



Revista Affectio Societatis
Departamento de Psicoanálisis
Universidad de Antioquia
affectio@antares.udea.edu.co
ISSN (versión electrónica): 0123-8884
ISSN (versión impresa): 2215-8774
Colombia

2013

Diela Bibiana Betancur

**DE LA RELACIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON EL SABER
Y SUS VICISITUDES**

Revista Affectio Societatis, Vol. 10, N° 19, diciembre de 2013

Art. # 2

Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

DE LA RELACIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON EL SABER Y SUS VICISITUDES

Diela Bibiana Betancur¹

Universidad de Antioquia, Colombia
diela11@gmail.com

Resumen

El presente texto es producto de la investigación *Adolescentes y saber: posiciones subjetivas, modalidades de vínculo y destinos posibles*, realizada en el marco de la Maestría en Investigación Psicoanalítica (2010-2013) de la Universidad de Antioquia. Uno de los hallazgos de este trabajo es la comprensión *après-coup* y el ordenamiento *a posteriori* de las respuestas subjetivas de los adolescentes entrevistados, a partir del grafo del deseo que Lacan establece en el *Seminario 5*. En efecto, la presencia del Otro en los destinos que tiene el conocimiento en un adolescente es fundamental para entender las distintas posiciones subjetivas de estos sujetos. Así, ante la pregunta *¿qué lugar ocupo en el deseo del Otro?*, en relación con el conocimiento escolar un adolescente puede responder con el Ideal del yo, I(A); con el fantasma, ($\$ \diamond a$); con el síntoma, s(A); o con el significante del Otro tachado, S(λ).

Palabras clave: adolescencia, saber escolar, saber ético, grafo del deseo, Ideal del yo.

ON THE ADOLESCENTS' RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND ITS VICISSITUDES

Abstract

This paper is a result of the research named *Adolescents and knowledge: subjective positions, bond modalities, and possible destinies* that was carried out in the context of the Master's Degree in

Psychoanalytic Research (2010-2013) at the University of Antioquia (Colombia). One of the findings of this study is the understanding and arranging in hindsight of the subjective responses given by the adolescents interviewed. It is done from the graph of desire that Lacan proposes in his *Seminar V*. Indeed, the presence of the Other in the destinies that knowledge has in a teenager is crucial to understand the subjective positions of the adolescents. Thus, when an adolescent raises the question "what is my place in the desire of the Other?", in relation with the school knowledge, he or she may respond with the ego Ideal I(A); with the fantasy, ($\$ \diamond a$); with the symptom, s(A); or with the signifier of the barred Other, S(λ).

Keywords: adolescence, school knowledge, ethical knowledge, graph of desire, ego Ideal.

À PROPOS DU RAPPORT DES ADOLESCENTS AU SAVOIR ET SES VICISSITUDES

Résumé

Ce texte est le produit de la recherche intitulée *Adolescents et savoir: positions subjectives, modalités de liens et destins possibles*, effectuée dans le cadre du Master de Recherche Psychanalytique (2010-2013) de l'Université d'Antioquia. L'un des résultats de ce travail est la compréhension *après-coup* et la mise en ordre *a posteriori* des réponses subjectives des adolescents interviewés, à partir du graphe du désir, établi par Lacan au cours du *séminaire V*. En effet, la présence de l'Autre dans les destins de la connaissance chez un adolescent s'avère fondamentale pour comprendre les diverses positions subjectives de ces sujets. Ainsi, à la question, *quelle est ma place dans le désir de l'Autre?*, par rapport au savoir scolaire, un adolescent peut répondre avec l'idéal du moi I(A); le fantasme ($\$ \diamond a$); le symptôme s(A); ou bien avec le signifiant de l'Autre barré, S(λ).

Mots-clés: Adolescence, savoir scolaire, savoir éthique, graphe du désir, idéal du moi.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana. Magíster en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia).

Recibido: 11/02/13 Aprobado: 24/03/13

Introducción

La emergencia de nuevas formas sintomáticas de la época, como el fracaso escolar o el bajo rendimiento académico, lleva a interrogar las razones por las cuales un sujeto establece una modalidad de vínculo con el conocimiento, ya sea de rechazo, indiferencia o compromiso. Freud hizo importantes desarrollos en esta dirección. Bajo la denominación “pulsión de saber” explicó la disposición investigativa del niño para indagar por cuestiones que le inquietan, que se ubican en un orden práctico y que le generan preocupaciones, enigmas o sufrimientos. A juicio de Freud, el destino que toma esta “pulsión” en la infancia determina para toda la vida la relación de un sujeto con el saber.

Trasladar esta cuestión al terreno de la adolescencia implica no ignorar que en este momento de la vida acontecen sustanciales transformaciones corporales, psíquicas y sexuales, en términos del empuje pulsional, de las elecciones de tipo sexual, del desasimiento de la autoridad parental, de la caída de identificaciones y de las modificaciones biológicas. Dichas metamorfosis le demandan al adolescente un arreglo inédito con el goce y la nueva elección de un síntoma (Cordié, 1994; Mesa, 1999; Stevens, 2001a), siendo la desinvertidura del conocimiento escolar una de las más generalizadas.

Más allá de unos universales explicativos, es importante comprender que el amor al saber no se instala para todos igual (Giraldi, 2008: 22). Muestra de ello es el escenario escolar: en el marco de las mismas condiciones pedagógicas convergen diversos vínculos con el conocimiento. ¿A qué responde la relación que un adolescente establece con el conocimiento escolar? ¿Cuáles son las condiciones psíquicas que permiten que un adolescente construya o no un vínculo libidinal con el conocimiento? ¿De qué modo se posiciona un sujeto adolescente frente al saber en relación con sus inquietudes vitales?

