Laboratorio de Educación Social

PENSAR LAS ADOLESCENCIAS

SUSANA BRIGNONI

EDITORIAL UOC

Pensar las adolescencias

Susana Brignoni

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición en lengua castellana: octubre de 2012
Primera edición en formato digital: abril de 2013

© Susana Brignoni, del texto.
© Editorial UOC, de esta edición
Rambla del Poblenou 156, 08018 Barcelona
www.editorialuoc.com

Realización editorial: El Ciervo 96, S.A.
ISBN: 978-84-9029-893-0

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y el de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ningún modo ni a través de ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos sin la previa autorización por escrito de los titulares del *copyright*.

"Moritz: ¡He mirado el diccionario, de la A a la Z, palabras, sólo palabras y más palabras! Ni una sencilla explicación. ¡Ah! ¡Esta vergüenza! ¿De qué me sirve un vocabulario que no responde a las preguntas más urgentes de la vida?".

Frank Wedekind,
El despertar de la primavera

A Alfredo, Pol y Rita
que reciben y hacen preguntas…

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **7**

NUESTRA ÉPOCA Y LA ADOLESCENCIA **11**

La oscuridad 11

"La tribu del pulgar" 12

"Adolescencia prolongada" 15

ADOLESCENCIA Y PUBERTAD **19**

Modos de pensar la adolescencia: 19

a) Construir conocimientos operativos 19

b) La adolescencia a través de distintas teorías 21

c) Adolescencia, culturas y ritos de pasaje 24

Adolescencia y psicoanálisis 26

a) Adolescencia, síntoma de la pubertad 30

b) ¿Qué es la pubertad? 33

c) Las adolescencias 36

LOS SÍNTOMAS Y LAS ADOLESCENCIAS **45**

¿Qué es un síntoma para el psicoanálisis? 45

Síntoma y lugar 48

Síntomas actuales en las adolescencias: 52

a) Explosiones "fuera de lugar" 53

b) Las fugas en las adolescencias 56

c) Las marcas en el cuerpo 58

d) Las adolescencias y los tóxicos 62

LOS EDUCADORES FRENTE A LAS ADOLESCENCIAS **65**

Tratar al Otro 66

El riesgo en las adolescencias 67

"Dejarse incomodar" 68

PARA CONCLUIR **71**

BIBLIOGRAFÍA **75**

INTRODUCCIÓN

"¡Ojalá no hubiera edad intermedia entre los 10 y los 23 o los jóvenes pasaran esos años durmiendo! Pues todo ese entremedio se les va en preñar mozas, agraviar viejos, robar, pelear".

William Shakespeare, *El cuento de invierno*

La actualidad de los medios de comunicación en lo que hace a cuestiones de sociedad está atenta y hace presente de modo frecuente a los adolescentes. Siempre que se habla de ellos aparecen asociados a algún problema, a algo que genera conflicto en lo social. Problemas que se vinculan con sus conductas o comportamientos; problemas que se relacionan con sus conexiones o desconexiones; problemas que se vinculan al ámbito escolar, familiar o a su circulación por el vecindario. Los medios de comunicación explican la adolescencia del lado del exceso: siempre se trata en los hechos de una violencia que se ha ido incrementando, de un aislamiento sin parangón, de una falta de consideración hacia los demás, de la ausencia de sentimientos de culpabilidad y muchos otros comentarios. El exceso, además se vincula al nombre de algún trastorno: trastorno por déficit de atención

e hiperactividad (TDAH), *bullying*, toxicomanía, anorexia, etc. Es decir, que se los presenta en un arco espacial que va de los excesos de sus conductas a los trastornos en salud mental.

De alguna manera los adolescentes aparecen rodeados de un aura de peligrosidad. Sin lugar a dudas, este tipo de construcciones incide en la mirada con la que tanto desde el ámbito familiar como desde el ámbito educativo formal o informal o desde el ámbito clínico nos acercaremos a los jóvenes con los que tenemos que convivir y trabajar.

Sin embargo esta aparente actualidad es contradicha por la cita de Shakespeare que ya entre 1611 (año en que se cree que escribe *El cuento de invierno*) y 1623 (año de su publicación) nos transmite muy bien cómo lo particular de la adolescencia, lo singular de la juventud es que resulte inquietante y molesta. Hay algo allí, en ese periodo de la vida que no deja de incomodar tanto a los propios sujetos que lo están atravesando como a aquellos que los rodean. Tomar este texto de Shakespeare nos permite considerar la "adolescencia" como un concepto o construcción teórica en la que encontraremos algunas constantes a lo largo del tiempo, es decir, unas constantes diacrónicas y a su vez nos induce a preguntarnos por las particularidades de cómo se expresa este momento de la vida de las personas de manera sincrónica, en cada momento de la historia.

En este escrito, entonces, pretendo abordar las cuestiones que caracterizan a la adolescencia a partir de estos dos ejes, lo diacrónico y lo sincrónico, que permanentemente se cruzan. Por eso a lo largo del recorrido se formulan preguntas que en distintos momentos de mi práctica el encuentro con algún adolescente me ha pro-

vocado o bien preguntas a partir de las cuales he podido conversar con educadores.

¿Cuál es la causa de la incomodidad que los adolescentes nos provocan? ¿Por qué insiste como una invariable a lo largo de la historia el estigma de peligrosidad? ¿Cómo tratar este par: "adolescente-problema"?

El trabajo con adolescentes en ámbitos educativos no es sencillo y muy a menudo incluso no resulta del todo grato. Los educadores frecuentemente testimonian de la dificultad de trabajar con chicos, con jóvenes que con sus modos de comportarse parecen objetar la posibilidad de establecer un vínculo. Pero realmente ¿son sus conductas una objeción al vínculo o son un modo de presentación que en realidad implica una defensa que tenemos que interpretar?

Por último, el presente trabajo es el resultado de la práctica clínica que realizo como psicoanalista con niños y adolescentes y la experiencia profesional en un centro de salud mental infantojuvenil de Barcelona, la Fundación Nou Barris para la Salud Mental (FNB). En este centro coordino un programa de atención a niños y adolescentes tutelados, es decir, chicos que están a cargo del sistema de protección porque se les ha diagnosticado como desamparados. Son niños y adolescentes que viven en centros residenciales de acción educativa (CRAES) cuidados y atendidos por educadores sociales. El diagnóstico de desamparo en lo social implica que han padecido algún maltrato por alguien importante y significativo de su entorno y es ese maltrato, reiterado, el que determina la medida de separación del hogar familiar. Traeré ejemplos de mis conversaciones con estos chicos y también con los educadores o referentes que los acom-

pañan. También mis reflexiones se sostienen del trabajo que realizo en el Grupo de Investigación de Psicoanálisis y Pedagogía del Instituto del Campo Freudiano de Barcelona. Mi intención es poder transmitir cómo una práctica de conversación entre distintos discursos, en este caso el psicoanálisis y la pedagogía, puede ayudarnos a deconstruir las ideas previas con las que nos acercamos a los adolescentes (ideas a las que considero, a veces, como los verdaderos obstáculos al vínculo) y muy a menudo cambiar la dirección de nuestras intervenciones. Es decir, que este libro es una invitación a hacer un ejercicio de lectura que desnaturalice los fenómenos con los que nos encontramos y nos permita ubicarlos en relación con una época y articulados a un discurso.

Para ello tomo el concepto de discurso tal como lo plantea el psicoanalista Jacques Lacan (1989):

> "[…] esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje […]". Jacques Lacan, *Seminario 20. Aún*. Buenos Aires: Paidós, p. 26.

¿Qué quiere decir esto? Lacan apunta en ese seminario a la necesidad de pensar los hechos con los que nos encontramos a partir del discurso que les sirve de marco, que ordena, regula y hace lazo entre los distintos elementos que están en juego, sean ellos sociales, políticos, culturales o individuales. De este modo puede localizarse el lugar del sujeto, dentro de una realidad creada y también entender los aspectos que se describen en su vida cotidiana.

NUESTRA ÉPOCA Y LA ADOLESCENCIA

La oscuridad

La adolescencia nos obliga, cada vez y en cada época, a ser contemporáneos, ya que un punto de desencuentro frecuente es cuando para dirigirnos a ellos evocamos nuestra experiencia pasada como fuente de sabiduría. Allí, en general, la respuesta del adolescente es el rechazo. Ser contemporáneos es otra cosa. ¿Qué quiere decir ser contemporáneo? Agamben (2008) plantea que es contemporáneo aquél que percibe más que la luz, la oscuridad de su propia época. Pero ¿qué es la oscuridad? Dice que para poder percibirla no se trata de la inercia o de una actitud pasiva sino que implica una actividad y una habilidad particulares. Esta habilidad es la de neutralizar la luz que proviene de la época para descubrir la tiniebla, esa oscuridad especial que, él nos indica, no es separable de esa luz. Entonces es contemporáneo aquél que no se deja enceguecer por la luz del siglo y consigue ver la parte de sombra que concierne a su propia y más íntima oscuridad.

Es decir, que ya de entrada podemos pensar que para situarnos en nuestra época hay un obstáculo doble: por un lado está aquello que viene de afuera y nos deslumbra al mismo tiempo que nos enceguece y por otro

lado está nuestro propio obstáculo interno. Por eso es una oscuridad que ineludiblemente a uno le concierne y lo interpela, que se nos dirige cotidianamente de manera directa y singular.

¿Cómo relacionar lo que Agamben nos plantea con el tema de la adolescencia? La adolescencia, a mi entender, convoca el doble obstáculo: por un lado nos enceguece todo el discurso que circula alrededor de ellos y a su vez ese discurso vela, deja en la oscuridad, nuestra propia relación con la que ha sido nuestra adolescencia, los procesos que allí se suceden y lo que en realidad la adolescencia, incluso la nuestra, nos enseña.

Entonces, una primera indicación para aproximarnos al trabajo que realizamos en lo social con los adolescentes es la de poder discernir, la de poder iluminar eso que queda velado: es decir, abordar lo que aparece como oscuro, es decir, aquello que nos impide ver al sujeto que allí está implicado. Para ello es necesario tener en cuenta que el adolescente es un sujeto marcado por un sufrimiento que no cesa, pero respecto al cual él tiene una relación de extranjería. Esto quiere decir que lo percibe como si viniera desde fuera y se encuentra con dos dificultades muy actuales:

- No encuentra lugares en los que poder inscribir lo que le pasa.
- No localiza fácilmente a un referente a quien dirigir un llamamiento y solicitar su apoyo.

"La tribu del pulgar"

Howard Rheingold (2004), en su libro *Multitudes inteligentes*, nombra a los adolescentes de nuestra época como

la "tribu del pulgar". Al contrario que en otras épocas de entrada se presentan como el mercado de consumo por excelencia. Esto es una novedad que atraviesa todas las franjas sociales. Con "tribu del pulgar" alude a la habilidad que han desarrollado los adolescentes para comunicarse a través de los mensajes de teléfono móvil. Los jóvenes no usan el teléfono para hablar sino que, en general, están mirando la pantalla. Nos muestran, de entrada, el papel hegemónico que tiene en nuestra época "la mirada". Van por la calle, si se quiere, con una conexión constante. También están conectados cuando van a la consulta del psicólogo o hablan con un educador. El teléfono móvil irrumpe en las sesiones de trabajo sin que nosotros lo oigamos. Ellos sencillamente lo sienten vibrar.

Rheingold sostiene que estas tecnologías son ya determinantes en los modos de establecer lazos sociales en el siglo XXI. Los adolescentes pueden, con sus móviles, construir un espacio de privacidad, modos de reunión novedosos, incluso nuevos rituales de cortejo que paradójicamente los exponen en sus muros virtuales a un estado de "vigilancia", indagación, fisgoneo, a una cierta "telaraña panóptica" (p. 27). Esto último es uno de los lados oscuros. Rheingold señala que se mantienen en contacto mientras se desplazan y que no es tan importante el contenido del mensaje como el hecho de que este se produzca. Es decir, que en nuestra época el acceso a estas tecnologías cambia radicalmente la relación con la palabra, con el contenido, para realzar en su lugar el valor del gesto (veremos más adelante que este valor del gesto forma parte de lo que es estructural en la adolescencia).

