

L'acostament a l'aprenentatge a l'adolescència

Lluïsa Etxeberria

Resum

Es presenta una manera d'observar i de veure la relació adolescent-estudis a partir de les bases emocionals de l'aprenentatge. S'equipara el procés que realitza l'aparell mental al procés de l'aparell digestiu, l'un respecte de l'aprenentatge i l'altre en l'haver de transformar els aliments ingerits. Es posen de relleu algunes constatacions realitzades en l'àmbit educatiu sobre la conflictiva conscient i inconscient de l'adolescent amb la seva tasca d'estudiar i amb els seus estudis. També s'obren interrogants al voltant de si l'adolescent vol o no vol saber, pot o no pot estudiar, té o no té a la seva disposició procediments o tècniques per treballar intel·lectualment i acostar-se al coneixement. Finalment, s'apel·la a la capacitat continent dels educadors i adults per obrir alternatives que facilitin a l'adolescent fer un aprenentatge exitós i, en cada cas, afrontar adequadament les esquerdes o fractures per tal d'aconseguir la rendibilitat desitjada en les seves experiències com a «aprenent» i evitar la cronificació dels problemes amb els estudis.

L'observació i el treball amb adolescents, en l'àmbit educatiu, em duu a abordar algunes maneres que té l'adolescent d'acostar-se i relacionar-se amb l'estudi i els estudis. Primerament, assenyalo les bases emocionals de l'aprenentatge des d'un marc teòric psicodinàmic i apunto les condicions necessàries per al treball intel·lectual en el pla psíquic i lògic de la vida conscient. L'aportació de la psicoanàlisi m'ha ajudat a la comprensió de les dues cares que estan en joc —els processos cognitius i els processos emocionals— des del punt de vista de l'inconscient. La psicoanàlisi afirma que qualsevulla de les funcions de l'activitat mental pot fallar, que es pot alterar i, fins i tot, que funcions tals com la consciència, l'atenció i la memòria, que s'encarreguen de connectar amb la realitat externa, poden ser atacades.

El binomi adolescent-estudis remet de ple al subjecte que ha d'afrontar l'estudi i enfocar els estudis en una etapa de molts canvis evolutius i de crisi, enmig de grans oscil·lacions entre progressions i regressions, a la recerca d'una nova identitat. La preocupació pel seu cos i l'accés a la sexualitat adulta afecten la seva manera de pensar, sentir i actuar. L'adolescent normal ha de fer front a tantes demandes i tantes necessitats afectives que fàcilment poden quedar afectats els estudis. I quan hi ha patologia o aquesta es va estructurant, es manifesta i incideix també, de formes molt variades, en l'estudi. I encara es pot veure la realitat des d'unes altres perspectives com és que, quan la possibilitat d'aprendre queda atrapada, la conflictiva inherent crea un altre factor de risc en afegir nous problemes o altres possibles alteracions.

Tractar què passa entre l'adolescent i els estudis, és a dir, indagar com estudia i com aprèn, què li representa la tasca d'estudiar, què l'inquieta, com afronta aquest món de l'estudi, és complexe i difícil. Per una banda, l'adolescent considerat normal té un pensament més reflexiu, més analític i més sintètic pel fet d'accedir al pensament formal. És més capaç d'operar amb signes i símbols els quals substitueixen els objectes concrets, i amb el seu raonament aconsegueix fer hipòtesis i deduir; per tant, està en condicions de fer abstraccions i generalitzar. Per una altra banda, algunes de les seves potencialitats queden reduïdes perquè sovint projecta «fora» el desig i la necessitat d'estudiar, ho posa en els altres, en els pares. No és ell qui vol i se sent motivat sinó que es veu forçat per les exigències dels adults. Si les coses no li van bé, la culpa és dels pares, dels professors, de la valoració o judici que es fa d'ell (exàmens, notes...). Sembla, doncs, que el binomi adolescent-estudis recorri itineraris paral·lels o diferents en el procés d'anar transitant cap a més autonomia, ja que trobem aquestes reaccions més aviat regressives en contrast a d'altres més tendents cap al creixement. I si al moment evolutiu que viu l'adolescent hi afegim la seva biografia

particular (pèrdues afectives, separacions, canvis, escàs suport familiar i altres factors de risc psicosocial), en alguns casos, queden compromeses les possibilitats actuals i les expectatives de futur.