Estas preguntas conducen necesariamente a diferenciar las comprensiones que tienen la pedagogía y el psicoanálisis respecto al *saber*. En el campo pedagógico, el saber es un bien cultural que se pone en circulación y se recrea a cada momento (Tizio, 2002: 10). Para el psicoanálisis, por su parte, el saber remite a la verdad del deseo en el sujeto, a su modalidad sintomática: un saber que se tiene pero que se ignora, porque el inconsciente es un saber del que no se sabe y “que puede o no encontrar en los saberes teóricos que se transmiten en el campo educativo un espacio de articulación y expresión” (Jiménez & Páez, 2008: 240).

Esta investigación aspiró a comprender las relaciones de los adolescentes con el conocimiento escolar en sus vínculos con el saber inconsciente. En este orden de ideas, la concepción de saber implícita en este trabajo se inscribe en un sentido amplio, que comprende al conocimiento escolar pero no se agota en él. Más

allá de la enciclopedia y la erudición, de la acumulación de conceptos o el mero atesoramiento de contenidos, el saber, en este contexto, adquiere una connotación que tiene que ver con los modos cómo se posiciona un sujeto ante su vida y ante la realidad. No se trata, pues, de un conocimiento legitimado por los poderes de turno, sino de un saber que atañe a la singularidad del sujeto, a sus preguntas fundamentales y preocupaciones acuciantes referidas a su falta en ser. Como diría Giraldi, el lazo de la subjetividad con el saber es el de disponerse como amante a la búsqueda de aquello que nos falta (2008: 73); de este modo, el conocimiento escolar podría entrar en diálogo con el saber inconsciente.

En este orden de ideas, me referiré a los contenidos curriculares institucionalizados con el adjetivo “escolar”, en términos de conocimiento o saber *escolar*; y para aludir a las implicaciones subjetivas con las que un adolescente se relaciona con un bien cultural y a sus inquietudes personales, hablaré de *saber a secas*.

Esta investigación se orientó bajo el propósito general de identificar las posiciones subjetivas que asumen algunos adolescentes frente al saber. De igual modo, buscó precisar las condiciones psíquicas por las cuales algunos de ellos establecen o no un vínculo libidinal con el conocimiento escolar, es decir, por lo cual éste deviene o no un objeto deseado. Y por último, se propuso discernir qué otros saberes, pensamientos e interrogantes —conscientes o inconscientes— se ponen en juego en la adolescencia y de qué modo entran en relación con el conocimiento escolar.

Metodología

En términos metodológicos, la investigación tuvo como punto de partida las entrevistas realizadas a ocho adolescentes, entre dos y tres a cada uno, veintiuna entrevistas en total, en cuyo tratamiento y análisis se buscó ir más allá de unos universales explicativos para aproximarnos a sus posiciones subjetivas respecto al conocimiento escolar y a las preguntas que les implica la adolescencia. Los adolescentes se convocaron teniendo como referencia diversos vínculos en la relación con el saber escolar. De este modo, se entrevistaron tanto adolescentes comprometidos con este saber, como aquellos que se sitúan de manera cómoda, despreocupada y apática frente él; así como aquellos cuyas búsquedas e intereses trascienden al escenario escolar.

Los textos que arrojaron las entrevistas no fueron analizados con conceptos previos; antes bien, los conceptos, sujetos a la pregunta de investigación, fueron emergiendo a medida que el análisis lo requería. No conceptualizamos para luego ir tras los fenómenos, sino que escuchamos los fenómenos y, a partir de allí, nos dispusimos en la búsqueda de los conceptos que nos permitieran comprenderlos en función de la

pregunta investigativa, contando para ello, como dice Héctor Gallo, con “el despliegue del discurso del sujeto para verificar o negar la veracidad de lo descifrado” (s.f). El discurso, pues, fue tomado como un dato y seguido en la literalidad del dicho, pero contando para ello con el inconsciente. Si bien con estas entrevistas no se pretendía producir efectos subjetivos en el ámbito de la cura, ellas se orientaron siguiendo los principios de la clínica psicoanalítica, en palabras de Hector Gallo: “renunciar a ejercer un poder y darle la palabra al entrevistado asumiéndolo como sujeto supuesto saber” (s.f).

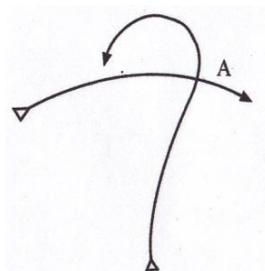
En esta relación fenómeno-teoría es fundamental la noción de juicio. Siguiendo a Miller (2005), juzgar implica utilizar categorías universales en casos particulares, no obstante, esta práctica no se agota en “aplicar una regla sino [en] decidir si la regla se aplica, y esta decisión, este acto, no es automatizable” (2005: 259).

Resultados

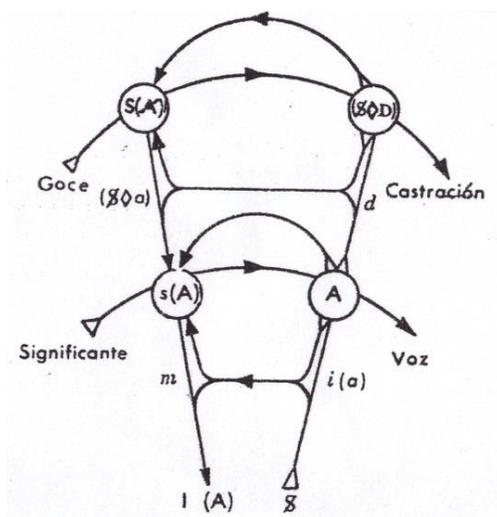
Los resultados de esta investigación se presentan en tres momentos. El primero es una aproximación conceptual al grafo del deseo (esquema en el que se representan las respuestas subjetivas de los adolescentes entrevistados respecto al saber escolar). El segundo pasa revista por estas posiciones subjetivas; y el tercero bordea otros saberes e inquietudes que se ponen en juego en la adolescencia.