Otra cuestión que cambia es la relación con la presencia. Rheingold lo ejemplifica con lo que sucede cuan-

do hay una cita a una fiesta: se verifica que la frecuencia de mensajes aumenta en la medida en que se acerca la fecha de la misma, pero a la hora acordada prácticamente no hay nadie en el lugar de la cita. Sin embargo todos están allí a través de sus mensajes: "si tienes móvil puedes llegar tarde". Eso nos habla de una flexibilidad mayor con relación al tiempo, al espacio y a los cuerpos. El problema actual no es, entonces, la impuntualidad sino el quedarse sin el móvil o tener la batería descargada. Es decir, que la relación con el tiempo cambia en la actualidad y se acerca más a la vivencia de "tiempo real" propia del adolescente. Por otro lado el SMS se convierte en un medio facilitador para escribir aquello que no pueden decir: muchas relaciones se rompen a través de los SMS.

Una paciente adolescente, que constantemente envía SMS para modificar la hora de su sesión o para avisar de que está llegando (es decir, lo usa tanto para denotar su presencia como su ausencia; algo que es llamativo es que no parece esperar el acuse de recibo del otro a quien envía el mensaje: en cierta medida, mientras ella puede ir y venir, supone que el adulto está siempre allí presente), explicaba recientemente en una sesión que, ante lo difícil que le resultaba dejar al novio, había optado por un mensaje de móvil, teléfono que luego había perdido, con lo cual se ponía a resguardo de recibir cualquier reclamo. Señalarle la relación entre la pérdida del móvil y el hecho de que sustrajera su presencia a la ruptura no le resultaba para nada evidente.

Entonces, ¿qué deja este mundo de "conexión" en la oscuridad? Deja algo que atraviesa los tiempos y que es característico del momento adolescente: la distancia que establecen con sus actos y a su vez algo que es del orden

de la soledad. Ambas características podemos decir que forman parte de lo que es estructural en la adolescencia y se convierten en una segunda indicación que hay que tener presente en nuestro trabajo cotidiano.

"Adolescencia prolongada"

"Adolescencia prolongada" es el término que Bernfeld[1] introduce en 1923 cuando se dedica a observar la adolescencia masculina en los movimientos juveniles europeos después de la Primera Guerra Mundial. Bernfeld asiste a una preservación estática de la posición adolescente, es decir, una fijeza, que en otras circunstancias, como señala Peter Blos (1980), sería de naturaleza transitoria. Es decir, que se trata de una fase que debería dejarse atrás pero según las circunstancias que la rodean puede tender a fijarse. De hecho nos muestra que el adolescente está intrínsecamente relacionado con su época.

Philippe La Sagna (2009), recogiendo la idea de Bernfeld, explica que a partir del siglo XX nuestra percepción de la vida ha cambiado profundamente en relación con siglos anteriores. La incidencia real de la ciencia sobre la sexualidad humana, sobre la procreación y sobre la duración de la vida marca directamente la organización de lo que podemos llamar las "distintas edades". De hecho la esperanza de vida creciente, nunca había sido tal, sin lugar a dudas tiene consecuencias sobre el modo de vida que llevamos (por ejemplo en la multiplicación de los divorcios y nuevas relaciones de pareja). Ahora

1. Citado por Peter Blos, *Psicoanálisis de la adolescencia*, 1980, México, Ed. Joaquín Mortiz, p. 315.

bien, esa extensión de la vida no es homogénea: mientras la infancia y la adultez se condensan, por el contrario la adolescencia y la tercera edad no dejan de aumentar.

Si nos centramos en la adolescencia podemos decir que la salida de esta hacia la edad adulta que tradicionalmente implicaba como punto importante la separación respecto a los padres está postergada. También ha desaparecido en gran medida la confrontación generacional: el ser joven es un valor que los adultos reivindican, asemejándose cada vez más a sus hijos jóvenes tanto en sus ideologías o en sus estilos de vida como en sus modos de vestimenta. Esta confrontación formaba parte del trabajo de separación subjetiva que el joven tenía que realizar. En cambio, los jóvenes pasan cada vez más tiempo con los padres o los adultos referentes y fundamentalmente tienen grandes dificultades en construir una representación de sí mismos vinculada con el futuro. Pasan mucho más tiempo, por ejemplo, formándose. La Sagna señala que ese tiempo de formación es un "entretenimiento". Todo entretenimiento supone una acción, supone gestos, como antes señalaba.

Para el psicoanálisis "la acción" es distinta del "acto". Los adolescentes son muy activos en sus acciones: podemos decir que una característica importante es que siempre están en el "hacer". Desde el hacer deportes, música, reuniones hasta el hacer que es una transgresión. Pero esas acciones no son "actos" tal como lo entendemos en psicoanálisis. La transgresión es otro nivel de la acción que habitualmente conocemos como "actuaciones". En cierta medida la acción es una inhibición del acto. El "acto" es algo que transforma al sujeto que lo realiza: el sujeto no se queda igual después de realizarlo.

Para esquematizarlo podemos decir que un acto implica que un sujeto que estaba en una posición "A" pasa a una posición "B", que implica una novedad en su existencia.

Los remito al caso antes mencionado en el que una chica rompe su relación a través del SMS: en la acción de romper ella a continuación se excluye, y ese modo de ruptura abre una serie de otras rupturas que serán una repetición de "acciones". De hecho ella en cada sesión con su terapeuta habla de relaciones "nuevas" (va cambiando de novio con frecuencia) y sin embargo lo que empieza a localizarse es que en lo que nombra como nuevo hay siempre una repetición.

Para los adolescentes es necesario realizar esas acciones, forman parte de su momento vital (no cumplir con los horarios, emborracharse, pintar grafitis, etc.). Podemos tomarlas como una especie de ejercicios que practican para intentar separarse de los adultos, pero también cuando pueden hablar de ellas es necesario que los ayudemos a que den valor de acto a sus acciones: es decir que puedan visualizar el efecto que ellas han provocado en los otros pero también en ellos principalmente.

Podemos, entonces, afirmar que el encargo que tenemos respecto al adolescente actual es dar los medios para que ellos puedan separarse de cierto nivel de la acción y comiencen a hacerse cargo de sus actos. Este también es un modo de contribuir a acortar este tiempo socialmente "prolongado".

ADOLESCENCIA Y PUBERTAD

"Algo que deben reconocer desde el comienzo quienes se interesan por esta área de la psicología es que el adolescente no desea que se lo entienda, y los adultos deben guardar para sí los conocimientos que adquieren sobre la adolescencia. Sería absurdo escribir un libro para adolescentes sobre la adolescencia, porque ésta es una época que debe vivirse, una época de descubrimiento personal. Cada individuo está comprometido en una experiencia vital, en un problema de existencia [...]"

D. W. Winnicott, "La adolescencia"
en *La familia y el desarrollo del individuo*, 1980,
Buenos Aires, Ed. Hormé, p. 106

Modos de pensar la adolescencia

a) Construir conocimientos operativos

Entonces, ¿cómo pensar la adolescencia? En el texto citado, Winnicott (1980) nos indica que mientras los adolescentes atraviesan su experiencia vital está del lado de los adultos pensar acerca de esa experiencia pero, y esto es lo importante, haciendo un ejercicio de privación. El adulto, el referente ha de privarse de llenar esa falta de entendimiento con su propio saber. El saber y los conocimientos, entonces, deben servir para "tratar" nuestra posición, la del adulto en cuestión, frente a los

adolescentes. Winnicott nos dice también que es imposible apresurar o demorar este proceso. El adulto en cierta medida ha de estar al lado.

El padre de un adolescente (Pau) lo comentaba de esta manera en una interconsulta: "Me he dado cuenta de que he de mantener un acompañamiento silencioso. Estar allí, a su alcance, darle signos de mi cercanía pero no decir demasiado… Es en esos momentos en los que Pau puede empezar a decir algo, que antes me parecían tonterías, que no trataba los verdaderos problemas. Ahora pienso que son las cosas que le ocupan".

¿Qué nos enseña el padre de Pau? Nos enseña que ha necesitado tomar distancia de su propia urgencia para dar sentido a lo que es el síntoma de Pau, un cierto aislamiento, para poder acercarse a su hijo. Winnicott nos dice que el adolescente es en esencia "un ser aislado" (p. 108) y es a partir de ese aislamiento que se inicia un proceso que puede culminar en nuevos modos de socialización. En ese sentido los adolescentes intentan por diversos medios tratar (en el sentido de dar un tratamiento) ese aislamiento: eso los empuja muchas veces a adoptar los "gestos" de otros y así construyen un semblante de identidad compartida.

El padre de Pau nos indica algo más: tiene que renunciar a una cierta posición que hasta el momento de la pubertad ocupaba. Él era el padre guía. Es decir, que la adolescencia desencadena un proceso de duelo doble: por un lado el adolescente ha de separarse de la niñez pero por otro lado el adulto ha de saber perder y cambiar el lugar que ocupaba para el niño. Para ello, como muchos adultos, necesita tener un lugar para reflexionar. A partir de la reflexión sobre su propia dificultad es como

puede construir un conocimiento que sea operativo y al que en este caso le ha puesto un nombre: "acompañamiento silencioso".

"Acompañar" es una forma de nombrar ese estar al lado del adolescente: ni por delante, como "voz de la experiencia", ni por detrás, ausentándose. "Acompañar", entonces, se constituye en una herramienta que en el campo educativo sirve para explorar la distancia justa que hay que establecer en el vínculo.

b) La adolescencia a través de distintas teorías

La mayoría de las teorías que se han ocupado de la adolescencia la consideran como una "tormenta" que se produce entre dos periodos de relativa estabilidad y quietud: la infancia y la edad adulta. Entre varios autores tenemos a Stanley Hall, a Gesell y a Erikson.

Stanley Hall habla, por ejemplo, de un periodo tormentoso en el que se alternan un gran entusiasmo y una profunda melancolía. Es una teoría que está enmarcada en la psicología evolutiva. Este tipo de psicología concibe la vida de las personas de una manera lineal, marcada por etapas bastante fijas que se van atravesando.

Arnold Gesell trabajó en esa misma dirección evolutiva, diseñó lo que él llamó "perfiles de madurez" para describir las características de cada momento de la vida. Supone en estos perfiles que hay una maduración tipo donde los "desvíos" son considerados psicopatológicos. Habla del adolescente de 15 años, del de 16 años y así sucesivamente. Sus aportaciones son básicamente descriptivas y responden a una caracterización guiada por la mirada. En todo caso lo que es coincidente es que todos ellos consideran la existencia de la adolescencia y

la consideran como una "fase de transición" en la que básicamente reina la confusión.

También tenemos la introducción de la palabra crisis para hablar de este momento vital. Erikson (1985) desarrolla el concepto de crisis de identidad. Nos señala que es un concepto difícil de definir en el que intervienen factores psicológicos, sociales y biológicos. Para él una crisis implica un proceso transitorio, es algo que tiene que pasar. En la adolescencia la crisis se presenta en tres planos:

- Por las transformaciones en el cuerpo, lo biológico.
- Esas transformaciones obligan a modificaciones identitarias, lo psicológico.
- Las modificaciones identitarias se construyen con elementos de lo social: aparece una nueva mirada sobre él.

Erikson concibe esta crisis como un momento en la evolución que no excluye el conflicto. Sostiene que el adolescente está "acosado" por la dinámica del conflicto, que esta crisis puede pasar con mucho ruido o sin él y que es parcialmente consciente y parcialmente inconsciente. Lo interesante que Erikson nos plantea es que no hay un formato tipo de la crisis. Podemos tener en cuenta en nuestra práctica esta aportación teórica como herramienta para leer lo que del adolescente nos resulta incomprensible. La crisis es algo del orden de la estructura.

Estas corrientes de la psicología sin lugar a dudas se ocupan de este tema desde el momento en que empieza a haber un interés particularizado por la infancia y la ado-

lescencia entendidas como construcciones sociohistóricas. Los historiadores de la infancia subrayan que es esencialmente hacia finales del siglo XVIII y en el movimiento de la Revolución Francesa cuando se genera un interés específico hacia el niño y el adolescente como diferenciados del adulto. Por ejemplo, Rousseau (1998) en su obra "Emilio o de la educación", escrita en 1762, designa la adolescencia de una manera bastante moderna: se trata de un "momento crítico" que es un segundo nacimiento. El primer nacimiento para Rousseau es el que se produce para existir, mientras que el segundo nacimiento, el de la pubertad, es el que se produce para vivir. Allí el hombre es lanzado a la vida y eso, para él, implica un momento crítico que requiere de medidas pedagógicas tales que dicho pasaje pueda realizarse suavemente. Esto es importante, como indicación: ese pasaje necesita de la presencia de otro, nuevamente tenemos el acompañamiento.

