea fundamental: a pesar deI contenido concreto, absolutamente distinto de Ias opiniones de Ia juventud de diferentes países y de diferentes capas sociales, Ias mismas se caracterizan por una aspiración similar a comprender el sentido de Ia vida, y a encontrar en ella un lugar propio. Incluso entre los “pepillos", entre los llamados "rebeldes", “pesimistas", "bitongos", etc., cuyo ideal es con frecuencia un auto de último modelo, existe con todo la misma aspiración, a elevar sus deseos aunque sea de un nivel muy inferior, hasta el principio universal y confirmar sus puntos de vista en su filosofía de Ia vida.

EI carácter masivo que adquirió entre Ia juventud alemana Ia ideología fascista, puede ser explicado por esa aspiraciôn. Con frecuencia se piensa erróneamente que Ia educaciôn en Ia edad juvenil de Ia ideología y Ia psicología nacional-socialistas consistía en "desligar", en "liberar" a Ia juventud de sus tendencias e instintos primitivos, "animales". Esta es una idea completamente errónea, que no tiene nada en común con Ia verdadera interpretaciôn materialista-dialéctica de Ias leyes deI desarrollo

psíquico. En el hombre no hay tales instintos bestiales y por lo tanto los mismos no pueden "liberarse"; ¿podría hablarse de estos instintos "bestiales" cuando el hombre encuentra satisfacción en atormentar y asesinar a otro hombre? No, la ideología y la psicología fascistas fueron inoculadas a los jóvenes, de acuerdo con las particularidades de su edad, desde "fuera", a través de la deformación del ideal, a través de la idealización de la crueldad y el crimen. De ello encontramos pruebas interesantes en las memorias de I. Eremburg, cuando éste escribe: "Recuerdo algunas conversaciones con prisioneros, a quienes asombraba no sólo la crueldad, sino también el culto a la fuerza, a la muerte, la mezcla de nietzschismo vulgar y de supersticiones resucitadas". "En Rasteimburg -escribe más adelante- encontré un cuaderno escolar en el que un niño había escrito: "Juro ser “viervolf” y matar a los rusos". Eremburg se interesó por conocer el significado de la palabra "viervolf” y en el diccionario de la lengua encontró la explicación: "En las antiguas leyendas germanas el viervolf posee una fuerza sobrenatural, está revestido de piel de lobo, vive en bosques de robles y ataca a las personas, destrurendo todo lo vivo". Así, los actos más viles, más fanáticos, más crueles, eran cultivados en la juventud a través de las siniestras ideas del romanticismo fascista.

Como conclusión de esta parte, quisiéramos llamar la atención acerca del carácter extremadamente general, no concreto, de estas búsquedas filosóficas y de las búsquedas de su "misión" en la edad juvenil. Los alumnos de esta edad desean "hacer algo de provecho", "ayudar al perfeccionamiento", "ser miembros útiles de la sociedad", etc. Con frecuencia este tipo de "autodeterminación" abstracta no tiene nada en común con una selección racional, a veces incluso hasta prudente, de la profesión.

Muchos autores señalan una doble forma de autodeterminación: a través de una selección efectiva de la profesión o de una búsqueda del sentido de la propia existencia, carente de concreción. A esto se refirió Hermes en la investigación ya citada por nosotros, y de ello dan testimonio los datos de M. M. Rubinstein [148]. Citamos aquí a estos autores porque, a diferencia de otros, sus opiniones no están basadas en observaciones y conjeturas cotidianas, sino en un material de gran significación, producto de auto-observaciones retrospectivas. Claro está que es imposible considerarlo científicamente confiable en su totalidad, pero de todas

formas es un material real, el autoexamen de un número considerable de jóvenes.

A nosotros nos parece que desde el punto de vista psicológico, este rasgo dual en la autodeterminación de los escolares mayores resulta aceptable e interesante. La separación de las búsquedas abstractas del plano de la vida real resulta, evidentemente, consecuencia de dos circunstancias. La misma está indudablemente relacionada con las particularidades del desarrollo del pensamiento abstracto en esta edad, que se caracteriza por no saber examinar las concepciones generales a la luz de los datos concretos correspondientes, es decir, por la dificultad de concretar posiciones generales. Pero esto, naturalmente, no es la causa principal; es más bien una condición que permite comprender la posibilidad de existencia, en los jóvenes, de las dos formas de autodeterminación ya señaladas. La causa fundamental consiste en que en la edad escolar superior sólo comienza a formarse este contexto teórico, filosófico, de su percepción del mundo, su "separación" del plano real de interrelaciones con lo circundante y el paso al plano del "medio ideal ". La autodeterminación del joven también contiene rasgos de esta formación. A fines de la edad juvenil, al llegar la madurez, esta dualidad se elimina. Sin embargo, el aspecto psicológico de este proceso todavía no ha sido estudiado.

5. La concepción del mundo y las particularidades de la conciencia moral en la edad escolar superior

Durante la edad escolar superior ocurren nuevos cambios cualitativos en el desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes. Ya P. P. Blonsky señaló este hecho al decir que precisamente en la edad juvenil, se forma la psicología de clase, se crean los ideales y la moral clasistas. Numerosos psicólogos alemanes que han estudiado la elaboración de teorías psicológicas acerca de la formación de la personalidad del niño (E. Spranger, E. Stem, O. Tumlirtz, G. Hermes, L. Kolhberg y otros) también han planteado el hecho de las formas de conciencia social, que tienen lugar en la edad juvenil.

E. Spranger consideraba precisamente esta "incorporación" en el espíritu social, "objetivo", de la época, el momento básico en la formación de la

"estructura espiritual", es decir, de Ia psicología de Ia personalidad en Ia edad juvenil.

Vigotsky, a su vez, también se refirió a una etapa cualitativamente nueva en el desarrollo de Ia conciencia moral "en Ia segunda fase de Ia adolescencia". No obstante, todos los autores nombrados vieron Ia causa de este hecho de diferente forma.

Los psicólogos alemanes, con E. Spranger a Ia cabeza, resolvieron esta cuestión en un plano idealista. Ellos consideraban que aquí tiene lugar sólo el desarrollo de Ias leyes inmanentes al propio desarrollo psíquico: en los jóvenes surge una orientación propia de esta edad, que los conduce también a Ia asimilación de Ia ideología social, Ia cultura y Ia moral.

L. S. Vigotsky, de acuerdo con su concepción psicológica general veía Ia causa deI salto cualitativo en Ia conciencia moral deI joven, en el desarrollo deI pensamiento conceptual, bastante perfeccionado ya en esta etapa. EI curso de sus razonamientos consistía en lo siguiente: Ia formación deI pensamiento conceptual hace accesible para el adolescente joven Ia asimilación deI nuevo contenido, en partlcular Ia asimilación de Ia conciencia social, de Ia ideología y Ia cultura de clase. Esta asimilación se realiza a una edad mayor. En otras palabras, en "Ia primera fase de Ia adolescencia" es como si se preparara el instrumento que hace posible el paso a Ia segunda fase. A su vez, Ia asimilación del nuevo contenido no permanece como un factor neutral para Ia psicología del adolescente mayor. Este contenido, al ser asimilado a nivel del pensamiento conceptual ya surgido, se transforma en su convicción personal y comienza, a su vez, a determinar Ias particularidades psíquicas de los escolares de esta edad. "La formación de los conceptos - señala L. S. Vigotsky- abre ante el adolescente el mundo de Ia conciencia social y conduce inevitablemente al desarrollo intensivo y a Ia formación de Ia psicología y Ia ideología de clase" [46, p. 269].

En verdad, L. S . Vigotsky no revela en ninguna parte los cambios cualitativos que tienen lugar en el desarrollo psíquico del escolar, bajo Ia influencia de Ia asimilación de un nuevo contenido y a nosotros nos parece que este análisis permitiría comprender mejor, tanto el carácter de los cambios en Ia conciencia moral del escolar y Ia función variable de Ia conciencia moral en su desarrollo psíquico; así como de las nuevas

formaciones fundamentales que surgen en Ia edad juvenil. Pero, Ia insuficiencia básica de lo que es premisa para el surgimiento de Ias particularidades psicológicas del joven se toma como su causa.

AI propio tiempo, en su concepción Ias verdaderas fuerzas motrices del desarrollo psíquico se encuentran omitidas. Aunque L. S. Vigotsky afirmaba que Ia comprensión de Ia psicología de Ias edades "consiste en Ia comprensión del problema de Ia orientación, del problema de Ias fuerzas motrices de Ia estructura de Ias tendencias y aspiraciones del niño" y que Ia llave de todo el problema del desarrollo psíquico del adolescente Ia constituye el problema de los intereses en Ia edad de transición [46, pp. 179-180] en realidad, él no llevó a la práctica estas afirmaciones. En un análisis concreto de Ia psicología de Ia edad de transición, consideró lo más importante el proceso de formación de conceptos y desde este punto de vista trató de explicar también Ias particularidades de Ia conciencia moral del adolescente mayor. Un pensamiento claramente asimilado (es decir, en el nivel dei pensamiento conceptual) en su opinión se convierte inevitablemente en un pensamiento personal del adolescente. En este razonamiento no cabe y no hay necesidad de dirigirse a otras fuerzas motoras del desarrollo: Ia conciencia moral resulta como una consecuencia automática del proceso de formación del pensamiento conceptual.

P. P. Blonsky, a diferencia de L. S. Vigotsky, no se inclina a conceder una importancia decisiva al desarrollo dei pensamiento conceptual. Ante todo, prestaba atención aI cambio de Ias condiciones externas deI desarrollo en Ia edad juvenil y aI consecuente surgimiento de Ias nuevas exigencias que Ia vida plantea aI desarrollo de Ia personaIidad deI adolescente mayor. De acuerdo con su concepción general acerca deI papel de Ia ampliación deI medio para el desarrollo psíquico deI niño, éI relacionó Ia nueva etapa en el desarrollo de Ia conciencia moral y Ia ideología, con el hecho de que en Ia edad juvenil el escolar rompe con Ios viejos vínculos sociaIes (en Ia familia, en Ia escuela) y que el medio es para él un colectivo productivo, es decir, que él se convierte en un "miembro activo y valioso de un todo social".

En este contexto, P. P. Blonsky critica Ias ideas de su tiempo acerca deI curso de Ia formación de Ia conciencia social deI niño, según Ias cuales aquella tiene lugar mediante Ia imitación de Ios adultos "...La psicología de clase no se crea, claro está, por Ia imitación externa.

El proceso de su formación es, indudablemente, más profundo: la psicología de clase del niño se crea como resultado de la colaboración con los que lo rodean, expresándose más sencilla y claramente por el resultado de la vida en común con ellos, de la actividad común, de los intereses comunes". [13, p. 469]. De esta forma, Blonsky destacó la importancia que tienen la vida real del adolescente y sus interrelaciones prácticas con las personas, para el desarrollo de la conciencia moral (En realidad, P. P. Blonsky dió con esto respuesta a numerosos psicólogos contemporáneos, que consideran que la vía fundamental del adolescente, incluyendo la de su moral, es la "identificación" y la imitación).

Hemos expuesto, bastante detalladamente, los puntos de vista de L. S. Vigotsky y de P. P. Blonsky acerca del hecho y las causas de la formación de la conciencia moral en la edad escolar superior, porque no encontramos en la psicología soviética otras opiniones o explicaciones al respecto. Además, en cada uno de estos puntos de vista hay algo de verdad, aunque ambos autores manifiestan cierta unilateralidad que les impide resolver el problema.

En sus concepciones, Blonsky se apoya, indudablemente, en la posición marxista acerca del papel de las condiciones de vida en la formación de la personalidad del niño. Sin embargo, al analizar en un plano concretamente psicológico la importancia de estas circunstancias, omite aquellas condiciones internas del desarrollo, sin las cuales no puede haber un verdadero análisis psicológico de este proceso. En nuestra opinión, L. S. Vigotsky comete un error diametralmente opuesto. No sólo intelectualiza el proceso del desarrollo, al tener en cuenta solamente la formación del pensamiento conceptual entre todo el conjunto de condiciones internas, sino que en este caso prescinde de su propia exigencia -buscar las raíces de todos los progresos psicológicos en la situación social del desarrollo del niño-. Y esto hace que su análisis sea, no sólo limitado, sino también incorrecto.

Evidentemente, la formación de la conciencia moral en la edad juvenil, ocurre sobre la base de todo un sistema de circunstancias externas e internas, específico para esta edad, el cual determina también las otras particularidades psicológicas del escolar superior. El análisis de estas circunstancias permite comprender la lógica interna de la formación de la

conciencia moral y esto a su vez, aclara su función en el desarrollo psíquico en este período.

AI exponer el proceso de formación de Ia personalidad en Ia edad escolar media, indicábamos que en esta etapa el colectivo de alumnos es el factor fundamental de Ia formación de Ia conciencia y conducta moral del escolar. Es el momento en que el alumno penetra más en Ia vida deI colectivo escolar y en que comienza a tratar de ocupar en él una posición social determinada. Aquí conviene recordar que dicha aspiración es para el adolescente muy afectiva, y que su satisfacción o no satisfacción determina el bienestar emocional de los niños de esta edad. Es sobre esta base que el adolescente asimila Ias exigencias morales del colectivo, sus valoraciones y puntos de vista; sobre esta base se forman en él las propias exigencias hacia sí mismo, Ia autovaloración, Ios ideales relativamente estables y Ia aspiración a lograrlos; sobre esta base surgen, finalmente, Ios sentimientos morales que propician Ia formación de Ias convicciones morales y que frecuentemente impulsan a Ios adolescentes a realizar actos morales. Sin embargo, el nivel de desarrollo de Ia esfera moral de Ia adolescencia, donde todavía no hay convicciones morales firmes, donde Ios ideales generalizados y Ia autovaloración estable comienzan a formarse sólo a fines de este período, no puede garantizar completamente Ia dirección consciente de Ia conducta de los adolescentes.

Ahora, tras haber recordado Ia peculiaridad del desarrollo moral de Ios adolescentes se hace más claro, a su vez, lo que ocurre con Ia conciencia y Ia conducta moral del escolar mayor.

Por una parte, bajo Ia influencia de Ia necesidad de autodeterminación (en su sentido ciudadano más elevado) y por otra, sobre Ia base de Ias particularidades psicológicas surgidas en Ia adolescencia (el pensamiento conceptual y Ias particularidades de Ia personalidad anteriormente descritas) el escolar comienza a concientizar, en categorías morales generales, su propia experiencia y Ia experiencia de los que lo rodean, comienza a elaborar sus propios puntos de vista, suficientemente generalizados, acerca de Ia moral; así, en él comienza a formarse una concepción moral del mundo. De esta forma, en Ia edad escolar superior, Ia conciencia moral se eleva a un nuevo nivel, al nivel de Ias convicciones morales conscientes. Ahora el escolar se hace considerablemente más libre deI dominio de Ias influencias externas y de sus propios impulsos

internos directos. Partiendo de estas representaciones, puntos de vista y convicciones, que tienen para él un carácter extraordinariamente afectivo, comienza a actuar en correspondencia con los objetivos conscientemente planteados y con las decisiones conscientemente tomadas. De un ser subordinado a las circunstancias, gradualmente se convierte en el señor de estas circunstancias, de niño reactivo se transforma en adulto activo, de ser que trata de adaptarse al medio, se convierte en un hombre que crea él mismo su medio y que está dirigido a su transformación activa. En otras palabras, en la edad escolar superior, sobre la base de la concepción moral del mundo en formación, tiene lugar el verdadero establecimiento de la personalidad de estos alumnos.

Sin embargo, no hay que pensar que todo este proceso concluye en la edad escolar superior. De ningún modo; aquí sólo comienza el establecimiento de dicho proceso. La formación del nivel de conciencia moral senalado constituye la tarea fundamental: o bien culmina mucho después, o bien no termina jamás. No pocas veces, hemos tropezado con casos de personas que no tienen convicciones morales firmes y que hasta la vejez continúan siendo inestables, sometidas a la influencia, tanto de otras personas, como de circunstancias casuales.

Desafortunadamente, no disponemos de suficiente material como para demostrar, de forma convincente, el proceso de formación de la conciencia moral del que hemos hablado, y aquellos cambios que en relación con esto ocurren en la conducta y la personalidad del escolar mayor, pero debemos detenernos en algunos datos que hablan a favor de las concepciones propuestas por nosotros.

Para la caracterización del nuevo nivel de conciencia moral, son significativos aquellos datos que han sido obtenidos por muchos psicólogos que han estudiado el desarrollo de los conceptos morales en los niños de edad escolar (I. M. Krasnobaiev [92], V. A. Krutietsky [95] y otros). Todos ellos, aunque señalan también muchas imperfecciones en los conocimientos morales de los alumnos de los grados superiores, enfatizan, no obstante, que solamente en esta edad los conocimientos morales se elevan al nivel característico del pensamiento conceptual.

I. M. Krasnobaiev, por ejemplo, habiendo estudiado las particularidades de los conceptos de patriotismo, deber y honor en escolares mayores de la ciudad de Tashkent, señala que estos conceptos experimentan un

desarrollo considerable durante Ia edad escolar superior. De acuerdo con sus materiales, en esta etapa unos alumnos manifiestan solamente Ia comprensión del término correspondiente, Ia habilidad de utilizarlo correctamente y de ilustrarlo con un ejemplo. Otros escolares ya alcanzan otro nivel de desarrollo cuando pueden incluir cada concepto en otro más amplio y establecer su relación con otros conceptos de Ia moral comunista [92].

No vamos a citar datos análogos de otras investigaciones; sólo señalaremos que en muchos de ellos, al igual que en Ia investigación de I. M. Krasnobaiev, se indica que en Ia edad escolar superior los alumnos, en toda una serie de casos, no sólo saben dar una definición, más o menos amplia, de un concepto determinado, sino que también hacen intentos exitosos de incluirlos en el sistema de otros conceptos.

EI estudio de los conocimientos morales y de los conceptos morales en los escolares mayores, proporciona un interesante material que confirma otra de nuestras ideas, justamente Ia de que en esta edad surge no sólo un nivel más elevado de generalización, en el cual se asimilan los conocimientos morales, sino también Ia necesidad consciente de elaborar sus puntos de vista acerca de Ias cuestiones morales. Nos detendremos solamente, en lo fundamental, en una investigación especialmente significativa en este aspecto.