Del grafo del deseo y el conocimiento escolar

El grafo del deseo es un esquema que Lacan construye a lo largo del *Seminario 5, Las formaciones del inconsciente*, dictado entre 1957 y 1958. El tema que lo articula es la función del significante en el inconsciente, por lo que la palabra, la voz, el significante, tienen un lugar privilegiado en él; de hecho, la concepción de inconsciente que subyace en este seminario está construida en términos de lenguaje. El grafo del deseo se construye, se complejiza y se transforma a lo largo de todo el seminario tomando como fundamento su forma más simple que es “el entrecruzamiento de la tendencia, de la pulsión [...] en tanto que representa una necesidad individualizada, con la cadena significante en la que ha de llegar a articularse” (Lacan, 2007/1957-58: 468).



Lacan usa este esquema de modo diferente para situar la agudeza, el chiste, la psicosis, la demanda, la risa, el análisis, entre otras. Es evidente que “no tiene nada que ver con el carácter de un dogma” (Miller, 2004: 58). Para Miller, lo que Lacan nos presenta bajo la forma del grafo “son las conexiones internas del lenguaje considerado como un real” (2004: 27). La forma definitiva que adopta el grafo del deseo, y que Lacan presenta en el texto *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo* escrito en 1962 (2005/1966:797), es la siguiente:



En el grafo del deseo figuran cierto número de posiciones que están representadas en un orden y en una topología a partir de la relación del sujeto con el Otro, desde la necesidad, la demanda y el deseo. Este esquema representa un movimiento subjetivo e intersubjetivo que emerge en estado dual, construido en varios tiempos y a partir de la demanda y las posiciones del sujeto y de las respuestas del Otro; las primeras representadas en la línea izquierda y las segundas en el lado derecho.

El grafo parte de una necesidad, una tendencia, pero en la medida en que ésta es verbalizada se convierte en demanda, en tanto “articulación de una necesidad en forma significativa” (Lacan, 2007/1957-58: 448) que se dirige al Otro, representado en el esquema como A. El deseo, a su vez, que se ordena por el significante, se encuentra más allá de la demanda y está escrito en este grafo con la *d* minúscula.

El grafo está estructurado en dos niveles. En la primera parte se sitúa la dimensión imaginaria que aborda la construcción del ser narcisista, que sugiere cómo el yo se constituye en relación con la imagen del otro, el *a* minúscula, el semejante en cuanto imagen propia, “el otro en tanto que es nuestro semejante y su imagen nos detiene, nos cautiva, nos sostiene y nos construimos alrededor de ese primer orden de identificaciones que he definido como identificación narcisista” (Lacan, 2007/1957-58: 319). Estos elementos están representados en la parte baja del esquema con *m* (moi), que designa al yo, e *i(a)*, es decir la imagen corporal del

semejante. Tal circuito remite al estadio del espejo, en el que el reconocimiento del niño bajo la forma de la imagen del cuerpo es el fundamento esencial de la localización del sujeto con respecto a la realidad, al mismo tiempo que le ofrece al niño la posibilidad de efectuar sus primeras identificaciones del yo (Lacan, 2007/1957-58: 223).

Dicha relación imaginaria entra en correspondencia con la línea significante inferior que es la línea de la demanda, en donde están situados el Otro, A, y el significado del Otro, $s(A)$, que es también el lugar del mensaje. El grafo representa, pues, una dialéctica entre el sujeto y el Otro con mayúscula, el A, que tiene un lugar estructurante en el sujeto, “porque nada intersubjetivo podría establecerse si el Otro con mayúscula no habla” (Lacan, 2007/1957-58: 365). Pero ¿quién es el Otro? El Otro es la sede de la palabra, el sistema unitario del significante, el compañero del lenguaje en tanto metáfora y metonimia; por eso es esencialmente un lugar simbólico. Pero no es solo simbólico; también el Otro es un bien real, un ser vivo, de carne, que existe como el propio sujeto, que acoge su demanda “y de quien el sujeto recibe incluso el mensaje que emite” (Lacan, 2005/1966: 786).

El sujeto queda, pues, en una relación de dependencia con respecto al Otro, y es por eso que se comprende que el Otro ocupa un lugar primordial en los destinos que tiene el conocimiento escolar en un sujeto adolescente, porque, en efecto, el camino del deseo pasa necesariamente por el Otro. De hecho, en el grafo, el deseo del sujeto, d , aparece después de A, es decir, dependiente de A. De este modo, el deseo, que es algo que arranca en el terreno de las necesidades, sufre una modificación esencial a raíz del franqueamiento por el significante, por el Otro; es allí donde se ha de descubrir su formulación posible. Es por ello que se dice que el inconsciente es el discurso del Otro, porque el sujeto está marcado por el Otro y, a su vez, marcado por las condiciones de la palabra.

La demanda es una llamada al Otro que se da en el nivel de la cadena significante, esto es lo que Lacan llama la invocación, que “significa que apelo a la voz, es decir, al soporte de la palabra. No a la palabra, sino al sujeto en cuanto él la sostiene” (Lacan, 2007/1957-58: 155). Es por ello que la primera cadena articulada parte del significante y se continúa y soporta en la voz.

Ahora bien, cuando la línea de la necesidad se encuentra en A con la cadena significante, es decir, cuando tiene lugar la demanda, se da un proceso retroactivo que instauro el mensaje, ocupado en este lugar por el significado del Otro, es decir, por la s minúscula de A mayúscula: $s(A)$. En este nivel se produce aquello que del Otro se acoge, “o sea lo que en el Otro, para mí, el sujeto, toma valor de significado, o sea las insignias” (Lacan, 2007/1957-58: 320), y al mismo tiempo es el punto donde el Otro satisface o no la demanda.

En este punto se establece una homonimia con la escritura del síntoma, que es para Lacan la misma fórmula: $s(A)$. El síntoma es definido en este seminario como el carácter problemático del deseo porque es una satisfacción al revés, es así como llega a denominarlo la máscara del deseo, deseo que “se presenta como profundamente ligado a la relación con el otro, aun presentándose como un deseo inconsciente” (Lacan, 2007/1957-58: 329). Lacan señala también que sólo se puede entrar en contacto con el deseo a través de una demanda, pues aquel se articula necesariamente a aquella (2007/1957-58: 338).