En qualsevol individu, els processos intel·lectuals es posen en marxa, es desenvolupen i funcionen adequadament amb el concurs dels processos emocionals. Aquests estan a la base de les possibilitats del pensar intel·ligent. És a partir de les primeres relacions mare-fill que s'inicia l'activitat mental tot i que l'infant, al principi, no distingeix els processos corporals dels mentals. La naturalesa del lligam amb la mare és l'eix i motor de les experiències posteriors de prendre, absorbir, retenir i retornar en el nivell intel·lectual, emocional i físic, quan distingeix les experiències físiques de les mentals. Això comporta anar fent, progressivament, el procés de separació-individualització respecte de la mare, identificar el jo del no-jo i aconseguir una diferenciació i independència cada cop més grans.

El bebé necessita i busca la mare com el seu primer objecte de coneixement. Ella, en una situació satisfactòria, es presta a ser coneguda, començant així una interrelació que serà l'arrel de tot posterior coneixement (Miró, 1988).¹ El nen, des de ben petit, té la curiositat natural, innata, que es va manifestant en tot un seguit d'experiències, mijantçant els sentits primer i, gradualment, si les coses van bé, activant el complex aparell mental per tal de seguir indagant, interrogant-se i preguntant, elaborant i construint, incorporant i vinculant el que va rebent amb el que va tenint com a propi. En aquesta evolució, la realització de certes funcions maternes (de conèixer el bebé i les seves necessitats, de contenció del malestar i de retorn de les ansietats en un estat més tolerable) és bàsic i decisiu. El fracàs d'elles o l'excessiva frustració tenen efectes tant nocius sobre l'infant que poden convertir-se en un factor etiològic important de perturbacions del pensar, del llenguatge i de quadres psicopatològics.

Cada persona té una manera pròpia d'aprendre i les seves experiències d'aprenentatge. Les arrels del particular funcionament les trobem en el model d'aprenentatge proveït per la família o per les figures de referència significatives. Aquest model s'ha anat construint des d'un mateix i des del què s'ha anat rebent del grup familiar, d'acord amb la singular manera de viure tant els fets reals com els imaginats per ell i pels pares. Ara bé, a l'adolescència, acostar-se al coneixement per saber com és la realitat i com som les persones, poder

estudiar i aprendre, requereix haver resolt suficientment —entre avanços i retrocessos— els lligams infantils de dependència i valdre's per si mateix, però sense obviar la transcendència de les primeres relacions, en cada cas; es necessita també una certa capacitat per estar sol i tenir consciència d'un mateix, la qual cosa es complica perquè l'adolescent es veu a la recerca de la pròpia identitat però dins del grup, és a dir, inmers en el grup d'iguals i cercant la peculiar identitat que li dona el pertanyer a un grup.

El valor de la relació en el procés d'aprendre és inqüestionable. El treball intel·lectual veritable necessita de la interacció, i la bona relació —com a conjunt de pensaments, sentiments, fantasies internalitzades— és l'element desencadenant del coneixement. A l'adolescència, moment de confrontació i de major independència, aquesta relació pren matisos diferents. Significa que algú, representat pel llibre, el professor o altres mitjans, sap més que un; àdhuc significa que un és petit i l'altre és gran. Si no s'estudia no s'aprén aquesta realitat que comporta dolor emocional pel sentiment d'ignorància. Llavors es rebutja el llibre, el professor i altres eines, per no assabentar-se d'això i per la por inconscient de no donar la talla, de no-saber. I, evidentment, no se suporta ser ensenyat ni haver de dependre, ni necessitar donar-se temps, perquè això equivaldria a ser o sentir-se petit, desvaloritzat.

De tot això es dedueix que estudiar i aprendre és un procés complex que suposa estar actiu, explorar, esdevenir curiós, lluitar, poder frustrar-se per ignorar coses, tenir sentiments d'incertesa i de por motivats per allò desconegut i nou; també enveja, ràbia i impotència. Depèn molt de les experiències viscudes anteriorment i de com aquestes s'hagin resolt que l'adolescent disposi de bons recursos, encara que es desorganitzi transitòriament, o que comenci una escalada de fracassos, d'«actuacions» i que, conseqüentment, se'n ressentixin els estudis i la seva evolució, en general.