T. V. Rubtsova [151] realizó el estudio deI proceso de concientización de Ias propiedades morales de Ia personalidad, en escolares de diferentes grados. Este estudio se efectuó durante varios años, y el material se obtuvo por diferentes métodos. La autora desarrolló con los escolares conversaciones especiales, discutió Ia conducta de héroes literarios, Ia conducta de los propios escolares y Ia de sus compañeros, observó sistemáticamente a los alumnos, los ayudó a comprender Ias propiedades morales de Ia personalidad, lo que sirvió como método experimental que ayuda a revelar Ia profundidad y grado de conciencia que presentan los escolares, de Ias cuestiones morales.

Sobre Ia base del material obtenido, Ia autora ofrece Ia siguiente caracterización de Ias particularidades de los conocimientos morales en Ia edad escolar superior. Los alumnos de esta edad, señala, comienzan a hacer consciente Ia importancia de Ias convicciones, de Ia concepción deI mundo para el hombre, su papel en Ia formación de su personalidad.

"El hombre sin principios, sin convicciones -expresa uno de los alumnos del décimo grado- es como un barco sin timón. Es lanzado por las olas de la vida y no puede encontrar el camino correcto". De acuerdo con los materiales de T. V. Rubtsova, los alumnos de los grados superiores comienzan por sí mismos a plantearse como tarea especial, comprender las cuestiones morales, la esencia de cada cualidad moral, su lugar entre los otros rasgos del carácter humano, su importancia para la caracterización moral general de la personalidad. En este sentido, señala T. V. Rubtsova, ellos no sólo se diferencian radicalmente de los adolescentes, los cuales, por el contrario, son propensos a juzgar la personalidad en su conjunto por un sólo rasgo, sino que también comienzan por sí mismos a darse cuenta de esta nueva particularidad y a criticar cualquier otro enfoque más superficial. T. V. Rubtsova señala que los escolares mayores, con frecuencia, se niegan a dar una valoración inmediata de un personaje literario, argumentando para ello que necesita "reflexionar acerca de sus actos". " A mí me ocurre -declara una alumna de onceno grado- que percibo al héroe algo unilateralmente. El entusiasmo por algún rasgo o, por el contrario, la indignación por algún acto, puede eclipsar todos los otros rasgos", Son muy significativas en este sentido las siguientes notas en el diario de una alumna. En el noveno grado esta alumna escribe: "Cuando vuelvo a leer aquello que he escrito hace tiempo, veo que ahora comprendo y valoro las cosas de otra manera. ¿Qué ha cambiado -se pregunta a sí misma- la edad, el carácter, el concepto? Tengo que preguntar". En el décimo grado, ella al volver a considerar esta cuestlón, encuentra la respuesta: "Por mí misma llegué a la conclusión: cambiaron mis puntos de vista, mi carácter, Lo que antes no provocaba réplicas, ahora las provoca. Comprendo más profundamente al hombre y planteo exigencias más severas al hombre en general y a mí en particular".

Los alumnos de los grados superiores no sólo desean comprender la esencia de uno u otro rasgo moral y su importancia, sino también dar la definición más exacta posible de ese rasgo. Gracias a esto ellos se ocupan del análisis de dicho rasgo, tratan de abstraerlo de actos concretos de la conducta, confrontarlo con otros rasgos y elaborar una diferenciación más exacta de los mismos. A menudo, entre los escolares de los grados superiores, se forman discusiones apasionadas y prolongadas en este sentido.

Todos estos intentos de orientarse activamente en las propiedades morales del hombre, de distinguir y determinar en ellas lo más esencial, de comprender su correlación, llevan a que los escolares mayores comiencen a diferenciar con bastante precisión conceptos tales como "tenacidad" y "obstinación", "decisión" e "imprudencia", "orgullo" y "presunción", etc.

V. A. Krutietsky, en su tesis de candidato, también señala que en los grados superiores, al valorar una cualidad moral, los alumnos se desprenden de esa unilateralidad y estrechez de juicio que caracterizan a los adolescentes (la valentía en todos los casos es buena, el orgullo siempre es malo, etc.) [95]. Los escolares mayores, de acuerdo con los datos de esta investigación, que coinciden plenamente con los de T. V. Rubtsova, tratan de analizar los conceptos morales correspondientes, partiendo de principios morales generales y de las exigencias que los mismos plantean al hombre. Para los escolares mayores, señala V. A. Krutietsky, resulta típico este tipo de juicio: la perseverancia es buena, pero la perseverancia tonta es mala; la valentía es una buena cualidad, pero cuando se convierte en temeridad es mala; la insensibilidad es una mala cualidad, pero con relación al enemigo es necesaria, etc.

Sobre la base de los materiales de su investigación, V. A. Krutietsky llega a la conclusión de que la mayoría de los alumnos ya reconocen que muchas cualidades de la personalidad, como por ejemplo la valentía, la perseverancia, la decisión, son positivas cuando la personalidad es positiva [95, p. 52].

También resulta interesante el hecho de que, según los datos de T. V. Rubtsova, los escolares superiores, en su aspiración a comprender, generalizar y reunir por sí mismos los fenómenos morales en un sistema, no desean servirse de la ayuda de los adultos. Ellos desean orientarse por sí mismos en todos los problemas ("llegar por sí mismos"), y sólo a veces solicitan del experimentador que les recomiende la literatura necesaria.

Todos los datos citados, en nuestra opinión, evidencian, de forma bastante convincente, que en la edad escolar superior se alcanza una nueva etapa en la formación de la conciencia moral: el surgimiento y desarrollo de una concepción moral del mundo.

Existen otros índices de este proceso, algo más indirectos, que han sido obtenidos en investigaciones deI estudio de conceptos morales. Los materiales de estas investigaciones ponen de manifiesto que con Ia edad, Ios conceptos morales adquieren para el escolar un carácter cada vez más personal, provocan en Ios alumnos una actitud determinada. Esto se ve, por ejemplo, en Ios grados superiores, cuando Ia definición de un concepto moral con frecuencia va acompañada, en primer lugar de juicios valorativos, y en segundo lugar, de manifestaciones emocionales.

V. A. Krutietsky, sobre Ia base de Ios datos de su investigación, afirma que muchos conceptos, al alcanzar un nivel de desarrollo comparablemente alto, "cristalizan" en formas peculiares (imágenes, ejemplos, emociones), en Ias cuales se mantienen activos en Ia conciencia deI sujeto e influyen sobre su conducta. En este caso, a nosotros nos interesa una de estas formas -Ia cristalización en forma de "emoción-concretizada"- según Ia terminología deI autor. Este fenómeno consiste en el hecho de que en algunos escolares, de acuerdo con sus expresiones, surge una vivencia determinada, en relación con algún concepto moral, Ia cual se convierte en el acompañamiento emocional de este concepto.

Como una ilustración de esta idea, V .A. Krutietsky cita los siguientes ejemplos.
“ ...Por alguna razón -dice un alumno de noveno grado- al pensar en el valor surge un sentimiento de admiración... y Ia idea de Ia modestia va acompañada de un sentimiento de ligereza, frescura y agrado". “Es extraño -dice una alumna también de noveno grado- pero para mí Ias palabras se dividen en agradables y desagradables... La misma palabra “valor” provoca un sentimiento de seguridad, de ánimo... Y por ejemplo, "egoísmo” -Ia propia palabra es tan repugnante... ¡Brr! Como si se rayara en un cristal con Ia uña... ; claro, yo comprendo que el problema no radica en los sonidos, sino en el significado de Ias palabras, pero este significado para mí se vivencia en sentimientos..." [95, pp. 92, 93].

I. M. Krasnobaiev [92] señala el mismo fenómeno.

Así, los materiales concernientes a Ia caracterización de Ias particularidades deI desarrollo de los conceptos morales en Ia edad escolar superior, testimonian Ia presencia de determinados cambios que en ella ocurren. En primer lugar, estos conceptos se hacen mucho más

conscientes, comienzan a formularse correctamente en el lenguaje y, lo que es fundamental, entran en el sistema de conceptos existente. En segundo lugar, adquieren para el escolar un sentido personal, provocan en él la correspondiente actitud emocional. En tercer lugar, Ia asimilación de los conocimientos morales se convierte en un proceso consciente, que responde a Ia necesidad creciente de tal sistema de conocimientos en Ia edad escolar superior.

Los materiales que se refieren al desarrollo de los ideales, resultan aún más significativos e interesantes para Ia caracterización deI salto que tiene lugar en Ia conciencia moral de los escolares mayores.

Ya hemos señalado anteriormente Ia importancia tan decisiva que para todo el desarrollo psíquico del niño tiene el carácter del ideal que él percibe como modelo para su conducta y actividad. EI ideal del hombre constituye para él ese objetivo final, emocionalmente matizado, al que aspira consciente o inconscientemente. Psicológicamente, el ideal cumpIe una doble función. En primer lugar, crea un sistema más o menos constante e intenso de aspiraciones morales deI niño, el cual entra en Ia estructura de sus tendencias afectivas, estableciendo conjuntamente con otras necesidades y aspiraciones, una compleja constelación de fuerzas impulsoras, que determinan su conducta. En segundo lugar, el ideal, al hacerse consciente, comienza a actuar en calidad de patrón moral, por el cual el escolar trata de formarse conscientemente, de valorar sus actos y los de los demás; hablando más ampliamente, el ideal se convierte para él, en el criterio moral de todas Ias cuestiones y situaciones de Ia vida. He aquí por qué el contenido y Ia estructura deI ideal, así como su grado de estabiiidad, constituyen la característica fundamental de la conciencia moral deI escolar.

Las investigaciones dirigidas al estudio de los ideales, confirman que en la edad escolar superior los mismos adquieren otro carácter, tanto por su estructura, como por su contenido y por el modo de influir sobre Ia personalidad deI escolar. En el trabajo de L. Yu. Dukat (el cual expusimos detalladamente en el capítulo dedicado a Ia adolescencia) se demostró que incluso en el séptimo grado los ideales de los escolares ya comienzan a adquirir nuevos rasgos. Son justamente aquellos rasgos que después, en los grados superiores se hacen típicos.

Se manifiesta otro enfoque en la elección del ideal. En los grados primarios el surgimiento del ideal se produce involuntáriamente, a veces incluso de forma casual. En los grados superiores, la elección del ideal carece ya de esa espontáneidad. En relación con la formación de la concepción del mundo y con la aspiración a la autodeterminación y a encontrar su lugar en la vida, en los alumnos surge una búsqueda consciente del ideal, es decir, de aquel modelo que debe convertirse para ellos en el principio rector de su conducta.

El autor de la investigación expuesta refiere que algunos escolares, al encontrarse con un modelo de hombre que los deslumbra por su aspecto moral, inmediatamente lo toman por modelo. Comienzan a leer acerca de este hombre, tratan de conocer su biografia, valoraran toda su actividad, sus actos, sus puntos de vista; sólo después de haber hecho todo esto es que deciden aceptarlo como ideal. (15) Por esta razón se explica, evidentemente, el hecho de que con la edad aumenta la cantidad de alumnos que no pueden nombrar de inmediato a su ideal.

Si por los datos de L. Yu. Dukat podíamos sólo presuponer que la particularidad señalada por ella en la elección del ideal (que ella encontró solamente en una pequeña cantidad de alumnos de séptimo grado), se hace dominante en los grados superiores de la escuela, la investigación de S. G. Krantousky ha confirmado por completo esta suposición [91].

S. G. Krantousky, en su investigación, sometió a estudio los idales de los suvórovets (Alumnos de la Escuela Militar Suvorov, nota de la traductora) de los grados superiores. Sobre la base de los materiales obtenidos, él indica dos caminos para la formación del ideal. Uno de ellos, no premeditado, se caracteriza por el hecho de que el ideal se toma inmediatamente, a la primera impresión; el otro es premeditado y consiste en que el suvórovets se plantea conscientemente el objetivo de encontrar su ideal. S. G. Krantousky confirma que en este segundo caso tiene lugar la necesidad del ideal, es decir, la necesidad de ese tipo de modelo que pudiera convertirse para el suvórovets en criterio de valoración, tanto de sus actos como de los de otras personas. Él encontró que el camino de formación premeditada del ideal resulta típico para el suvórovets de 17-18 años (la elección premeditada del ideal, según sus datos, se incrementa, de 25% en los suvórovets de 13 años hasta el 100% en los de 18 años).

Adernás, S. G. Krantousky demostró que a esta edad en los suvórovets comienza a formarse el concepto de lo que es el ideal. Sólo los suvórovets mayores (17-18 años), de acuerdo con sus datos, son capaces de dar una definición amplia y suficientemente adecuada del concepto "ideal", de descubrir (no siempre de forma precisa, claro está) sus rasgos esenciales y la importancia que tiene para el hombre. En relación directa con esto (¿tal vez, en dependencia?) se encuentra, según los datos de Krantousky, el proceso de actividad consciente de los alumnos, dirigida al logro de su ideal. En este sentido, él señala una correlación bastante considerable: cuanto mejor domina el suvórovets el concepto de ideal, mayor es en él la necesidad de una actividad dirigida a su logro. Estos datos confirman también la idea de que en la edad escolar superior, todo el proceso de la formación moral de la personalidad se eleva a un estadio de desarrollo más alto, consciente y premeditado.

En relación directa con el carácter de la elección del ideal se encuentra su estabilidad. Claro está que el ideal elegido premeditadamente, examinado en todos sus aspectos y moralmente valorado, resulta estable al máximo. Esta también constituye la particularidad fundamental que caracteriza la conciencia moral y la conducta moral de los alumnos de los grados superiores. La estabilidad del ideal garantiza la estabilidad y la constancia de los motivos morales de la conducta y por consiguiente, la propia conducta del escolar. No en vano en la psicología se señala constantemente la estabilización de toda la vida espiritual del alumno que se manifiesta en este período, estabilización de sus actos, propósitos, valoraciones y actitudes, lo que crea la diferencia radical que existe entre la psicología del joven y la del adolescente.

El estudio de los ideales confirma asimismo la idea de que en la edad escolar superior se forma un sistema de principios y concepciones morales. Todas las investigaciones que han estudiado el cambio del contenido y la estructura de los ideales en las distintas edades (materiales de A. P. Gurkina, L. Yu. Dukat, S. K. Krantousky y otros) demuestran que, gradualmente, los ideales del hombre se hacen cada vez más generalizados y que ellos comienzan a actuar en la conciencia de los alumnos, no como un modelo de un hombre concreto, sino en calidad de cierto sistema de exígencias morales, que los escolares

plantean a la personalidad, partiendo de sus principios morales generales.

En el trabajo de L. Yu. Dukat se puso de manifiesto una forma intermedia muy interesante de este paso. Dicha forma consiste en que el alumno nombra en calidad de ideal no una persona cualquiera, sino varias personas diferentes (con mucha frecuencia personajes de obras literarias, de revolucionarios o de héroes de la Gran Guerra Patria), cada uno de los cuales satisface una u otra exigencia que plantea a su ideal, por ejemplo: "¡Quisiera ser como Alexei Meresiev, tener esa fuerza de voluntad! También quisiera parecerme al escritor comunista Ostrovsky. Él no se daba por vencido y postrado en su lecho de enfermo, escribió libros que han leído miles de personas. Yo también daría con alegría la vida por la Patria, como hicieron Oleg Koshevoi, Zoia Kosmodemianskaia y muchos otros jóvenes héroes" [64, pp. 109-110].

Esta forma, llamada por el autor "forma sintética del ideal", constituye el primer eslabón para la formación del ideal generalizado, es decir, del ideal concretizado en un sistema de exigencias morales carente de portador concreto.

Es interesante señalar que en la edad escolar superior, incluso en aquellos casos en que no tiene lugar el cambio del modelo concreto por un sistema de exigencias generalizadas, en que como ideal permanece la imagen de un hombre concreto, dicho ideal, sin embargo, posee una naturaleza psicológica completamente distinta a la del modelo análogo en la edad escolar pequeña; surge y se estructura de otra forma e influye de distinta manera sobre la personalidad de los alumnos. En la edad pequeña, el ideal surge directamente de un sentimiento de admiración por una personalidad concreta y habiendo sido adoptado como tal, comienza a determinar por completo la conducta moral de los escolares. Así el ideal, en este nivel del desarrollo, constituye en cierta medida la fuente de formación de la conciencia moral del escolar, como el fundamento sobre cuya base se forma en lo sucesivo su concepción moral del mundo.

En la edad escolar superior, por el contrario, la imagen de uno u otro hombre es elegida por los alumnos de forma consciente y premeditada, desde el punto de vista del sistema de convicciones morales que ya posee. Y uno u otro hombre se convierte en ideal para el joven sólo

porque responde al máximo a todas aquellas exigencias morales que éste tiende a plantear al hombre. Por consiguiente, Ia imagen de un hombre concreto constituye sólo el medio de concreción de Ios principios morales adoptados por el joven, sólo el portador concreto deI sistema de conceptos y representaciones morales, formados en él de uno u otro modo. Los materiales de V. A. Krutietsky ayudaron a descubrir Ia esencia psicológica de los ideales concretos en Ia edad escolar superior. Estos materiaIes demuestran, a diferencia de otros conceptos, que en Ia medida de su desarrollo necesitan cada vez menos de apoyo directo, los conceptos morales comienzan a concretizarse en determinadas imágenes sólo sobre un nivel determinado, suficientemente elevado, de desarrollo. Posteriormente, los conceptos viven en Ia conciencia deI niño y funcionan como reguladores de su conducta moral a través de estas imágenes concretas. V. A. Krutietsky Ias llamó "imágenes concretizadas" a diferencia de los modelos y ejemplos, que actúan como apoyo directo en el desarrollo de los conceptos abstractos. "En algunas investigaciones en Ia esfera de Ia psicología de los conceptos -escribe en su tesis V. A. Krutietsky- se estableció que Ia imagen concreta, al resultar un “apoyo” indispensable deI concepto en un nivel determinado de su desarrollo, pierde esta significación en un nivel más elevado deI desarrollo deI concepto, convirtiéndose en grilletes de su desarrollo posterior, deI cual debe liberarse el concepto.