Pero es sobre todo en el siglo XIX cuando se tomará a la adolescencia y a la pubertad como fases críticas, y se insistirá sobre métodos educativos coercitivos, incluso policiales, para que, contrariamente a Rousseau, este pasaje se efectúe lo más rápidamente posible y sin producir daños. Es una época en la que se considera peligroso al joven, violento, incluso un criminal en potencia.

Lo que es importante destacar es que la adolescencia está en el centro de las tareas educativas y de domesticación del siglo XIX y que se concede una gran atención a la sexualidad, especialmente a la homosexualidad entre adolescentes y a la masturbación. Son temas que obsesionan a los médicos. Podemos decir que con algunas distancias la adolescencia también es una "obsesión" de nuestra época.

c) Adolescencia, culturas y ritos de pasaje

El concepto de adolescencia no está presente como actualmente lo conocemos en todas las sociedades y culturas. Como señala José Ramón Ubieto (2002), es un concepto que "no existe fuera del discurso social y del contexto de época", siempre ha habido adolescentes pero no siempre ha habido la misma idea de adolescencia. Vale la pena, como recomendación de lectura, consultar el libro de Carles Feixa (2008) *De jóvenes, bandas y tribus*, en el que en el capítulo 1 se pregunta si podemos considerar universal a la juventud. El recorrido que realiza de las sociedades primitivas a la sociedad actual nos permite visualizar cómo en sociedades organizadas alrededor de ciertos marcos rituales es más fácil reconocer que en ese periodo se trata de una fase transitoria entre dos edades de la vida: la niñez y la adultez. Creo que en las sociedades en las que claramente se realizan ritos de iniciación la adolescencia no tiene un carácter tan relevante o más bien no produce tanta desorientación. Está más localizada la idea de pasaje: es decir, que eso ya pasará y puede pensarse en el antes y en el después. Más allá de las formas que adquieran estos rituales son la expresión simbólica de cuestiones generalizables a todas las culturas: la separación de los padres, el paso de la dependencia a la independencia, el acceso a las relaciones sexuales, etc. Podemos decir que son la expresión de un corte entre la familia y la sociedad que lleva al joven a desprenderse de la familia y a los padres, a separarse y a entregar a los hijos a la colectividad.

Ahora bien, hay que decir que la función de los rituales es la de ordenar, la de organizar una experiencia y la de orientar acerca de lo que hay que hacer para convertirse en un hombre o en una mujer. Los ritos acompañan los

cambios que se producen en el cuerpo de los sujetos y en su posición social y disminuyen los efectos nocivos que pudieran tener. Ayudan en lo referente a la inclusión social.

Tal vez tanta producción acerca de la adolescencia en la cultura occidental se deba justamente a la falta de estos ritos de pasaje tan establecidos que plantean, como antes decía, un cierto momento de desorientación. Hasta hace poco en nuestra sociedad la entrada al mundo adulto era el final de los estudios, la independencia económica, el acceso al mundo laboral. Hoy día estas "formas de pasaje" están cuestionadas, así como el modelo tradicional de familia ha caído o son cuestionadas las figuras que anteriormente representaban una autoridad (el padre, el maestro). Es decir, hay un declive de los valores tradicionales, de los ideales.

Ahora bien, la cuestión es si realmente no existen estos ritos de pasaje o más bien si el otro social ha perdido su papel de organizador de estos y ahora son los adolescentes los encargados de "organizarlos" y atravesarlos. Antes el otro social de alguna manera era el encargado de otorgar la identidad después de que el sujeto hubiera pasado una serie de "pruebas". Hoy el adolescente, creo, está más solo en ese pasaje. Esta soledad tiene dos caras: por un lado está más activo para poder avanzar pero sus soluciones parecen más inestables y frágiles. Por ejemplo, ¿podemos pensar algunos acercamientos a las drogas, a los tatuajes o *piercings*, a las conductas de riesgo, a ciertas formas transgresivas como las pruebas que algunos chicos se proponen realizar para demostrar y demostrarse que ya no son niños?

Carles Feixa (2008: 59) dice que los ritos de pasaje son reemplazados por "[…] ritos de impasse… las etapas de transición se convierten en etapas intransitivas, cuan-

do los jóvenes siguen en casa de sus padres pasados los 30, se incorporan al trabajo a ritmos discontinuos, están obligados a reciclarse toda la vida, retrasan la edad de la fecundidad, e inventan nuevas culturas juveniles que empiezan a ser transgeneracionales. ¿Asistimos quizás al fin de la juventud?".

Creo que más bien podemos pensar que las soluciones que los adolescentes van encontrando o inventando con relación al momento que les toca vivir se van modificando y se organizan a partir de las ofertas que se hacen presentes en la misma época. Se trata de ver entonces, ya lo retomaremos, ¿qué función, qué papel debe desempeñar el adulto, tanto en sus roles parentales como profesionales, para acompañar el elemento de novedad que el adolescente introduce?

Adolescencia y psicoanálisis

¿Qué podemos decir, entonces, de la adolescencia desde el psicoanálisis? En primer lugar podemos decir que la adolescencia no es un concepto psicoanalítico. Además de cataclismo o tormenta, otra de las palabras que se utilizan con relación a la adolescencia es la de crisis, como antes mencioné. También se habla de síndrome, como si se tratase de un cuadro clínico o de una enfermedad. La crisis se vincula con la identidad pero debemos dar un paso más. Sin lugar a dudas para el adolescente está la pregunta por el ser (¿Ahora quién soy?) pero lo que realmente está en juego es una crisis del deseo (¿Qué quiero?), tal como lo plantea Lacadée.

Desde una perspectiva psicoanalítica diría que "adolescencia" no es un concepto clínico. Diría que es un

periodo de la vida en el que clínicamente la dificultad diagnóstica es grande y creo que, en ese sentido, la idea de crisis lo que hace es recubrir o velar esa dificultad. Es un momento de la vida que sin lugar a dudas se presenta como enigmático tanto para el sujeto que lo vive como para los que lo acompañan y por eso una frase típica es ¡No hay quien los entienda! Es decir, que la crisis se extiende al mundo adulto. Efectivamente es difícil de entender porque, como señala Hélène Deltombe (2006), el sujeto está dividido en una lucha por descubrir la vía de su deseo y las formas de expresión que le convienen para inscribirse en el lazo social.

Sin embargo y paradójicamente una indicación para tratar con ellos es justamente que no se trata de comprenderlos sino de observar cuáles son las condiciones que ellos plantean para el acercamiento.

Cuando pensamos en comprender tenemos que detenernos para que antes de actuar en esa dirección demos todo su realce a una experiencia que se nos presenta como enigmática, como ruptura. Lacan (1985: 15-16) justamente señala que la noción de comprensión proveniente de Jaspers: "[…] consiste en pensar que hay cosas que son obvias, que, por ejemplo, cuando alguien está triste se debe a que no tiene lo que su corazón anhela […]". Y agrega: "Nada más falso, hay personas que tienen todo lo que su corazón anhela y que están tristes de todos modos". Por último, concluye que "[…] la comprensión sólo es evocada como una relación siempre limítrofe. En cuanto nos acercamos a ella, es, hablando estrictamente, inasible […]".

Efectivamente en el encuentro con los adolescentes siempre se pone en juego algo de lo inasible. En pri-

mer lugar porque cuando nos derivan a un adolescente "problemático", en "conflictividad social", en general, es a partir de lo que al referente de ese adolescente le representa un problema, le molesta, le preocupa. El adolescente, en general, no siente que esa preocupación le concierna. Es decir, que para poder atenderlo hay que darle la posibilidad de que se separe del motivo de consulta del otro para poder ver cuál es su cuestión, cuál es su preocupación, si la hay. Frecuentemente nos encontramos que su preocupación no coincide con la del referente y, si queremos establecer un vínculo, es necesario hacerle un lugar.

Las motivaciones, o más bien la causa de que alguien se manifieste de una manera u otra, son absolutamente opacas, enigmáticas para el receptor. Para saber de ellas se trata de esperar a que el sujeto se manifieste. Es decir, que cuando queremos comprender, hay que tomar ese querer como una señal de que allí hay un enigma. Y cuando hay un enigma respecto a un adolescente, el adulto ha de poner freno a su deseo o necesidad de resolverlo.

Freud (1985), el creador del psicoanálisis, no habla de adolescencia sino que habla de pubertad. Se dedica a este tema en su obra de 1905 *Tres ensayos sobre una teoría sexual*", el tercero de los cuales es "La metamorfosis de la pubertad", que introduce ya en el título que hay una trasformación en juego. Uno de los hallazgos verdaderamente subversivos de Freud, y que levantó ampollas en su época, es el hecho de que habló de la existencia de la sexualidad infantil. Fue un escándalo en su época que alguien se atreviera a cuestionar la idea del niño como un ser angelical e inocente. Freud describe a los niños como "perversos polimorfos": esto no es ninguna considera-

ción moral. Simplemente se trata de una constatación: los niños se satisfacen con distintas partes de su cuerpo y con distintas acciones: con la boca, mirando, tocando, reteniendo, expulsando, etc.

Es útil, para entender la referencia al tema de la sexualidad, hacer la distinción entre el mundo animal y el humano. En el mundo animal vemos que en el aspecto sexual de lo que se trata es del instinto, a partir del cual el animal se dirige a un objeto sexual que está predeterminado, que no se elige. Por eso podemos decir que la sexualidad animal es natural. La naturaleza se caracteriza por tener ciclos que se cumplen de manera inexorable y que sólo son modificados o interrumpidos por "catástrofes meteorológicas" o si interviene el hombre. Los ciclos naturales en los animales se ven interrumpidos cuando estos se vuelven animales domésticos. La domesticidad en los animales implica un punto de humanización.

En la sexualidad humana, en cambio, no hay predeterminación y por eso Freud va a hablar en vez de instinto de pulsión: una energía que no tiene ni objeto ni fin predeterminado, al contrario que el instinto. Se trata de una energía por la que estamos habitados los seres humanos. El objeto puede ser heterosexual, homosexual, pero también un fetiche u otros y la meta sexual puede ser la genitalidad pero también el explorar, el mirar, el exhibir, el sadismo, el masoquismo, etc. Entonces del lado de lo humano tenemos la elección que está sobredeterminada (marcada por las condiciones de goce del sujeto organizadas a lo largo de su historia) y del lado del animal tenemos la predeterminación.

Por otro lado, el descubrimiento de la sexualidad infantil es lo que nos permite ver claro que no hay que

confundir sexualidad con reproducción. El hecho de que esta sexualidad no se tenga en cuenta, entre otras cosas, responde a la amnesia del adulto. Ahora bien, lo que está claro es que la sexualidad se construye en relación con, lo que hace que las respuestas que el adulto dé sean verdaderamente importantes.

¿Por qué introduzco el tema de la sexualidad? Lo que Freud dice es que la sexualidad se construye en dos tiempos y que la pubertad es un momento para concluir con respecto a lo que ha comenzado en la infancia. Durante la infancia se hacen algunas elecciones no definitivas y estas son reactualizadas en la pubertad. Estas son las elecciones de objeto: heterosexual u homosexual y la elección de posición en cuanto a la sexuación. De hecho Freud (1985: 189) dice: "Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva".

a) Adolescencia, síntoma de la pubertad

El psicoanalista Alexandre Stevens (1998) dice que la adolescencia se presenta para el adolescente como la edad de todos los posibles pero en realidad para él se trata en la adolescencia del reencuentro con un imposible. El imposible del que se trata tiene que ver con lo que venimos diciendo respecto a la sexualidad humana y es el hecho de que para las personas no hay una respuesta preestablecida a cómo hacer con el otro sexo.

Pienso en un paciente adolescente, Víctor, que plantea sus dificultades en dos aspectos: uno con las chicas y otro con los chicos. No sabe cómo arreglárselas para tener novia ni cómo arreglárselas para mantener una amistad. Por supuesto, esto expresado de modo que este

no saber prácticamente no se note, hay una especie de infatuación, por la que no hay que dejarse engañar pero, y eso es lo importante para los profesionales, es una infatuación que hay que acoger, que no hay que desenmascarar de inmediato.

El profesional tiene que respetar el semblante de impostura, hasta que no sepa qué función cumple. Esta es una indicación fundamental para poder establecer un vínculo con el adolescente y sostenerlo ya que muchas veces sus infatuaciones, sus imposturas, no son más que defensas organizadas alrededor de un punto de fragilidad.