El síntoma se sitúa, pues, en el nivel de la significación, del significado; por eso dice Lacan que legítimamente se puede simbolizar mediante $s(A)$, significado del Otro que proviene del lugar de la palabra. Este significado concierne al yo (moi), m , “este último localizado de forma concreta con respecto a la imagen del otro” (Lacan, 2007/1957-58: 496). Siguiendo este orden de ideas, se puede afirmar que el yo (moi) bascula entre el A mayúscula y el a minúscula, es decir, entre los significados del Otro y la imagen del semejante.

Más allá de la línea de la demanda articulada se encuentra el segundo nivel del grafo, la zona intermedia donde se sitúa el deseo, d , que siempre ha de buscarse en el lugar del Otro como lugar de la palabra (Lacan, 2007/1957-58: 450), pues es allí donde se funda y se estructura. Si en el primer bucle se sitúa la relación imaginaria entre la imagen corporal del otro $i(a)$ y el yo (moi), m ; en el segundo, donde se encuentran el deseo, d , y la relación del sujeto tachado con el objeto, ($\$ \diamond a$), se asienta una relación simbólica en la medida en que está atravesada por significantes.

Con la fórmula ($\$ \diamond a$) se designa al fantasma, en tanto garante y sostén imaginario del deseo del Otro. En este seminario, Lacan define el fantasma “como lo imaginario capturado en cierto uso del significante” (2007/1957-58: 417) y es por ello que resalta su aspecto de guion o historia, que constituye una dimensión esencial.

Aquí tenemos, en ($\$ \diamond a$) el fiador y el soporte del deseo, el punto donde este se fija en su objeto, que, muy lejos de ser natural, siempre está constituido por una determinada posición adoptada por el sujeto respecto del Otro. Con respecto a esta relación fantasmática es como el hombre se orienta y sitúa su deseo (Lacan, 2007/1957-58: 450-451).

Así, pues, esta fórmula enfatiza en la organización significativa de las relaciones del sujeto con el Otro (Lacan, 2007/1957-58: 419) como respuesta a la pregunta *¿Che vuoi? ¿Qué me quiere?*, en última instancia, como respuesta al deseo del Otro.

En la parte superior del grafo encontramos la línea que articula el significante de A tachado, $S(A)$, y la relación del sujeto con la demanda ($\$ \diamond D$). En la fórmula ($\$ \diamond D$) aparece por primera vez en el circuito el sujeto tachado, sujeto barrado, sujeto que es efecto del significante. En esta fórmula encontramos la

articulación del sujeto como hablante con su propia demanda, D, que esencialmente es demanda de amor, demanda de presencia. Es por ello que Lacan dice que “únicamente en este horizonte puede concebirse la ambivalencia del odio y del amor, así como aquel tercer término homólogo del amor y el odio, con respecto al sujeto, la ignorancia” (Lacan, 2007/1957-58: 448).

Por su parte, el significante de A tachada, $S(\bar{A})$, indica que el Otro está marcado por la acción y efecto del significante, y por ello, se leerá “significante de una falta en el Otro” (Lacan, 2005/1966: 798), es decir, el Otro en cuanto castrado, pues, en efecto, el significante de la A tachada se articula en el complejo de castración. Esta falta en el Otro indica que no es segura la consistencia que allí se articula y que incluso puede responderse como un rechazo de la demanda articulada en $(\bar{S} \diamond D)$, pero es también un punto preciso de incidencia en el Otro, donde se puede introducir algo nuevo. “El efecto del significante en el Otro, la marca que recibe de él en este registro representa la castración propiamente dicha” (Lacan, 2007/1957-58: 472) y la castración regula el deseo, para lo cual es preciso que el goce sea rechazado (Lacan, 2005/1966:807).

El punto de partida del grafo es el sujeto tachado, en la medida en que expresa una necesidad que al ser significantizada se convierte en demanda y que, a su vez, entra en relación con el deseo. El punto de llegada de este circuito es el Ideal del yo, $I(A)$, que se produce por la identificación que tiene el sujeto con las insignias del Otro. No es la identificación imaginaria que se produce con el semejante, sino que es aquella que se produce con los significantes que vienen de este lugar simbólico.

El Ideal del yo desempeña una función tipificante en el deseo del sujeto. Como heredero del complejo de Edipo está vinculado con la asunción del tipo sexual, es decir, de la virilidad y la feminización, lo que hace que una mujer se reconozca como tal, con sus funciones de mujer, y que un hombre se asuma desde el tipo viril. Ello a su vez está implicado en la lógica social, “se trata de las funciones masculinas y femeninas [...] en tanto que suponen todo un mundo de relaciones entre el hombre y la mujer” (Lacan, 2007/1957-58: 298).

Si bien el Ideal del yo es una identificación simbólica con el padre producida a la salida del Edipo, también es una formación que se prolonga en el desarrollo de la infancia y de la adolescencia. Él tiene lugar en experiencias posteriores, “que contribuyen a fijaciones muy profundas y eventualmente definitivas [...] Sobre este vector se sitúa todo lo que no está preso en la repetición primordial” (Miller, 2004: 69). En esta línea de sentido, la adolescencia como momento de elección implica la constitución de un nuevo Ideal del yo o la puesta en acto del elegido en la infancia.

En la tópica del saber escolar

La investigación realizada nos permite hablar de una tópica del saber escolar, es decir, de los distintos lugares que ocupa el conocimiento para un adolescente según las identificaciones que asume y los modos de responder al Otro, pues en las relaciones que establece un adolescente con el saber siempre está en el horizonte la pregunta ¿qué lugar ocupo en el deseo del Otro? ¿Qué me quiere el Otro? De ello depende que un adolescente establezca una relación con el saber escolar inscribiéndose en él, situándose en el borde, poniéndose por fuera de éste o ubicándose más allá, posiciones que podemos situar en el grafo del deseo.