El procés de l'activitat mental és similar al del sistema digestiu. La missió d'aquest és transformar els aliments ingerits en substàncies que l'organisme pot absorbir. L'equivalència en el nivell mental seria: incorporació, assimilació, conservació i comunicació. Amb l'objectiu de fer aquest procés es troben professor-alumne, alumne-llibre, alumne-altres companys, alumne-altres mitjans i, a vegades, aquesta trobada està carregada de molts sentiments i emocions, fins i tot contradictoris i ambivalents. La trobada —relació educativa— suscita afectes i emocions diversos que estimulen o dificulten el

treball intel·lectual, l'assimilació de la informació i l'accés al pensament, en general. Per això, contactar amb els aspectes sans i normals d'aquests sentiments, reconèixer-los, aprendre a contenir-los, en comptes de negar-los o ignorar-los o desestimar-los, hauria de ser quelcom a incloure en la tasca de l'adolescent «estudiant». Sovint, però, pares i educadores transmeten que els sentiments s'han de reprimir, s'han de deixar de costat o no s'han de tenir quan s'estudia, perquè destorben.

L'analogia entre l'esquema de l'aparell digestiu/alimentació i l'aparell mental/coneixements, permet veure com, si no es fan a nivell mental els processos relacionats amb el prendre/incorporació, absorbir/assimilació, retenir/conservació, i retornar/comunicació dels coneixements, es presenten perturbacions en la incorporació i en el retorn d'aquests, dificultats en el pair, assimilar o retenir, i problemes amb la producció i comunicació d'un treball o un exàmen, per exemple. En aquest sentit, assenyalo algunes dificultats destacades per **Luzuriaga** (1998),² i apunto ahora algunes possibilitats:

– L'avidesa per aconseguir coneixements. Quan aquella és massa intensa, pren la informació amb voracitat, però no l'aprofita perquè no pot pair o digerir el seu contingut; d'aquí li ve a l'adolescent la indigestió, la saturació, l'empatx.

– La desesperació per la gana que es pateix. Quan aquesta és excessiva, la impaciència fa que decideixi *no* incorporar, quedar-se inapetent o desganat intel·lectualment abans que fer tot el procés d'aprendre i haver d'esperar el temps necessari per obtenir el coneixement.

– La pèrdua de la gana, del desig d'aprendre. Quan això succeeix, el problema de l'aprenentatge s'expressa en la disminució o evitació de contacte amb l'objecte de coneixement —inhibició cognitiva— la qual cosa fa pensar en motius i desigs inconscients atrapats; en aquest cas, les possibilitats de conèixer hi són de la mateixa manera que el menjar per a la persona anorèxica que es resisteix a la gana. També, però, es dona el conflicte reactiu del desnodrit, la condició precària del qual mostra que, tot desitjant aprendre —menjar—, no pot gaudir de l'aliment intel·lectual, és a dir, de les situacions d'aprenentatge en la mida que necessita.

– La manca de discriminació del que s'estudia. Qui estudia indiscriminadament recorda allò que és anecdòtic i trivial, però no guarda el que és essencial

ni entén veritablement la finalitat dels raonaments, ni dóna valor als enunciats que llegeix; aquesta manca de discriminació l'impedeix assimilar adequadament.

– La resistència a oblidar el que s'incorpora. Aquesta resistència el condueix a emmagatzemar dades compulsivament i a voler controlar-les; així es queda obturat, sense saber propi, sense participació personal en l'elaboració, tenint com una mena de calaix/tap d'elements sovint confusos. D'aquí ve, a vegades, la necessitat de treure-vomitar com més aviat millor i desfer-se d'un coneixement que no es tolera. També, però, la gratitud sentida cap a algú que ha aportat saber, pot expressar-se en una exposició creativa o en un bon exàmen.

– La por a perdre el coneixement aconseguit. Aquesta por i també la por a no poder demorar suficientment la comunicació, en el context d'un exàmen, per exemple, pot ser viscut amb tanta tensió que resulti impossible fer-lo o fer-lo de manera que es pugui produir alguna cosa bona, ja que el malestar inherent a la por no permet retornar bé allò après.

Les possibilitats, les dificultats i la conflictiva conscient i inconscient de l'adolescent en el treball intel·lectual varien en funció de com sigui el propi adolescent i de la seva biografia. En els processos cognitius —més l·ligats als factors aptitudinals— i els processos emocionals —més l·ligats als factors actitudinals i afectius—, es donen combinacions, oscil·lacions i interferències de major o menor intensitat i freqüència entre «acostar-se a l'aprenentatge» o «fugir d'estudi», és a dir, entre voler/no-voler, poder/no-poder i saber fer/no-saber fer, tal com he observat en adolescents. Ho expresso a continuació:

a) En alguns estudiants predominen els factors actitudinals i afectius (desgana, apatia, mandra, desinterès, avorriment, pors, dubtes, incertesa, enfrontaments amb els pares, preocupacions i malestar centrats en el cos, tristesa, enyorança...) com a motius manifestos o latents de les seves dificultats d'estudiar i aprendre.