Continúo con el caso. Víctor con los amigos finalmente encuentra una solución: sale con un grupo y por las tardes van a un bar de karaoke a cantar. Prácticamente no dialogan entre ellos excepto para elegir la canción. Esto les permite pasar el tiempo juntos y tienen una sensación de comunión. Esto lo observamos en muchos adolescentes: están en el parque, en el centro comercial, caminan, se mueven juntos o simplemente, como ellos dicen, "están". Se trata, en general, de lugares donde no se les pide nada, que les permiten cierta errancia en la que ellos se sienten auténticos. Si los interrogamos no pueden dar cuenta de aquello de lo que hablan. Y si insistimos en saber nos encontramos con lo que Winnicott (1980: 109) ya anticipó: "Un buen lema para todo investigador de este tema [se refiere a la adolescencia] sería el siguiente: quien hace preguntas, debe resignarse a escuchar mentiras".

Con las chicas, sin embargo, es otra cosa ya que no es tan fácil pasar, como Víctor dice, del "piquito". Entre ellos no pueden interrogarse porque "aparentemente" todos saben lo que hay que hacer, tampoco puede

dirigirle las preguntas a sus padres porque son vividos como "enemigos" intrusivos de su intimidad y aún no ha encontrado un referente que lo pueda orientar. Él entonces va haciendo su invención dentro del análisis: se pregunta a través de una lectura, recurre a un libro de psicología que vio en su casa, un poco a escondidas, hace incursiones con un aire transgresivo porque cree que ese saber está prohibido.

¿Qué nos muestra este adolescente? Nos muestra que para poder responder a sus preguntas para él se trata de una invención. Es una invención aunque se parezca a la de los demás. Él va haciendo sus recorridos que no están exentos del hacer "como si fuera el otro" (un cierto "como sí" que a los ojos del adulto lo hace aparecer como falso); de darse una identidad como la del grupo, etc. Estas invenciones son las formas transitorias que encuentran para tratar algo que les produce profundo malestar. Eso que produce malestar es la pubertad.

La otra forma de tratar ese malestar aparece en un CRAE. Me explican los educadores que en el último verano muchos adolescentes han empezado a ennoviarse. Esto, dicen, está prohibido en el CRAE y otra prohibición que han establecido a partir de la experiencia reciente es que no se permiten los "chupetones", ya que les escandalizaba ver a todos los chicos con marcas en el cuello. ¿Cuál es la respuesta de los chicos a estas normas? La respuesta es la transgresión, saltarse la norma a ser posible sin que ellos se enteren en los mejores casos y en otros, saltarse la norma y darlo a ver de modo desafiante.

Esta respuesta de los adolescentes nos interroga ¿es la norma la vía para tratar lo que les inquieta? ¿De qué se sostienen los adolescentes para tratar las dificultades

psíquicas y afectivas que atraviesan? ¿Cómo entender y qué lugar dar a esa necesidad de marcarse el cuerpo para mostrar que ya no se trata allí del niño? Estas son preguntas que hay que trabajar en los ámbitos educativos. Y adelanto que para ellas no hay respuestas *prêt-à-porter*. También los educadores, como los clínicos, tienen que inventar.

b) ¿Qué es la pubertad?

Es importante señalar que mientras la adolescencia es un fenómeno moderno propio del mundo occidental, la pubertad en cambio siempre ha existido. Ahora bien ¿qué es lo que sucede en la pubertad? ¿Qué es lo que se presenta para el sujeto, como algo real a lo que se ve obligado a responder de algún modo? Podemos afirmar que en general son dos los aspectos que se van a resaltar en este momento de la vida: los cambios en el cuerpo y el acceso a la capacidad reproductora. Lo que iremos viendo es que estos dos cambios tienen efectos en la subjetividad, que, como antes mencionábamos, con más o menos ruido, se harán notar tanto para el adolescente como para su entorno.

Podemos decir que el púber es aquel que ya tiene el cuerpo preparado para funcionar como si fuera un adulto y es ahí donde se produce una división porque subjetivamente aún no lo es. Como señala Mario Izcovich (2005: 33): "Se trata de un proceso que dura aproximadamente unos cuatro o cinco años y que suele comenzar primero en las niñas, cuando tienen alrededor de los nueve o diez años, y alcanzan la madurez sexual alrededor de los trece o catorce años. En el caso de los niños el proceso suele comenzar a los once años y durar hasta los catorce o quince años. De

todos modos, cabe destacar que esto es algo aproximado […]. Lo propio de esta época es que cada niño o niña se desarrolle a su ritmo, así es frecuente observar en una clase o en un grupo de amigos de la misma edad cómo conviven púberes que ya están desarrollados con otros que no [...]".

Quiero destacar en esta cita lo que hace a un proceso general en el que siempre es importante tener en cuenta lo particular, el caso por caso, los distintos tiempos. Si tenemos en cuenta que los rasgos generales se encarnan en sujetos particulares nos evitaremos un modo de intervención que de manera frecuente nos lleva a la confrontación con los adolescentes: el hecho de clasificarlos para compararlos unos con otros. El comparar evoca un modo de Ideal que es muy nocivo para el adolescente: el "deber ser". "Deber ser" como los otros o como cuando el adulto era joven despierta en el adolescente un carácter reivindicativo de lo que para él es un momento fundamental de diferenciación. La adolescencia es un momento en que el sujeto se ha de re-construir: caído lo infantil, ha de empezar a re-construirse con los viejos elementos y con los nuevos a los que se enfrenta. Cuando señalo un Ideal nocivo, es porque hay otros que no lo son. Por el contrario el sujeto necesita ideales en esa tarea de reconstrucción y podemos afirmar que, en general, toma los ideales de quien en algún momento de su vida lo ha acogido y lo ha alojado.

Un cuadro sencillo que introduce Mario Izcovich (2005) nos permite ver rápidamente de qué cambios estamos hablando:

Cambios corporales en la pubertad

Niños	Niñas
. Crecimiento de los órganos sexuales (pene, testículos, etc.)	. Crecimiento de los órganos sexuales (vulva, ovarios, útero)
. Poluciones nocturnas	. Aparición de la menstruación (menarquia)
. Cambio de la voz	. Crecimiento de los senos
. Crecimiento del vello púbico, axilar y facial	. Crecimiento del vello púbico y axilar
. Crecimiento de estatura y peso	. Crecimiento de estatura y peso
. Desarrollo muscular	. Ensanchamiento de las caderas

Como pueden ver en este cuadro hay un aspecto imaginario de la transformación que requiere de un tiempo de elaboración por parte del adolescente. Hablamos de elaboración porque lo que se impone para el sujeto en ese momento es un tiempo de duelo. Debe despedirse del cuerpo infantil, de lo que este cuerpo le devolvía en sensaciones y de la imagen que tenía. Este es un trabajo que los adolescentes realizan con dificultad.

Por ejemplo, podemos pensarlo por el lado de la aparición de un monto hormonal; es decir, por el lado de la biología. El cuerpo que se transforma: es decir, estamos hablando de un real orgánico. Ahora bien desde el psicoanálisis no podemos reducir este real a una cuestión corporal. Más bien lo que nos interesa de ese real es que

produce un efecto de algo que aparece como extranjero para el sujeto, un goce, un mundo de sensaciones que aparecen casi como viniendo de fuera del cuerpo. Se trata de un cuerpo que habla al sujeto pero le habla en una lengua que él desconoce.

Por otro lado hay una modificación imaginaria del cuerpo: una modificación muy real de la imagen (brazos largos, vello en la cara, el pecho). El sujeto no sabe muy bien qué hacer con eso, está incómodo. De hecho el malestar proviene, como Mario Izcovich (2005) lo plantea, del hecho de que gran parte de la aceptación social para ellos pasa por el reconocimiento físico. Tienen, entonces, que hacer un trabajo de "reapropiación del cuerpo" que no se da al mismo tiempo en cada sujeto. Es por todo esto por lo que es una etapa en que nos encontramos con muchachos que hacen cosas que calificamos de infantiles o, al contrario, chicos que reivindican ser considerados como adultos. Lo importante es saber que no es más verdadera una presentación que la otra. Ambas presentaciones conviven en un mismo cuerpo y nos muestran las dos caras de la verdad de esta fase de transición.

c) Las adolescencias

Vemos entonces como la pubertad implica un hecho que es tangible y concreto: implica, a partir de las transformaciones mencionadas, el fin de la niñez. Antes hablaba de duelo. El duelo en la pubertad es en tres planos:

- el duelo por el cuerpo infantil;
- el duelo por la infancia en sí misma y sus identificaciones;
- el duelo por el vínculo con los padres.

El púber ha de ponerse a trabajar subjetivamente para resolver esos tres duelos.

Lo que podemos decir, entonces, es que en la pubertad surge algo para el sujeto que se le impone y que él tiene que inventar respuestas posibles ante ese surgimiento: esto es la adolescencia.

> La adolescencia es esa variedad de respuestas posibles frente al surgimiento de un real propio de la pubertad, tal como lo plantea Stevens (1998).

Pero ¿por qué desde el psicoanálisis hablamos de invención? El psicoanalista Jacques-Alain Miller trabaja la definición de invención a partir de la psicosis pero lo que él nos plantea podemos tomarlo para nuestro tema. En este sentido, Miller (2007: 55) dice lo siguiente: "El término invención se opone naturalmente al de creación. El acento propio de la creación es –seamos tautológicos– su carácter creacionista. La creación pone el acento sobre la invención ex nihilo, a partir de nada. Es el acento teológico de la palabra creación. Hay seguramente una zona semántica común entre invención y creación. La invención se opone más fácilmente al descubrimiento. Se descubre lo que ya está ahí, se inventa lo que no está. Es por ahí que la invención es pariente de la creación. Pero el acento del término "invención" es en este caso una creación a partir de materiales ya existentes. Le daré de buen grado a la invención el valor del bricolage".

Hablamos de invención porque la verdadera problemática del género humano es que para el sujeto no hay un saber predeterminado para resolver las cuestiones que lo

aquejan a partir de la pubertad. Hay que decir que los temas que lo aquejan son principalmente: la sexualidad y la muerte. El adolescente frente a todo lo que se transforma tiene un sufrimiento que no puede ser resuelto por un llamado al padre como en el pasado infantil. Todo el equilibrio que había encontrado en la infancia se desmorona, ya no cuenta con él. Las coordenadas construidas en la infancia, acompañadas por los padres, ya no son suficientes para tratar ese real en juego de su cuerpo y para saber cómo elegir e ir al encuentro del partenaire sexual. Esa es su verdadera crisis.

En esta crisis aparecen elementos que le han transmitido (los elementos ya existentes) pero también aparece un indecible: cierta insuficiencia en el lenguaje para nombrar lo que está sucediendo y cómo resolverlo. Por eso Philippe Lacadée (2008) dice que la verdadera crisis es una crisis del lenguaje: éste, el lenguaje construido al amparo de los padres, se presenta impotente para nombrar. Tal vez tengamos que pensar en esta dirección la invención de ciertas palabras o el uso novedoso de ciertos términos comunes entre los adolescentes. Tomando esta cuestión de la escritura Carles Feixa (2008: 59) denomina a los jóvenes del siglo XXI como la generación @. Plantea esta nominación por distintas tendencias que observa del cambio en la juventud actual, que recomiendo consultar en su libro. Pero lo que me interesa destacar de esa nominación es que, como él nos dice, "…] el símbolo @ es utilizado por muchos jóvenes en su escritura cotidiana para significar el género neutro […]".

Es decir, que vemos allí cómo se las ingenian los chicos para dar un nombre a lo que no está aún completamente definido o también cómo aprovechan ese momento para mantenerse en un campo de indefinición.

También es un momento prolífico de escritura: la escritura de diarios, poesías o letras de canciones. El recurso a la escritura se presenta como una posibilidad de tratamiento al malestar muchas veces difuso. Otra recomendación de lectura que vale la pena explorar en este sentido, y que es una producción propia de los adolescentes, es el libro *Diarios de la calle* de Erin Gruwell y Freedom Writers (2007: 13). Allí se trata de una profesora en un instituto donde se congregan adolescentes, que como dice la nota del editor: "El primer trabajo que le encargaron a la profesora Erin Gruwell parecía una tarea imposible: conducir la peor clase de todo el instituto, la clase donde iban a parar los alumnos más conflictivos, los que nadie quería. Un grupo de chicos de diferentes etnias, con problemas familiares y de adaptación social, incapaces de progresar en el estudio, a los que el sistema daba ya por irrecuperables. Unos adolescentes que, en cuanto su nueva profesora entró en clase, empezaron a cruzar apuestas sobre cuánto iba a tardar en presentar su renuncia la 'señorita Gruwell'".