“Los materiales de nuestra investigación no han confirmado esto en relación a los conceptos morales; por el contrario, demostraron que Ia importancia de Ia imagen concreta para nuestro grupo de conceptos se fortalece aún más y aumenta con Ia elevación deI nivel de concientización de los conceptos" [95, p. 73]. Con relación a esto, V. A. Krutietsky señala que los alumnos por sí mismos concientizan Ia necesidad de poseer un modelo de hombre concreto como portador de sus representaciones y conceptos morales. Este modelo es como si condensara toda Ia variedad de Ia realidad, que se refleja en el concepto y facilita el empIeo deI mismo como patrón para sus valoraciones.

Con esto terminamos Ia exposición de los materiales que ponen de manifiesto una etapa cualitativamente nueva en Ia conciencia moral de los escolares de los grados superiores. Podríamos servimos en este contexto de muchos otros materiales extraídos de diarios y autobiografías (en particular, de aquellos que cita en gran cantidad M. M. Rubinstein) [148] en los cuales sus autores informan detalladamente acerca de los

cambios que ocurren en la esfera moral en la edad juvenil: en estos materiales se enfatiza especialmente un nuevo punto de vista, más generalizado acerca de las cosas y lo que es fundamental, el surgimiento de la aguda necesidad de comprender los problemas morales y elaborar sus propios principios morales. Sin embargo, nos parece que este material es suficientemente conocido. Por lo visto, se puede considerar como totalmente establecido que en la edad escolar superior se forma de modo intensivo, no sólo la concepción científica del mundo de los alumnos, sino también su concepción moral.

6. La concepción del mundo y su influencia en la estructura de la esfera motivacional del escolar mayor.

El proceso de formación de la concepción científica y moral del mundo en los escolares, es estudiada generalmente en la psicología como un fenómeno de orden no psicológico. La psicología le cede gustosamente esta esfera de la conciencia humana a las ciencias sociales. Sin embargo, ya hemos visto que la formación de la concepción del mundo introduce una serie de cambios en la psiquis de los escolares mayores y todo nos convence de que la misma puede y debe ser estudiada también en su aspecto psicológico. Esto se hace especialmente claro cuando deseamos comprender las necesidades y aspiraciones del hombre, sus propósitos y acciones, las particularidades de su personalidad.

Detengámonos más detalladamente en el análisis de esta cuestión. Ya hemos dicho que en el curso del desarrollo varían no sólo los procesos y funciones aislados, no sólo los modos y los mecanismos de la conducta, sino también las propias fuerzas impulsoras del desarrollo, es decir, las necesidades, los intereses y las aspiraciones del niño.

Al analizar lo que ocurre con los impulsores de la conducta en la adolescencia, señalamos que aquí tiene lugar un suceso extraordinariamente importante, que consiste en el hecho de que el adolescente es ya capaz de dirigirse en su conducta moral por aquellas exigencias, tareas y objetivos que él mismo se plantea.

Hemos señalado que este paso de una conducta "reactiva" ante las exigencias externas a una elaboración activa de su conducta, en correspondencia con su propio modelo ideal, constituye ese punto de viraje que caracteriza principalmente la nueva etapa de las fuerzas motrices del desarrollo del niño.

Sin embargo, hemos señalado también que en este período del desarrollo el modelo ideal, al cual aspira el adolescente, es aún muy inestable, demasiado concreto y global y sus propias exigencias a sí mismo necesitan de apoyo constante por parte de los que lo rodean. Precisamente esto origina muchas particularidades de la personalidad del adolescente y determina esa inestabilidad de la conducta que le es tan característica.

Lo primero que llama la atención en el estudio de las fuerzas impulsoras de la conducta y la actividad del escolar superior, es el hecho de que todo el sistema de sus necesidades y aspiraciones se organiza, se integra alrededor de la concepción del mundo en formación. Si las exigencias del adolescente hacia sí mismo conllevan todavía un carácter muy caótico y a menudo no pueden soportar la confrontación con otras de sus motivaciones, ya las exigencias del joven hacia sí mismo, apoyadas en sus puntos de vista y convicciones, se hacen considerablemente más estables y actuantes. En otras palabras, bajo la influencia de la concepción del mundo, surge una estructura jerárquica, suficientemente estable, de la esfera motivacional del escolar superior, en la cual se hacen decisivos los motivos relacionados con sus puntos de vista y convicciones, con sus propósitos y decisiones.

En realidad, ya nosotros habíamos caracterizado esta particularidad de los escolares superiores, al demostrar la naturaleza psicológica, totalmente distinta, de la elección de la profesión en los niños de edad escolar media y superior. Además, en nuestro trabajo acerca de los motivos de la actividad de estudio de los escolares [26] fue establecido experimentalmente el proceso de jerarquización de los motivos que tiene lugar en relación con su concientización y generalización.

Recordemos que en esta investigación se, puso de manifiesto que la actitud de estudio no sólo es impulsada por un motivo único, cualquiera que éste sea, sino por muchos motivos, que se encuentran en compleja dependencia unos de otros. Existen los

motivos sociales (el deseo de ser un miembro útil de la sociedad, de conquistar su lugar en la vida, de recibir la aprobación de los que lo rodean, de prepararse para la profesión escogida) y los motivos, provenientes de la propia actividad de estudio (el interés por los conocimientos, la satisfacción por el trabajo realizado, por el esfuerzo intelectual); los motivos de orden negativo (fatiga, aburrimiento, dificultades del material) y los motivos no relacionados con el estudio pero que tienen que ver con él en algún sentido (recompensas, castigos, necesidades y deseos concurrentes, etcétera). Todos estos motivos, estrechamente enlazados unos con otros, determinan en última instancia cada acto de la conducta del escolar, relacionado con su actividad de estudio.

Pero, además deI hecho de que los motivos de estudio resultan diferentes desde el punto de vista de su relación con Ia propia actividad de estudio, también se diferencian unos de otros por la función que cumplen como impulsores de la conducta y actividad de Ios alumnos. Esto se refiere ante todo a los motivos sociales para el estudio. Unos motivos, aún siendo en realidad extraordinariamente importantes, pueden sin embargo, resultar muy poco efectivos; otros, por el contrario, siendo secundarios para eI estudio, pueden poseer una gran fuerza impulsora. Por ejemplo, los motivos relacionados con la comprensión de la necesidad del estudio para Ia futura profesión, son extremadamente débiles en los escolares pequeños, e incluso en los adolescentes. Por eso, para los escolares son indispensables motivos complementarios que tengan relación directa con sus necesidades actuales, pues en caso contrario no siempre pueden superar las fuerzas impulsoras que actúan en dirección opuesta; de aquí surgió la necesidad de la recompensa, el castigo, las notas. Al mismo tiempo, la comprensión de la importancia que tiene Ia instrucción para su futuro constituye un motivo verdadero de estudio en Ia edad escolar primaria, ya que sin ello el estudio perdería su sentido para los niños y ninguna recompensa ni castigo podría obligarlos a estudiar. Como A. N. Leontiev, los primeros motivos los hemos denominado "motivos conocidos", "formadores de sentido", los segundos "directamente impulsores" o "realmente efectivos". En Ia investigación se puso de manifiesto que para Ia realización de Ia actividad de estudio, especialmente en Ia edad escolar pequeña y media, es imprescindible Ia presencia de los motivos "formadores de sentido" (es decir, conocidos desde hace tiempo) y de los motivos directamente impulsores. Sólo su combinación es capaz de garantizar en los períodos del desarrollo

señalados, un curso normal de Ia actividad de estudio (evidentemente, otros aspectos de actividad compleja, como Ia actividad laboral o Ia social, también exigen en estas edades el correspondiente sistema de motivos).

Algo totalmente distinto ocurre en Ia edad escolar superior: aquí se realiza a menudo el paso de los "motivos conocidos" a los que actúan directamente. Para una realización exitosa de Ia actividad de estudio de los escolares de esta edad, ya no es necesaria en lo absoluto Ia presencia de una motivación complementaria, que apoye su propósito de estudiar bien, vinculada con Ias perspectivas de futuro. En este sentido resultan significativos los materiales de Ia investigación que muestran Ia actitud de los escolares mayores hacia Ia nota. A diferencia de los adolescentes, para los cuales Ia nota es ante todo signo de estímulo o reprimenda, Ia expresión de Ia opinión social y un medio para conquistar una determinada posición (recordemos Ia "persecución de Ias notas", típica de los grados medios), para muchos escolares superiores Ia nota se convierte sólo en un índice del nivel de sus conocimientos y en un medio que le facilita su ingreso en un centro superior de enseñanza (no en vano uno de los alumnos del décimo grado dijo que "Ia nota, como tal, ya no le interesa", ya que "hace tiempo que perdió el amor por Ias notas"). Este cambio de actitud hacia Ia nota ocurre porque los "motivos conocidos" se incluyen, en los escolares mayores, en el sistema general de sus puntos de vista sobre Ia vida, su futuro y su destino. En esta edad, dichos motivos se apoyan en Ia aspiración de los escolares a Ia autodeterminación, en su autovaloración y en todo el código moral que se forma en ellos. Es precisamente de todo esto que los "motivos conocidos" extraen su fuerza impulsora.

De esta forma, los materiales de Ia investigación muestran que el tránsito de los "motivos conocidos" a los que "actúan directamente" y por consiguiente, el cambio de Ia función de los "motivos conocidos", están estrechamente relacionados con Ia concepción dei mundo que se forma en Ia edad escolar superior. Sin embargo, además de estas regularidades, los materiales de la investigación pusieron de manifiesto que Ia jerarquización de los motivos está vinculada también con su concientización y generalización.

EI análisis de todo el conjunto de motivos de estudio, puso de manifiesto que numerosos motivos concretos de aprendizaje impulsan Ia actividad

de estudio de los escolares porque en ella encuentra concreción ("cristalización") cierta necesidad más general y profunda, específica para los alumnos de esta edad. Los alumnos de edad escolar pequeña y media, generalmente, son conscientes y pueden nombrar estos motivos concretos, particulares, pero no son conscientes ni nombran Ia necesidad general básica que en ellos se concretiza. Por ejemplo, los niños que ingresan por primera vez en Ia escuela, a menudo fundamentan sus deseos de asistir a ella y de estudiar con Ias siguientes razones: "allí hay niños", "allí se siente uno alegre", o por el hecho de que en Ia escuela van a recibir notas. Sin embargo, Ias conversaciones y los juegos experimentales a Ia escuelita han mostrado que en realidad Ia escuela los atrae precisamente por el estudio considerado como una actividad seria, socialmente importante, capaz de satisfacer su interés cognoscitivo y de garantizar su nueva posición entre los que los rodean. Por consiguiente, en este caso los niños no son conscientes de sus necesidades esenciales; sólo ven aquellos motivos que actúan directamente, para ellos más evidentes y que, aunque estimulan su actividad de estudio, no son capaces de determinar todo el sistema de su conducta.

Esta divergencia entre Ia complejidad de los motivos que impulsan Ia actividad de estudio y Ia incapacidad de los niños para hacerlos conscientes, se puso también de manifiesto en los adolescentes. En Ia investigación esta divergencia se expresó por dos tendencias contrarias, que caracterizan Ia motivación hacia el estudio en los grados medios de Ia escuela. Por una parte, los adolescentes sueñan con faltar a Ia escuela, seguros de que lo que más desean es jugar, pasear, esquiar; Ia escuela los tiene hartos, el estudio es para ellos una obligación pesada y desagradable, de Ia que quisieran librarse. Y en cierto sentido es así: realmente desean descansar, pasear, faltar a Ia escuela. No obstante, estos mismos alumnos, al planteárseles, en Ias conversaciones experimentales sostenidas con ellos, Ia posibilidad de no asistir a Ia escuela y de no estudiar, se niegan a ello, encontrando cada vez nuevos argumentos para fundamentar su negativa. En realidad, Ia oposición a sus impulsos directos se produce por Ia necesidad, profundamente social, aunque no consciente para los propios alumnos, de permanecer en el nivel de exigencias que la sociedad les plantea como escolares. Dejar Ia escuela, no estudiar, significa para el adolescente perder su posición social. (17) Estos datos obtenidos experimentalmente entran en contradicción directa con Ias concepciones fundamentales del

psicoanálisis. En esta teoría, Ias necesidades y aspiraciones sociales del sujeto se enfocan como el resultado de Ia sublimación de Ias tendencias primarias. Se supone que tras cualquier motivo social elevado se encuentran necesidades instintivas desplazadas, que constituyen su fuente. En realidad, de acuerdo con nuestros datos, tras Ias necesidades y aspiraciones del niño, relativamente primitivas y conscientes para él (el miedo al castigo, el deseo de descansar, de pasear, etc.), pueden encontrarse necesidades mucho más elevadas y realmente sociales pero que no son conscientes.

Algo totalmente distinto sucede en Ia edad escolar superior, donde los motivos más reales y profundos, relacionados con su futuro, con su autodeteminación, son profundamente conscientes y al mismo tiempo resultan directos. Este cambio en Ia motivación para el estudio va acompañado de un proceso interesante: mientras mayores son los escolares, menor cantidad de motivos nombran en calidad de impulsores de su conducta, más generalizado resulta el carácter de estos motivos y resultan más efectivos. Todo esto pone de manifiesto Ia jerarquización de Ia esfera motivacional que tiene lugar en el proceso deI desarrollo deI escolar (especialmente de edad escolar superior) sobre Ia base de Ia concientización y generalización de los motivos de su conducta y actividad.

La jerarquización de los motivos no puede dejar de reflejarse en Ia conducta de Ios alumnos, ya que cada acto de Ia conducta de Ios escolares y todo el sistema de su conducta en general, constituyen en cierto modo Ia consecuencia de Ias tendencias motivacionales formadas, y hasta que el niño no aprenda a concientizar los motivos de su conducta y a guiarse por ellos, seguirá sometido a Ia influencia de Ias circunstancias internas y externas, que se producen independientemente de él.

Realmente, en esta misma investigación encontramos Ia prueba de que hasta Ia edad escolar superior los alumnos no saben dominar su esfera motivacional: o bien actúan por Ia línea deI motivo más fuerte, directamente efectiva, o bien tratan de dirigir su conducta, buscando a menudo para ello un apoyo externo, que les permita recibir Ia ayuda necesaria para Ia realización deI propósito conscientemente adoptado.

La incapacidad que tienen los alumnos de los grados medios de Ia escuela para ser plenamente conscientes de los motivos de su actividad, así como también Ia imposibilidad de dirigirse por ellos, crea una situación característica para esta edad: una divergencia máxima entre el plano ideal de los motivos conocidos y comprendidos y Ia conducta real, impulsada por Ios motivos que actúan directamente. En Ia adolescencia, por lo tanto, no se han reunido Ios motivos de ambos planos.

Por un lado tenemos el plano de los motivos comprendidos, que surge como resultado de Ios puntos de vista y perspectivas ya existentes en los adolescentes.

Estos motivos provocan en ellos el deseo, e incluso el propósito, de actuar en una dirección determinada, y si no actúan de acuerdo con Ios propósitos adoptados, en ellos surge un sentimiento de insatisfacción, de descontento consigo mismos. En otras palabras, estos motivos responden a necesidades fundamentales deI escolar; relacionadas con el plano ideal de sus exigencias para consigo mismo, que surgen muy temprano y que en Ia adolescencia se hacen ya bastante significativos. Por otro lado, en Ios escolares existe todo un sistema de necesidades y aspiraciones, que se forman bajo Ia influencia directa de Ia práctica cotidiana; Ias mismas pueden discrepar de aquellas necesidades que aparecieron en el escolar con relación al surgimiento deI plano ideal de su vida. Es posible que precisamente por esta divergencia puedan ser explicados Ios conflictos internos en Ia adolescencia, que con frecuencia Ilevan a los adolescentes a serios fracasos.

En Ia edad escolar superior, bajo Ia influencia de Ia formación de Ia concepción deI mundo, es decir, deI surgimiento en los escolares de un sistema de puntos de vista estables acerca deI mundo, acerca de sí mismos y de su destino en Ia vida, bajo Ia influencia deI hecho de que el joven ya comienza a comprenderse y a concientlzar adecuadamente los motivos de su conducta, en él ocurre como una fusión de ambos planos de motivos: el ideal y el real. Comienza a actuar menos directamente, de forma menos impulsiva, aprende a premeditar sus actos, a tomar decisiones y a actuar en concordancia con Ios objetivos conscientemente planteados. EI hecho de que aquí tiene lugar precisamente el proceso señalado fue admirablemente captado por el gran conocedor de Ia psicoIogía humana L. N. ToIstoi.

En su novela autobiográfica "Juventud" escribe: "Yo dije que mi amistad con Dimitri abrió ante mí una nueva concepción de la vida, su objetivo y sus relaciones. La esencia de esta concepción consistía en la convicción de que el destino del hombre es la aspiración al perfeccionamiento moral y que este perfeccionamiento es fácil, posible y eterno. Pero hasta el momento yo me admiraba sólo del descubrimiento de nuevas ideas, derivadas de esta convicción y por el establecimiento de altos planos de la actividad moral en el futuro, pero mi vida transcurrió en el campo de lo mezquino, confuso e inútil.

Aquellos pensamientos virtuosos que en las conversaciones expresábamos ...satisfacían sólo a mi mente y no a mis sentimientos. Pero llegó el momento en que estos pensamientos se me presentaron con tal fuerza de descubrimiento moral que me asusté, pensando cuánto tiempo había perdido inútilmente y desde ese mismo instante quise aplicarlos a la vida, con el firme propósito de nunca ya cambiarlos. Desde este momento para mí comenzó la juventud. (18) Tolstoi, L. N.: Obras escogidas. Tomo I, p. 177, Goslitisdat, Moscú, 1951.

Para concluir la caracterización del escolar superior, señalaremos otra nueva formación, que surge a fines de este período: en la edad escolar superior se forman y se estabilizan muchas cualidades de la personalidad del escolar, transformándose en rasgos estables del carácter.

Hemos indicado que las cualidades de la personalidad comienzan a formarse muy temprano y que las mismas constituyen, o bien la asimilación de determinadas formas de conducta, que tiene lugar por la presencia de la necesidad que surge en el niño de estas formas de conducta, o bien constituyen el resultado de la fijación de aquellas "reacciones de defensa", que surgen en los niños por un estado no placentero en su esfera afectiva.