Em pregunto si no volen estudiar o si, més aviat, en molts casos, volen però no poden acostar-se al coneixement.

b) En altres recullo, de manera més o menys explícita, els factors cognitius (atenció, concentració, memòria...) quan diuen no poder

prestar atenció ni concentrar-se, perquè els distreu qualsevol cosa o tenen el cap ple d'altres preocupacions; comenten que obliden de seguida o es queden en blanc, tot i saber els conceptes; que els contraria ser lents treballant (incorporant, paint i produint); que no aguanten estar-se quiets massa temps, i creuen que per aquests i altres motius, tenen males notes. Volen, però, aprovar i passar de curs al preu que sigui.

També dipositen en el fet de posar-se «nerviosos», la mala jugada de quedar-se deseparats, sense la informació de què disposaven. Els «nervis» són viscuts com una inquietud de causa orgànica que els fa estar hiperactius i neguitosos; el «ser nerviós» motiva, segons alguns, que no se'n surtin prou bé a l'hora de fer exàmens i respondre a les exigències acadèmiques.

Em fa pensar en alguns d'aquests casos que, a més a més del que representen els aspectes carenciats més relacionats amb les aptituds i recursos cognitius, hi ha altres entrebancs que no permeten acostar-se al coneixement i que la inhibició intel·lectual està instal·lada. Per tant, poden o no poden?

c) I en els casos d'altres adolescents es creu —sovint ho pensen ells mateixos però també els educadors— que els manquen «tècniques» mètodes, procediments, estratègies, eines, destreses o habilitats i, fins i tot, recursos instrumentals molt bàsics. El cert és que, en no tenir-los, no poden organitzar-se la feina ni estructurar un treball ni imaginar-se com plantejar-se una tasca en coordenades de temps i espai. A vegades, tampoc no respecten suficientment les exigències pròpies de l'estudi, aquelles que imposa el procés d'aprendre i altres com són l'exercici més o menys metòdic, la dedicació constant, a més a més d'obviar els factors afectius i cognitius abans esmentats. Em pregunto si el saber fer, és una qüestió només d'ordre metodològic, i continuo qüestionant-me: saben fer?; no-saben fer?, o no poden fer?

Recollint les observacions i constatacions, continuo formulant preguntes. Què pot estar passant en l'adolescent respecte de l'estudi o què hi ha darrera els trastorns de l'aprenentatge?, per què es vol o no es vol, per què es pot o no es pot, què fa que hom tingui recursos per saber fer o no en tingui i no sàpiga fer, o que vulgui i no pugui o que no pugui ni vulgui, o fins i tot que no pugui ni sentir el desig de saber?

Crec que els factors actitudinals i afectius esmentats, quan resten aturats o alterats, van lligats a sentiments conscients i inconscients provocats per l'enveja, la gelosia, la rivalitat, la dependència infantil, la sexualitat, els quals sovint generen altres

formes de sofriment com són ràbia, malhumor, conflictes relacionals, dificultats per vincular/se, per separar/se i per diferenciar/se. Els sentiments poden ser viscuts, unes vegades, com a perillosos o amenaçadors i, altres vegades, carregats de pena, preocupació, culpa, amb diferents matisos. Mostro alguns d'aquests sentiments i reaccions explicats per **Luzuriaga**:

L'enveja. Aprendre de l'altre representa que aquest té quelcom de valuós; així «no entendre» un contingut, considerar-lo intel·ligible, no entenedor, pot estar al servei de negar-lo o desvaloritzar-lo. També l'avorriment davant el saber dels altres és una forma de menyspreu i aquest constitueix una de les millors armes contra l'enveja, ja que si un coneixement es considera menyspreable, vol dir que no val i que, per tant, no es necessita desitjar-lo.