Adolescentes implicados en el saber escolar

En medio del barullo de cambios que implica la adolescencia, se encuentran sujetos que asumen un compromiso subjetivo con el saber escolar. Implicarse en este tipo de saber, en algunas ocasiones, es una respuesta desde el Ideal del yo, I (A), a unos significantes parentales, lo que supone que el sujeto intenta parecerse a los ideales del Otro. De esta manera lo expresa Sebastián, uno de los adolescentes entrevistados, para quien el saber escolar está altamente investido de libido: *“mi papá nos ha dicho: vayan al colegio y disfruten aprender”*.

El Ideal del yo, dice Freud (1923a), tiene una doble dimensión, la del ideal: así como el padre debes ser; y la de la prohibición: así como el padre no debes ser. El hijo no debe hacer todo lo que el padre hace, pues hay algo que le está exclusivamente reservado (la madre). En Sebastián hay una identificación al padre desde la vía de la prohibición, pues él no debe ser como su padre: un albañil. A este sujeto se le ha transmitido que debe ir más lejos que el padre y para ello el estudio es la vía: *“a mi papá le ha tocado muy duro de albañil, entonces dice que nosotros seamos todo lo contrario de él, que seamos personas profesionales”*.

Esta dimensión de la prohibición está presente en otra de las adolescentes entrevistadas: Xiomara. Ella logra distanciarse de su familia, en la que reina la droga y la prostitución, a partir de los significantes que le vienen de la madre que, dicho sea de paso, es prostituta y toxicómana. *“Mi mamá siempre me ha dicho que no la miremos a ella, porque no es un ejemplo para nosotros, que me enfoque en el estudio, que miremos a otras personas mejores”*. Y, en efecto, Xiomara escucha a su madre, pero no la mira; apropia tal enunciado y presta atención a otras personas con las que se identifica, por ejemplo un tío lejano que es policía.

El Ideal del yo I(A) comprende, además, una dimensión simbólica y una dimensión imaginaria. La dimensión simbólica tiene que ver con la ley que regula, separa, ordena, prohíbe y al mismo tiempo posibilita las condiciones para el deseo y el lazo social. Esta dimensión permite las condiciones para que estos sujetos se identifiquen a sus progenitores desde la vía de la prohibición: “no debes ser como el padre: un albañil”; “no

debes ser como la madre: una prostituta”. De este modo, se les ha transmitido que deben ir más lejos que su padre y que su madre, respectivamente, y el camino para ello es el estudio, el saber escolar.

La dimensión imaginaria del Ideal del yo, por su parte, tiene que ver con las aspiraciones de perfección que implican sus representaciones, con las imágenes con las que los adolescentes representan su futuro y que capturan su ser narcisista; en el caso de Sebastián, “*estudiar inglés para que del trabajo me manden para otro país*”; y en el de Xiomara “*ser policía para que digan que salió adelante pese a la mamá que tenía*”. El registro imaginario se juega en esta elección, pues van en busca de reconocimiento.

Si bien el Ideal del yo orienta una relación particular de compromiso subjetivo con el conocimiento escolar, tal vínculo no es homogéneo, y es allí donde se inscribe la singularidad. Aunque estos dos adolescentes están implicados subjetivamente con el saber escolar, la relación que establece Sebastián con aquel está marcada por el disfrute, en tanto que para Xiomara está teñida de angustias y culpas. Si bien el Ideal del yo desempeña una función tipificante en el deseo del sujeto, este también “interviene en funciones que a menudo son depresivas, incluso agresivas con respecto al sujeto” (Lacan, 2007/1957-58: 297). En Xiomara el ideal se presenta, de un lado, bajo una forma sacrificial, de ahí su promesa de estudiar para “*sacar a sus hermanos adelante*”; y del otro, severa: siente que no es disciplinada, porque no se enfoca cien por ciento en el estudio, pues saca tiempo “*para descansar y ver televisión*”.

En los dos sujetos en cuestión, la elección por el saber escolar es una respuesta desde el Ideal del yo I(A) a unos significantes parentales, pues como afirma Lacan, “toda identificación del tipo Ideal del yo se debe a la puesta en relación con ciertos significantes del Otro que llamé insignias” (Lacan, 2007/1957-58: 312). Esta elección obedece a unas posiciones subjetivas que implican unas lógicas familiares. En Sebastián, el saber escolar se reviste de una carga libidinal, es decir, deviene en un objeto deseado que encubre el amor al padre y el temor a perderlo; en Xiomara es un medio para distanciarse de las lógicas parentales, de sus modos de goce, para escapar a los destinos fatales de su historia familiar.

Adolescentes por fuera del saber escolar

Para algunos adolescentes el saber escolar no es un objeto revestido libidinalmente, pero en muchas ocasiones sí es el colegio el escenario en donde se presentifican sus conflictos psíquicos, muchos de ellos asociados a la adolescencia. Los adolescentes responden al saber escolar con los modos como se han posicionado en su historia y con respecto al Otro. En ocasiones, estar por fuera del saber escolar es una respuesta sintomática s(A) dirigida a un otro familiar; en otras, es la respuesta vía el fantasma (S ◇ a) con la que un sujeto se sitúa en la vida, donde hacerse expulsar de la institucionalidad educativa hace parte de su

serie fantasmática. Es así como se comprende que el saber escolar cumple una función psíquica en los sujetos adolescentes, que va más allá de sí mismos.

Los adolescentes que se sitúan por fuera del saber escolar, lo que en otros términos se conoce como fracaso escolar, no presentan indiferencia absoluta por el saber académico, pero si se muestran impasibles por lo que implica la lógica de la institucionalidad, a saber, tareas, consultas, evaluaciones, notas; por eso muchos de ellos terminan repitiendo años escolares o incluso “expulsados” de algunas instituciones educativas. Esto es lo que acontece con otros dos adolescentes entrevistados: Hernán y Angélica.