Hemos señalado asimismo que inicialmente las cualidades que se forman se manifiestan sólo situacionalmente y sólo gradualmente se convierten en rasgos constantes y estables del carácter.

La psicología que estudia el desarrollo infantil, generalmente refiere este tipo de estabilización y establecimiento del carácter a la edad escolar superior. Nosotros creemos que este proceso, como otras

particularidades específicas de este período del desarrollo, está relacionado con la formación de la concepción del mundo.

De acuerdo con nuestra hipótesis, el paso de formas situacionales de la conducta a cualidades estables de la personalidad, presupone el surgimiento en el niño de una actitud positiva, consciente, hacia la cualidad en formación. Por ejemplo, el niño puede reactivamente experimentar hostilidad y desconfianza hacia las personas, pero esta actitud se convierte en un rasgo del carácter sólo cuando la misantropía se convierte en "filosofía" del sujeto, entra en el sistema de sus puntos de vista acerca de los demás, en otras palabras, cuando se transforma en un elemento de su concepción del mundo.

Desde este punto de vista podemos comprender también aquellas diferencias psicológicas, que existen entre niños con vivencias afectivas y formas afectivas de la conducta, por una parte y niños psicópatas, por la otra. Los primeros pueden ser caprichosos, susceptibles e insociables, etcétera, pero ellos mismos sufren a causa de su conducta y de sus vivencias. Los segundos, por el contrario, consideran que las personas no merecen otra actitud por su parte y que su conducta resulta correcta.

Por supuesto, la certeza de esta hipótesis debe ser confirmada y las correspondientes investigaciones han sido ya comenzadas por nosotros. Sin embargo, a favor de dicha hipótesis hablan las observaciones de un psiquiatra infantil y científico tan importante como P. P. Kaschenko. Sobre la base de una gran experiencia clínica, él llegó a la conclusión de que las particularidades de la actitud de sus pacientes hacia su propia conducta pueden servir de pronóstico: si el niño, de acuerdo con su idea, es capaz de tener una actitud crítica hacia sí mismo y hacia su conducta, el pronóstico es bueno, y en caso contrario, es malo.

En la pedagogía vemos lo mismo también con respecto a niños con desarrollo normal.

Resumiendo el análisis de las particularidades psicológicas de la edad escolar superior, podemos decir que en este período tienen lugar progresos decisivos, tanto en el contenido de las tendencias motivacionales de los escolares, como en la estructura general de su esfera motivacional y en los mecanismos de la acción impulsora de los motivos. Por su contenido, se distinguen en primer lugar, los motivos

relacionados con el plano de Ia vida deI alumno, sus propósitos para el futuro, su concepción deI mundo y su autodeterminación. Por su estructura, Ia esfera motivacional deI joven comienza a caracterizarse por un nivel desigual de los motivos y por su estructuración jerárquica. Surge un determinado sistema de subordinación de diferentes tendencias motivacionales, sobre Ia base de los motivos fundamentales socialmente significativos y que se han hecho valiosos para Ia personalidad. Por último, de acuerdo con su mecanismo de acción, los motivos en Ia edad escolar superior no resultan directamente efectivos, sino que surgen sobre Ia base deI objetivo conscientemente planteado y del propósito conscientemente adoptado.

Por lo tanto, es precisamente en Ia esfera motivacional del joven, donde encontramos Ios saltos cualitativos fundamentales que constituyen Ia principal nueva formación de esta edad. Justamente, en esto se encuentra Ia clave para Ia comprensión de todas Ias particularidades de este período deI desarrollo. En este período Ia esfera motivacional se convierte en una concepción deI mundo mediatizada y sobre esta base se hace conscientemente dirigida.

Los cambios psicológicos fundamentales que hemos analizado en el desarrollo del escolar superior, conducen a Ia hipótesis de que el desarrollo se produce no sólo en Ios procesos y funciones psíquicas, sino también en Ias fuerzas motrices de Ia conducta de hombre, desde el punto de vista cuantitativo, por su contenido y por su estructura psicológica

JUVENTUD Y PROYECTOS DE VIDA

Autoras: **Dra. Laura Domínguez García**
Dra. Lourdes Ibarra Mustelier
Facultad de la Psicología, Universidad de La Habana
Cuba, enero 2003

La proyección futura de la personalidad ha sido abordada por diferentes enfoques y escuelas en la psicología, a partir de distintas conceptualizaciones, entre las que se destacan fundamentalmente las categorías de objetivos, metas, proyectos e ideales.

No obstante y a pesar de esta variedad de denominaciones, la proyección futura es considerada por la mayoría de los estudiosos como importante componente de la motivación y contenido de diversas formaciones psicológicas que expresan la perspectiva temporal de la motivación del sujeto orientada al futuro.

En este trabajo nos proponemos discutir, primeramente, algunos aspectos teóricos generales en torno al estudio y definición de esta formación; después analizar las principales regularidades que adopta su desarrollo en la edad juvenil y por último, exponer algunos resultados de investigaciones sobre el tema, que se realizaron bajo nuestra dirección en los últimos años. Estos resultados nos permitirán arribar a algunas reflexiones finales.

Al analizar las consideraciones teóricas más relevantes en torno al tema, encontramos que importantes autores como Kurt Lewin (1965) y Joseph Nuttin (1972) hicieron sus aportes al mismo. Lewin señaló que las metas y objetivos que se propone el sujeto, al igual que las necesidades, constituyen elementos que desempeñan una importante función dinamizadora del comportamiento. Por su parte Nuttin, señala que existe en el hombre una fuerza interior que lo impele a la realización de sus potencialidades denominada “tendencia hacia la realización de sí mismo”. Esta tendencia impulsa al sujeto a actuar para alcanzar sus proyectos, en un proceso de unidad y diferencia, entre lo que desea ser y la imagen que posee del medio.

También los psicólogos humanistas prestaron especial atención a este tema. Así, A. Maslow (1979) considera que la planificación del futuro es expresión de la naturaleza humana saludable, mientras C. Rogers (1977) analiza como elemento fundamental, en "el proceso de convertirse en persona", el logro de un "self" o sí mismo estructurado. Este nivel se alcanza por el despliegue de la "tendencia a la actualización", fuerza que impulsa al sujeto a la consecución de sus objetivos y que constituye un mecanismo psicológico de autorregulación, propio del género humano.

Por su parte, G. W. Allport (1971) propone el término de "intención", que a su juicio indica "propósito", búsqueda de aquellos caminos a seguir en pos de objetivos futuros, los cuales pueden tener diferente grado de estructuración y temporalidad. Para este autor, cada hombre posee una "filosofía unificadora de la vida", dada por aquellos objetivos que elabora a corto, mediano o largo plazo y que en última instancia dan sentido a su existencia.

Estas consideraciones de los psicólogos no marxistas tienen el mérito de haber señalado la importancia de las elaboraciones cognitivas en la estructuración de la proyección futura de la personalidad, del papel activo que juega el sujeto en este proceso y de concebir, esta proyección, como indicador de la personalidad madura y saludable. Sin embargo, en estas valoraciones se enfatiza en los aspectos dinámicos, respecto a cómo regula el proyecto, en detrimento de sus aspectos de contenido. Además, queda al margen del análisis el contexto sociohistórico donde el sujeto se desarrolla y que influye, de forma mediatizada, aunque no por ello menos importante, en la elaboración de dichos proyectos.

Entre los psicólogos de orientación marxista, diversos autores (L.I. Bozhovich,1976; L.E. Raskin y L. Y. Dukat,1961 y I.S. Kon,1990) han conceptualizado la proyección futura de la motivación bajo el término de ideales. Estos autores caracterizaron, en diferentes etapas del desarrollo de la personalidad, las principales tendencias que sigue esta formación. En este sentido, demostraron que el desarrollo de los ideales abarca, desde la presencia de un ideal concreto en la edad escolar, hasta la aparición de ideales abstractos en la adolescencia. En la edad juvenil, los ideales continúan siendo abstractos y adquieren un carácter generalizado, el sujeto se convierte en el centro del ideal y esta

formación desempeña un importante papel en el proceso de su autoperfeccionamiento.

En nuestro país, se han dedicado al estudio del tema investigadores como D. González (1977), F. González (1983), H. Arias (1988) y O. D'Angelo (1994), por citar a los que, a nuestro juicio, han realizado consideraciones más valiosas.

D. González, consideró la proyección futura como expresión de la motivación humana superior, irreducible a las motivaciones instintivas e inconscientes y como indicador que distingue al hombre sano del enfermo, desde el punto de vista psicológico.

F. González, estudió la estructura de los ideales, como formaciones motivacionales complejas de la personalidad, caracterizando en la edad juvenil la aparición de los ideales generalizados, que tienen mayor o menor efectividad en la regulación del comportamiento, en función del nivel de elaboración e implicación personal que logra el sujeto en torno a sus contenidos.

H. Arias, propuso la categoría de "propósitos" para explicar la relación existente entre la autovaloración y los ideales. Destacó, además, la necesidad de tener en cuenta en la evaluación del potencial regulador del proyecto, no sólo la temporalidad del mismo, sino también su nivel de estructuración y las estrategias para su consecución.

O. D'Angelo, señala la existencia en la personalidad desarrollada de una orientación a la autorrealización, que impulsa al sujeto al desarrollo de sus potencialidades, a la realización de sus valores e intereses fundamentales, en el contexto de su actividad social. Esta orientación sirve de base a la estructuración de los proyectos de vida, los cuales, según el autor, tienen una importante connotación ética.

Nosotros, entendemos por proyección futura, la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos.

La elaboración de esta proyección, aunque se gesta desde edades tempranas del desarrollo, se estructura a nivel de formaciones motivacionales complejas en la juventud, expresándose en los ideales y la concepción del mundo.

La edad juvenil, como veremos a continuación, constituye un período clave en el desarrollo de la proyección futura. La nueva posición "objetiva" que ocupa el joven dentro de la realidad social, condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la misma.

Es de suponer, que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear un sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos que el sujeto se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad y requieren de la elaboración de estrategias encaminadas a emprender acciones en el presente, que contribuyan al logro de metas futuras.

El joven debe decidir en primer término a qué actividad científico profesional o laboral va a dedicarse y en consonancia con esta decisión, organizar su comportamiento. Es por esto, que aunque en esta etapa también encontramos tendencias generales en el desarrollo de la personalidad, se presentan diferencias entre los jóvenes que comienzan a trabajar y aquellos que continúan siendo estudiantes, cuestión en la que repercute el sistema su comunicación, en cuanto a las expectativas y exigencias de la familia, los compañeros y la sociedad en su conjunto.

La situación "social del desarrollo" en esta etapa, al decir de L. S. Vigotsky, conduce al proceso de autodeterminación de la personalidad, en consonancia con las tareas y exigencias que el joven debe cumplimentar. La posibilidad de alcanzar este nivel de regulación también dependerá de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, de si dichas condiciones han preparado al sujeto para actuar en base a propósitos conscientemente adoptados, que mediaticen las contingencias situacionales.

En esta etapa, encontramos como neoformación o adquisición fundamental del desarrollo, la aparición de la concepción del mundo, formación psicológica que permite la integración de componentes cognitivos, afectivos y valorativos de la personalidad. Esta formación se

convierte en el principal exponente del desarrollo logrado por el sujeto en la estructuración de su proyección futura.

La concepción del mundo es la representación que posee el joven de la realidad en su conjunto, abarca un conocimiento valorado de sus leyes, del lugar que ocupa el hombre en ella y de sí mismo, por lo que presenta un carácter generalizado y sistematizado.

Esta formación, permite al joven elaborar criterios propios, en las esferas de la ciencia, la política, la moral y la vida social en general. Estos juicios y puntos de vista, con los que se siente emocionalmente comprometido, se convierten en reguladores efectivos del comportamiento. En este sentido se crean las bases del proceso de autodeterminación de la personalidad; es decir, de la posibilidad de guiar la actuación con relativa independencia de las influencias externas.

Un aspecto fundamental de la concepción del mundo lo constituyen sus componentes morales o concepción moral del mundo, entendida como sistema de normas y valores morales, que permiten la regulación interna del comportamiento.

Una vez analizadas, de manera muy general, las características que adopta la estructuración de la proyección futura en la edad juvenil, veamos ahora algunos aspectos que nos permiten contextualizar el tema.

En Cuba, la juventud se enmarca en la etapa entre los 16 y 30 años, ya que se tiene en cuenta que es a partir de los 16 años de edad cuando el individuo posee todos los derechos legales al voto, se le otorga el carné de identidad y se le considera una persona responsable de sus actos.

Según M. I. Domínguez y M. del R. Díaz (1997), en la década de los 90 se produjeron un conjunto de transformaciones en la población joven de nuestro país, producto del impacto en la subjetividad de los individuos pertenecientes a este grupo poblacional, de la caída del campo socialista y del “período especial”.

Algunos de estos cambios se refieren a la disminución y poco desarrollo de la conciencia de igualdad, problemas en cuanto a la socialización y deterioro en los valores y su formación. También se presentaron

numerosas dificultades en el campo educacional, debido al incremento de la falta de motivación para la continuación de estudios, que dio lugar a la deserción escolar y a la vez, a una disminución de las posibilidades de acceso a la enseñanza superior.

Además, aumentó la pasividad juvenil hacia el desempeño de labores sociales y económicas, de las cuales los jóvenes a lo largo de la historia habían sido protagonistas y ocurrió un éxodo migratorio muy elevado, casi comparable con el de los años 60, generándose indicadores de desajuste social como el aumento del alcoholismo, la violencia y la aparición y desarrollo de la prostitución.

Aunque en la actualidad se ha producido una disminución de estos problemas, como resultado de los planes de carácter social desarrollados por la Revolución, entre los que caben destacarse los cursos emergentes para trabajadores sociales, maestros, enfermeros e instructores de arte, entre otros, es necesario analizar el impacto que todos estos cambios han tenido para la subjetividad de nuestros jóvenes y en especial, en la formación de sus proyectos de vida.

A continuación haremos referencia a algunos resultados de investigaciones realizadas bajo nuestra dirección en torno a este tema.

En las tesis de diploma de Y. del Toro (1998) e I. Sánchez (1999) se estudiaron los proyectos futuros de un grupo de jóvenes adiestrados de nivel superior e integrantes de la reserva científica de la Universidad de La Habana, pertenecientes a los tres grupos de carreras existentes en nuestro centro: ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y ciencias económicas. En estas investigaciones se puso de manifiesto la presencia de proyectos orientados principalmente a la esfera profesional, a la laboral y a la familiar, en este último caso, fundamentalmente, en lo referido a la creación de la familia propia.

También se evidenció la existencia de una elevada necesidad de realización de sí mismo, como corresponde a la edad y de determinadas necesidades materiales, tanto de carácter personal como en lo referido a la carencia de recursos para el mejor desarrollo de su trabajo.

Es de señalar, que al profundizar en los proyectos profesionales de estos jóvenes, se manifestó un buen nivel de estructuración de los mismos,

satisfacción con las tareas que realizan y a pesar de la incertidumbre, en torno a si ocuparán o no plazas fijas en las Facultades y Centros en que laboran, mostraron compromiso con su tarea, muchos deseos de hacer y optimismo en torno a su futura vida profesional.

Otro trabajo realizado bajo nuestra tutoría fue el desarrollado por A.S. Llanes (1999), quien investigó acerca de la motivación religiosa de un grupo jóvenes evangélicos, estudiantes universitarios de diferentes carreras.

En este trabajo se comprobó, que en el caso de estos sujetos, aunque poseen motivaciones semejantes a las de otros grupos de jóvenes no creyentes, la motivación religiosa mediatiza la elaboración de la proyección futura en diversas áreas motivacionales como la pareja, la familia, los estudios y la profesión. En este sentido, las expresiones tanto, en términos de proyectos como de estrategias, encuentran su conceptualización y métodos de actuación en la concepción religiosa.

Un resultado interesante, a nuestro juicio, es que de acuerdo con la percepción de estos jóvenes, el incremento religioso en nuestro país es un fenómeno que depende de tres tipos de factores: Personales, entre los que se destacan la búsqueda de un sentido para la vida, las situaciones personales difíciles, las frustraciones y las vivencias de experiencias místicas; Sociales, que abarcan las consecuencias socioeconómicas del período especial, la crisis de valores, la política estatal de apertura y tolerancia religiosa, y la influencia de amistades y familiares; y por último, los factores Eclesiales, referidos al impulso del trabajo misionero, el ambiente fraternal que propicia la iglesia, el testimonio o ejemplo de sus miembros, en cuanto a congruencia con las ideas que profesan, y la programación especial durante fechas festivas.

En la valoración de estos sujetos, toda la gama de elementos propuestos puede articularse, de una u otra forma, como causales, aunque plantean como el más importante, la necesidad espiritual que llega a concientizarse bajo la influencia del resto.

Por su parte R. Ginebra (2002) estudió los proyectos profesionales y los valores que se asocian a ellos, en un grupo de jóvenes universitarios de 4to. año, pertenecientes a las carreras de Farmacia, Contabilidad y Periodismo. En este trabajo se comprobó que existen diferentes niveles

en cuanto al grado de estructuración de los proyectos profesionales, siendo, en general, los más significativos, el llegar a ser un buen profesional, superarse, satisfacer sus necesidades materiales y la realización profesional y personal.

Los valores que se expresan con mayor fuerza son la profesionalidad, el compromiso social y los asociados a la satisfacción de las necesidades materiales. Valores como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el valor trabajo, se encuentran con menor frecuencia.

Otra tesis, realizada bajo nuestra dirección, fue la de M. Rodríguez e Y. Alfonso (2002), relativa a la caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del Curso por Encuentro, conocido en la Universidad como Objetivo UNO, en su primera edición.

En este trabajó se manifestó, que ambos tipos de proyectos, tienen una importante significación motivacional para los sujetos investigados, en tanto se expresan con un fuerte vínculo emocional positivo, pero poseen un bajo nivel de elaboración y apenas se hace alusión a la temporalidad de los mismos.

Otro resultado interesante es que se comprueba la relación entre los proyectos profesionales y familiares, pues la consecución de los segundos, en cuanto a creación de la familia propia, depende de los primeros y se considera como evento posterior a la culminación de la carrera.