¿Qué hizo esta profesora? Les ayudó a construir un nuevo punto desde donde mirarse (Lacadeé, 2010) y para ello los acerca a otros adolescentes que salvaron su subjetividad a través de la escritura de diarios: Ana Frank, Zlata:

> "Zlata ha dicho que escribir fue su salvación durante la guerra y que eso la mantuvo cuerda. Ha sugerido que escribir puede ser uno de los mejores vehículos para que mis alumnos escapen de sus horribles entornos y demonios personales", E. Gruwell y Freedom Writers (*Diarios de la calle*, Barcelona, Elipsis, p. 203).

Más adelante en una de las entradas del diario escrita por uno de los alumnos testimonia cómo la escritura le permite cambiar de posición en el momento de tener que poner un nombre al escrito. Primero piensan en llamarlo "Víctimas de una guerra no declarada" y esto los convulsiona: no quieren ser víctimas ahora que han tomado a su cargo transformar sus vidas. Entonces de "víctimas" pasan a llamarse "Voces de una guerra no declarada". Muestran allí cómo el empeño del adolescente, siempre dirigido a otro, es para hacerse escuchar. El que eso se sostenga como una voz y no tenga que convertirse en un alarido, depende, muchas veces, de la respuesta que los adultos den a los adolescentes.

Por eso ayudarles a construir un nuevo punto de vista desde donde mirarse implica que puedan encontrar un lugar en el otro de referencia en el que puedan ser "amables". Los adolescentes, a veces, recurren a la marginalidad cuando no encuentran en el otro de referencia un signo, un gesto que los aloje. La marginalidad en ese sentido deviene un síntoma, una respuesta a eso que no hay.

Finalmente me interesa destacar que el hecho de que hablemos de invención es lo que nos lleva a pluralizar la adolescencia. Prefiero hablar de adolescencias en plural, ya que a partir de ahora sostendremos que si bien la pubertad es un hecho generalizable, las adolescencias son las respuestas particulares, uno por uno, que cada sujeto inventa frente a ese indecible de la pubertad. En este sentido podemos decir que así como no hay la sexualidad tipo, tampoco hay la adolescencia tipo. Cada sujeto pone en juego algo particular y es por eso por lo que en el trabajo profesional es necesario prestar especial atención a los detalles.

El detalle, es importante remarcarlo, tiene que ver con lo pequeño, incluso con lo imperceptible, que a veces nos puede pasar desapercibido. A veces, señala Miller (2011: 11), el detalle no está bien visto: "[…] se dice con frecuencia 'perderse en los detalles'. Pero, a decir verdad, pareciera que uno se pierde con más frecuencia en las visiones de conjunto, cuando se sobrevuela, y que es el pequeño detalle, el pequeñísimo, el que llama al orden de las cosas".

En las reuniones con educadores muchas veces observamos esto: se habla, por ejemplo, de situaciones de violencia y agresividad que dejan al equipo educativo impotente para intervenir. Sin embargo, y eso es lo interesante de la disidencia en el trabajo en equipo, suele haber alguien que introduce un detalle, como de costado ("no es más que un detalle, sin importancia") y es a veces esa apreciación la que nos permite salir de las situaciones más complejas. Ese detalle puede ser una mirada del adolescente, o una media sonrisa, que alguien vislumbró casi sin saberlo. Es decir, el detalle puede ser un "gesto" del que el mismo adolescente no sea consciente y sin embargo a veces nos revela más de lo que allí está en juego.

Ese gesto, ese detalle, enseña lo que desde el psicoanálisis nombramos como el lugar de enunciación del sujeto. Desde el psicoanálisis hacemos una diferenciación que nos parece fundamental a la hora de trabajar con personas. Decimos que hay que distinguir entre el enunciado, es decir, lo que la persona efectivamente dice, sus dichos, y la enunciación, es decir, el lugar desde donde lo dice, su decir. De entrada introducimos una distancia entre el dicho y el decir. El dicho son las palabras, el decir define más la posición y puede estar conformado por distintos gestos.

Daré un ejemplo: en un espacio que compartí hace un tiempo con una psicopedagoga de un instituto, ella explica que recientemente en una clase de ciencias sociales, un chico que habitualmente no hacía su trabajo, en una oportunidad, se esfuerza especialmente en la presentación de un mapa. Sin embargo en el momento de entregarlo, la presentación no es pulida. El mapa está arrugado y el profesor que lo recibe sanciona la presentación negativamente. El chico estalla en un ataque de cólera, que no hace más que confirmar, para el profesor, la mala disposición de aquel. Lo envían al gabinete psicopedagógico. Allí el chico sigue despotricando durante un rato. Grita: "no me rayes"; "todo me da igual"; "me suda la polla". Pero, observa la psicopedagoga que, en la medida en que va alzando la voz, también esta se le traba porque llora. Es decir, mientras sus dichos, sus enunciados, muestran su desprecio; su decir, su lugar de enunciación, el llanto, muestra que allí se trata de otra cosa: hay un sufrimiento. Captar esto permite a la psicopedagoga intervenir: darle un lugar y sobre todo dar un tiempo para que él pueda explicar lo que había antes: un esfuerzo nuevo que no había sido reconocido. Poder trabajar con este chico que ese esfuerzo no reconocido dependía también de su posición, de lo que él no había enseñado, le permite salir de su rabia y volver a resituarse en clase. Pero también es importante el trabajo que la psicopedagoga puede realizar con los profesores. Se trata de trabajar para que los profesores puedan poner en suspenso las certezas que tienen sobre los chicos. Certeza de que no cumplen, certeza de que todo lo que muestran es repetido. Hay que mostrarles que esa certeza dificulta, también a los chicos, el poder cambiar de posición.

Todo lo expuesto nos permite ver que un chico puede decir algo sin creer completamente en lo que está diciendo. Puede decir algo como una verdad que en realidad no es más que un engaño. O bien, al contrario, transmitir una mentira que en realidad muestre algo de la verdad de sí mismo, sin saberlo. Es el ejemplo del adolescente que puede venir sesión tras sesión a decir que "todo le da igual". ¿Qué hace que lo sigamos citando? Que él asiste cada vez: ¿podrá él ir más allá?

Los educadores, los clínicos y otros profesionales que atienden a estos adolescentes no pueden saber, no pueden responder a esa pregunta. Pero sin poder responder han de sostener la apuesta de que si dan el lugar, el tiempo y su presencia, si se hacen cargo de eso, será el mismo adolescente el que pueda decidir tomar su oferta y construir algo nuevo alrededor de ella.

Bien, a todas esas respuestas las llamo adolescencias. Quiero entonces remarcarlo: son las respuestas sintomáticas a la cuestión de la pubertad. Veremos en los siguientes apartados, a partir de los detalles, cómo estas respuestas se presentan.

LOS SÍNTOMAS Y LAS ADOLESCENCIAS

¿Qué es un síntoma para el psicoanálisis?

Lo más cercano para pensar qué es un síntoma es hacerlo desde la práctica médica. Los médicos observan lo que no funciona en el cuerpo como los indicios de una enfermedad: eso es el síntoma para la medicina. El síntoma está inscrito en un proceso. El síntoma sería algo así como un ruido cuando se espera, en realidad, que los órganos estén en silencio. Como señala Jorge Sosa (2003), podemos pensar la salud como el silencio de los órganos. Cuando estamos en el ámbito de la salud mental el síntoma es aquello que plantea un desajuste respecto a lo que en cada época se piensa como normal y como patológico.

Es interesante subrayar este hecho: cada época tiene su modo de pensar lo normal y lo patológico. Basta para ello con revisar la historia de una enfermedad y allí podrá observarse cómo esta va evolucionado y transformándose. Para ejemplificarlo es recomendable leer el artículo de François Sauvagnat (2003) "Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención". En este artículo puede observarse el desarrollo de este trastorno tan actual que se remonta a los años de la Primera Guerra Mundial, conocido entonces como

minimal brain injury y del que se suponía que representaba "*secuelas de comportamiento en niños aquejados de encefalitis infecciosa*" hasta la entidad actual del TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Quiero llamar la atención sobre un aspecto de este trastorno y es su carácter epidémico. Esta característica entra en consonancia con la adolescencia misma ya que frecuentemente observamos el desarrollo de esta etapa como una especie de epidemia de síntomas que dan identidad.

En la actualidad, en salud mental, se habla más de trastornos que de síntomas. Las causas de los trastornos se piensan a partir de la posible existencia de un desarreglo madurativo, de una disfunción cerebral, de problemas cognitivos o como efecto de condiciones sociales desfavorables para tener un desarrollo normal. Estos factores o causas pueden ir separados o combinarse. Estos factores pueden ser importantes pero el psicoanálisis diferencia entre síntoma y trastorno. El trastorno es tomado como una manifestación, es un fenómeno que muestra que algo le sucede a la persona. Por ejemplo, una alteración de la conducta, una manifestación de agresividad, una pataleta o una explosión repentina son para el psicoanálisis la expresión de un malestar que está más allá de la conducta misma. Que sean la manifestación quiere decir que no son la causa.

El psicoanálisis está interesado por la causa del malestar: acoge las manifestaciones del mismo como la punta de un ovillo que hay que desenredar. Para el psicoanálisis el síntoma es la emergencia de una verdad del sujeto que él mismo desconoce. A veces las personas viven con sus síntomas como si fuera su forma de ser. Es lo que muestran cuando dicen "yo soy así", "es mi personalidad", esto quiere decir que el síntoma

está perfectamente integrado en su vida. Pero a veces el síntoma aparece en su vertiente de sufrimiento, como lo que no encaja, como algo que irrumpe en la vida y que rompe la homeostasis existente hasta ese momento. En resumen podemos decir que el síntoma tiene dos caras aparentemente contradictorias: por un lado implica una satisfacción inconsciente, por eso los síntomas pueden acompañar la vida de las personas durante mucho tiempo y por otro lado un sufrimiento, que es el motor para querer deshacerse de él. Es porque tiene esas dos caras por lo que desde el psicoanálisis decimos que el síntoma implica un goce que frecuentemente la persona misma desconoce pero sobre el que tiene una responsabilidad. Sólo el reconocimiento de ese goce y de la implicación de uno mismo en él puede ayudar a transformar aquello por lo cual el sujeto sufre.

Desde esta perspectiva el síntoma, ya desde Freud, constituye un intento de solución a aquello que aqueja al sujeto. Si pensamos en un trastorno lo que intentaríamos es su eliminación, o su reeducación. Pero si pensamos desde la perspectiva del síntoma como solución, como por ejemplo planteábamos anteriormente, la adolescencia como la solución sintomática a la presencia inquietante de la pubertad, entonces ya no se trataría de encontrar un modo de intervención que apunte únicamente a la desaparición del síntoma sino "[…] de tomar al síntoma como una palanca para operar una modificación del sujeto, condición indispensable para conseguir unos efectos terapéuticos duraderos", Sosa (2008: 13).

Tomar al síntoma como una palanca es un modo de acogerlo y a su vez es la condición básica para poder establecer un vínculo con el sujeto.

Un buen ejemplo de "tomar al síntoma como palanca" nos lo da Daniel Pennac. El autor francés habla del trabajo de Minne, una maestra de pequeños. En su clase juegan a representar la vida en una aldea y para construirla va haciendo hablar a los niños para que descubran los rasgos fundamentales de su carácter y de ese modo puedan elegir los lugares que habrá en esa aldea: la panadera, el cartero, la institutriz, la recolectora de sueños o el pintor de nubes, entre otros. Entonces Pennac (2008: 203) le pregunta: "–¿Y qué haces con el bribón? ¿Con el cero coma cuatro por ciento, con el bribonzuelo, qué haces? Ella sonríe. Lo hago gendarme, claro".

Vemos, en este ejemplo, cómo la maestra hace una interpretación: ser un bribón es una cuestión de lugar. El lugar que el sujeto ocupa pero muchas veces el lugar al que el sujeto queda fijado, y del que le es difícil salir porque el referente siempre lo espera allí, como un bribón. Ella, en cambio, lo toma como un síntoma: supone que el bribón tiene un saber sobre lo que es perturbar y nombrándolo como gendarme le señala: "si perturbas en clase seguro que puedes ocuparte de ello". Eso es tomar el síntoma como una palanca: darle una nueva circulación que permita deshacer su carácter estigmatizante.