Angélica responde al saber escolar con la formación de un síntoma, un s(A) que va dirigido en propiedad a su madre. El síntoma como un mensaje cifrado dirigido a un otro (Carmona et al., 2004: 60) nos permite deducir que esta adolescente pierde consecutivamente dos años escolares como una manera de protestar contra su madre, en primera instancia, por prohibirle tener novio; y en segundo lugar, por haberla cambiado de institución: “*yo quería que mi mamá captara que este colegio no me gusta*”. Dice Lacan que en el momento en que para el sujeto hubo una insatisfacción de la demanda, “se plantearon para él los problemas de sus relaciones con el Otro, que luego resultaron determinantes para el establecimiento de su deseo” (2007/1957-58: 422-423).

Angélica hace una demanda que su mamá rechaza y ante ello responde con un síntoma, que es una satisfacción al revés y la máscara del deseo. Cabe recordar a Lacan quien puntúa que sólo podemos entrar en contacto con el deseo a través de alguna demanda (2007/1957-58: 338). Angélica construye una posición frente al saber escolar como respuesta al rechazo que su madre hace de su demanda. Ella lee en el deseo de la madre una oposición entre el amor y el saber escolar, y es justamente aquello que la madre le prohíbe lo que la desconcentra de la escolaridad. Ante la posición de su progenitora, Angélica responde al saber escolar con un síntoma s(A): un fracaso escolar.

Esta adolescente lleva al terreno institucional el drama que vive con su madre. Extiende este conflicto psíquico y familiar a los confines escolares. Su fracaso escolar se soporta en un acto de rebeldía hacia su madre, una manera de hacerse escuchar, de hacer valer su posición ante la coacción materna. Ante una madre que controla su sexualidad, que limita su tiempo de diversión, que pone una interdicción a sus intereses, ella responde con el fracaso escolar.

Por otro lado, Angélica no encuentra en el conocimiento escolar una representación de sus intereses, preocupaciones e inquietudes vitales, por lo que se aburre en el colegio. Para Giraldi “los síntomas mismos de desinterés, apatía y aburrimiento en el aprendizaje escolar, son modos de decir a los educadores: no es lo que me das lo que quiero” (1998: 113). Es así como en esta adolescente, el afecto de la aburrición está ligado

a la representación de que el saber escolar no sirve para nada. Las condiciones que Angélica se fija para interesarse en un saber son, de un lado, que éste sea divertido, y del otro, que tenga algo que ver con su realidad inmediata, y ninguna de estas dos condiciones, a su juicio, están presentes en el conocimiento escolar.

Por su parte, Hernán se posiciona frente al saber escolar, al parecer, con algo que apunta a una respuesta fantasmática. El aburrimiento que siente ese sujeto en el colegio es el reverso del apasionamiento por el Deportivo Independiente Medellín, equipo del cual se hace hinchada a partir de una imagen que lo captura, y fue cuando vio cómo a un hinchado del Santafé “lo mataron a puñaladas los propios amigos en Bogotá. Uno veía eso y uno decía: ¡Uy, qué cuca uno estar allá!... Pero ¿sí me entiende?, no que le pase a uno eso, pero sino que se veía bacano”.

En este *instante de ver* Hernán queda capturado por la fascinación que le produce esta imagen, que al parecer toca algo de su fantasma. De este instante de ver pasa al *momento de concluir*, sin haber tenido el *tiempo para comprender*. Lacan dice a propósito del fantasma que “siempre hay una escena en la que el sujeto se presenta en el guion bajo formas diversamente enmascaradas, está implicado en imágenes diversificadas donde se presentifica otro en cuanto semejante, también como reflejo del sujeto” (2007/1957-58: 418).

Esta hinchada, dice, “*está en las buenas y en las malas, es fiel, de aguante y no traiciona*”. El peso de estas palabras se comprende si se tiene en cuenta su historia familiar que, precisamente, está teñida por lo que él lee como traición y abandono. Dejado por la madre, traicionado por el padre y humillado por la abuela, es el sentir de este adolescente con respecto a su familia. Ante esa lectura fantasmática de sentirse tirado del deseo de los padres, él busca incluirse en una nueva familia: la hinchada roja. Su preocupación está en mostrar su pertenencia a la barra, ya que no tuvo pertenencia a una familia, pues “*los vínculos de amor constituyen también la esencia del alma de las masas*” (Freud, 2006/1920g: 87).

A excepción de la matemática, la que le gusta por resolver problemas, las demás materias le aburren. Y por eso se evade de las clases convirtiéndolas en una prolongación del estadio, pues sus intereses están puestos en las canciones nuevas que salen, en las barras, en hacer murales, en conseguirse la plata para la boleta y “*comprar sus cosas para que no lo humillen a uno en la casa*”.

La relación que Hernán establece con el saber escolar no está desprovista del enigma qué lugar ocupó yo en el Otro. Él responde con su fantasma, “que se pone en juego cuando se manifiesta el deseo del Otro” (Miller, 2009: 78). Se identifica, entonces, al objeto de desecho, y por eso se hace “expulsar” del ámbito escolar, porque en efecto, el fantasma se extiende a toda la vida del sujeto, pues “siendo lo más escondido

que tiene, también es lo más evidente en su comportamiento” (Miller, 2009: 82). Este adolescente está atrapado en la historia del abandono. Es expulsado de su mamá, de su papá y, por si fuera poco, se hace excluir del colegio.

En la medida en que está atrapado en este conflicto del ser, no tiene condiciones para establecer un vínculo libidinal con el saber académico. Él responde a sus enigmas con un saber práctico y no epistémico, responde con unas elecciones vitales marcadas, quizás, por el fantasma.

En algunos adolescentes que se sitúan por fuera del saber escolar prevalecen sus saberes y preguntas existenciales por encima del saber epistémico y académico. Sus inquietudes están mediadas por el encuentro y el desencuentro sexual, por cómo ser aceptado sexualmente por una mujer o cómo ser amada por un hombre.

Más allá del saber escolar

La manera como cada sujeto adolescente responde al saber escolar implica modos de relación distintos con las propias inquietudes, con los interrogantes vitales que los habitan. Así, esa relación entre el saber escolar y la propia construcción de saber permite en algunos casos hablar de sublimación. Este proceso psíquico no es posible comprenderlo sin la dimensión ética del sujeto, que implica tanto el deseo como un saber-hacer con el goce.