E. Hernández (1995) caracterizó las proyecciones futuras en jóvenes estudiantes vinculados y no vinculados al sector del Turismo. Los principales objetivos expresados por ambos grupos son la culminación de sus estudios, desempeñar su profesión en un buen lugar, estabilizar sus relaciones de pareja; lograr la realización personal y satisfacer sus necesidades materiales.

En los estudiantes universitarios, se observa como tendencia que los diferencia de los estudiantes vinculados al sector turístico, que la profesión es una vía de autorrealización personal y no fundamentalmente de bienestar económico. Otro aspecto que los caracteriza es que los proyectos en las esferas del estudio y la profesión

se sustentan en la planificación de acciones para el logro de los mismos, mientras que dichas acciones no se explicitan en los referidos a la pareja y la creación de la familia futura. La autora considera que esta priorización de los proyectos profesionales pudiera ocurrir, porque los mismos representan una vía que posibilitaría en un futuro concretar los restantes.

En el trabajo de E.Hernández (2000) dirigido a caracterizar los principales proyectos futuros de un grupo de jóvenes profesores, se constató que las áreas de mayor significación para los sujetos eran: la profesional, a familiar y la económica.

En los proyectos profesionales expresados por estos jóvenes se distinguen dos direcciones: los orientados hacia la superación profesional dentro del propio sector educacional y otra encaminada hacia la búsqueda de una reorientación laboral fuera de este sector.

En los proyectos familiares se observa la formación de convicciones y puntos de vista más estables, de asunción de nuevos roles y la necesidad de un mayor protagonismo como responsables de sí mismos y de los demás.

Los proyectos relacionados con el bienestar económico significan para estos jóvenes la base material que propicia la satisfacción de sus necesidades para mejorar las condiciones de vida y el logro de los restantes proyectos.

Como se observa las particularidades del contexto socioeconómico han implicado y mediatizado los proyectos futuros de los jóvenes profesores.

La regulación psicológica del comportamiento de los proyectos futuros difiere en las tres áreas de significación para estos sujetos, en función de la capacidad para trazar las vías y estrategias conscientes y de su acción volitiva, encausadas al logro de los objetivos. Además, las características de la propia área influye en esta diferenciación. Así los planes de acción profesionales aparecen mejor estructurados y más precisos, la concreción de estos proyectos depende más de la disposición del joven a realizar actividades preestablecidas (ejemplos cursos de postgrados) y requiere menos de la búsqueda de alternativas

para sortear los obstáculos y de acciones a realizar para alcanzar las metas propuestas en comparación con las áreas familiar y económica.

Se observó como tendencia una visión optimista del futuro, sin embargo, pocos tienen elaborados planes y estrategias para alcanzar ese modelo futuro.

En este grupo los sujetos no establece un limite temporal con el propósito de adecuar el comportamiento presente para la obtención de los resultados parciales o intermedios que contribuyan a la concreción de sus mayores aspiraciones, lo que les dificulta regular conscientemente su conducta en el presente con vistas a conquistar el futuro.

En lo relativo a jóvenes que presentan problemas de adicción, O. López (2000), realizó un estudio de caso de diez jóvenes, entre 15 y 30 años de edad, que se declararon consumidores de sustancias consideradas como droga, sin atender a la modalidad de consumo en que se encontraban ni al período de tiempo, que cada uno de ellos, llevaba asistiendo al servicio que ofrece el Departamento de Toxicomanía, perteneciente al Hospital Psiquiátrico de La Habana. La asistencia a este servicio la realizan con el objetivo de abandonar la práctica del consumo o moderarlo.

Estos sujetos poseen motivos vinculados a las esferas familiar, a la realización de sí mismo y aquellos relacionados con la práctica de la drogadicción. Estos motivos presentan poco grado de elaboración, riqueza y amplitud y se orientan en buena medida al pasado, denotando insatisfacción y descontento.

Los proyectos futuros, a pesar de ser descritos por estos jóvenes, resultan poco argumentados, no apareciendo las vías o estrategias a través de las cuales pretenden lograrlos. Es importante señalar, que a diferencia de otros grupos de jóvenes, no existen en estos sujetos proyectos asociados a la esfera de la profesión o el desempeño laboral.

Resultados relativamente similares a los anteriores se encontraron en la tesis de Y. Boza y J. A. Quiñónes (2001), donde se analizaron los factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación. En esta investigación se comprobó, en una muestra de 40 jóvenes, que entre los motivos fundamentales de su

comportamiento y de su proyección futura se encuentran los referidos al rechazo al tóxico, al logro de armonía familiar, así como el mantenimiento del equilibrio emocional. Estos motivos no presentan un adecuado nivel de elaboración, pues están relacionados con la búsqueda de apoyo en sus relaciones interpersonales, en las esferas de la familia y la pareja, expresando inseguridad ante el abandono del tóxico.

Tampoco en este grupo la profesión o el desempeño laboral aparecen como áreas de significación, e incluso, uno de los factores psicosociales que vivencian como determinante en su inserción en el proceso de rehabilitación, son los conflictos que han tenido en el área laboral, unidos a los familiares, de pareja, en las relaciones interpersonales y a problemas judiciales.

Otros resultados que aportan al tema, son los obtenidos por Ibarra L. (1998) en la caracterización de los proyectos futuros de jóvenes, perteneciente a diferentes sectores sociales: trabajadores estatales, trabajadores por cuenta propia, estudiantes universitarios, jóvenes no vinculados socialmente y jóvenes religiosos. En la jerarquía motivacional de los sujetos estudiados se ubican, en los primeros lugares, las aspiraciones, deseos, objetivos y metas vinculados con las esferas del estudio, la profesión, el trabajo, la familia, la realización personal y el empleo del tiempo libre. Este resultado no difiere aparentemente de investigaciones anteriores, ni contradice lo que recoge la literatura, como deseable o esperable para esta etapa del desarrollo personal.

Sin embargo, un aspecto peculiar en estos sujetos, es que los proyectos profesionales y laborales que señalan, se distinguen, porque el contenido particular de la actividad a la que hacen referencia, sólo constituye una vía o medio para mejorar sus condiciones de vida y no siempre, es expresión de su realización personal en el desempeño profesional..

En el escenario económico de nuestro país han irrumpido con rapidez sectores emergentes; tales como, las empresas mixta, las representaciones extrajeras y el trabajo por cuenta propia, entre otros. Estos sectores resultan ámbitos de empleo atractivos para los jóvenes por los beneficios materiales que implica desempeñarse en estas

actividades, cuestión que justifica el interés despertado en ellos y su impacto en el contenido de los proyectos futuros.

En el grupo de jóvenes religiosos, constatamos como aspecto distintivo, que sus proyectos se integran a su cosmovisión religiosa, o sea, el primer deseo expresado es relativo a Dios y el resto de las aspiraciones se orientan al bienestar y la paz para la humanidad. La familia es mencionada con menos frecuencia y no aparecen apenas los deseos que referidos al empleo del tiempo libre, en contraste con los otros jóvenes que no eran practicantes activos de la religión.

Como tendencia, los sujetos de todos los grupos depositan en las condiciones externas las posibilidades u obstáculos para el logro de sus proyectos y en particular, en las condiciones económicas. No obstante, en el grupo de trabajadores estatales y de los estudiantes universitarios también existen manifestaciones que indican la presencia de un locus de control interno, ya aceptan la importancia de la actividad del propio sujeto en la consecución de sus propósitos y muy especialmente, de la superación profesional y personal.

En los jóvenes no vinculados al estudio o el trabajo aparecen con mayor frecuencia deseos relacionados con el disfrute del tiempo libre.

Otro resultado interesante es el relativo a algunas diferencias en cuanto a género. Los hombres expresan con mayor frecuencia deseos asociados a la profesión y el trabajo, mientras las mujeres lo hacen en torno a la familia. Estos datos apuntan hacia la unidad y diversidad de los proyectos futuros en los jóvenes, en cuanto a su contenido y la repercusión del contexto socioeconómico en los mismos.

Partiendo de la integración de los datos más relevantes aportados por los resultados investigativos a los que hicimos referencia y teniendo como sustento las bases teóricas que nos orientan en torno al tema, pasamos a presentar algunas consideraciones finales.

En la sociedad contemporánea y por tanto también en nuestro país, la incorporación de los jóvenes a la vida laboral se produce después de un período de formación que se prolonga, en función de la preparación cada vez más elevada que requieren muchos puestos de trabajo, dados los acelerados avances científicos, técnicos y de la informatización que

ocurren a diario. Esto indica que no es suficiente a veces, para encontrar una actividad laboral que satisfaga las expectativas del joven graduarse de la enseñanza media superior, ni siquiera de la Universidad. El mercado laboral demanda una elevada calificación y especialización, lo que retrasa la incorporación plena de los jóvenes a la vida laboral y también al matrimonio. Esto explica que los objetivos, metas y deseos profesionales se jerarquicen entre otros y a su vez, los proyectos encaminados a la creación de la familia propia se posterguen.

Esta jerarquización de los proyectos se observa en la mayoría de los jóvenes, independientemente de su posición social: trabajadores estatales y por cuenta propia, estudiantes y jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo. Esto indica que la posición interna del joven, como resultado de todo su desarrollo anterior y de las características de su "situación social del desarrollo", condiciona en buena medida el contenido de los proyectos futuros hacia las esferas esenciales de la vida en esta etapa del desarrollo humano. En este sentido se presentan diferencias en los jóvenes con problemas sociales asociados al consumo de sustancias tóxicas.

Los objetivos, aspiraciones y metas que integran los principales proyectos futuros de los jóvenes se asocian a las esferas, tales como, la profesión, el estudio, el trabajo, la familia, la realización personal, el empleo del libre y la búsqueda de caminos que les permitan satisfacer sus necesidades materiales.

Se encontró una relación de igualdad-diversidad en los proyectos de los jóvenes. La igualdad se expresa en la semejanza de los deseos, aspiraciones y objetivos de estos, en cuanto a esferas mas significativas, como señalábamos antes, hacia las que se orientan los proyectos. La diversidad está referida a la manifestación concreta de los mismos, evidenciada en indicadores como son el contenido específico de los proyectos, la temporalidad de los mismos, la planificación de acciones o estrategias para su consecución y la valoración de los obstáculos, estando referido este último indicador, a la implicación mayor o menor, de la intencionalidad del sujeto, en el alcance de sus propósitos.

Los estereotipos de roles de género atraviesan los deseos y aspiraciones de los jóvenes, constatándose que los proyectos más referidos por hombres y mujeres responden a las asignaciones culturales

hechas a la masculinidad y a la feminidad. En los proyectos se observa una relación entre el nivel cultural, la posición social y el género, en cuanto a la jerarquía, frecuencia y temporalidad de los proyectos. Las mujeres no vinculadas socialmente y con menor nivel cultural muestran aspiraciones y deseos presentistas, muy próximos a esperados desde los roles genéricos tradicionales, relativos a la mujer como cuidadora y protectora de la familia. En las femeninas de niveles culturales más elevados, vinculadas socialmente al estudio o al trabajo encontramos aspiraciones y deseos vinculados a la profesión con mayor frecuencia que los relativos a la familia.

El nivel cultural y la vinculación social parecen ser factores influyentes en la proyección temporal de los jóvenes. Así mientras los proyectos profesionales y de estudio se jerarquizan y aparecen con elevada frecuencia y con una temporalidad a corto y mediano plazo, siendo fuente de realización personal para el sujeto, otros proyectos, como los de formar una familia propia se ubican a mediano o largo plazo, ya que el logro de los primeros sirve de sostén a los segundos. El contexto socio-cultural y económico en que tiene lugar la vida de los jóvenes influye el contenido, temporalidad y estrategia de sus proyectos futuros.

El carácter activo del sujeto, en la proyección de su futuro, se evidencia en las diversas estrategias que asume para enfrentar las dificultades o potenciar las posibilidades del entorno en logro de sus objetivos, metas y deseos.

El estudio de los proyectos futuros en la etapa de la juventud continúa siendo un tema de importancia y actualidad. El nivel de estructuración de los proyectos, su temporalidad, la elaboración y factibilidad de las estrategias que diseña el joven para lograrlos, así como su implicación activa en el proceso que conduce a la obtención de los objetivos deseados, constituyen importantes contenidos y mecanismos psicológicos distintivos de la personalidad sana y madura. Es por ello, que su investigación tiene un valor inestimable para conocer las principales orientaciones de valor de nuestra joven generación y en base a este conocimiento perfeccionar el proceso de su educación. Este proceso deberá apoyarse, por una parte, en las expectativas que existen desde lo social sobre lo deseable para este grupo evolutivo, y por otra, organizarse de forma tal, que los significados y valores que ponderamos

como sociedad, pasen a ser significativos para el joven, en un proceso de asunción activa, consciente y comprometida de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Allport, G. W. “La personalidad. Su configuración y desarrollo”. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro. La Habana, Cuba, 1971.

Arias H., H. “La capacidad de anticipación como subsistema de autorregulación de la personalidad hacia el futuro”, Resumen II Encuentro Latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis. Intercambio de experiencias, prácticas y teorías. Vol II. La Habana, Cuba, 1988.

Boza G., Y. y Quiñónez H., J. “Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación” Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2001.

Bozhovich, L. I. “La personalidad y su formación en la edad infantil”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1976.

D’ Angelo H., O. “ Modelo Integrativo del Proyecto de Vida” . PROVIDA. La Habana, Cuba,1994.

“El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadora”. Proyecto PRYCREA. PROVIDA. La Habana, Cuba, 1995.

“Autorrealización de la personalidad”. PROVIDA. Editorial Academia. La Habana, Cuba, 1996.

Del Toro V., Y. “Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana”. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba,1998.

Domínguez G., L. “Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad”. Editora Universitaria. Universidad de La Habana, Cuba, 1992.

Proyecto de vida y salud. Artículo presentado a la Revista Cubana de Psicología. En proceso de publicación. Universidad de La Habana, Cuba, 2000.

Identidad , Valores y Proyecto de Vida. Trabajo presentado en el Evento Hóminis 2002. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba, 2002.

Domínguez G., M. I. y M. del R. Díaz Reproducción social y acceso a la educación en Cuba. Situación en los 90. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Academia de Ciencias de Cuba. La Habana, Cuba,1997.

Ginebra U., R. Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, cuba, 2002.

González S., D. “La Teoría de Joseph Nuttin sobre la personalidad y la motivación”. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba, 1972.

González R., F. “Motivación moral en adolescentes y jóvenes”. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba, 1983.

Hernández E. Influencia del turismo en la proyección futura de un grupo de jóvenes estudiantes. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología.,Universidad de La Habana, 1995.

Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 2000.

Ibarra M., L. Los jóvenes, sus proyectos y el período especial. Inedito. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1998.

Educar en la escuela, educar en la familia ¿realidad o utopía? Universidad de Guayaquil, Ecuador, 2002.

Kon, I. S. “Psicología de la edad juvenil”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1990.

López G., O. Juventud y drogadicción. Diez jóvenes para un estudio de caso. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2000.

Llanes T., A. S. Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1999.

Maslow, A. “¿Qué nos enseña la psicología existencial?”, en Historia de la Psicología. Lecturas escogidas. Compiladores: Carolina de la Torre Molina y Manuel Calviño Valdés-Fauly. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba,1985.

Nuttin, J., Pieron H. “La motivación”. Editorial Proteo. Buenos Aires, Argentina, 1965.

Rogers, C. “El proceso de convertirse en persona”. Editorial Piados, S. A. México,1989.

Sánchez F., I. Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1999.

Vigostky, L. S. “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico Técnica. La Habana, Cuba, 198.

“CUESTIONES PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD”

Editora Universitaria. Universidad de la Habana, Cuba, 1990
Autora: Dra. Laura Domínguez García

A continuación y como conclusión de los principales aspectos planteados en la selección de lecturas, les brindamos un fragmento del libro antes citado, que resume en apretada síntesis, los elementos más relevantes de la “situación social del desarrollo” en las etapas de la adolescencia y la juventud. Hemos perfeccionado el texto original para su mejor comprensión.

Primera parte

Capítulo titulado Caracterización de diferentes etapas del desarrollo de la personalidad

Epígrafe La Adolescencia
(páginas 112 a 136 en el libro original)

Situación Social del Desarrollo

Sistema de actividad

El adolescente, al igual que el escolar, se encuentra inmerso en la **actividad docente o formal**, tarea a la que dedica gran parte de su tiempo. No obstante, en esta etapa el carácter de la actividad de estudio cambia esencialmente, tanto por su contenido como por su forma.

En la escuela media se produce una mayor diferenciación de las asignaturas, cuyos contenidos tienen un carácter científico, por lo que por lograr su adecuada asimilación el adolescente debe desarrollar nuevos métodos de estudio.

Este carácter de la enseñanza, unido a la ampliación de la experiencia del adolescente, favorece el surgimiento del pensamiento teórico, así como el logro de un nivel superior en su actitud cognoscitiva hacia la

realidad. En este sentido, los intereses cognoscitivos se transforman en intereses teóricos, que sirven de base a la aparición de intereses profesionales.

Por otra parte, también el adolescente realiza un conjunto de **actividades extradocentes e informales**, entre las que se destacan las culturales, deportivas, políticas, entre otras, que contribuyen por una parte a la ampliación de sus intereses y por otra, al desarrollo de sus capacidades. Es de señalar que tanto la participación del adolescente en estas actividades, como en aquellas que realiza en su tiempo libre, es más independiente y selectiva que la del niño de edad escolar.

Sistema de Comunicación

En cuanto al sistema de comunicación quisiéramos destacar, en primer lugar, **la relación del adolescente con sus coetáneos**. Esta relación "íntimo personal" constituye una fuente de profundas vivencias para éste y también de un conjunto de reflexiones, acerca de diferentes aspectos de la realidad, incluyendo su propia persona. La relación adolescente-adolescente está regulada por un "código de camaradería" que se basa en el respeto mutuo, la confianza total y el constante intercambio acerca de preocupaciones relativas a la vida personal.

Este código impera en las **relaciones de amistad**, que en este período se caracterizan por la idealización del amigo y que se constituyen de manera selectiva y sostenida en base a un vínculo afectivo de gran valor para la subjetividad del adolescente.