Ser brillant intel·lectualment pot provocar l'enveja dels altres i per això es pot ser despreciat, menystingut o no acceptat. En disminuir la capacitat intel·lectual i fer-se més incapaç, més eixelebrat o ximple, s'aconsegueix no ser envejat, i així, poder ser estimat. També incrementar el saber i la capacitat crítica es pot fer per negar l'enveja que produeix un coneixement preat; aquest tarannà crític, carregat de racionalització, busca desvaloritzar el saber de l'altre i condueix a tancar-se en la pròpia manera de veure les coses, a forçar-se a estar molt informat, fins arribar a saber només el que un es diu a si mateix, desconectant així de l'enveja que suscitaria el coneixement compartit.

El temor, la por i el neguit. Provar i haver de conèixer coses noves genera neguit i temor, sobretot quan un es veu forçat a indagar coses desconegudes, sense saber si li seran o no útils. També decidir-se a estudiar quan ja és massa tard, es viu sovint amb la por de «no poder» arribar. La inquietud i la incomoditat duen l'adolescent a aixecar-se de la cadira, a obrir i tancar el llibre, a sortir de l'habitació (per verificar que pot sortir en qualsevol moment del lloc, —el llibre— on està tancat). Tot plegat fa que experimenti malestar i dubtes de si aconseguirà rendir en els estudis i que tingui fantasies de si podrà o no accedir al món dels adults, de si podrà o no anar-se «fent gran».

L'agressivitat. Aquest sentiment pot deixar l'adolescent abandonat a la passivitat, a l'apatia, a la inhibició. També el pot conduir a substituir les «tècniques d'estudi o de treball intel·lectual» per tècniques d'evasió, omisió o distorsió; el resultat acostuma a ser un treball confús, poc productiu i, consegüentment, l'adquisició de coneixements

resta aturada.

La rivalitat, l'omnipotència i la impotència, entre d'altres sentiments, també el duen a enfrontaments molt aparatosos, a castigar els adults (pares, professors) i a fer «actuacions» de molts tipus, per vèncer el sentiment de petitesa i d'inferioritat i per anar verificant els límits fins on pot arribar.

El cert és que la persona intel·ligent, —l'adolescent—, d'entrada, vol conèixer, vol saber, vol pensar; però quan les experiències viscudes són insatisfactòries, massa intenses, i no les pot tolerar, llavors la seva intel·ligència lluita contra la percepció i la comprensió del món intern i extern, contra les vivències i sentiments dolorosos que ambdós mons desporten.

Luzuriaga fa servir els descobriments de la psicoanàlisi en aquest camp i postula que darrera l'aparent inhibició intel·lectual que es dona en nens físicament sans, operen pel contrari, processos «inconscients» molt actius i intel·lectuals, la finalitat dels quals és aïllar, tant de la comprensió de la realitat objectiva com del propi món intern, perquè la percepció intel·ligent d'aquestes realitats causa conflictes, ansietat i sofriment psíquic.

L'autora citada introdueix un terme nou, el de «constraintel·ligència» i tracta el fet de «no aprendre» com un «no voler aprendre», com un procés actiu, com una lluita per no saber. El subjecte, segons ella, forma una defensa fent una tasca activa, «actuant contra». Aquesta actuació inconscient de la intel·ligència té la finalitat de no conèixer aquells continguts que resulten massa dolorosos i que no es poden tolerar. Es donaria, segons aquest enfocament, la presència d'una força constant, organitzada contra si mateixa, per no pensar.

Aquest concepte de «constraintel·ligència» ens pot ajudar a pensar en la complexitat que presenta cada adolescent que estudia molt o que no estudia perquè «no pot», perquè «no vol» o perquè «no pot voler», com he apuntat abans i, per tant, a comprendre millor algunes dinàmiques defensives inconscients que posa en marxa a l'hora d'estudiar, enfront les angúnies que estan a la base dels seus conflictes manifestos o latents i que afecten els seus estudis.

Per a ella, les funcions pròpies dels processos intel·lectuals són, en general, tres: a) la funció d'adquisició de dades de la realitat, que es realitza mitjançant els sentits i les funcions perceptives; b) la funció de conservació, manteniment i reproducció de les dades que es fa per la memòria i per l'establiment dels hàbits, i c) la funció d'elaboració de les dades (conceptualització, judici i raonament)

o funció propiament pensant. Contra aquestes funcions d'adquisició, de conservació i d'elaboració, la «constraintel·ligència» té les seves defenses i els seus mecanismes particulars, i actua atacant o suprimint la capacitat de pensar.