Los sujetos adolescentes que están más allá del saber escolar hacen de éste un andamiaje para llegar a otro tipo de saber guiado por su deseo. En estos adolescentes está en juego la construcción de otro saber para comprender la historia particular y universal, para denunciar injusticias y opresiones del sistema de poder, para saber algo sobre el objeto que causa su deseo o para vencer sus dificultades y no dejarse permear por un nocivo ambiente familiar, entre otras.

En la adolescencia, como momento de la caída de los ideales infantiles y desasimiento de la autoridad parental, opera “una crisis del lenguaje que pone en cuestión el saber del Otro” (Lacadée, 2008: 26). Este cuestionamiento de la adolescencia recae sobre un saber absoluto que implica unas formas de poder en términos de control, uniformidad, homogeneidad —preponderantes en el escenario escolar—, que intentan imponer una única mirada sobre la vida. Este saber crítico les posibilita a algunos adolescentes reivindicar un saber propio vinculado a la experiencia, a las exigencias pulsionales que reclaman su lugar en la subjetividad y a unas nuevas identificaciones que les posibiliten distanciarse de las lógicas de goce de su familia. En este orden de ideas, el saber del Otro es cuestionado, se denuncia, pues que hay una falla en el Otro S(A). Así, mientras que unos adolescentes acogen el saber escolar vía el Ideal del yo I(A); otros se distancian de él a

través del cuestionamiento al Otro a causa de la crisis de la lengua articulada, que los lleva a buscar otros significantes, a construir otros saberes.

Esto es lo que se deduce de otra de las adolescentes entrevistadas: Marcela. A ella le motiva estudiar por el conocimiento que puede aprender en relación con sus inquietudes e intereses. Ella se ocupa de otro-saber, en perspectiva de género y de derechos, un saber que es distinto del hegemónico, del conocimiento escolar. Aunque le gusta aprender, esto no es un impedimento para asumir una postura crítica frente a las fallas del sistema y las debilidades de las instituciones educativas.

Cuestiona del colegio la uniformidad que define como *“querer formatear a las personas [...] querer que todos seamos iguales, que las personas no se salgan de los parámetros que están establecidos por la sociedad”*. Del mismo modo, critica los ideales de formación de un currículo oculto que busca que sean *“buenos estudiantes, siempre callados, que se limiten a lo que digan los demás”*; así como el hecho de que en clase de ética se califique la forma de pensar. Y es por ello que le gustaría que los colegios brindaran las condiciones de posibilidad para que exista la protesta, la argumentación, el debate, el diálogo y el disenso; que las aulas se constituyeran en un espacio para enseñar a analizar, a ser críticos, a comprender pragmáticamente la enunciación del otro. El saber que acopia esta adolescente en escenarios alternativos pone en cuestión el saber académico transmitido en la escuela, es por ello que podemos situar su respuesta al conocimiento escolar desde el significante de A tachada: S(~~A~~), en la medida en que interpela al otro desde sus propias faltas.

Marcela construye una posición subjetiva bajo el significante “resistencia”, una posición que puede ser pensada como un preliminar de “no ceder en su deseo”, “no ceder ante las dificultades”, no dejarse absorber por su nocivo ambiente familiar para lograr ingresar a la educación superior y con ello a otras relaciones de saber. En Marcela está en juego la sublimación, pues hace algo con nada (Miller, 1983: 96), y este proceso psíquico no es posible comprenderlo sin la dimensión ética del sujeto y, por ello mismo, sin su posición deseante.

De un saber ético en la adolescencia

En la adolescencia se ponen en escena la elección de objeto sexual, objeto de amor y un nuevo arreglo con el goce. El encuentro con la sexualidad hace agujero en lo real y revela también un agujero en el saber. Como en el inconsciente no hay un saber sobre cómo arreglárselas con el otro sexo, a cada sujeto le corresponde elaborar una respuesta a este real, le corresponde construir un saber-hacer. Ello permite reconocer otros saberes e inquietudes que entran en la escena adolescente, saberes éticos que tocan el núcleo del ser.

Así, algunas de las preguntas que se formulan los adolescentes y que emergen con el despertar de la sexualidad, van en esta dirección: ¿Qué soy ahora que ya no soy una niña? ¿Qué es una señorita? ¿Qué es una mujer y cuándo se deja de ser niña? ¿Por qué una mujer se hace prostituta? ¿Qué soy como mujer para el otro? ¿Cómo ser deseada por un hombre? ¿Cómo ser mirado y aceptado por una mujer? ¿Cómo un hombre se conduce con una mujer?

El saber-hacer con el sexo, con el cuerpo y con el otro, un saber que por lo demás no es sin tropiezo, implica unas invenciones del sujeto. El saber con el cual algunos adolescentes responden a la falta de proporción sexual, al agujero en el saber que revela la sexualidad, les permite autorizarse para el amor y el encuentro sexual, revestirse de insignias fálicas a través de la ropa de marca para presentarse ante el otro, inventar nuevas formas de querer vivir y expresar la agitación pulsional, las sensaciones inéditas del cuerpo a través del deporte, entre otras.

Un ejemplo de dichas invenciones es la pequeña investigación que hace Angélica acerca de *qué es una señorita*. Después de conversar con distintas personas sobre esta cuestión, ella concluye que una señorita es a la que le ha llegado el periodo menstrual, y por eso afirma: “sí, soy toda una señorita”. Pero además, ser señorita es dejar de ser niña, y una niña “es infantil y no le interesan los hombres”, contrario a la señorita. Con ello, esta adolescente se autoriza para el encuentro amoroso. Tal interrogante la moviliza de tal manera que logra procesos de cognición, en la medida en que la actividad intelectual trabaja al servicio de los intereses sexuales; en consecuencia, la actividad del pensamiento y la sexualidad marchan juntas.