También aparecen como aspecto distintivo del sistema de comunicación el establecimiento de **relaciones de pareja**, que aunque en esta etapa se caracterizan por ser inestables, contribuyen a la construcción de la identidad personal del sujeto y que al igual que las relaciones de amistad, son una importante fuente de afecto y de intercambio intelectual entre los adolescentes

En esta relación de comunicación los adolescentes reproducen las relaciones adultas en cuanto a tareas, motivos y normas de relación entre las personas.

La puesta en práctica de este código de carácter moral genera conflictos entre el adolescente y el adulto, lo que lleva a determinados autores a considerar la existencia de una “moral autónoma” que se opone a la “moral adulta”, en este caso nos referimos al llamado conflicto generacional. Este punto de vista, es inadecuado en el sentido siguiente: los adolescentes en realidad no se oponen a la “moral adulta” sino a la “moral de obediencia” que en ocasiones el adulto trata de imponer, por lo que no necesariamente la relación entre adolescentes y adultos debe adquirir un carácter de conflicto, cuestión a la que nos referiremos posteriormente.

Otro aspecto de gran importancia a tener en cuenta, al analizar las relaciones entre los adolescentes, es **el grupo, tanto formal como informal**. En el primer caso, nos referimos al grupo escolar y en el segundo, al grupo constituido esencialmente por los amigos y compañeros.

En diversas investigaciones se ha demostrado, que a partir del 4to grado la aprobación del maestro comienza a ser desplazada en cuanto a significación afectiva por la aprobación de los coetáneos, la cual se convierte en motivo esencial de la conducta del niño.

Algunos autores, apoyándose en diferentes investigaciones llegan a considerar que en la adolescencia el motivo fundamenta de la conducta y actividad del adolescente es su aspiración a encontrar un lugar en el grupo de coetáneos. En esta etapa la opinión social del grupo posee mayor peso que la de los padres y maestros, y en este sentido, el bienestar emocional del adolescente depende si ha logrado ocupar el lugar al que aspira dentro de su grupo.

Investigaciones realizadas según L.I. Bozhovich,, en torno a esta problemática, han demostrado aspectos tales como:

Que la causa fundamental de indisciplina de algunos adolescentes en la escuela, es no haber encontrado el lugar al que aspiran dentro de su grupo, adoptando conductas negativas como estrategia para ser “tenidos en cuenta” por sus compañeros y maestros. Estos problemas de conducta requieren de una atención individualizada por parte de los adultos y en su modificación, pueden también jugar un papel importante los compañeros más cercanos al adolescente, como colaboradores del

maestro en esta tarea. Esta situación de no ser manejada adecuadamente, puede conducir a la aparición de conductas delictivas, que son resultado de la inadaptación social del adolescente.

Otro fenómeno relacionado con esta problemática es la llamada “persecución de la nota”. Algunos adolescentes tratan de lograr a toda costa, incluso a través del fraude académico, calificaciones elevadas aunque estas no constituyan una expresión de verdaderos conocimientos, como forma de alcanzar el reconocimiento social de su grupo.

Otra particularidad característica de los adolescentes es su tendencia a evitar la crítica de sus compañeros, siendo capaces de renunciar a sus propios puntos de vista, para lograr la aprobación de sus coetáneos. En investigaciones realizadas por nosotros, con grupos de adolescentes cubanos, hemos constatado que valoran el fraude académico como expresión de camaradería, de ayuda al compañero y no como conducta que implica una trasgresión una norma moral asociada al valor honestidad.

En esta etapa son sus cualidades personales, psicológicas y morales, las que determinan la posición del adolescente dentro del grupo. Estas cualidades son de carácter abstracto y se diferencian de aquellas que resultan importantes en la edad escolar como eran la iniciativa en el juego y la destreza física.

L. I. Bozhovich y sus colaboradores han señalado que a partir del momento en que la opinión de los coetáneos se convierte en motivo fundamental de la conducta, se da la posibilidad de trasformación del grupo en colectivo. No obstante esta trasformación no se produce de forma “espontánea”, sino que depende del trabajo educativo desarrollado por el maestro en la organización de la opinión social del grupo.

En la adolescencia el maestro debe continuar organizando esta opinión social pero de forma indirecta, apoyándose en los adolescentes, y no tratar de lograr la asimilación por parte de estos de determinadas exigencias “bajo presión”, ya que esta situación conduce a un formalismo moral, más peligroso y dañino para el desarrollo de la personalidad, en opinión de esta autora, el formalismo en la enseñanza.

Los maestros constituyen un elemento central en el sistema de comunicación del adolescente. La relación entre los adolescentes y sus maestros adquiere características diferentes a las presentadas en la edad escolar.

El maestro deja de representar una “autoridad sagrada” y sólo puede ejercer su condición de modelo de conducta, si es aceptado como tal por los adolescentes, en función de sus características personales. Por esta razón, no basta que los adolescentes reconozcan la preparación técnica del maestro y su “superioridad” en relación con el volumen de conocimientos que posee en comparación con ellos.

Resulta además esencial, la conducta social y moral del maestro, así como su capacidad para establecer una relación afectiva adecuada con loa adolescentes, basada en el respeto y la ayuda mutua, en la comprensión e implicación personal con las problemáticas que los adolescentes presentan.

El adolescente interactúa con diferentes maestros, los cuales son portadores de diferentes valoraciones acerca de la realidad y de la propia personalidad del adolescente. Esta variedad de juicios, juega un importante papel en el desarrollo de la autovaloración y permite al adolescente, ganar mayor independencia en sus propias valoraciones.

También **la familia** representa un importante factor en el sistema de comunicación del adolescente. En la vida familiar el adolescente debe responder a un conjunto de exigencias, en función de su desarrollo como personalidad.

Aunque la opinión de los coetáneos ha sido considerada en la literatura psicológica como elemento fundamental que determina la conducta del adolescente, nosotros hemos comprobado, en entrevistas realizadas a grupos de adolescentes cubanos, que la opinión de los padres sigue teniendo gran importancia para el bienestar emocional del adolescente al igual que lo pautado por su grupo, en dependencia del estilo de comunicación que se ha haya desarrollado entre este y sus padres.

Analizando en sentido general las características que adopta la relación adulto-adolescente podríamos señalar (siguiendo a A.V Petrovski) lo siguiente:

El sistema de obediencia y subordinación característico de etapas anteriores se hace inadmisible para el adolescente. Este sistema de relación es difícil de trasformar, ya que el adolescente aún se prepara en la escuela para su futura vida laboral, depende económicamente del adulto y presenta rasgos de inmadurez e infantilismo.

De no establecerse un nuevo sistema de interrelación entre el adulto y el adolescente, entre estos surge un conflicto, cuya causa es la contradicción entre los criterios de ambos acerca de los derechos, de los deberes y el grado de independencia que debe tener el adolescente. Este conflicto de hacerse crónico, puede conducir a la pérdida, por parte del adulto, de su influencia sobre la personalidad en formación del adolescente, en una etapa donde se produce un importante desarrollo de su esfera moral.

La solución de este conflicto puede lograrse si el adulto y el adolescente establecen relaciones de colaboración y comunicación sobre la base del respeto, la confianza y la ayuda mutua.

La crisis de la adolescencia

Muy vinculada al problema antes analizado, aparece la llamada “crisis de la adolescencia”, como aspecto distintivo de este período.

Numeroso autores han tratado de dar una explicación a este fenómeno partiendo de diferentes posiciones.

La corriente del universalismo biogenético aporta una interpretación biologicista de este fenómeno, al hacerlo depender de la maduración del organismo. Por su parte, los antropólogos culturales, se sitúan en el polo contrario, considerando el ambiente; es decir las influencias sociales, no vistas en su condicionamiento histórico, como determinantes de la crisis. A estas posiciones se suman aquellas que identifican la crisis con los conflictos generacionales.

¿Cuáles son entonces las consideraciones de la Psicología de orientación marxista relativas a la caracterización y explicación de la crisis de la adolescencia?

Para la Psicología de orientación marxista la crisis de la adolescencia no se identifica con el término de “conflicto”, sino que es valorada como fuerza motriz, que brinda en esta edad, una decisiva contribución al desarrollo de la personalidad.

Es una crisis de carácter psicológico que expresa la contradicción existente entre las potencialidades psicológicas crecientes del adolescente, de las cuales esta va siendo cada vez más consciente y las posibilidades reales para su realización.

Esta contradicción es provocada por la “posición intermedia” que ocupa el adolescente. Por una parte, se plantean a su comportamiento exigencias elevadas ya que debe mantener una disciplina consciente, realizar con seriedad sus tareas, comportarse de manera reflexiva e independiente y por otra, se le brindan pocas posibilidades de organizar por sí mismo su comportamiento, pues realmente no siempre se encuentra preparado para tener el grado de independencia al que aspira.

La necesidad de independencia y autoafirmación; características del adolescente, son expresión de la crisis, manifestándose en ocasiones a través de conductas que resultan desagradables al adulto. Así, tratan de destacarse en alguna esfera, de poner en apuros al adulto con sus preguntas, emplean estilos altisonantes de conversación, dan muestra de sabihondez acentuada, tratan de ser originales en el uso de la moda o presentan un extremo abandono de su apariencia física.

Estas manifestaciones son expresión, paradójicamente, de la inseguridad del adolescente y a la vez, una forma de buscar apoyo y comunicación con quienes le rodean. Su expresión tendrá un carácter más o menos marcado, en función del manejo que logran los adultos cercanos al adolescente de su comportamiento.

Características del desarrollo de la personalidad en la etapa de la adolescencia

Desarrollo intelectual

La asimilación consciente de un sistema de conceptos que comienza a producirse a partir del 5to grado, así como las exigencias más elevadas

que plantea la Enseñanza Media, conducen al surgimiento, en la adolescencia, del **pensamiento conceptual teórico**.

Este pensamiento, que S.L. Rubinstein denomina raciocinio teórico de conceptos abstractos, permite al adolescente realizar reflexiones basadas en conceptos, elaborar hipótesis como juicios enunciados verbalmente, los cuales puede comprobar y demostrar a través de un proceso deductivo, de lo general a lo particular.

El desarrollo del pensamiento en esta etapa se pone de manifiesto en la posibilidad del adolescente de fundamentar sus juicios, de exponer sus ideas de forma lógica, llegar a generalizaciones amplias, ser crítico con relación a determinadas teorías y a su propio pensamiento. Además el adolescente utiliza formas lingüísticas del pensamiento abstracto tales como símbolos, fórmulas, etc, que son expresión de las características que adopta la relación pensamiento y lenguaje, en un nuevo nivel cualitativo de desarrollo.

No obstante, estos logros del desarrollo intelectual, aún se presentan determinadas limitaciones en esta esfera. Las teorías que elabora el adolescente son simples y en ocasiones carecen de fundamentación y de elementos creativos, del mismo modo que las argumentaciones que da a sus juicios.

Jean Piaget, estudioso del pensamiento infantil, considera que es característico en el adolescente el pensamiento operatorio formal. Este pensamiento, se basa en la lógica de las proposiciones: el adolescente deduce en el plano mental unas hipótesis de otras, por lo que también lo denomina pensamiento hipotético-deductivo. Esta lógica de las proposiciones opera como una combinatoria, basada en el grupo INRC o de las dos reversibilidades como estructura lógica del pensamiento formal.

En esta etapa según Piaget se alcanza la reversibilidad completa en el plano del pensamiento, lográndose así el nivel superior en el proceso de descentración.

Si bien esta caracterización de Piaget se ajusta en cierta medida a la realizada por la Psicología de orientación marxista, es necesario señalar, como limitación de su teoría, considerar este nivel del pensamiento

resultado del desarrollo espontáneo o automático, sin tener en cuenta el papel director de la enseñanza en este proceso.

El pensamiento teórico continúa desarrollándose durante toda la etapa de la adolescencia, convirtiéndose en factor que contribuye al surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

Desarrollo afectivo-motivacional

En primer lugar, haremos referencia a las características de **las emociones y los sentimientos** en esta etapa. El adolescente se caracteriza por su gran excitabilidad emocional, lo cual es muestra de su elevada sensibilidad afectiva. Sus sentimientos se hacen mas variados y profundos y surgen nuevos sentimientos como por ejemplo los amorosos, logrando un mayor control consciente de la expresión de los mismos.

El **desarrollo moral** se va a caracterizar por la aparición de un conjunto de puntos de vista, juicios y opiniones propias de carácter moral, que participan en la regulación del comportamiento del adolescente, con relativa independencia de las influencias situacionales. No obstante, aún las posiciones morales que adopta el adolescente dependen, en gran medida, de las exigencias morales vigentes en su grupo de coetáneos.

La regulación moral en esta etapa no alcanza el nivel superior o autorregulación, por la ausencia de una concepción moral del mundo, formación típica de la edad juvenil, cuyo núcleo lo constituyen las convicciones y valores morales del sujeto.

También otros autores han caracterizado el desarrollo moral del adolescente, en particular Piaget y L. Kohlberg, desde posiciones intelectualistas.

Por su parte L. Kohlberg, considera que en la adolescencia aún no existe un nivel de regulación moral sobre la base de “principios autoaceptados” o moral interna, autónoma, sino una “moralidad convencional”, aún regulada desde lo externo, ya que el motivo fundamental del comportamiento moral del adolescente es la aprobación social .

Como se observa este autor se acerca en mayor medida que J. Piaget a los criterios de los psicólogos de orientación marxista sobre este

aspecto. Aunque tanto Piaget como Kohlberg absolutizan el papel de los factores intelectuales en este proceso, en el caso de este último, los aspectos formales de los componentes morales son considerados determinantes, relegando a un segundo plano los aspectos de contenido.

En nuestro país, Otmara González investigó el proceso de autorregulación moral, en diferentes edades; analizando en particular, el papel de los componentes cognitivos, afectivos y autovalorativos en el comportamiento honesto.

A través de esta investigación se pusieron de manifiesto, entre otros, los siguientes resultados:

En los diferentes grupos de escolares, adolescentes y jóvenes, se presentaron dificultades con el conocimiento de los contenidos esenciales que conforman la norma honestidad.

En los adolescentes el comportamiento honesto, al igual que en los escolares, se lleva a cabo fundamentalmente por la necesidad de aprobación social, no obstante, comienza a aparecer de manera incipiente la necesidad interna de comportarse moralmente, característica en los jóvenes.

Otro aspecto peculiar de esta etapa, muy vinculado al desarrollo moral, es el surgimiento de un **nuevo nivel de autoconciencia**. Este desarrollo está determinado en gran medida por la necesidad del adolescente de conocerse a sí mismo y ser independiente.

La autoconciencia adquiere un carácter generalizado, permitiendo al adolescente una mayor objetividad en sus juicios, así como en la valoración de sus propias cualidades y las de otras personas e influyendo de manera decisiva en el desarrollo de la **autovaloración**.

En esta etapa la autovaloración adquiere un carácter consciente y generalizado, aunque aún el adolescente no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema y en ocasiones, las cualidades que destaca al autovalorarse son abstractas, no logrando establecer un vínculo adecuado entre dichas cualidades y su comportamiento diario.

Gerardo Roloff constató en nuestro país que en la adolescencia, en comparación con la edad escolar, la autovaloración interviene de forma más activa en la regulación del comportamiento, ya sus funciones subjetiva-valorativa y reguladora comienzan a actuar en unidad.

Por su parte, Fernando González, en su libro “Motivación moral en adolescentes y jóvenes”, libro en el que expone un conjunto de resultados obtenidos en investigaciones realizadas con distintas muestras de estudiantes cubanos, caracteriza los tipos de autovaloración existentes en estas etapas.

En este sentido distingue la autovaloración estructurada de la no estructurada. En el primer caso la autovaloración responde a una evaluación activa y reflexiva sobre sí mismo, se desarrolla la autocrítica y por consiguiente, el sujeto se plantea tareas de su autoeducación. La autovaloración no estructurada se presenta cuando el sujeto al autovalorarse, refiere características aisladas de su comportamiento sin un análisis causal, posee un pobre desarrollo de la autocrítica, todo lo cual conduce a una regulación del comportamiento poco efectiva.

En investigaciones realizadas por nosotros sobre este tema hemos encontrado:

Que los contenidos más mencionados por los adolescentes al autoevaluarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. En general, estos contenidos fueron expresados de manera formal, sin un compromiso emocional que garantice su carácter regulador en el comportamiento.

Si bien los adolescentes lograr autovalorarse, en cierta medida, en la esfera del estudio, aún la futura profesión y su reflexión en torno a las características necesarias para su desempeño, no forman parte significativa del esquema autovalorativo.

Muy relacionado con desarrollo de la autovaloración se producen transformaciones en los ideales, formación motivacional compleja que también juega un importante papel en la regulación del comportamiento.

Los **ideales** adquieren un carácter generalizado y pueden estar representados por uno o varios modelos, en los que el adolescente

destaca cualidades concretas y abstractas de carácter psicológico-moral. Estos modelos son portadores, en muchos casos, de valores morales elevados, por lo que les resulta difícil a los adolescentes, imitarlos en su comportamiento cotidiano.

L. I. Bozhovich señala que se produce una preferencia por la elección como modelos de personajes heroicos, cuyas cualidades sirven al adolescente de patrón de valoración de su propia conducta y de la de otras personas.

Fernando González, en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos concluyó que por su contenido, los adolescentes destacan en su ideal cualidades generales, aunque no es hasta la edad juvenil que se logra una mayor vinculación entre estas cualidades y el comportamiento del sujeto, apareciendo con mayor fuerza, aquellas relacionadas con su proyección futura y necesidad de autorregulación. En relación con la estructura, los ideales concretizados y generalizados resultan en esta etapa lo más típicos, aunque el problema de la estructura del ideal y su efectividad, no haya encontrado una conceptualización definitiva en nuestra ciencia.

Respecto a la **motivación profesional,** formación también conocida bajo el término de intereses profesionales, tenemos que la elección de la futura profesión aún no constituye un problema para el adolescente. Comienzan a desarrollarse motivos o intereses profesionales a partir de los intereses cognoscitivos, inclinándose hacia las profesiones que están más vinculadas a las asignaturas preferidas o que poseen un mayor reconocimiento social.

En las investigaciones de Fernando González, expuestas en su libro “Motivación profesional en adolescentes y jóvenes”, los adolescentes estudiados se distribuyen de la manera siguiente, de acuerdo con las características que presenta esta formación motivacional:

Un nivel de intenciones profesionales precisas y bien fundamentadas, que se constata en sujetos que expresan un conocimiento adecuado del contenido de la futura profesión, hacia la que manifiestan un vínculo afectivo positivo e incipiente desarrollo de su elaboración personal.

Un nivel inferior de desarrollo de las intenciones profesionales representada por aquellos sujetos que poseen un pobre conocimiento del contenido de la profesión futura, hacia el que no manifiestan una relación emocional.

En nuestras investigaciones, además de estos grupos encontrados por Fernando González establecimos un tercer nivel, en el que agrupamos a aquellos estudiantes que presentan una orientación general hacia diferentes ramas del saber como la ciencia, la técnica, o el arte, por ejemplo o de lo contrario refieren como preferidas diferentes profesiones que pueden o no encontrarse relacionadas entre si, de acuerdo con su objeto de estudio.

En sentido general, es característico en los adolescentes orientarse hacia diferentes profesiones, en los marcos de la actividad docente, sin lograr una precisión y fundamentación de sus propósitos en esta esfera, ni una participación activa y consciente en actividades extradocentes, relacionadas con su futura vida profesional.

Las transformaciones puberales y su repercusión psicológica

Finalmente quisiéramos hacer referencia a los **cambios anatomofisiológicos** que se producen en esta etapa del desarrollo de la personalidad, ya que si bien son las condiciones de vida y educación del adolescente las que determinan, en última instancia, la adquisición de las particularidades psicológicas propias de este período, estas transformaciones, llamadas puberales, poseen una importante repercusión psicológica.

Entre estas transformaciones podemos señalar:

La intensificación de la actividad de la hipófisis, glándula de secreción interna, cuyas hormonas estimulan el crecimiento de los tejidos y el funcionamiento de otras importantes glándulas como las sexuales, la tiroides y las suprarrenales.

El “segundo cambio de forma”, que provoca una desarmonía corporal, las extremidades resultan largas con relación al cuerpo y aumenta la fuerza muscular, por lo que los adolescentes realizan movimientos bruscos y a la vez, se fatigan con facilidad.

En ocasiones este fenómeno lleva al adolescente a avergonzarse de su apariencia y de sus torpezas, por su a una gran necesidad de movimiento, unida a la tendencia al cansancio. Resulta necesario entonces no avergonzarlos, ni reñirles constantemente por su torpezas que son inevitables y organizarles una vida sana, donde realice ejercicios físicos, logre una alimentación balanceada, aprovechar el sueño como mecanismo restaurador del organismo, etc.

Alteraciones neurovegetativas, tales como: palpitaciones, mareos, dolores de cabeza, se eleva la presión arterial, etc. Estas alteraciones están condicionadas por deficiencias en el sistema cardiovascular, al producirse el crecimiento rápido del corazón con relación a los vasos sanguíneos.

Cambios endocrinos y desórdenes funcionales del sistema nervioso, que se asocian al agotamiento intelectual, al descenso en la productividad del trabajo, la distractibilidad, la tensión nerviosa, la irritabilidad, fuertes vivencias emocionales, hipersensibilidad, desajustes en el sueño y susceptibilidad a contraer enfermedades, etc.

La maduración sexual, que según estudios realizados en nuestro país abarca para las hembras el período de 12,5 a 17-19 años y en los varones de 13,5-14 a 17-19 años, también posee una importante repercusión psicológica.

En este sentido se sienten más cercanos a los adultos, se desarrolla el interés por el sexo opuesto, la atención hacia la apariencia física y posibilidad de ser atractivos.

Resulta por tanto indispensable ampliar y consolidar la educación sexual en esta etapa, tanto en la escuela como en el seno familiar, pues aún el adolescente no posee la madurez psico social, ni independencia económica, para enfrentar la creación de una familia. Es importante reforzar el amor, la ternura, la comprensión y la ayuda, como sentimientos y actitudes que deben estar presentes en la relación de pareja, desarrollar sólidos intereses hacia el estudio y ampliar estos hacia diferentes otras esferas de realización personal.

Conclusiones

En la etapa de la adolescencia se produce una ampliación de los sistemas de actividad y comunicación que determina el surgimiento de un conjunto de particularidades psicológicas características de este período.

Como logros fundamentales del desarrollo de la personalidad podemos señalar, el surgimiento del pensamiento teórico y de una actitud cognoscitiva más activa hacia el conocimiento de la realidad, lo que unido al desarrollo de formaciones motivacionales complejas como la autovaloración, los ideales, y la motivación profesional, posibilitan una regulación más consciente y efectiva del comportamiento.

Especial progreso se produce en la esfera moral, aún sin la presencia de una concepción del mundo, formación típica de la edad juvenil.

Estos aspectos permiten una reorganización de la esfera motivacional, una mayor estabilidad de la jerarquía de motivos y por tanto, el logro de un nuevo peldaño en la conquista de la autodeterminación, como indicador esencial de la personalidad adulta desarrollada.

Todas estas adquisiciones, al ser objeto de reflexión conciente por parte del adolescente y vivenciarse como potencialidades, lo impulsan a exigir de quienes le rodean mayor independencia y respeto para su individualidad y a mostrar conductas que permiten valorar este período como una etapa crítica.

De aquí la importancia de dirigir conscientemente las influencias educativas que se ejercen sobre los adolescentes por parte de la familia, la escuela y la sociedad en general.

Solo el conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad en esta etapa, así como de los cambios anatomofisiológicos también presentes, nos permitirán hacer realidad en la práctica un principio esencial de la Psicología y la Pedagogía: la enseñanza conduce al desarrollo y lo dirige.

Este principio se traduce en la necesidad de “conducir” al adolescente por aquellos derroteros que le permitan elaborar su “sentido de la vida”, de forma tal que haga suyos aquellos valores y legítimas aspiraciones de la sociedad que construimos, a través de su asimilación activa y personal, proceso que se sustentará en regulación consciente de su comportamiento y el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

Epígrafe Edad Juvenil

(páginas 137 a la 150 en el libro original)

Situación Social del Desarrollo

La Edad Juvenil constituye un período clave en el proceso de desarrollo de la personalidad. La nueva “posición objetiva”, social, que ocupa el joven condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la sociedad.

Es de suponer que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear su “sentido de la vida”, como conjunto de objetivos mediatos que se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad y requieren de la elaboración de una estrategia encaminada, a emprender acciones en el presente, que contribuyan al logro de metas futuras.

El joven debe decidir, en primer término, a qué **actividad científico-profesional o laboral** va a dedicarse, y en consonancia con esta decisión, organizar su comportamiento. Es por esto, que aunque en esta etapa también encontramos tendencia generales en el desarrollo de la personalidad, se presentan diferencias entre los jóvenes que comienzan a trabajar y aquellos que continúan siendo estudiantes, lo cual repercute en el sistema de comunicación, en cuanto a las expectativas y exigencias de la familia, los compañeros y la sociedad en general.

Estas influencias actuarán sobre la personalidad de forma más mediata que en etapas anteriores; así por ejemplo, aunque **la opinión social del grupo** continúa siendo un factor importante para su desarrollo y bienestar emocional, el joven es capaz de oponerse a los criterios de sus compañeros, si considera justas y fundamentadas sus propias opiniones.

Las **relaciones con los adultos** pierden su carácter conflictivo y el joven comienza a proyectar la creación de la familia propia.

La situación social del desarrollo en esta etapa conduce el proceso de autodeterminación de la personalidad que actúa en calidad de premisa y a la vez resultado, de las exigencias que debe cumplimentar. Este nivel de regulación, también dependerá de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, de si las mismas han preparado al joven para actuar en base a propósitos conscientemente adoptados, que mediaticen las contingencias situacionales.

Características del desarrollo de la personalidad en la Edad Juvenil.

Desarrollo Intelectual

Continúa consolidándose el pensamiento teórico que surgido en la adolescencia, aún presentaba determinadas limitaciones.

Este desarrollo posibilita la elaboración consciente por parte del joven de los principales contenidos de su motivación y se vincula estrechamente al surgimiento de la concepción del mundo, alcanzando un nuevo nivel cualitativo la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad.

También en esta etapa el desarrollo del pensamiento se encuentra estrechamente vinculado al carácter del proceso de enseñanza.

En investigaciones realizadas por O. González, T. Sanz y A. Hernández, especialistas del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), encaminadas al diagnóstico del nivel de desarrollo de **los procedimientos lógicos** en estudiantes universitarios, se constató que procedimientos, tales como la identificación, la

clasificación, la generalización y la deducción se encuentran poco desarrollados. Además, se puso de manifiesto que el desarrollo de estos procedimientos no se vincula de forma directa con el éxito docente, situación que revela que los mismos no funcionan como indicadores del conocimiento y las habilidades logradas por los estudiantes, todo lo cual es resultado de la forma en que se estructura y organiza el proceso de enseñanza.

Desarrollo afectivo-motivacional

En esta etapa, encontramos como adquisición fundamental del desarrollo de la personalidad, la aparición de la concepción del mundo, formación psicológica que permite la integración sistémica de sus diferentes componentes.

La **concepción del mundo** es la representación que posee el joven de la realidad en su conjunto, abarca un conocimiento valorado de sus leyes, del lugar que ocupa el hombre en ella y de sí mismo, por lo que presenta un carácter generalizado y sistematizado.

Esta formación permite al joven elaborar criterios propios en las esferas de la ciencia, la política, la moral y la vida social en general. Estos puntos de vistas con los que se siente afectivamente comprometido, se convierten en reguladores afectivos del comportamiento. En este sentido, se crean las bases para el proceso de autodeterminación de la personalidad; es decir, la posibilidad de actuar de forma consciente y reflexiva, con relativa independencia de las influencias externas.

El surgimiento de la concepción del mundo es un resultado de todo el desarrollo psicológico precedente y especialmente, como señala L.I. Bozhovich, de la necesidad de autodeterminación del joven, condicionada por su posición social y por el desarrollo del pensamiento teórico, proceso intelectual que refleja los nexos esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad.

Un aspecto fundamental de la concepción del mundo los constituyen sus componentes morales, vistos como sistema de normas y valores de carácter moral, que posibilitan la regulación interna del comportamiento en esta esfera apareciendo la llamada moral autónoma para J. Piaget o moral de los principios autoaceptados, según L. Kolhberg.

En investigaciones realizadas en nuestro país por O. González y O. Kraftchenco, dedicadas a la determinación de los mecanismos psicológicos que participan en la regulación moral del comportamiento, se constató la existencia de diferentes niveles. En este sentido, mientras en algunos jóvenes se presenta un nivel de autorregulación del comportamiento honesto o de regulación motivada por la búsqueda de aprobación social, en otros se produce un comportamiento deshonesto, ya sea por un limitado conocimiento de la norma o también en función de la opinión social. En este proceso cobra gran importancia el carácter de la comunicación que establece el joven en el seno familiar y el grupo de coetáneos.

Otra formación que en esta etapa adquiere un nivel cualitativamente superior de desarrollo es la **autovaloración**. El joven logra una representación más exacta y estable de sus cualidades como persona, cuestión que le permite una regulación más efectiva de su comportamiento. Además, se desarrolla la función autoeducativa de la autovaloración, al plantearse el sujeto tareas y vías de su autoperfeccionamiento.

No obstante, en investigaciones realizadas por nosotros con jóvenes estudiantes y trabajadores se manifestó una tendencia a valorar, en término de virtudes, cualidades morales tanto en lo referido a su propia persona como a otros como la modestia, la honestidad, el colectivismo, etc, no sucediendo así cuando de defectos se trata, ya que aunque en los demás continúan señalando como cualidades negativas relevantes las de carácter moral (hipócrita, cobarde, deshonesto, etc.). en sí mismo tienden a señalar como defectos cualidades psicológicas (apasionado, impulsivo, tímido). Esta situación puede indicar la existencia de limitaciones en la autocrítica, parámetro esencial de la educación de la autovaloración.

Con relación al desarrollo de **los ideales** diferentes autores como L.I. Bozhovich y F. González, coinciden en señalar que en esta etapa, el joven se convierte en el propio centro de su ideal, el cuál actúa en calidad de motivo y patrón de valoración de su propia conducta y de la de otras personas.

De acuerdo con las investigaciones realizadas en nuestro país con jóvenes estudiantes por F. González, estos ideales por su contenido reflejan cualidades vinculadas con el quehacer cotidiano del joven, apareciendo con fuerza las relacionadas con su proyección futura y necesidad de autorregulación. Por su estructura, a juicio de este autor, resultan más efectivos el concretizado y generalizado, aunque este último también puede quedar en un plano de representación intelectual que no compromete los principales motivos y necesidades de la personalidad.

En nuestras investigaciones hemos constatado que tanto los jóvenes estudiantes como trabajadores, tienden a elegir el modelo ideal en la esfera familiar, atendiendo a la relación afectiva que los une a la persona elegida. En los estudiantes la gama de selección se amplía incluyendo también, en mayor medida, a compañeros o personalidades históricas.

Otra formación que en esta etapa, participa de forma decisiva en el proceso de autodeterminación del comportamiento es **la motivación profesional**.

Diferentes autores entre los que se destacan L.I. Bozhovich y G.I. Shukina, señalan que en la edad juvenil, la elección de la futura profesión constituye un momento esencial y se convierte en el centro psicológico de la nueva situación social del desarrollo. Esta elección, si bien puede realizarse por motivos no orientados directamente al contenido de la profesión como son lograr la aprobación social, obtener un buen salario, ser útil a la sociedad, etc, debe constituir una aspiración en el proceso de formación de la personalidad del joven y producirse como un verdadero acto de autodeterminación.

Esto significa que el joven adopte una decisión conscientemente fundamentaba y elabore una estrategia encaminada al logro de objetivos mediatos, que regulan el comportamiento presente en base a lo decidido.

Esta toma decisión debe ser resultado de la valoración que realiza el joven de sus intereses y capacidades, de las posibilidades objetivas de hacer realidad sus aspiraciones y de los principales requerimientos de la sociedad, en lo que a la formación de profesionales se refiere. Solo

combinando acertadamente estos criterios, podrá encontrar la vía más adecuada de realización personal en esta esfera.

En nuestro país, la investigación de este tema iniciada hace ya algunos años por D. González y F. González y continuada hasta el presente por diferentes investigadores como H. Valdés, L. Ibarra, H. Brito, V. González y L. Domínguez. Los resultados de estos trabajos indican de manera unánime la existencia de un conjunto de limitaciones en el desarrollo de esta formación en estudiantes de preuniversitario y de nivel superior, así como los motivos de estudio investigados por A. Mitjans y A.L. Segarte, todo lo cual repercute negativamente en la calidad docente del estudiante y en su preparación como futuro especialista.

Nosotros desde 1890 nos hemos dedicado a estudiar el desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes, así como los aspectos de la autovaloración vinculados a las esferas del estudio y la futura profesión y el ideal profesional, entendido como elaboración de una proyección futura en esta esfera.

Como resultados más significativos de estos estudios podemos señalar, que las limitaciones del desarrollo de la motivación profesional también se expresan en la autovaloración y el ideal. Los estudiantes que poseen un insuficiente desarrollo de las motivación profesional presentan una pobreza de contenidos autovalorativos en esta esfera y no logran elaborar una proyección de su futura vida profesional, que se guíe su comportamiento presente.

También constatamos que no se presenta una relación directa entre el desarrollo de estas formaciones y la calidad docente del estudiante. Estos resultados nos hacen pensar que la forma en que hasta el presente se estructura la enseñanza en los niveles medio y superior no promueve adecuadamente el desarrollo de estos componentes de la personalidad.

Conclusiones

En la edad juvenil culmina en lo esencial el proceso de formación de la personalidad. El surgimiento de una estructura jerárquica suficiente-mente estable de motivos, su fundamentación a través de la elaboración consciente del

sujeto en base al desarrollo intelectual alcanzado, la consolidación de formaciones motivacionales complejas como la autovaloración y los ideales, permiten la regulación efectiva del comportamiento en las diferentes esferas de significación para la personalidad.

Todo este sistema de necesidades, motivos y aspiraciones, se integra a la concepción del mundo, formación típica de esta etapa, que representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad.

Así de un ser indefenso, sujeto a las influencias situacionales en los primeros períodos en los que van conformándose gradualmente los componentes esenciales de la personalidad, arribamos a una etapa donde el desarrollo psicológico alcanzado posibilita la regulación interna del comportamiento; es decir, su autorregulación.

Esta etapa de plenas potencialidades para la personalidad, que se caracteriza por su capacidad de autodeterminación, es un resultado de todo el proceso de su educación, la cual debe dirigirse desde las edades tempranas a la formación de la personalidad como individualidad, como sujeto activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bozhovich, L.I. “La personalidad y su formación en la Edad Infantil”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1981.

Bozhovich, L. I. y Balgonadiezhina. Psicología de la Personalidad del niño escolar”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1976.

Colectivo de autores: “La Psicología Educativa y Pedagogía en la URSS” Antología. Editorial Progreso. Moscú 1987.

“Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1982.

“Investigaciones de la Personalidad en Cuba”. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba, 1987.

“Investigaciones de la Psicología Pedagógica acerca del Escolar Cubano”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1987.

“Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones”. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1990.

“Selección de lecturas de Psicología de las Edades”. Tomo III. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 1988.

Domínguez, L.: “ El desarrollo de la motivación hacia la profesión en jóvenes estudiantes”. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 1987.

Díaz, B.: “El desarrollo intelectual y sus alteraciones”. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 1986.

Fiedrich, W.: “Psicología de la Edad Juvenil” Editora Universitaria. La Habana, cuba, 1965.

González, O. y Martínez, G.: (Compiladoras) “Selección de lecturas de desarrollo moral”. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, 1987.

González, F.: “Motivación moral en adolescentes y jóvenes” Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba, 1982.

“Motivación profesional en adolescentes y jóvenes” Editorial Científico-técnica. La Habana, Cuba, 1983.

Krafchenco B., O. (compiladora) “Selección de Lecturas de Psicología Infantil” Tomos I y II. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba,1983.

Martínez C., G “Estudio del desarrollo del pensamiento del escolar”. Folleto. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba, 1988.

Petrovsky, A. V. “ Psicología Pedagógica y de las Edades”. Editorial Pueblo y educación. La Habana, Cuba, S/F.

Rubinstein, S. L. “Principios de Psicología General”. Editorial Grijalbo, S. A., México, D. F., 1967.

Sanz C., T. “Nivel de desarrollo del procedimiento lógico de identificación de conceptos en estudiantes de la Educación Superior”. Folleto. Facultad de Psicología. Universidad de La habana, Cuba, 1989.

Shukina, G. I. “Los intereses cognoscitivos en los escolares” Editorial Libros para la Educación. La Habana, Cuba,1978.

Sorín S., M. “Humanismo, patriotismo e internacionalismo”. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba, 1985.

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Introducción

El trabajo práctico de la asignatura lo hemos denominado “Estudio de Caso”. El estudio de caso, desde el punto de vista psicológico, consiste en el diagnóstico a profundidad o exploración intensiva del sujeto individual o grupal.

Para el logro del principal propósito que se persigue con este tipo de estudio , que es la caracterización de las principales tendencias del desarrollo del sujeto individual o grupal, se utilizan multiplicidad de técnicas con el fin de alcanzar la mayor consistencia y “objetividad” posibles en la interpretación de los resultados obtenidos.

Este diagnóstico abarcará, de acuerdo con los objetivos de la asignatura y posibilidades de los estudiantes, la evaluación del desarrollo psicológico de un adolescente cubano, que se realizará como proceso durante todo el transcurso del semestre.

Objetivos

Este ejercicio profesional tiene como **objetivo general** que el estudiante sea capaz de: **Realizar un diagnóstico del desarrollo psicológico en estas edades,** empleando recursos metodológicos adecuados para este fin, e **interpretar los resultados de su trabajo investigativo, a la luz de los conocimientos teóricos** adquiridos en esta asignatura y en otras que cursó con anterioridad.

Como **objetivos específicos** del mismo tenemos:

- Caracterizar los principales componentes de la”situación social del desarrollo” de un adolescente cubano que curse el 9no. grado de la Enseñanza Media, el cual constituirá nuestro objeto de estudio, y en particular, evaluar las principales adquisiciones del desarrollo de la personalidad en esta etapa, analizando si los resultados encontrados se corresponden, según la literatura especializada, con lo esperado para esta edad psicológica.

- Sensibilizarse con los problemas vinculados a la formación de la personalidad de los adolescentes cubanos y elaborar recomendaciones sencillas, de carácter educativo, encaminadas al perfeccionamiento de este proceso.

- Poner en práctica las normas de la ética profesional durante todo el desarrollo del trabajo.

El sujeto del estudio

Cada estudiante o dúo de estudiantes (a criterio del profesor o tutor) seleccionará para llevar a cabo el estudio, preferiblemente, un adolescente que curse el 9no. Grado de la Enseñanza Media en nuestro país, poniendo en práctica las normas de la ética profesional del psicólogo en esta selección y por supuesto durante todo el transcurso del trabajo.

Metodología

La guía elaborada para el estudio de caso es general y flexible.

Se hará uso del método clínico, entendido de la misma forma que en la asignatura Psicología de la Personalidad; esto es, como estudio intensivo del sujeto individual con el objetivo de caracterizar las principales regularidades o tendencias del desarrollo, en este caso de la etapa de la adolescencia, así como las manifestaciones concretas que estas regularidades o tendencias adoptan en un individuo concreto.

Este enfoque se sustenta en el principio dialéctico de que lo general se expresa siempre a través de lo particular y en la utilización de multiplicidad de técnicas. En la selección de dichas técnicas se privilegian las de carácter abierto o semiabierto, al partir del presupuesto teórico de que los contenidos de la personalidad del sujeto se someten a un proceso de elaboración conciente por parte de éste, y los que resultan relevantes en el proceso de regulación de su comportamiento, se caracterizan por la estrecha unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

En este sentido toda la información brindada se analizará teniendo en cuenta el contenido expresado por el sujeto (qué dice) y la forma en que

lo expresa (cómo lo dice); en términos de los indicadores funcionales de vínculo afectivo y elaboración personal.

Técnicas

Proponemos utilizar, como instrumento metodológico principal, la técnica de la **entrevista,** entendida como **proceso sistemático**, que abarcará como **mínimo** la realización de **5 entrevistas**, estructuradas de forma semiabierta por temas; o dicho de otra forma, se realizarán como mínimo 5 entrevistas **semiestructuradas.**

La entrevista es una técnica abierta que puede considerarse como una situación en miniatura en la que se trata de obtener verbalmente la información sobre la personalidad del sujeto que interesa en función de los propósitos del investigador.

Aunque se considera como un procedimiento auxiliar también es utilizada con frecuencia como técnica primaria, forma esta última en que se empleará en este Estudio de Caso.

El entrevistador debe saber escuchar, no juzgar al evaluado desde sus estereotipos y modos peculiares de ver las cosas y realizar las preguntas con habilidad y flexibilidad.

La entrevista de acuerdo a la manera en que se diseña puede ser no estructurada (por temas generales como será empleada en nuestro estudio) y de estructurada, ateniéndose el entrevistador a una serie estricta de preguntas. También puede abarcar varios contextos de la "situación social del desarrollo" del sujeto o enfocarse sobre algún aspecto específico de su vida.

Es importante que el entrevistador inicie la entrevista después de haber elaborado un esquema de los asuntos a tratar en la misma cuando ésta se proyecta de forma semiestructurada. Si se ha decidido realizarla de forma estructurada, el entrevistador debe prever de antemano el conjunto de preguntas, aun cuando el orden de estas pueda ser variado en el curso de la entrevista.

G.W. Allport en su libro "La personalidad. Su configuración y desarrollo" (páginas 489-490) propone explorar distintos factores biológicos y socio-

culturales que permiten comprender la dinámica de la personalidad y su futura orientación. Este autor hace referencia a los siguientes aspectos : Edad; grado y tipo de educación; enfermedades y accidentes; historia profesional, planes; aficiones, diversiones; intereses culturales; aspiraciones, por ejemplo, lo que desea realizar en los próximos años; personas con las que se siente más unido e influyentes sobre él; ensueños y fantasías; temores y preocupaciones; humillaciones y decepciones; marcadas aversiones; experiencias sexuales; dificultades neuróticas; vida religiosa; filosofía de la vida.

En **nuestro caso** proponemos abordar las siguientes cuestiones, de forma tal, que logremos abarcar los principales componentes de la "situación social del desarrollo".

Las **esferas** a indagar son:

- **Actividad escolar:** nivel de enseñanza que cursa, resultados docentes que obtiene, asignaturas preferidas y rechazadas, cualidades personales que se relacionan con sus resultados en el estudio, motivación por esta actividad.

- Futura profesión: profesión que desea elegir en el futuro, razones de la elección, conocimiento acerca de la misma, en cuanto a objeto de estudio, perfil ocupacional, utilidad social y características personales para su desempeño, si las posee o no y qué piensa hacer para alcanzarlas.

- Intereses generales: aficiones, gustos por la cultural, por el deporte, u otras esferas, incluidas las actividades recreativas, empleo del tiempo libre real e ideal, correspondencia del empleo del mismo con los intereses expresados.

- **Relaciones de comunicación con los adultos:** relaciones de comunicación con los maestros, maestros preferidos y rechazados, características de éstos; vida familiar, integrantes del núcleo familiar, características del estilo de comunicación imperante en la familia; posibles conflictos con padres, maestros u otros adultos.

- Relaciones con los coetáneos: relaciones de comunicación en el grupo de iguales, tanto formal como informal, satisfacción o

insatisfacción con la posición ocupada en este; relaciones de amistad, bases en que se sustenta, motivos de elección del amigo; relaciones de pareja, estabilidad, perdurabilidad, significación que se le otorga.
- Personas con las que se identifica y admira: quienes son y por qué se eligen.

- Principales deseos y preocupaciones: qué desea el sujeto, por ejemplo se le puede pedir que exprese sus 10 deseos más importantes; qué le preocupa en la actualidad, qué obstaculiza el alcanzar los mismos; principales frustraciones, sus causas y estilo de enfrentamiento a estas situaciones.

- Autoconocimiento y autovaloración: cualidades personales físicas, psicológicas y morales; defectos y virtudes, satisfacción e insatisfacción en función de cómo se percibe a sí mismo; necesidad de autoperfeccionamiento y nivel de elaboración de las vías para lograrlo.

- Proyección futura: planes futuros, esferas a las que se refieren, argumentación de los mismos; temporalidad en que se ubican, a corto, mediano o lejano plazo; estrategias para alcanzarlos, grado de estructuración y evaluación de las posibilidades reales de implementación de éstas.

- Desarrollo moral: regulación moral a partir de la búsqueda de aprobación social o sobre la base a principios internos, influencia de adultos y coetáneos en la conducta moral.

- Indicadores de la crisis de la adolescencia y de la repercusión de las transformaciones puberales: conductas que muestran la necesidad de independencia y autoafirmación propias de la crisis; repercusión psicológica de los cambios biológicos.

Desarrollo del trabajo

Como explicamos anteriormente, se empleará como **instrumento metodológico principal la técnica de la entrevista,** entendida como **proceso sistemático.**

Este proceso abarcará como **mínimo** la realización de **5 entrevistas semiestructuradas** y la aplicación de **otras técnicas psicológicas** adicionales, que en este caso tendrán una función complementaria.
En la **Entrevista No.1,** después de conocer los datos generales del sujeto, se abordarán las esferas de la actividad escolar, aspiraciones en torno a la futura profesión e intereses generales.

La **Entrevista No. 2** se encaminará a conocer las principales necesidades y motivaciones presentes y la proyección futura del adolescente, incluyendo lo referido a los modelos o personas a las que admira y con las que se identifica.

La **Entrevista No. 3** se orientará a la esfera de las relaciones con los adultos; es decir, a evaluar las características de la comunicación con maestros, padres y otros familiares o conocidos, tratando de constatar la posible existencia de conflictos.

La **Entrevista No. 4** se encaminará a explorar las relaciones con los coetáneos en el grupo, de amistad y de pareja.

La **Entrevista No. 5** indagará acerca del autoconocimiento y la autovaloración del adolescente, se buscarán posibles indicadores externos o internos de la “crisis”, de la posible repercusión psicológica de las transformaciones puberales y también debe hacerse referencia a las cuestiones relativas al desarrollo moral.

Si el estudiante lo considera necesario podrá realizar una **entrevista final** para abordar aquellos aspectos en los que aún no posee suficiente información y a manera de cierre del trabajo. El estudiante, además, haciendo uso de los conocimientos y habilidades logradas en las asignaturas de Aspectos Metodológicos e Instrumentales, Psicología de la Personalidad y Psicología del Desarrollo II, deberá seleccionar e incluir en su estudio **otras técnicas psicológicas,** como por ejemplo: composiciones, completamiento de frases, 10 deseos, curva de la vida, dibujos, cuestionarios abiertos o semiabiertos, etc. Al final de esta guía les facilitamos algunas de ellas, como son, la Técnica 10 deseos, el Completamiento de Frases y Técnica de Exploración Múltiple.

La selección de las técnicas adicionales en este caso constituye un proceso intencional, en concordancia con las esferas que se desean

explorar y debe formar parte de un sistema integrado, que responda a los objetivos del estudio y a la lógica de cada una de las entrevistas.
Estas técnicas serán aplicadas en otros momentos, con independencia de los espacios dedicados a las entrevistas.

Además se deberán realizar entrevistas a los padres, maestros y compañeros del adolescente seleccionado, a fin de ampliar y confirmar la información y contar con datos que permitan tener una mayor certeza, en cuanto a las interpretaciones que se hacen y conclusiones a las que se arriba.

Supervisión y evaluación del trabajo

Todas las tareas de aplicación, evaluación e interpretación de las entrevistas y técnicas adicionales se desarrollará como parte del trabajo independiente del estudiante, pero bajo la supervisión y evaluación sistemática del profesor. El estudiante realizará y entregará al profesor tareas parciales, según se describe en la Guía Metodológica de la asignatura. El profesor realizará la retroalimentación de las mismas al estudiante en cada encuentro. Los encuentros tercero y octavo estarán dedicados exclusivamente a este propósito.

Al final del semestre el estudiante deberá entregar al profesor el Informe Final del Estudio de caso, que será discutido en el período de pruebas finales correspondiente al segundo semestre de tercer año.

Informe Final del Estudio de Caso

Este informe constará de las siguientes partes:

1) **Presentación** de los datos generales del sujeto.

2) **Caracterización de la "situación social del desarrollo"** del adolescente estudiado en cuanto a:

2.1) **Principales formaciones de la personalidad**: intereses generales, motivos relevantes presentes y proyectados al futuro, motivación profesional, autovaloración, ideales, y desarrollo moral. Análisis de los principales contenidos e indicadores funcionales que caracterizan estas formaciones.

2.2) **Sistema de actividad:** formal (estudio) e informal (empleo del tiempo libre).

2.3) **Sistema de comunicación con adultos:** padres y maestros.

2.4) **Sistema de comunicación con los iguales:** grupo, amistad y pareja.

3) Posibles indicadores de la **crisis** de la adolescencia y de la repercusión psicológica de las **transformaciones puberales.**

Es importante no sólo **describir** los resultados encontrados sino **interpretar** los mismos y explicar las **posibles relaciones existentes entre los aspectos antes analizados**, teniendo en cuenta que las condiciones externas no actúan de forma lineal sobre la subjetividad del adolescente, sino **mediatizadas** por este en su condición de **ser activo** y valorando el papel que desempeña en este proceso, la **historia de vida** anterior del sujeto.

4) **Conclusiones.** Analizar en qué medida las características de la "situación social del desarrollo" del adolescente, objeto del estudio de caso, concuerdan con lo que en la literatura consultada se considera típico para la edad.

5) **Anexos.** En Anexos debe aparecer el resumen de todas las entrevistas realizadas al adolescente, sus padres, maestros y coetáneos, así como los protocolos de las técnicas adicionales o complementarias aplicadas.

A continuación les presentamos algunas técnicas semiabiertas y abiertas que pueden utilizar.

TÉCNICA DE LOS 10 DESEOS

LEA CUIDADOSAMENTE ESTAS INSTRUCCIONES

Te pedimos que nos ayudes en este trabajo.

Se trata de un estudio científico. Tu ayuda será muy valiosa.
Escribe a continuación 10 deseos tuyos, tanto aquello que tu deseas, como lo que no deseas. Trata de escribir claro. No tienes que decir tu nomre. Lo que sí es muy importante que seas plenamente sincero y digas realmente lo que tú deseas, según sea tu caso personal. No es necesario que pienses mucho para responder, escribe simplemente lo que se te ocurra cuando leas las siguientes frases incompletas :

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

Yo deseo _____

TÉCNICA DE COMPLETAMIENTO DE FRASES

Completa o termina estas frases para que expresen tus verdaderos sentimientos, ideas u opiniones.

Me gusta _____

El tiempo más feliz _____

Quisiera saber _____

Lamento _____

Mi mayor temor _____

En la escuela _____

No puedo _____

Sufro _____

Fracasé _____

Mi futuro _____

El matrimonio _____

Estoy mejor cuando _____

Algunas veces _____

Este lugar _____

Mi preocupación principal es _____

Deseo _____

Yo secretamente _____

Yo _____

Mi mayor problema es _____

El trabajo _____

Amo _____

Mi principal ambición _____

Yo prefiero _____

Mi problema principal _____

Quisiera ser _____

Creo que mis mejores aptitudes son _____

La felicidad _____

Considero que puedo _____

Me esfuerzo diariamente por _____

Me cuesta trabajo _____

Mi mayor deseo _____

Siempre he querido _____

Me gusta mucho _____

Mis aspiraciones son _____

Mis estudios _____

Mi vida futura _____

Trataré de lograr _____

A menudo reflexiono sobre _____

Me he propuesto _____

Mi mayor tiempo lo dedico a _____

Siempre que puedo _____

Lucho _____

A menudo siento _____

El pasado _____

Me esfuerzo _____

Las contradicciones _____

Mi opinión _____

Pienso que los demás _____

El hogar _____

Me fastidia _____

Al acostarme _____

Los hombres _____

La gente _____

Una madre _____

Siento _____

Los hijos _____

Cuando era niño _____

Cuando tengo dudas _____

En el futuro _____

Necesito _____

Mi mayor placer _____

Odio _____

TÉCNICA DE EXPLORACIÓN MÚLTIPLE

1) Todas las personas tenemos proyectos en la vida. Un proyecto consiste en una aspiración que deseamos alcanzar, para la cual nos planteamos un conjunto de cosas a realizar. Deseamos que nos expreses por escrito, cuáles son los cuatro proyectos más importantes de tu vida actual.

Desarrolla cada uno de ellos, teniendo en cuenta por qué lo consideras importante, cómo piensas lograrlo, contradicciones que este proyecto te produce con otras personas o con otros intereses tuyos y si la realización del mismo te crea tensión.

Explica los proyectos separadamente teniendo en cuenta los elementos anteriores como referencia.

2) Todos tenemos en nuestras vidas personas a las que otorgamos un gran valor, con quienes nos relacionamos de una forma especialmente cercana, con una gran intensidad afectiva y a las que prestamos mucha atención. De estas personas, selecciona las tres que son más importantes para ti. Explica sobre cada una de ellas lo siguiente :

- En qué te beneficias de ellas.
- Qué conflictos tienes con ellas.
- Cómo serán tus relaciones dentro de 5 años con ellas.
- Qué es lo que más te gusta de ellas.
- Qué temores tienes sobre ellas.

3) Define las tres peores experiencias que has tenido en tú vida y sobre ellas refiere:

- Por qué ocurrieron.
- Cómo pudiste haberlas evitado.
- Qué sentido tienen las mismas para ti actualmente.
- La posición que asumiste ante ellas, ¿te satisface hoy ?
- Cómo te sentiste cuando la experiencia le ocurrió, qué síntoma físico o psíquico recuerdas de ese tiempo.

4) Cuáles son tus tres mayores conflictos actuales. Acerca de ellos argumenta:

- ¿De qué depende su solución?
- ¿Cuándo piensas que se resolverán?
- Afectan otros objetivos importantes de tu vida ¿Cuáles ?

- ¿Qué estado psíquico provocan en ti?
__Agresividad __Tristeza __Desesperación __Inseguridad __Ansiedad

¿Qué funciones les han afectado estas experiencias?
__Sueño __Placer sexual __Apetito __Interés hacia la vida