D'acord amb aquesta visió, la intel·ligència es pot malmetre de diferents maneres: desplaçant el saber per altres sabers que distreuen, desvinculant-se i dissociant-se, fent veure que s'és ignorant o beneit, creient-se massa omnipotent, o ignorant el significat dels propis actes, dels enfrontaments ideològics —incrementats d'intel·lectualisme—, o no fent-se càrrec dels fracassos, dels despistaments, dels lapsus, dels obllits... Diferents comportaments defensius estan, doncs, al servei de «no fer servir» la intel·ligència en la seva facultat de percebre i incorporar dades, recordar, formar conceptes, fer judicis i raonaments i, en definitiva, pensar. Així s'eludeixen elements que són essencials per mantenir la ment oberta a noves idees, adquisicions, detalls, sabers o coneixements, i la ment s'oposa al procés interior de comprensió amb el consegüent empobriment i pèrdua de possibilitats d'aprendre.

Aquesta realitat complexa que s'observa en primer pla en l'àmbit educatiu, demana, per una banda, explorar on rauen les dificultats de l'adolescent per acostar-se a l'aprenentatge i ubicar-les —si resideixen en la particular relació entre l'organisme, la intel·ligència i el desig de saber del subjecte i/o en la particular vinculació familiar i social—, i per una altra, anar trobant el camí per resoldre-les. En aquest recorregut, comprendre què està passant i exercir la funció de contenció, són decisius i imprescindibles. Això és possible si s'entén l'aprenentatge com un procés i un afer que va més enllà de l'aprenentatge escolar, com un espai en què ambdós subjectes interactuen: el subjecte que aprèn —l'alumne «estudiant»— i el portador de coneixement —el professor— del qual s'espera que faciliti a aquell esdevenir més subjecte i més persona, aconseguint fer seu el coneixement i tenint un saber experiencial propi.

És obvi que, a la institució educativa, el treball intel·lectual, l'adquisició de coneixements, el saber, —els estudis—, han de tenir el seu lloc i un lloc rellevant. És ben cert també que hi ha adolescents prou motivats pels estudis i que se'n surten bé, malgrat els avatars del moment evolutiu, malgrat estar en terra de ningú, mudant la seva pell i paint molts canvis. I no cal oblidar que el rendiment escolar és un dels factors protectors més importants per a l'adolescent. Així i tot, ens trobem amb els que pateixen intensament la conflictiva adolescent i mostren els efectes i conseqüències que aquesta

realitat comporta; amb altres que mostren el símptoma de fracàs escolar en la demanda d'ajut, o amb els que presenten alguns problemes derivats de la manca de rendiment en els estudis, o els propis d'un pensament empobrit, o els inherents a un funcionament mental pertorbat, a una mala relació amb l'estudi o amb l'entorn educatiu, el qual pot ser part activa tant de la etiologia com del manteniment de les dificultats.

De les constatacions esboçades neixen alguns interrogants com és ara on posa l'èmfasi la institució educativa, els pares i la societat a l'hora de determinar quins són els factors nuclears o bàsics que afavoreixen l'adquisició de coneixements. Ben segur que tot es considera decisiu i important: els aspectes cognitius (poder, tenir capacitat i recursos, saber fer...) i els factors relacionats amb les actituds i els afectes (desig de saber, voluntat, interès, curiositat, actitud activa) que acompanyen el pensar intel·ligent. Però a quins interessos de l'adolescent hem de respondre, a quines tendències hem d'apel·lar per motivar-lo i mantenir un treball intel·lectual fructífer?

El centre educatiu exigeix i fomenta el fer, pressiona l'adolescent per fer, i s'atura poc a pensar, a indagar o a demanar ajut per explorar i comprendre què hi ha darrera les dificultats per estudiar i aprendre. A vegades, els problemes de l'adolescent són negats, banalitzats, distorsionats, evitats. Als professors i als pares els costa tolerar «no saber», i s'«actua» exigint uns resultats quantitativs, fent judicis valoratius parcials, cercant remeis immediats i quasi màgics. Repetir curs no es planteja sovint com un donar/se temps sinó com un «no ser competent pels estudis» i aquell ho viu, en alguns moments, com un «no creixerà mai».

Adolescents, pares, educadors i la institució educativa, en general, defugen pensar i amb sobredosi d'acció volen tenir la resposta, la proposta de solució ràpida i eficaç per a problemes greus, complexos i de difícil solució, almenys si aquests es volen resoldre només amb els mitjans educatius. Afegiria que sovint els adults projectem sobre l'adolescent els conflictes propis, i les nostres actituds i reaccions compliquen encara més les coses.

Detectar a temps els conflictes de l'adolescent que estudia o que no estudia observant com s'acosta al coneixement requereix adoptar mesures educatives preventives i evitar etiquetes com «és tonto», «és gandul», «és distret», «és inconstant», «no fa res», «és un irresponsable» «no li dona la gana», «no té base», «pot però no vol», etiquetes

que no resolen el problema i, en canvi, l'estigmatitzen en major o menor grau. També és desitjable disminuir la tendència a simplificar els problemes; expressions com: «ja madurarà, ja espavilarà, ja estudiarà o canviarà quan vulgui...» ho demostren, i mentrestant, s'està instal·lant una manera de funcionar, es va creant un cercle tancat i viciat, i s'entra en una dinàmica relacional força complicada, de més pressió, de més imposició i de més difícil sortida. L'adolescent es troba a l'intempèrie, abandonat a les seves poques o nul·les forces i amb amenaces d'enfonsament, de somatitzacions, de risc d'absentisme escolar, d'una escalada de conductes insalubres, amb la consegüent desesperança i manca d'expectatives de futur.

Caldrà no oblidar que l'adolescent s'acosta a l'aprenentatge havent de transitar del ser «petit» a ser «adult», sentint-se en mig d'un degavell de sentiments, emocions i preocupacions. Li va gran ser adult, no vol ser petit, però, a vegades, li costa molt deixar de ser-ho. Se sent dubtós, desorientat, aclaparat i pressionat. En alguns moments es veu forçat a triar (crèdits, itineraris, modalitats) perquè «toca» i pensa, espantat, que la seva decisió ja el posa dins d'una autopista sense que vegi ni la sortida ni la possibilitat de fer marxa enrera.

La contenció és el primer element diferenciador que permet identificar el que li passa a «dins» del que passa a «fora» i proporciona una mena de dic o límit al desbordament adolescent, al batibull d'emocions motivats per la incertesa, l'exaltació, el derrotisme, el desesper. La contenció del seu malestar passa per la contenció que pares, educadors, metges, psicòlegs i d'altres adults podem donar quan existeix la capacitat de recollir aquesta angoixa intolerable, quan se li pot oferir la possibilitat de clarificar, diferenciar i donar nom a uns sentiments a voltes contradictoris, i quan es vinculen aquests afectes a alguna cosa que es pugui explicar i que s'entengui, la qual cosa representa retornar el malestar neutralitzat, en forma menys desestructurant i nociva per a ell.

L'adolescent necessita aquest continent emocional i una certa dosi d'empatia dels adults per posar-nos en el seu lloc o en la seva pell, sense confondre'ns. També és decisiu considerar-lo no només com a «alumne» que estudia sinó persona-jo-adolescent-alumne «aprenent», que ha d'aprendre a incloure les pròpies angoixes en la tasca d'estudiar, que ha d'anar aprenent a tolerar més el no-saber i anar passant del: «ells (els pares) volen que estudiï» a «jo vull estudiar».

Si va aconseguint un «jo» pensant més reflexiu,

el desig d'estudiar no li serà aliè ni projectarà tant el malestar y la culpa sinó que comptarà amb el desig propi i estarà més lligat a l'autonomia y a la responsabilitat personal. Si se sent contingut pels pares, professors, institució educativa, altres professionals, podrà anar aprenent a contenir-se millor, a tolerar més la frustració i a disminuir els mecanismes que utilitza tant per defugir l'aprenentge com per desfer-se'n sense aconseguir la necessària assimilació dels continguts que estudia. Si l'adolescent pot sentir que són recollides i acceptades les seves preguntes i els seus missatges, anirà aprenent a fer front a les pors de no saber i podrà desenvolupar la capacitat de pensar, de conèixer i de saber propis.



Lluïsa Etxeberria

Girona 86, 3er 1^a

08009 Barcelona

Tl.: 93-265-81-28

e-mail: lluisaet@copc.es

Notes

1. **Miró, M^a T.** (1988). «Marc de treball i resistència al coneixement». *Revista Catalana de psicoanàlisi*, Vol. V, N^o 2.

2. **Luzuriaga, I.** (1998). *La inteligencia contra sí misma*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Bibliografia

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Miró, M^a T. (1988). «Marc de treball i resistència al coneixement». *Revista Catalana de psicoanàlisi*, Vol. V, N^o 2.