Síntoma y lugar

En la época actual los adolescentes se hacen representar muy a menudo por un síntoma. Lo que observamos es que de esa representación obtienen un lugar que no siempre es un buen lugar. También observamos que con sus síntomas llaman al otro: es un modo particular de pedir que el otro intervenga. Los educadores nombran a

ese tipo de llamada como un llamado de atención. Dicen: "lo hace para llamar la atención" y cargan esta consideración negativamente. Pero ¿por qué sería negativo "llamar la atención"? En primer lugar si el sujeto tiene que llamar la atención es porque algo de esa atención, seguramente, no le es prestada de la manera adecuada. En segundo lugar creo que hay que poner el acento no tanto en la atención sino en el hecho de que hay allí un llamamiento. El sujeto, el adolescente, con su síntoma llama, y así de algún modo nos hace una demanda. Por eso, como dice Bernfeld (2005), no es conveniente que nuestras acciones sean una insistencia a la eliminación del síntoma ya que esto sólo conlleva a fijar al sujeto a él. Fijar en este sentido quiere decir dejarlo pegado a un lugar. Lacadée (2010) señala que se los fija en "una asignación permanente y en una exclusión segregativa". Hoy día esos lugares, en general, tienen el nombre de un diagnóstico: es un toxicómano, es una anoréxica, es un TDAH, es un oposicionista. Bernfeld cree que los educadores no tienen que distraerse demasiado con esas presentaciones. Plantea que la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro. Y apunta a la cuestión del lugar: se trata de ofrecer oportunidades para que el sujeto pueda optar a otro lugar. Como señala Violeta Núñez (1990) tomando a Bernfeld:

> El cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar.

Este señalamiento me parece fundamental ya que apunta a un rasgo esencial en la adolescencia: es el hecho

de que los adolescentes son muy sensibles al lugar que el otro de referencia les da, sean los padres, sean los educadores o cualquiera que se vincule con ellos (puede ser un discurso político, léanse en este sentido las noticias acerca de los sucesos acontecidos en los alrededores de París –*El País*, martes 8 de noviembre de 2005– donde unos jóvenes salieron a quemar contenedores y otras cosas. Era un estallido social en el que ellos se nombraban como "rebeldes", pero remarcan que el ministro del Interior los llama "escoria" y explican cómo se ven precipitados a contestar en ese nivel: "Puesto que somos escoria, vamos a dar trabajo en la limpieza a este racista… Las palabras hacen más daño que los golpes"). De alguna manera podemos decir que los adolescentes son "obedientes" al lugar que el otro les da aunque los convoque al peor lugar. Por eso cuando pensamos en la posibilidad de un cambio de lugar, eso tiene como condición la oferta del otro: el lugar desde donde el referente mira al adolescente, en ese sentido, es fundamental. Daré un ejemplo:

En un CRAE el equipo de educadores habla en una reunión de soporte técnico[2] de una chica de 16 años. En estas reuniones suelen hablar de sus preocupaciones y dificultades con los chicos con los que trabajan, y mediante la construcción del caso intentamos diseñar herramientas para su abordaje. En esa ocasión hablan de Rosa, una adolescente que estudia en un instituto. Explican que Rosa no encuentra su lugar allí: no se siente cómoda ni con los semejantes, ni con los profesores, ni

2. Soporte técnico es un dispositivo en el que se encuentran de manera periódica un psicoanalista con un equipo de educadores para conversar acerca de los niños que les preocupan y realizan a partir de esa conversación la construcción del caso.

con las tareas escolares. Hay un momento de crisis, Rosa tiene una explosión de la que puede deducirse que está en una situación de límite, sus propias problemáticas subjetivas le impiden encontrar un punto desde donde relacionarse con chicos que ella vive como muy diferentes. A pesar de la explosión le cuesta reconocer que ella forma parte de esas dificultades. En la reunión de soporte técnico se concluye que Rosa parece mostrarnos que "hay que buscar un cambio de lugar". Es decir, se elabora una hipótesis y a partir de ella se piensa la estrategia de intervención. Los educadores escogen un recurso para chicos con problemas de relación, en el que creen que podrán tratar de otra manera las problemáticas de Rosa, un lugar que parece adecuado pero la cuestión es saber cómo ofrecerlo: ¿cómo ofrecer a alguien que no reconoce su dificultad un lugar que está organizado a partir de ellas? Ese no reconocimiento de la dificultad parte del rechazo de Rosa a ser considerada una disminuida. Sin embargo este nuevo centro plantea una solución: saben que los lugares para chicos con problemas son vividos como lugares devaluados y ellos en realidad creen que hay chicos que necesitan un lugar especial, un lugar que permita abordar mejor la particularidad sin convocar a la degradación. Entonces ponen una condición para la entrada: no cualquiera puede entrar, hay que hacer una prueba y pasarla. Rosa pone todo su empeño en la preparación de esta prueba. ¿Qué implica, entonces, esta prueba? Ubica este nuevo lugar en otra dimensión. La prueba da valor a la nueva plaza ofertada. El nuevo lugar no está de entrada marcado por la disminución sino más bien por la dificultad de entrar allí: lo central es que no cualquiera puede entrar. El "no cualquiera" da al sujeto su lugar: "al menos

uno". Rosa entonces puede encontrar un nuevo sitio a partir de que ha tomado a su cargo construirse un lugar.

Síntomas actuales en las adolescencias

Tomar la adolescencia como un síntoma, como una respuesta a lo que inquieta al sujeto en la pubertad, nos obliga a tocar la cuestión del saber. ¿Con qué se encuentra el sujeto al llegar a la pubertad? Se encuentra con un real que se presenta como un agujero en el saber: no sabe sobre lo que acontece en su cuerpo, no sabe sobre cómo relacionarse con el otro, no sabe qué y cómo hacer con su sexualidad. Hay algo que lo desborda y el saber acuñado durante la infancia es insuficiente para responder. Por eso debe construir nuevas respuestas que sin lugar a dudas toman referencias de su época. En este sentido sus síntomas, sus adolescencias las tomamos como sus modos de respuesta a ese no saber.

Hélène Deltombe (2006) dice que una de las preocupaciones de nuestra época es que hay una tendencia a excluir a los adolescentes del saber. Constata un "número importante de iletrismo" y a su vez una perspectiva de exclusión del mundo del trabajo con el aumento del desempleo. Hay que decir que es un momento en el que a veces cae del lado del adolescente la relación al saber escolar debido a que no encuentra en este saber una respuesta a sus preguntas que apuntan a una preocupación existencial. En esa coyuntura, nos señala Deltombe, los síntomas toman una forma nueva. Los llama "síntomas del lazo social": se presentan en forma de epidemias: alcoholismo, suicidios, uniformidad en el vestir, modas en el comportamiento que marcan y acentúan el rechazo,

modos de expresión que acentúan los procesos de marginalización de algunos adolescentes. Son "síntomas del lazo social" porque muchos de ellos se producen como fenómenos de identificación a un grupo que hacen muy difícil el abordaje singular de un síntoma. El desafío es saber si el adolescente atrapado en estos fenómenos puede hacer un llamado a otro para que lo ayude y si el otro va a estar ahí para ayudarlo.

Veremos a continuación algunos ejemplos de estos síntomas.

a) Explosiones "fuera de lugar"

En una reunión de soporte técnico los educadores de un CRAE hablan de un adolescente, Xavier, de 15 años. Les preocupa lo que presentan como reacciones "desubicadas" de X.: puede, por ejemplo, insultar a un profesor e irse de clase dando un portazo. Sin embargo, explican un detalle, que en realidad es lo que más les desconcierta: cuando lo están castigando X. suele sonreír. Entre la desmesura de sus reacciones y esta sonrisa, para ellos, hay un enigma. Creen que X. tiene que hablar con un terapeuta debido a que él mismo comienza a estar desorientado frente a sus rabietas.

X. en sesión explica que su problema es que en su historia hay una repetición: a los 9 años entra en el CRAE debido a que su abuelo materno muere. Era el sostén de la familia y especialmente de su madre. Al cabo de un tiempo retorna con la madre pero eso no va bien y vuelve al CRAE: para él hay algo en esa segunda vez que queda confuso.

La cuestión de la risa "sin sentido" él la sitúa inmediatamente como un rasgo tomado de su abuelo materno. Él era el que siempre reía. X., sin saberlo, hace suyo ese

rasgo aunque eso aparece en los momentos más inesperados, algo aparentemente fuera de lugar. Sin embargo, tomado como un rasgo de identificación a una figura que constituía un sostén me permite hacer una indicación a los educadores: "conviene no tocar ese rasgo, ese gesto, mientras X. no haya construido otro".

X., a lo largo de sus entrevistas, va a establecer una relación entre estas "reacciones desmesuradas", que para él siempre surgen cuando vive la actuación de un adulto como injusta, y lo que él va a historizar y que es lo verdaderamente enigmático: el hecho de que la madre lo haya "abandonado", ya que no asiste a las visitas y, como él dice, "por dos veces lo ha dejado caer". Es decir, que X. se construye entre el sostén de la sonrisa del abuelo y el "ser dejado caer" de la madre.

A partir de ello habla de la rabia que siente y de su esfuerzo de contención, que no siempre es efectivo. Pasan cosas en el instituto: amenaza a un profesor y abandona su clase. La versión de X. es que el profesor los trata de "tontos". Él dice que en la medida en que el profesor les falta el respeto, ellos también pueden hacerlo. X. hace un doble movimiento: enfrenta al profesor y a su vez abandona la clase porque se asusta de su propia respuesta.

Hasta aquí el caso. ¿Qué nos enseña? En primer lugar, algo primordial en el campo educativo: cuando un gesto, una conducta de un chico, nos parece sin sentido es necesario mantener la dimensión del enigma. Mantener esa dimensión permite dar un tiempo para que sea el propio sujeto quien nos indique la respuesta a ese enigma. Esa sonrisa vemos que es una defensa que X. ha tomado para poder enfrentarse al otro. Por

otro lado lo que observamos es cómo esas explosiones desmesuradas son un desplazamiento que él realiza sin saberlo: son su modo de tratar lo que vive como una injusticia del lado materno. ¿Qué nos toca hacer a los profesionales que lo acompañamos? Nos toca ayudarlo a reconocer que explota en el lugar equivocado y que por eso parece desmesurado. Pero para ello hay que escuchar una dimensión de su demanda que él presenta de una manera clara: la demanda de respeto. Esta demanda es la que Lacadée (2010) plantea como la demanda por excelencia de los adolescentes en la actualidad. Es, como él dice, una demanda paradójica: son, frecuentemente, irrespetuosos y sin embargo exigen respeto. ¿Hay que recoger esta demanda? Creo que aunque resulte contradictoria se trata de ceder ante esta demanda. La sensación de falta de respeto aparece, como dice Sennett (2003), cuando la gente siente que no es vista, que no es tenida en cuenta. De alguna manera establece una condición: el "no ser visto". En la adolescencia esa condición empuja a la segregación. Respetar en esta dimensión quiere decir, entonces, incluir. Y para ello los adultos que rodean a los adolescentes han de hacer actos que impliquen un reconocimiento.

Un último apunte con relación a este caso pero también con relación a otros casos con los que distintos profesionales se encuentran en sus prácticas y que están marcados por la conflictividad en lo social. En chicos que han sufrido una deprivación importante en la infancia (abandono, abusos, malos tratos) encontramos frecuentemente una tendencia a una cierta marginalidad en la que retornan para ellos las marcas de lo que fueron sus primeros encuentros afectivos. Paradójicamente, aunque

esos encuentros puedan estar marcados con el horror tienen que ir a ver, tienen que reencontrarlo. Buscan, de manera inconsciente, que otro los rechace, los expulse, los castigue. Ellos, hasta hacer un cierto recorrido, no lo pueden evitar. Pero, y esta es la indicación, los profesionales debemos evitar responderles en la línea a la que ellos nos convocan. Responderles en otra dirección puede provocar un efecto de sorpresa que a veces es más efectivo que una reflexión.

b) Las fugas en las adolescencias

Lacadée (2010: 19) dice que en el adolescente "soñar con otro lugar puede tomar la forma de la fuga o de la errancia".

El otro lugar implica para Lacadée el encuentro con una lengua nueva que sirva para nombrar el vacío que se presenta.

Atiendo en mi consulta a una adolescente acogida desde los 5 años. Paula, hija de padres toxicómanos, vive en un CRAE de pequeña. La madre acogedora dice de ella que lo que más le impresiona durante el primer tiempo es que Paula lloraba sin emitir ningún sonido. Su llanto era como una mueca, que no parecía llamar al otro. Mala estudiante, viene a consultar ahora porque para la acogedora se ha vuelto insoportable el despertar sexual de Paula. Sabe que trae chicos a casa cuando ella no está y P. va dejando muestras de sus actividades: un condón, restos de la ingesta de bollería, cigarrillos, etc. Lo insoportable para la madre va en un *in crescendo* hasta el punto de que decide dejar el acogimiento. Deja a P. en un CRAE bajo la convicción de que P. se hará embarazar y que ella no puede protegerla de eso. En una entrevista

posterior revela la causa de esta convicción: ella misma, siendo una estudiante, queda "accidentalmente" embarazada y, forzada por su familia, decide continuar. Para ella su vida cambia de manera radical y no quiere que eso se repita en P. Sin embargo no puede ver que su abandono tal vez sea un empuje a que esa repetición se produzca. Lo cierto es que P., al poco tiempo de estar en el CRAE, comienza una escalada de fugas. ¿Qué es lo que explica cuando vuelve? Explica que se dirige a sus otros referentes del pasado, adultos y semejantes, tratando de averiguar si hay allí un lugar para ella o si está en la soledad más radical. El CRAE, que no es nuevo en su vida, es para ella la representación del vacío y la soledad.

¿Qué vemos en este caso? La primera cuestión que hay que plantearse es si irse del CRAE es una fuga, o más bien hay que preguntarse de qué se escapa el sujeto. Lo que tenemos en P. es que en realidad las fugas son su modo de ir a buscar. El rechazo de la acogedora introduce para P. una dimensión de angustia que hasta ese momento era desconocida. ¿Cómo responde ella a la angustia? Mediante lo que podríamos nombrar como el pasaje al acto por excelencia: la fuga. Es el pasaje al acto por excelencia porque se trata de escapar de ese momento en que se revela que algo es insoportable para el sujeto: su expulsión. Ella, con las fugas, toma a cargo el irse, no deja que se repita la expulsión pero hay un plus. El plus es que busca al otro. Lacadée (2010) dice que "la fuga es un momento de evitación de la angustia" (p. 50) y puede ser un intento de inscripción en el vínculo social. Es interesante ver, como indicación en el campo educativo, el tratamiento que Aichhorn (2006: 126) da a esta cuestión. En su libro *Juventud desamparada* muestra cómo un educador ha de saber que las fugas tendrán lugar

y que en realidad la cuestión es preparar la acogida del que se fuga sin que medien los reproches: "La escapatoria tiene lugar únicamente cuando el exterior es más atractivo que el interior".

c) Las marcas en el cuerpo

Lo indecible en la adolescencia se presenta de manera radical. A veces frente a ello los adolescentes responden con conductas de riesgo. Sin embargo el riesgo que para el adulto es claro y preciso y que le hace sufrir, para el adolescente no tiene la misma dimensión. El adolescente está ligado al presente, a un tiempo que es el de la contingencia. Los adultos, frente a ellos, nos preguntamos si ponen en riesgo su vida o si sabrán poner un freno a sus exploraciones. El problema con las conductas de riesgo es cuando se convierten en un modo de vivir. Es bastante habitual, actualmente, hacerse marcas en el cuerpo. Marcarse el cuerpo, sin embargo, no es una práctica nueva ni reciente. Marcelo Pakman (2011) nos sugiere que es necesario hacer una historia del "infligir e infligirse heridas para intentar una comprensión del *cutting*". Señalaré algunos puntos, unas pinceladas no exhaustivas que Pakman reseña, para introducir unas consideraciones con relación a los cortes y las marcas en el cuerpo. Su andadura comienza en la Edad Media con los actos de los flagelantes, quienes "recorrían los caminos azotándose a sí mismos". El flagelante es el que se "apropia de una pena y adelanta al verdugo en su aplicación" pero a su vez su acción tiene un carácter expiatorio. Siendo un acto sacrificial, que no lo victimiza, se convierte en una operación inscrita en los rituales religiosos. La flagelación aparece también vinculada a la enfermedad: frente a la peste medieval calma la ira de Dios.

En este acto hay una nueva dimensión: la asociación entre enfermedad y castigo. Podemos ver un desplazamiento: el flagelo se ubica del lado de la cura, con lo que lo religioso se desliza hacia el discurso médico: "en manos del médico, el flagelo se volverá sanguijuela o bisturí en las prácticas de la sangría y de la escarificación, respectivamente, dos tratamientos sumamente populares en los que el derramamiento de sangre, que en la flagelación era una consecuencia lateral, se vuelve fenómeno central". Pakman en su recorrido nos permite considerar que "el sujeto que se lastima ha sido reclutado por la estructura social, jurídica, eclesiástica, médica o médico-psicológica como sostén de sí misma". Teníamos, entonces, el autocastigo como expiación, el derramamiento de sangre para curar y finalmente el acto de cortarse (*cutting*) en detrimento del de derramar sangre. En este último, como lo que aparece es la autoagresión, se encapsula el fenómeno bajo la idea de enfermedad o trastorno y según señala Pakman "cualquier otra explicación se invisibiliza".

Entonces ¿cómo hacer visible lo invisibilizado? Hablamos hoy de *cutting*, *escarsing*, tatuajes, *piercings*. A todas estas prácticas las vinculamos a las adolescencias, que tal como señala Germán García (2008) es un "período crucial en la vida en que la naturaleza y el cuerpo parecen aliarse sin mediación para interpelar las normas que rigen los intercambios sociales". ¿Es que los adolescentes, no todos, algunos, buscan esa mediación en la superficie del cuerpo? ¿Es esa búsqueda un recorrido que hacen en soledad o es un modo de inscripción en el Otro social, a través del grupo del que toman una insignia?

Cristina Corea (2010) se pregunta si algunas prácticas de los adolescentes responden a la dificultad de las

instituciones para ofrecer "lugares de enunciación" o a la pérdida de las mismas de su capacidad de instituir. Ciertos adolescentes, nos dice, no se constituyen tomando como marco la institución sino en experiencias. Y es allí donde la marca cambia de sentido: ya no se trata de una marca inclusiva que implica un dolor que hay que atravesar sino más bien lo que se busca es el dolor en sí porque éste los hace existir. El dolor en cierta medida pone freno a la mortificación. Es allí donde aparecen dos dimensiones de la marca: el tatuaje como marca simbólica se contrapone a la herida "sin sentido" en la que paradójicamente ellos "se sienten". En esta última versión lastimarse detiene un dolor de existir que es irrepresentable. ¿Podemos, entonces, pensar la herida como una marca? Me parece, más bien, que es una detención sin inscripción, es decir, que no hace verdadera marca. Sin embargo la herida puede, tal vez, abrir la posibilidad de que se produzca alguna articulación.

Voy a mostrar dos ejemplos: uno en el que se destaca la búsqueda del dolor en sí mismo, algo que implica un cierto desencadenamiento y otro en el que vemos la dimensión de la investigación y claramente de la inscripción.

El primero, se trata de Mariana, 16 años. Su madre la trae a consultar porque ha descubierto que se hace marcas en los brazos y se arranca las uñas de los pies. Todo se desencadena a partir de un cambio de escuela en el que ella pierde todos sus puntos de referencia. Piensa que para estar en esta escuela tiene que construirse una nueva personalidad. Pero no lo logra, desentona, se aturde, se agobia. El sufrimiento es tal que al volver a casa casi sin darse cuenta comienza a dañarse el cuerpo, sintiendo en

un primer tiempo un gran dolor, pero lo que ella va a señalar es que se trata de un dolor que al final la alivia. Este dolor le permite –como ella dice– "renacer", lo que es una respuesta a la vivencia profundamente mortificante de la escuela. A lo largo de su tratamiento Mariana va a poder localizar cómo esta vivencia de agobio entre otros no es nueva en su historia y que siempre sus respuestas fueron para poder producir una separación. Para Mariana tener la posibilidad de empezar a encadenar estas vivencias de mortificación con el abandono paterno sufrido a edad temprana le ofrece un nuevo alivio que la alejará un poco de la necesidad de realizarse estas heridas.

El caso de Manuel es distinto: viene a sesión y muestra como al descuido una quemadura en el inicio de su brazo. Le pregunto un poco alarmada por su origen. Me cuenta que, estando aburrido en clase, cogió un mechero y lo hizo arder. Cuando estaba caliente se lo aplicó en el brazo: a la marca que le queda, de manera temporal, la llaman *happy*, ya que parece una carita sonriente. Cree que no volverá a hacerlo. No le ha gustado el dolor ni el olor a chamusquina que emanó de su propia piel. En este caso me parece importante destacar dos cuestiones: una es que la marca está inscripta en el grupo, no es algo que él inventa sino que es algo que circula entre sus semejantes. La otra es la cuestión del aburrimiento, que es un afecto muy presente entre los adolescentes. El aburrimiento habitualmente se piensa del lado de la abulia. Sin embargo, desde el psicoanálisis podemos decir que más bien el aburrimiento es el deseo de otra cosa, de que algo suceda de un modo diferente. En ese sentido hay que decir que la salida del aburrimiento implica un grado de actividad contrario a la presencia de la abulia.

d) Las adolescencias y los tóxicos

A veces los adolescentes exploran el mundo de los tóxicos. Escuchamos de ellos algo que es esencial: los tóxicos les ayudan a tratar su malestar. Es decir, que ellos hacen un uso de los tóxicos. Nuevamente aquí veremos el tratamiento por la vía de la inscripción al grupo o el tratamiento que deja al sujeto en la soledad. Lo importante que hay que señalar es que la relación del sujeto con el consumo no tiene al consumo como causa. La causa está en otro lado y es enigmática. En la adolescencia el tóxico trata, muchas veces, la relación conflictiva que el sujeto tiene con la realidad. Muchos adolescentes explican como el estar un poco "colgados" les permite acercarse a alguien que les interesa, les ayuda a trabar una relación que les parecía imposible hasta el momento. Esos son adolescentes que están buscando, que están construyéndose y en su camino van probando.

Otros en cambio usan los tóxicos para tratar fenómenos invasivos. Así lo explica Clara, una adolescente que atiendo. No sabe exactamente cómo explicar el inicio del consumo hasta que localiza la aparición intrusiva de una voz alucinatoria que la llenó de horror. El tóxico, la droga en su caso, sirve en ocasiones para acallar esta voz y en otras para justificar su aparición. ¿Qué tratamiento ofrecerle del lado profesional? Se trata de ayudarla a construir otros recursos para frenar esa presencia invasiva. También se trata en su caso de introducir una medicación. Eso no es sencillo porque mientras la droga que ella ha escogido no la hace extraña a sus semejantes, a ella le parece que la medicación la convierte en una "loca" y ella, afirma contundentemente, "no está loca". El trabajo con Clara implica, entonces, acompañarla en la localiza-

ción de los fenómenos que la invaden y ver cómo puede construir un vínculo con los demás que no la margine pero que no niegue lo que le sucede. Del lado profesional eso implica estar dispuesto a dar un tiempo que respete la elaboración. Ese tiempo a veces va en contra de las prisas sociales. Allí los profesionales tenemos que elegir y maniobrar para, respetando los tiempos del sujeto, mantenerlo a la vez incluido en la temporalidad social.

LOS EDUCADORES FRENTE A LAS ADOLESCENCIAS

Winnicott (1980) nos señala que lo que está en juego en esta etapa es la posibilidad de que haya un encuentro entre el adolescente y un referente adulto. En general todos los autores mencionados apuntan a eso. Se trata de una necesidad de acompañamiento que tiene una peculiaridad: no puede ser admitida ni reconocida por el propio adolescente, iría en contradicción con este momento de autoafirmación forzada. En su mezcla de desafío y dependencia tienen una relación muy particular con la verdad: "luchan por sentirse reales" y no aceptan las soluciones que los otros les brindan cuando las consideran falsas. Buscan, dice Winnicott, soluciones inmediatas pero a su vez las rechazan cuando sienten que pueden contener algún elemento de falsedad. En este sentido es muy interesante leer el libro de Salinger (2010) *El guardián entre el centeno,* en el que podremos apreciar hasta qué extremo el personaje principal, Holden Caulfield, puede llegar para preservar ante todo lo que él considera una verdad y su denuncia exhaustiva de lo que ve falso en el otro. La verdad en este momento de la vida tiene un carácter inexorable que puede impedir el lazo con el otro, ya que los adolescentes apuntan a cuestionar los semblantes.

¿Cómo hacer, entonces, para que el lugar que el profesional ofrezca pueda ser un lugar de apertura? ¿Cómo

hacer para que el adolescente sienta que allí él puede explorar sin que se lo quiera reformar, reeducar, reintegrar? ¿Cómo hacer para que el adolescente pueda, en el lugar que el otro le ofrece, depositar su sufrimiento sin por eso impedir que el otro haga su trabajo? Eso exige un cierto tratamiento del otro de referencia.

Tratar al Otro

El educador que trabaja con adolescentes tiene que hacerles comprender tres cuestiones:

- Una es que hay otras cosas en la vida más allá del goce del cuerpo.
- La otra es que, si bien no tenemos el saber sobre lo que los aqueja, la ignorancia es inútil.
- En tercer lugar que no se puede hablar todo pero que el silencio a veces conduce al aislamiento.

Acompañar al adolescente en esas tres vías es una necesidad de estructura. Para ello, a veces el educador ha de hacer un trabajo personal y propio para cernir en qué puntos se ve él mismo afectado por lo que el adolescente le presenta. Se trata, como dice Lacadée (2010: 216), de "aprender a saber acompañar el dolor de vivir y de aprender". Agrega que se trata de *"estar sentado en compañía"* y de combatir la soledad del educador con el trabajo de equipo. Hacer un trabajo sobre el propio educador implica eso: que hay que construir espacios donde la palabra circule, para aliviar pero también para que tenga consecuencias. Un riesgo para los educadores es querer

imponer los propios ideales a los adolescentes con los que trabajan. En las reuniones de soporte técnico muchas veces se trata de que el educador pueda escucharse a través de los otros y es luego de eso cuando puede producirse una transformación. Hablamos frecuentemente de los adolescentes en riesgo pero en realidad es interesante invertir esta formulación: se trata más bien del riesgo en las adolescencias.

El riesgo en las adolescencias

¿Qué debemos tener en cuenta en las adolescencias? Es necesario estar advertidos de:

- Que los pasajes al acto pueden ser un modo fallido de pedir ayuda.
- Que los adolescentes pueden tener comportamientos desesperados para sostener a un padre débil o a una madre que no responde.
- Que en ciertas situaciones, como un embarazo adolescente, nos pueden estar indicando que lo que hay allí es una pregunta que no pueden formularse sobre la propia feminidad y, como no se pueden preguntar, entonces actúan.
- Que necesitan encontrar en el otro adulto un lugar desde donde mirarse que implique un cierto ideal que los separe de las situaciones de desecho.
- Que la desconfianza es un afecto muy habitual y que están al acecho de las soluciones falsas.
- Que están construyendo su subjetividad y que en ese camino pueden tener conductas de riesgo

como las escarificaciones, que forman parte de ese recorrido.

- Que sienten que corren un riesgo cuando se encuentran con el deseo del otro, que les pide cosas: hay que aprender a velar un poco lo que deseamos para ellos, a regularlo.
- Que cuanto más se quiere erradicar el vacío y el riesgo intentado protegerlos más se les puede inducir a ello.

"Dejarse incomodar"

Lacadée (2010) señala que se puede trabajar con adolescentes si uno está dispuesto a "dejarse incomodar". Esto implica que es necesario descompletarse. ¿Qué quiere esto decir? Quiere decir distintas cuestiones:

- En primer lugar quiere decir que hay que soportar "saber no saber" qué es lo que está en causa en las conductas, expresiones y silencios que los adolescentes nos presentan.
- Que hay que elegir una forma de trabajo que priorice la particularidad del caso por caso.
- En ese trabajo particular hay que producir lo que Laurent (2002) nombra como "desajuste de las identificaciones": es decir, no dejarlos fijados en el lugar de la "escoria" para que puedan establecer ellos mismos un nuevo modo de ser.
- "Sacudirse la rutina de la queja", como dice Lacan (1989) en el Seminario XX. "Esa vieja rutina según la cual el significado conserva siempre, a fin de cuentas, el mismo sentido" (p. 55).

Esto quiere decir que hay que hacer una ruptura con las formas de significación que nos vienen del sentido común.

- Saber que en todo comportamiento hay una causa en juego y que lo que está en causa es lo más singular, lo más propio de cada sujeto, lo más íntimo.
- Que hay que dejarse orientar por las invenciones de los adolescentes: la clave para transmitirles algo es añadir sólo detalles a lo que ellos ya saben.
- Implica entonces un cierto ejercicio de humildad.
- Finalmente, apostar por reintroducir un orden de la narración en un momento en que las palabras aparecen como insuficientes frente al exceso de los cuerpos.

PARA CONCLUIR

El historiador inglés Tony Judt (1948-2010) escribió en su último tiempo de vida el libro *Algo va mal*. En él intenta dar cuenta del mundo en el que estamos y del que hemos perdido y destaca en los agradecimientos algo que me parece profundamente interesante: se dirige de manera fundamental a los adolescentes ya que es con sus propios hijos con quien ha discutido algunas de las cuestiones que allí nos presenta y también porque toma a su cargo el mundo que va a dejar a los jóvenes, se hace representante de él, como dice Hannah Arendt (1996), y espera dilucidar algunas pistas para orientarlos. Cree que "si los jóvenes de hoy están desorientados no es por falta de objetivos. Una conversación con estudiantes o escolares produce una asombrosa lista de ansiedades. De hecho la nueva generación siente una honda preocupación por el mundo que va a heredar" (Judt, 2010: 19).

De alguna manera, en su escritura asume una posición educativa, si entendemos el educar como ayudar a dar acceso a un sentido que muchos adolescentes parecen haber perdido o más aún, incluso, parecen no haber recibido nunca del Otro, tal como lo plantea Lacadée. También "trata" de un modo particular a los adolescentes: se dirige a ellos, considera que lo pueden leer e incluso que puede establecerse una conversación mediante la escritura que reconozca las "ansiedades" por las que ellos

pueden, hoy, estar habitados. En cierta medida coincide con lo que Lacan (1993) plantea en su escrito "El despertar de la primavera" cuando sitúa que en las adolescencias el sujeto está llamado a descubrir la relación que hay entre sentido y goce.

Tal vez Tony Judt pensaba que las palabras, las narraciones, eran un modo de sostener a aquellos, los adolescentes, que están empezando a rodear su estructura subjetiva con todas las dificultades que este rodeo conlleva.

Porque, sin lugar a dudas, de rodeos se trata cuando nos acercamos a la experiencia subjetiva. El poeta inglés W. H. Auden (1995), en su libro *Otro tiempo*, se hace una pregunta para dar cuenta de ello: "¿Quién no ha preferido un pequeño rodeo a ir directamente adonde estamos?". Podemos afirmar que cuando hablamos de experiencia el tiempo es el que empieza a contar y esa es una contabilidad que se presenta de manera radical a los adolescentes: para ellos el tiempo empieza a correr, empieza a pasar, a pesar de sus maniobras de evitación.

La experiencia es la forma más particular por la que el sujeto transita por la vida, tiene que ver con la relación con el Otro. Ahora bien, pensar que la experiencia está tramada con respecto al Otro toca de lleno la oferta de acogida que el profesional ha de hacer al adolescente. De hecho podemos, en esta dimensión, pensar, tal como indica Lacadée (2010: 209), a los espacios educativos como los lugares "donde se reactualiza para cada uno lo que está en la base del vínculo social". Si es así vemos la importancia que tiene sostener a los adolescentes mediante el respeto, la escucha y una mirada que eleve la dimensión de su experiencia al lugar donde podamos

ayudarles a captar dentro de esos malestares que atraviesan cuál es la causa de su deseo. Aproximarnos y ayudarles a discernir el deseo que está en juego en sus actos es, tal vez, un modo de pensar la interlocución a la que ellos nos convocan. Es, de alguna manera, una invitación a los profesionales a no retroceder frente a aquellas cuestiones que los adolescentes hacen presente y que provocan nuestra inquietud.

BIBLIOGRAFÍA

- **Agamben, G.** (2008): *Què vol dir ser contemporani?*. Barcelona: Arcadia.
- **Aichhorn, A.** (2006): *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- **Arendt, H.** (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- **Auden, W. H.** (1995): *Otro tiempo*. España: Editorial Pre-Textos.
- **Bernfeld, S.** (2005): *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- **Blos, P.** (1980): *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Mortiz.
- **Brignoni, S.; Esebbag, G.** (2002): "Del 'menor' maltratado a la producción de un sujeto: una experiencia del diálogo entre el psicoanálisis y la educación social". En *Revista Freudiana*, núm. 36, Barcelona.
- **Brignoni, S.** (2006): "La atención del adolescente con trastorno mental grave en situación de desamparo y su evolución a la edad adulta". En *L'interrogant,* núm. 7. Revista de la Fundació Nou Barris per a la Salut mental. www.revistainterrogant.org
- **Brignoni, S.** (2010): "Los adolescentes y sus dichos". En *L'interrogant*, núm. 10. Revista de la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. www.revistainterrogant.org

- **Corea, C.; Lewkowicz, I.** (2010): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Argentina: Paidós.
- **Deltombe, H.** (2006): *Les Documents de Scripta: L'insaisissable désir à l'adolescence.* Saint-Quentin: ACF.
- **Erikson, E. H.** (1985): *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- **Feixa, C.** (2008): *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- **Freud, S.** (1985): "Tres ensayos de teoría sexual (1905)". En *Obras completas,* tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- **García, G.** (2008): "Adole(s)cer o la abolición de la primavera". En *Púberes y adolescentes. Lecturas lacanianas*. Buenos Aires: Grama.
- **Gruwell, E. y Freedom Writers** (2007): *Diarios de la calle*. Barcelona: Elipsis.
- **Izcovich, M.** (2005): *Tiempo de transformación*. Madrid: Síntesis.
- **Judt, T.** (2011): *Algo va mal*. España: Taurus.
- **Lacadée, P.** (2010): *El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia.* Madrid: Gredos.
- **Lacadée, P**. (2008): "Adolescentes en el liceo no sin sus profesores. Acerca de la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado". En *Psicoanálisis con Adolescentes.* Venezuela: Pomaire.
- **Lacan, J.** (1985): *Seminario 3. Las Psicosis.* Barcelona: Paidós.
- **Lacan, J.** (1988): "El despertar de la primavera". En *Intervenciones y textos 2*. Argentina: Manantial.
- **Lacan, J.** (1989): *Seminario 20. Aún.* Argentina: Paidós.

- **La Sagna, P.** (2009): "L'adolescence prolongée, hier, aujourd'hui et demain". En *Quel avenir pour l'adolescence? Revue Internationale de Psychanalyse. Mental,* núm. 23. Francia.
- **Laurent, E.** (2002): "Retomar la definición del proyecto del CIEN y examinar su situación actual". En *El Niño,* núm. 10. Revista del Instituto del Campo Freudiano.
- **Miller, J.-A.** (2007): "La invención psicótica". En *Cuadernos de Psicoanálisis*, núm. 30. Revista del Instituto del Campo Freudiano en España. Bilbao: Eolia.
- **Miller, J.-A.** (2011): *Los divinos detalles. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller.* Argentina: Paidós.
- **Nuñez Pérez, V.** (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- **Pakman, M.** (2010): *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia.* Barcelona: Gedisa.
- **Pennac, D.** (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- **Rheingold, H.** (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- **Salinger, J. D.** (2010): *El guardián entre el centeno.* Madrid: Alianza.
- **Sauvagnat, F.** (2003): "Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención". En *L'interrogant*, núm. 6. Revista de la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental.
- **Sennett, R.** (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona: Anagrama.
- **Sosa, J.** (2008): "Del síntoma y sus paradojas". En *L'interrogant*, núm 8. Revista de la Fundació Nou

Barris per a la Salut Mental. www.revistainterrogant.org

- **Stevens, A.** (1998): "L'adolescence, symptôme de la puberté". En *Feuillets du Cortil*, núm. 15. Champ Freudien en Belgique.
- **Ubieto, J. R.** (2002): "Els trastorns del comportament en nens i adolescents". En *L'interrogant*, núm. 4. Revista de la Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. www.revistainterrogant.org
- **Winnicott, D. W.** (1980): "La adolescencia". En *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- **Winnicott, D. W.** (2003): "La juventud no dormirá (1964)". En *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.