También el Ideal del yo I(A), como una elección determinada por los significantes que pasan por el Otro, guía en el encuentro con el partenaire sexuado. Así, muchas veces, ante la ausencia de un saber acerca de cómo ser una mujer para un hombre o qué desea un hombre de una mujer, el ideal enseña a los hombres cómo arreglárselas con una mujer y a las mujeres cuál es su lugar en relación al hombre.

Conclusiones

El saber escolar cumple una función psíquica en los sujetos adolescentes que va más allá del saber en sí mismo, pues la relación con el conocimiento escolar no es sin inconsciente.

En las relaciones que establece un adolescente con este tipo de conocimiento siempre está en el horizonte la pregunta ¿qué lugar ocupó en el deseo del Otro? ¿Qué me quiere el Otro? Las respuestas a esta pregunta devienen en posiciones subjetivas frente al saber escolar, ya sea por implicación subjetiva, rechazo,

indiferencia, distanciamiento o crítica. Tales posiciones son modos de respuesta, la mayoría de las veces, a algo que está más allá de los confines escolares.

En la relación que un adolescente establece con el conocimiento escolar, el Otro tiene un lugar fundamental. Las respuestas singulares de los sujetos entrevistados nos permiten concluir que cuando el Otro está en el horizonte del Ideal del yo, el adolescente se sitúa en armonía con el saber escolar; cuando el Otro entra en oposición a los reclamos pulsionales del sujeto o cuando éste se identifica a su objeto de desecho, se sitúa por fuera del saber escolar; y cuando el Otro deviene como un Otro familiar estrago, el sujeto adolescente se distancia y construye un deseo que orienta su vida, y así se posiciona más allá del saber escolar. Algunos vínculos con el saber escolar, entonces, responden al Ideal del yo I(A), al síntoma s(A), al fantasma ($\$ \diamond a$) y al significante del Otro tachado S(A). Posiciones que se sitúan en el grafo del deseo y que, como vemos, conducen a modalidades distintas en las relaciones de un adolescente con el conocimiento escolar.

Así, a la pregunta ¿a qué obedece la relación que un adolescente establece con el saber escolar? se podría decir: al propósito de castigar a la madre, al deseo de diferenciarse de la familia, al deseo de aspirar a la construcción de otros saberes en otros contextos, a preservar el amor del padre.

Referencias bibliográficas

- Carmona, J. & Mejía, M; Bernal, H.** (2004). *Psicología social y psicoanálisis: Pichón con Lacan*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Cordie, A.** (1994). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cordie, A.** (2004). *Doctor, ¿Por qué nuestro hijo tiene problemas?* Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Freud, S.** (2006). El yo y el ello. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras Completas*, Vol. XIX, pp. 1-65. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Obra publicada originalmente en 1923)
- Freud, S.** (2006). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras Completas*, Vol. XVIII, pp. 63-136. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Obra publicada originalmente en 1920)
- Gallo, H.** (s.f). Estudio de caso y entrevista investigativa en ciencias sociales versus entrevista y clínica del caso en psicoanálisis *Nel Medellín*. Disponible en: <http://www.nel-medellin.org/template.php?sec=Textos-online&file=Textos-online/Textos/Estudio-de-caso-y-entrevista-investigativa.html#>
- Giraldi, G.** (2008). *La educación sexual y los síntomas actuales: conexiones entre la educación y el psicoanálisis*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Giraldi, G.** (1998). *Educación y psicoanálisis: aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Jiménez, M. & Páez, R.** (2008). (comp. y textos introductorios). *Deseo saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Lacadée, P.** (2008). Adolescentes en el colegio. De la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado. En *Mediodicho. Revista de Psicoanálisis* N° 33, abril 2008: Nuevas intervenciones sobre el cuerpo. Escuela de la Orientación Lacaniana. Sección Córdoba, pp. 23-31.
- Lacan, J.** (2009). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 5: Las formaciones del inconsciente.* (8ª reimp.) Buenos Aires, Argentina: Paidós (Obra publicada originalmente en 1957-58)
- Lacan, J.** (2005). *Escritos 2.* (23ª ed. en español) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J.** (2007). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 7: La ética del psicoanálisis.* (10ª reimp.) Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Obra publicada originalmente en 1959-60)
- Mesa, C.** (1999). La adolescencia: un momento de vacilación. En: *Adolescencia o adolescencias. Representaciones y contextos.* Medellín, Colombia: Instituto Jorge Robledo.
- Miller, J.** (1998). *El seminario de lectura del libro V de Jacques Lacan. Las formaciones del inconsciente.* Barcelona, España: Escuela del Campo Freudiano de Barcelona.
- Miller, J.** (2009). Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma. En: *Conferencias porteñas.* Tomo I. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J.** (2005). El ruiseñor de Lacan. En: *Del Edipo a la sexuación.* Buenos Aires, Argentina: ICBA/Paidós pp.245-265.
- Stevens, A.** (2001a, abril). Nuevos síntomas en la adolescencia. En: *Revista Lazos. No. 4* Abril de 2001, Publicación de la EOL Sección Rosario, Ed. Fundación Ross.
- Stevens, A.** (2001b, marzo). La clínica de la infancia y la adolescencia. Ponencia presentada en Córdoba Argentina, en el Seminario organizado por el Centro de Investigación y Estudios Clínicos CIEC, Fundación asociada al Instituto del Campo Freudiano.
- Tizio, H.** (1992 abril/mayo). Sobre la investigación. En: *Uno por uno. 29/30*, 17-18.
- Tizio, H.** (2002). Actualidad de la conexión psicoanálisis-pedagogía. En *Seminario de otoño: el cuerpo en la clínica psicoanalítica.* Córdoba, Argentina: Hugo Baez Editorial.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo (APA):

Betancur, D. B. (2013). De la relación de los adolescentes con el saber y sus vicisitudes. *Revista Affectio Societatis, Vol. 10, N.º 19* (diciembre 2013), pp. 14-30. Medellín, Colombia: Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis>