

**ADOLESCENTES Y SABER:
POSICIONES SUBJETIVAS, MODALIDADES DE VÍNCULO Y
DESTINOS POSIBLES**

Trabajo de investigación para optar al título de:
Magíster en Investigación Psicoanalítica

Presentado por la estudiante:
DIELA BIBIANA BETANCUR VALENCIA

Asesor:
MARIO ELKIN RAMÍREZ

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA
DEPARTAMENTO DE PSICOANÁLISIS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**MEDELLÍN-COLOMBIA
MARZO DE 2013**

Tabla de contenido

Introducción	2
1. De la curiosidad infantil al aburrimiento adolescente	9
1.1 De Rousseau a Piaget: descripción, evolución y desarrollo	9
1.2 Pulsión de saber: ¿génesis de la relación con el saber?.....	15
1.3 De la pulsión de saber en la infancia al <i>après-coup</i> en la adolescencia.....	22
1.4 El fracaso escolar vinculado a una relación particular con el saber	29
2. Aproximación conceptual al grafo del deseo	36
3. Adolescentes implicados en el saber escolar	42
3.1 Entre el amor al padre y el miedo a perderlo: el caso de Sebastián	42
3.2 Disciplina férrea “para no ser como mi familia”	48
3.3 El saber escolar vía el Ideal del yo	56
4. Del saber y sus vicisitudes: en el borde del saber escolar	59
4.1 De niño a padre.....	59
4.2 El saber pasado por la experiencia.....	66
4.3 En el borde del saber escolar: cuerpo, sexualidad y experiencia.....	73
5. Exiliados del saber escolar	75
5.1 “Ya no soy un cachorro”	75
5.2 “Yo soy toda una señorita”.....	82
5.3 Por fuera del saber escolar: una pregunta por la sexualidad	89
6. Más allá del saber escolar	92
6.1 Emmanuel y los cantos de sirena: entre lo íntimo y lo universal.	92
6.2 Haciendo resistencia	101
6.3 En la búsqueda de un saber ético	111
Conclusiones	113
Referencias bibliográfica.....	118

INTRODUCCIÓN

En distintos espacios educativos formales de la ciudad de Medellín han hecho arraigo las ideas de que los adolescentes no se interesan por estudiar, no quieren aprender, no se esfuerzan por apropiarse el conocimiento escolar. Los resultados académicos de estos, al parecer, no son proporcionales a los esfuerzos de los maestros, ni a lo esperado por las instituciones educativas y por el mismo Estado. Se afirma, pues, que estamos ante un fenómeno que, ligeramente, se podría rotular como apatía de los adolescentes por el conocimiento escolar. Todo apunta a indicar que nos enfrentamos a una situación que prevalece en la ciudad, que no discrimina género, ni estrato socioeconómico; lo que nos lleva a interrogar los vínculos que establecen los adolescentes con el saber.

Plantea Giraldo que “el amor al saber no está constituido naturalmente” (2008:22) y que lejos de la aspiración al saber, la tendencia del ser humano, por efectos de la represión, es a no querer saber sobre su verdad inconsciente, “lo que con frecuencia, extiende inconscientemente su alcance a contenidos del conocimiento escolar” (Ramírez, 2003: xvi).

No obstante este contexto, algunos autores plantean relaciones favorables entre los adolescentes y el conocimiento cultural. Bernfeld (1938) puntualiza un tipo particular de adolescencia que nombra como *prolongada* y que remite a la idea de un joven interesado en ámbitos culturales, ideológicos y científicos, con los que busca, además, producir desafíos y contradecir al mundo adulto.

Asimismo, Anna Freud (1996 [1936]) habla de la intelectualización como uno de los mecanismos de defensa del yo puberal, para resistir el aumento de las exigencias pulsionales del *ello*. Este mecanismo implica un desplazamiento de los intereses concretos hacia los abstractos, con lo que se fortalece la actividad intelectual del sujeto.

Con el término “pulsión de saber”, Freud inaugura el vínculo que hay entre la sexualidad y el pensamiento. De hecho, para el padre del psicoanálisis, la pulsión de saber tiene como substrato una pulsión sexual, lo que, en consecuencia, implicaría hablar de una sexualización del saber. En conformidad con este planteamiento, Catherine Millot sostiene que “el ejercicio de la facultad de pensar está íntimamente ligado al destino de las pulsiones parciales” (Millot, 1982: 55). En la misma línea argumental se inscribe Anna Freud, quien extendiendo este planteamiento a la adolescencia, concluye que ésta es un momento fecundo para el saber y el pensamiento, en la medida en que en ella se intensifica la sexualidad y se derrumba la represión sexual de la primera infancia.

Por otro lado, distintos autores se han ocupado del fracaso escolar, que es una de las nuevas formas sintomáticas —junto con el bajo rendimiento académico— que emergen en la adolescencia, lo que revela una desinvertidura del conocimiento escolar. Cordié (1994), Mesa (1999) y Stevens (2001a) señalan algunas de sus causas. Exponen, pues, que el fracaso escolar se presenta como consecuencia de la metamorfosis que sufren los adolescentes en virtud del empuje pulsional, de las elecciones de tipo sexual, del desasimiento de la autoridad parental, de la caída de identificaciones y de las transformaciones corporales, lo que le implica al adolescente un arreglo inédito con el goce y la nueva elección de un síntoma.

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, donde convergen diversos vínculos con el conocimiento. En un mismo espacio y en el marco de las mismas condiciones pedagógicas, se encuentran adolescentes que se comprometen con el conocimiento escolar, en tanto que otros se tornan apáticos y otros más, desinteresados de muchos de los contenidos escolares. ¿A qué responde la relación que un adolescente establece con el conocimiento escolar? ¿Cuáles son las condiciones psíquicas que permiten que un adolescente establezca 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?

Esta investigación se orientó, pues, bajo el propósito general de identificar algunas posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente al saber. De igual modo, buscó precisar las condiciones psíquicas por las cuales algunos adolescentes 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.

Ahora bien, preguntarse por los destinos del *saber* en un adolescente, por sus modalidades de vínculos con éste y su posición subjetiva frente al mismo, plantea un diálogo entre dos discursos: el pedagógico y el psicoanalítico. En el marco de esta investigación, un punto de intersección entre ambas disciplinas es, justamente, el término *saber*, en la medida en que ambos discursos tienen relación con éste. No obstante, hay una diferencia estructural en cómo concibe la pedagogía el saber y cómo lo asume el psicoanálisis.

En el campo educativo, el saber es un saber de la cultura, es el estado de conocimiento al que ha llegado una sociedad y que como herencia cultural se lega a las nuevas generaciones. El saber en el campo pedagógico “es el saber ya producido, el saber de la cultura, es el saber puesto en circulación que se renueva y se recrea en cada momento” (Tizio, 2002: 10). Por su parte, el saber del que se trata en el psicoanálisis es el saber del inconsciente, que 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. “En efecto, esa verdad 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).

Ahora bien, a lo que aspira esta investigación es a pesquisar las relaciones de los adolescentes con el conocimiento escolar, en sus vínculos con el saber inconsciente. En este orden de ideas, el conocimiento escolar se constituye en el punto de partida de esta investigación, pero la concepción de saber implícita en este trabajo se inscribe en un sentido más 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 conocimientos, el saber, en este contexto, adquiere una connotación que tiene que ver con los modos en cómo se posiciona un sujeto ante su vida y ante la realidad. No se trata, entonces, de asumir el “pensar” o el “saber” como actividad psicológica intelectual, ni en términos de habilidades cognitivas superiores (atención, percepción, memoria), sino de interrogar las posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente a aquello que desconocen, que les cuestiona o les representa un enigma, frente a los sentidos con los que dotan el mundo que les circunda y las maneras de responder a las situaciones a las que los enfrenta la misma adolescencia. En este orden de ideas, el saber y el pensamiento establecen una relación sinonímica; el pensamiento en tanto proceso, pero también en tanto contenido. La alusión al saber, pues, comprende al pensamiento en su doble vertiente.

El conocimiento tiene distintas valoraciones en cada época y momentos históricos. Unos son legitimados socialmente, otros depreciados según relaciones de poder y necesidades del contexto y el mercado. El proceso de aprehender un conocimiento reconocido y producir un saber valioso es para Freud un proceso sublimatorio, ya que para el padre del psicoanálisis la sublimación pone en juego objetos valorados socialmente por la cultura. Para Lacan, en cambio, en la sublimación no se trata de unos objetos reconocidos y públicamente útiles, sino de aquellos objetos en los que se fija una relación deseante del sujeto. De hecho, invierte la fórmula freudiana; no se trata, entonces, de un objeto valorado

socialmente, sino de un objeto “que la sociedad pueda estimar, valorar y aprobar” (Lacan, 2007 [1959-1960]: 140).

Ahora bien, el saber para esta investigación no es un saber legitimado por los poderes de turno, sino 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); en esta línea de sentido, el conocimiento escolar podría entrar en diálogo con el saber inconsciente.

El conocimiento escolar desempeña un papel importante en esta investigación, en la medida en que fue su punto de partida y de anclaje para la organización del trabajo escrito. Este texto está estructurado en seis capítulos. A excepción del primero, que presenta un recorrido histórico por el psicoanálisis y por otras disciplinas para identificar qué aportes se han hecho al problema en cuestión; y del segundo, que introduce una aproximación conceptual al grafo del deseo, cada capítulo contiene el análisis clínico de las entrevistas realizadas a dos adolescentes, dispuestos según la posición que presentan respecto al conocimiento escolar.

Así, el tercer capítulo aborda la relación de tesón que edifican algunos adolescentes con el conocimiento escolar, vínculo en el que el Ideal del yo se encuentra altamente comprometido. El cuarto versa sobre los adolescentes que se encuentran en el *borde* del conocimiento escolar, es decir, que establecen un frágil vínculo con los contenidos académicos, pues no se implican subjetivamente en ellos, aunque logran sostenerse en las lógicas escolares. El quinto capítulo se centra en los adolescentes que eligen estar por fuera del conocimiento escolar y presenta algunas de las razones por las cuales un adolescente se exilia de las dinámicas institucionales. Y el sexto y último capítulo, presenta adolescentes que

se ubican más allá del conocimiento escolar y que hacen de éste un andamiaje para llegar a otro tipo de saber guiado por su deseo.

Uno de los hallazgos más valiosos de este trabajo es la comprensión *après-coup* y el ordenamiento a posteriori de las respuestas subjetivas de los entrevistados, a partir del grafo del deseo que establece Lacan. 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 ocupó en el deseo del Otro?, un adolescente puede responder en su relación con el conocimiento escolar, con el Ideal del yo, $I(A)$; con el fantasma, $(\mathcal{S} \diamond a)$; con el síntoma, $s(A)$; o con el significante del Otro tachado, $S(\mathcal{A})$.

En términos metodológicos, la investigación tuvo como punto de partida las entrevistas realizadas a ocho adolescentes –entre dos y tres a cada uno de ellos, 21 entrevistas en total–, en cuyo tratamiento y análisis se buscó ir más allá de unos universales explicativos, para aproximarse a las posiciones subjetivas de los entrevistados respecto al conocimiento y al saber y, de este modo, cernir elementos de estructura y aspectos singulares. Los adolescentes se convocaron teniendo como referencia su relación con el conocimiento 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 trasciende al escenario escolar.

Los textos que arrojaron las entrevistas no se analizaron 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, pues al ser entrevistas investigativas rastrean el enunciado, a diferencias de las entrevistas psicoanalíticas que inquieran por el sujeto de la enunciación. Aunque las entrevistas de las que se trató en esta investigación no pretendían producir efectos subjetivos en el ámbito de la cura, ellas se orientaron siguiendo los principios de la clínica psicoanalítica, a saber, “renunciar a ejercer un poder y darle la palabra al entrevistado asumiéndolo como sujeto supuesto saber” (Gallo).

El análisis de las entrevistas, se hizo siguiendo algunos planteamientos de la obra de Freud y de Lacan. Si bien es cierto que hay distancias conceptuales entre ambos autores, también hay afinidades y desarrollos que permiten darle más profundidad a los conceptos. En esta relación fenómeno-teoría es fundamental la noción de juicio. Así, “entre lo universal y el caso particular es siempre necesario insertar el acto de juzgar, el cual no es universalizable” (Miller, 2005:259) y juzgar, que implica utilizar categorías universales en casos particulares, dice Miller siguiendo a Kant “no es aplicar una regla sino decidir si la regla se aplica, y esta decisión, este acto, no es automatizable” (2005:259)

Finalmente, hay que decir que en términos metodológicos el tratamiento de las entrevistas se encuentra con un punto ciego, pues en entrevistas parciales por una pregunta de investigación hay elementos que escapan, a diferencia de lo que ocurre en una entrevista clínica mediada por una demanda.

1. DE LA CURIOSIDAD INFANTIL AL ABURRIMIENTO ADOLESCENTE

Este capítulo se constituye en un estado de la cuestión sobre el objeto que concierne a esta investigación, esto es, los vínculos y las posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente al saber. Cada uno de los cuatro apartados en los que está dividido el capítulo aborda un matiz particular de tal problema, en la búsqueda por encontrar qué se ha podido traslucir sobre las posiciones subjetivas y las condiciones psíquicas que hacen posible que un adolescente establezca o no un vínculo libidinal con el saber.

El primer apartado presenta un recorrido histórico para identificar en campos distintos al psicoanálisis, la mayoría de ellos psicológicos, contribuciones a este problema. El segundo se centra en el campo psicoanalítico, en particular en la noción de *pulsión de saber*, que Freud utilizó para explicar la génesis de la relación de un sujeto con el saber. El tercero aborda uno de los mecanismos psíquicos de mayor preponderancia en la pubertad: el *après-coup*, definido como el otorgamiento tardío de sentido, que incidiría en cambios de posición y en la resolución de conflictos edípicos y preedípicos. Y el cuarto y último apartado bordea una relación particular con el saber: el fracaso escolar, concebido, entre otros aspectos, como síntoma de la época, como proceso de subjetivación o como manifestación de conflictos edípicos no resueltos.

1.1 DE ROUSSEAU A PIAGET: DESCRIPCIÓN, EVOLUCIÓN Y DESARROLLO

Aunque como fenómeno tenga quizás la edad de la humanidad, y en la Grecia antigua haya referencias respecto este momento, se debe a Jean Jacques Rousseau la invención de la adolescencia, pues fue el primero que, en sentido estricto, la nombró y la caracterizó. Como concepto, entonces, la adolescencia no surge sino hasta el siglo XVIII, cuando Rousseau inauguró una serie de

observaciones sobre la adolescencia al dedicarle un capítulo entero a la pubertad en su libro *El Emilio o de la educación*, publicado a principios de 1762.

Rousseau distingue varios períodos en la evolución, formación y educación de Emilio. En el libro o capítulo tercero habla de los niños que se sitúan entre los 12 años y la pubertad. En él reitera sus invectivas contra todo aprendizaje basado en los libros. Resalta que el tutor inculca a sus pupilos el aprendizaje mismo y que éstos aprenden un oficio para estar en condiciones de trabajar y mantener una familia cuando llegue el momento. Para Rousseau, hay en los niños de 12 ó 13 años predisposiciones naturales que favorecen su relación con el saber, una de las cuales es la curiosidad que dirigen a objetos que les representan algún interés. Pero también existe un afán de saber que “se basa sólo en el deseo de ser considerado sabio” (Rousseau, 1973 [1762]: 170), es decir, mediado por el deseo de reconocimiento. Tal curiosidad, agrega, “se desarrolla únicamente en proporción a nuestras pasiones y nuestras luces” (1973 [1762]: 171).

Rousseau dedica el libro cuarto al período de la adolescencia –entre los 15 y los 20 años–, plasmando allí sus teorías educativas y morales más importantes. “Nosotros –dice– nacemos en dos fases: una para existir y la otra para vivir; una para la especie y la otra para el sexo” (1973 [1762]: 193). Este segundo nacimiento es, precisamente, la pubertad, con todo lo que implica: el comienzo del amor, de la sociabilidad, la emergencia de la sexualidad, entre otras.

Rousseau describe tanto los cambios morales como los cambios físicos que tienen lugar en la adolescencia. En este orden de ideas, su preocupación son las pasiones que emergen en este momento de la vida, y de ahí el énfasis que pone en la educación moral, que no es ajena a los cambios de humor, enfados y agitación en el ánimo, propios de los adolescentes.

En esta línea de sentido, plantea el filósofo suizo que cuando se empieza a sentir el ser moral, el estudio conveniente es el de las relaciones (1973 [1762]:195); en

primera instancia, la relación consigo mismo, en la medida en la que la primera pasión es amarse a sí mismo; en segundo lugar, la amistad, que es el primer afecto del que es capaz un joven; y por último, la relación con el amor y con el sexo, la cual precisa conocimientos y tiempos para hacerse apto a ellos. La educación moral, según Rousseau, no desconoce que las pasiones se involucran en las relaciones del hombre y en los afectos del alma, pasiones que oscilan entre el odio y beneficencia, la maldad y la ternura, la envidia y la compasión, la codicia y la piedad. El propósito de su educación moral no es reprimir las pasiones, sino encausarlas, para que de modo natural el hombre sea más próximo a la virtud que al vicio (Rousseau, 1973 [1762]: 202-203).

Después de Rousseau, otros autores se han dedicado a la tarea de describir la adolescencia en términos del desarrollo y la evolución, clasificándola por estadios, etapas o períodos, e indicando en ellos el lugar o la disposición cognitiva y volitiva con respecto al saber escolar.

En el siglo XX, surgen otras aproximaciones a la adolescencia. Stanley Hall, considerado el padre de la psicología de la adolescencia, se dedicó a estudiar este proceso desde la teoría de la recapitulación, considerando que el desarrollo adolescente obedece a factores fisiológicos y que el individuo vuelve a vivir el desarrollo de la raza humana desde el primitivismo animaloide hasta los modos de vivir civilizados que caracterizarían a la madurez.

Hall divide el desarrollo del individuo en cuatro etapas, a saber: la infancia, que corresponde a los primeros cuatro años de vida y representa la etapa animal de la raza humana; la niñez, que va de los 4 a los 8 años, y se corresponde con la época en la que la caza y la pesca eran las actividades primordiales del ser humano; la juventud, de los 8 a los 12 años, en la cual el niño recapitula la vida monótona del salvajismo; y la adolescencia, desde los 12 ó 13 años, al alcanzar el estatus como adulto que representa la civilización.

Este autor plantea que los contrastes emocionales que vive el adolescente tocan también sus intereses: “la apatía y la inercia alternan con una curiosidad entusiasta y un impulso de descubrir y explorar” (Hall citado por Muuss, 1966: 26). Esta expresión permitiría pensar que en el adolescente, así como en el niño, es “natural” la curiosidad que impulsa a querer saber, sólo que en el adolescente dicha curiosidad alterna con momentos de desgano e indiferencia. De otro lado, Hall sostiene que en la adolescencia “la tentación domina poderosamente el pensamiento” (Muuss, 1966: 26), lo que indica una interrelación entre los procesos afectivos y los cognitivos. El adolescente presenta un pensamiento que se ve sujeto a los cambios anímicos que le asaltan, productos algunos de la metamorfosis corporal que vive.

Pero es en el período que comprende de los 8 a los 12 años, llamado por él *juventud*, en el que se ofrece una predisposición favorable a la ejercitación y la disciplina. En esta etapa, se presentan óptimas posibilidades para la lectura, la escritura, el dibujo, el adiestramiento manual, los idiomas, el empleo de números y muchas otras aptitudes. Sin embargo, “si no se le aprovechan a tiempo, ninguna de estas habilidades podrá ser adquirida más tarde sin graves problemas, impedimentos, desventajas y pérdidas” (Muss, 1966: 25).

En esta perspectiva desarrollista, la adolescencia es considerada como un fenómeno de índole evolutivo, por lo cual es objeto de división en períodos, etapas y fases del desarrollo. Según los planteamientos epistemológicos de los psicólogos Eduard Spranger, Arnold Gesell, Stratz, Jaensch, Oswald Kroh, Heinz Rempelin, la adolescencia puede tener distintas clasificaciones, de acuerdo con cada una de sus fases evolutivas. Al margen de sus diferencias conceptuales y metodológicas, hay varios puntos en los que coinciden tales planteamientos al momento de describir la relación del sujeto adolescente con el mundo y consigo mismo.

Spranger, por ejemplo, dice que durante la *pubescencia*, la unidad del yo y el mundo se divide y, por ello, el joven comienza a reflexionar sobre sí mismo buscando recobrar la unidad perdida, lo que lo lleva a cuestionar las ideas que hasta ese momento eran verdades irrefutables y a rebelarse contra la tradición, las costumbres, la familia y la escuela (Muuss, 1936). Gesell, que cree que la biología explicaba no sólo los cambios del crecimiento sino también las actitudes y aptitudes, hace una caracterización de los sujetos desde los diez hasta los dieciséis años. De este modo, expone que el niño de trece años es reflexivo, introvertido y propenso a la autocrítica y que sus intereses abarcan distintas ramas de la ciencia, en particular la psicología; que el joven de catorce años siente también un interés muy grande por su propia personalidad; y que los de quince y dieciséis son más conscientes de sí mismos y se tornan más preocupados por su futuro.

En este mismo sentido, Kroh plantea la existencia de una fase en la adolescencia en la que en una fachada de aparente indiferencia se oculta una actitud reflexiva frente a la propia personalidad y una búsqueda del propio sí mismo. Por su parte Heinz Rempelin, apuntalado en la teoría de la estratificación que sostiene una relación directa entre la estructura del cerebro y la personalidad, expone que en la adolescencia “se desarrolla el pensamiento abstracto, la memoria lógica y la reflexión crítica e internalizada sobre su propia vida psíquica” (Muuss, 1966: 194).

Los enfoques y autores mencionados coinciden en un planteamiento acerca del proceso de crecimiento o desarrollo entre la niñez y la edad adulta, que llaman *adolescencia* unos, *pubertad* otros y *pubescencia* algunos más. Este punto de convergencia consiste en la actitud de introspección, de reflexión sobre sí mismo y de autocrítica como un momento evolutivo del proceso de desarrollo. De manera general, concuerdan también en que antes de esta etapa hay en el niño que empieza a ser púber intereses generales hacia el mundo y capacidades cognitivas de asimilación; mientras que en la fase siguiente del desarrollo, todo el interés se

vuelca hacia la propia persona y después recae sobre los rasgos de la personalidad de otros individuos.

La teoría evolutiva y desarrollista llega a su culmen con Piaget, quien articula psicología y educación, a partir de lo cual se derivan planteamientos cognitivistas y constructivistas vigentes aún en campos de saber como la educación, la pedagogía y la psicología. Su objetivo era descubrir el desarrollo intelectual y la génesis de la inteligencia del niño, y para ello indagó en niveles anteriores a la adquisición del lenguaje. Propone cuatro estadios en el desarrollo de la infancia a la adolescencia, a saber: el sensoriomotriz, el preoperacional, el de operaciones concretas y el de operaciones formales. Esta última etapa correspondería propiamente a la adolescencia (desde los 13 años), en la cual tienen lugar las operaciones intelectuales abstractas, la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

“Para Piaget el desarrollo intelectual va de la estructura biológica que provee los reflejos, a las estructuras mentales” (Dellepiane, 2005: 85). La inteligencia es, para este investigador, la adaptación que permite el desarrollo mental. Hay pues una analogía entre la evolución mental y la maduración fisiológica, “lo que afirma la creencia del determinismo genético de la inteligencia y sostiene el núcleo racional como organizador principal de las formas de la vida mental” (Cordié, 1994: 157).

Desde Rousseau hasta Piaget, las miradas a la adolescencia se quedan en la descripción del crecimiento y de sus rasgos fenoménicos, mas no ahondan en la causalidad. Los autores referidos describen generalidades de manera más menos coincidentes; no obstante, lo que la realidad enseña es que muchos adolescentes escapan a estos patrones evolutivos. Son teorías que entran en tensiones con la singularidad, pues pretenden ser de corte universal, normativo y prescriptivo. En este orden de ideas, ¿qué pasa con un adolescente que no se acomoda a tal descripción? ¿Quedará bajo el rótulo de *anormal*, cargando con el estigma que ello implica?

Por otro lado, estos enfoques desarrollistas pretenden dar cuenta de los procesos psíquicos siguiendo como modelo a la biología, las referencias orgánicas y los cambios corporales, desconociendo así las complejidades del psiquismo humano. Tales planteamientos consideran la evolución cognitiva en términos biológicos y descriptivos, pero no logran dar respuesta a la cuestión por las posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente al saber y por las condiciones psíquicas que posibilitan que establezcan o no un vínculo libidinal con él.

1.2 PULSIÓN DE SABER: ¿GÉNESIS DE LA RELACIÓN CON EL SABER?

Ahora bien, en el campo psicoanalítico propiamente, también han habido algunas formulaciones que apuntan a las relaciones de los adolescentes con el saber. Anna Freud, en el libro titulado *El yo y los mecanismos de defensa*, publicado en 1936, plantea que la pubertad es un período caracterizado por el incremento y empuje de la libido, lo que supone un conflicto entre el *yo*, como encargado de dominar las pulsiones, y el *ello*, como instancia pulsional que se refuerza en esta etapa de la vida. La pubertad, dice, se caracteriza por la madurez sexual corporal lograda y porque la libido se concentra en la genitalidad. En esta etapa, resaltan dos mecanismos de defensa del *yo* ante ese aumento, intensidad y urgencia de las pulsiones, a saber: la *intelectualización* y el *ascetismo*. Este último implica una renuncia a la satisfacción pulsional y un incremento de la moralidad.

La intelectualización, a su vez, implica un desplazamiento de los intereses concretos hacia los abstractos y se expresa como un deseo permanente de meditar, conversar acerca de temas como el amor libre, la libertad, el matrimonio. Los temas que polarizan el interés de primer plano del adolescente demuestran ser los mismos que promovieron los conflictos entre las diferentes instancias psíquicas. Este es un mecanismo de defensa, dice la autora, que procura “conectar ceñidamente los procesos instintivos con los contenidos de imágenes y representaciones, tornándolos así accesibles y dominables” (Freud, 1996 [1936]: 182), y a su vez fortalece la actividad intelectual del sujeto. No obstante, el saber

en el adolescente, según Anna Freud, se pone al servicio de un proceso defensivo a pesar de que la capacidad intelectual de los primeros años resurja del reforzamiento de la libido.

Anna Freud relaciona este esfuerzo intelectual del adolescente con lo que sucede en la primera infancia. En ese momento, la capacidad y curiosidad intelectual del niño se encuentran estrechamente relacionadas con sus investigaciones en torno a los misterios sexuales. “Con la prohibición de lo sexual, en esa época, se extiende también la inhibición y prohibición del pensamiento a otras esferas de la vida” (1996 [1936]:180). De ahí que, en el período prepuberal, al intensificarse la sexualidad y al derrumbarse la represión sexual de la primera infancia, se revivifique en el púber su *antigua* capacidad intelectual. En este orden de ideas, para esta autora la capacidad intelectual –la pulsión de saber– está proporcionalmente relacionada con la sexualidad, sea con su florecimiento puberal o con la represión de la que puede ser objeto.

En esta misma línea de sentido se inscribe Catherine Millot, quien sostiene que “el ejercicio de la facultad de pensar está íntimamente ligado al destino de las pulsiones parciales” (1982:55). Ella encuentra que la precocidad sexual y la precocidad intelectual suelen estar asociadas, de ahí que para ahogar la tentativa de un niño por pensar no hay nada mejor que desorientarlo en el plano sexual. Plantea que dos de los obstáculos que pueden incidir en la relación de un infante con el ejercicio investigativo son, de un lado, la represión, que es una prohibición impuesta al decir, y “lo que no puede ser dicho tampoco puede ser conscientemente pensado” (Millot, 1982: 57) –aunque no por estar desterrado de lo consciente deje de subsistir–; y del otro, la angustia de castración, por cuanto “reconocer la ausencia de pene en la mujer equivaldría, para el varón, a confirmar la posibilidad de verse despojado de él, y para la niña, a renunciar a la esperanza de adquirirlo alguna vez” (Millot, 1982: 58).

En la pulsión de saber está en juego el placer de la manipulación y el dominio de objeto que Sigmund Freud nombra como *pulsión de apoderamiento*. Justamente, uno de los objetos que despierta el interés del niño, que porta para él una investidura especial, es su pene. “Esta parte del cuerpo que se excita con facilidad, parte cambiante y tan rica en sensaciones, ocupa en alto grado el interés del niño y de continuo plantea nuevas y nuevas tareas a su pulsión de investigación” (Freud, 1991 [1923b]:146). Así, el pene se constituye en un objeto para manipular, comparar, exhibir, y en este ejercicio el niño descubre la diferencia de los sexos y posteriormente le asigna el sentido de la posibilidad de castración.

Lo anterior remite a las teorías sexuales infantiles en las que el padre del psicoanálisis vio una relación de los niños con la investigación, cuyo motor son las preguntas vitales propias de las vivencias de este período. Freud, en el segundo de los *Tres ensayos para una teoría sexual*, relaciona lo que él llama “la pulsión de saber” con el investigar, siendo la pulsión el elemento latente y motivador del proceso investigativo. Dice que la “pulsión de saber”, que en sentido estricto no es una pulsión, tiene una relación estrecha con la sexualidad, aunque no se subordina exclusivamente a ella, y que se reactiva cuando hay una preocupación, un *enigma*, un *sufrimiento* que afecta al sujeto. Expone, además, que los problemas sexuales *pueden* llegar a despertar la pulsión de saber y de investigar y que, al mismo tiempo, ésta –la pulsión de saber– *puede* recaer sobre aquellos. De este modo, “la curiosidad sexual vehicula el desarrollo cognitivo y la actividad intelectual del niño” (Santiago, 2009:175).

A este respecto, Sophie De-Mijolla (1992) aduce que la pulsión de saber no se subordina exclusivamente a la sexualidad y que “debe entenderse la posibilidad, no solamente de que la susodicha pulsión se separe de su funcionamiento primero exclusivamente sexual, por medio de la sublimación, sino también de que ella pueda aparecer independiente de la sexualidad” (1992:14). La autonomía del pensar respecto a la sexualidad es un punto en el que esta autora se distancia de las proposiciones de Anna Freud y de Catherine Millot, pues, para ella, si bien la

pulsión de saber tiene una relación con la sexualidad, no se subordina exclusivamente a ella.

La pulsión de saber, dice Sigmund Freud, no es un componente pulsional elemental, precisamente porque está compuesta de la pulsión de apoderamiento y de la pulsión de ver. Éstas le aportan la energía a la pulsión de saber, puesto que se encuentra desprovista de energía propia. En este orden de ideas, la pulsión de saber como brote sublimado de la pulsión de apoderamiento implica “agarrar”, “asir”, “adueñarse”, entrar en contacto con un objeto intelectual, apoderándose, apropiándose. El esfuerzo intelectual tiene, pues, como sustento gran energía pulsional sublimada. Por su parte, la pulsión escópica lleva a contemplar, a escrutar y a comparar; además, el placer visual está en la confluencia de lo concreto y lo abstracto, si se considera que el escenario fantasmático reconstituye en la ausencia visual del objeto su presencia visible interna (De-Mijolla, 1992).

Freud dice que las pulsiones sexuales, que en este caso serían el placer de ver y de apoderamiento, tienen la característica de cambiar indefinidamente de objeto, habilitándose así para la sublimación (1991 [1915b]:121). En esta lógica, las pulsiones sexuales están “al servicio” de la pulsión de saber, puesto que son sus substratos. Tal vez sea ésta una de las razones por las que Freud llama *pulsión* al interés investigador.

En suma, la “pulsión de saber” tiene como fundamento una pulsión sexual, lo que implicaría hablar de una sexualización del saber. En consecuencia, en cada esfuerzo investigador se reactiva algo del orden de la sexualidad. Ahora bien, ¿es posible plantear la relación inversa, es decir, que el florecimiento de la sexualidad en un sujeto –en un adolescente– le permite condiciones favorables para el saber y el pensamiento?; si es así, ¿de qué tipo de saber se trataría?

En la pulsión de investigar la meta primera es la búsqueda de placer en la manipulación y el dominio sobre el objeto que puede estar en juego. La pulsión de

saber funciona sin tener que responder a imposiciones externas; de hecho, lo que pone en marcha la actitud investigadora del niño son intereses prácticos y no teóricos que lo conciernen directamente. Al parecer, la pulsión de saber no tiene otro origen que el encuentro psique-mundo. Pero esta actividad investigadora manipuladora no se reduce a lo adaptativo. “Un niño deja de interesarse en un objeto cuando se asegura su dominio. En efecto, los objetos que retienen particularmente la atención del niño son aquellos que su madre utiliza en su presencia” (De-Mijolla, 1992: 15). Así, siguiendo a De-Mijolla, se podría inferir que el interés investigativo no es adaptativo sino libidinal.

Freud plantea, en *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, que cuando alguien tiene una “pulsión de saber” “es probable que esta pulsión se haya manifestado en la primera infancia y consolidara su soberanía por obra de unas impresiones de la vida infantil” (1991 [1910a]:72). Para Freud es determinante lo que sucede en la investigación sexual del niño; de los actos de incredulidad de este período, dice, data su autonomía espiritual; y de los fracasos en su empresa, deriva una *impresión* que puede ser duradera y profundamente deprimente.

En este mismo texto, Freud aborda otro matiz del acto de investigar: la relación del niño con la autoridad. Sugiere que cuando hay un total doblegamiento, el vínculo con el saber o con el investigar es más limitado, pues para pensar, indagar, crear, se necesita romper esquemas, dudar del otro. Este elemento de la duda permite pensar cómo el niño se va abriendo paso con el saber en la relación con la realidad, a partir de sus propias hipótesis y del distanciamiento de las explicaciones adultas, lo que daría lugar a la autonomía intelectual. Freud explora la influencia que tuvo el padre de Leonardo en su creación artística e investigativa. Para esta última, expone, fue favorable el hecho de haber prescindido de su progenitor durante la infancia, lo que hizo que renunciase a éste y a sus sustitutos, dándose la posibilidad de investigar y de crear.

En *La novela familiar del neurótico* (1908i) y en *Tres ensayos de una teoría sexual* (1905c), Freud muestra cómo el niño se constituye en un creador de teorías. Se trata pues de una actividad imaginativa que responde a intereses prácticos, siendo inicialmente sus objetos los asuntos sexuales, y luego, las relaciones familiares. En el orden sexual, el niño piensa que todos los seres humanos poseen pene. A la pregunta de dónde vienen los niños, también construye teorías: “vienen del pecho, son extraídos del vientre, o el ombligo se abre para dejarlos pasar [...] los hijos se conciben por haber comido algo determinado y se los da a luz por el intestino, como a la materia fecal” (1991 [1905c]:178). En el ámbito familiar, cuando siente que su amor no es plenamente retribuido o ante actitudes hostiles de los padres, él se forma una teoría, en la cual es hijo adoptivo o hijastro; pone a la madre en situación de infidelidad; o sustituye imaginariamente a sus padres por unos mejores.

En el análisis de Leonardo, Freud sostiene la determinación de la infancia en la vida adulta. Luego, si el desprendimiento de la influencia parental no se presenta en la infancia, queda menguada la pulsión de investigar, aun cuando el adolescente cuestione y se distancie de la autoridad. Entonces para Freud, para quien la pubertad es el lugar de la relación de lo ocurrido en la infancia, Leonardo pensó e investigó porque no se sometió al mando paternal durante los primeros años de vida. Según el mismo Freud, el progreso de la cultura se soporta en el desasimiento de la autoridad parental que tiene lugar en este momento de la vida. No obstante esta aseveración, es preciso indagar el vínculo adolescencia-saber-autoridad.

Freud, en el mismo estudio sobre Leonardo, esboza tres posibilidades para la pulsión de saber o de investigar si el período de investigación infantil tiene una fuerte oleada de represión sexual. El primero es la inhibición del pensar; la investigación comparte el destino de la sexualidad, el apetito de saber permanece limitado, inhibido acaso para toda la vida. El segundo destino es la compulsión neurótica del pensamiento; en esta solución se sepulta la investigación sexual

infantil, pero cuando la inteligencia se ha fortalecido la investigación sexual sofocada regresa de lo inconsciente como compulsión a pensar. Aunque no es libre, es potente para sexualizar el pensar mismo y teñir de placer y angustia los procesos intelectuales. La tercera posibilidad tiene que ver con la sublimación; dice Freud que la libido escapa al destino de la represión sublimándose desde el comienzo en un apetito de saber y sumándose como refuerzo a la pulsión de investigar.

Estos destinos de la pulsión de saber en la infancia, concluye Freud, determinan la relación de un sujeto con el saber en su vida adulta. “En efecto, en los primeros tres o cuatro años de vida se fijan impresiones y se abren caminos, modos de reacción frente al mundo exterior, a los que ningún vivenciar posterior puede arrebatarse su significatividad” (1991 [1910a]:85). Finalmente, “la investigación sexual de la primera infancia implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo” (1991 [1905c]:179).

Para Rousseau hay en los niños un afán de saber, una predisposición natural motivada por una inquieta curiosidad que los lleva a ocuparse de asuntos que despiertan su interés. Esa curiosidad, en la medida en que es espontánea, que no obedece a patrones ni a mandatos, se asemeja a la noción *pulsión de saber* con la que Freud habla del interés investigativo del niño. Para el padre del psicoanálisis, la infancia tiene un peso preponderante en la relación que más adelante, en su adolescencia, establezca un sujeto con el saber, puesto que los caminos que toma esta *pulsión* en la primera infancia fijan los modos particulares a partir de los cuales un sujeto se vincula con el saber y el pensamiento. Ahora bien, si como enuncia Freud, no se puede arrebatarse la significatividad de estas primeras vivencias, ¿de qué manera, entonces, logran los adolescentes generar otros modos de asumir la relación con el saber?

1.3 DE LA PULSIÓN DE SABER EN LA INFANCIA AL *APRÈS-COUP* EN LA ADOLESCENCIA

Los planteamientos freudianos centran su atención en la pulsión de saber en la infancia. El destino de esta llamada pulsión y los caminos que abre en la adolescencia son, para el padre del psicoanálisis, un tránsito no explorado. Distintos autores hablan de unas relaciones particulares de los adolescentes con el saber y con el pensamiento. Ninguno de los aquí presentados retoma “la pulsión de saber” como concepto para pensar tal vínculo en la adolescencia.

En la pubertad se establecen recuerdos de la infancia que son sometidos a un complejo trabajo de refundición. El adolescente forma fantasías sobre su primera infancia para borrar la memoria de su quehacer autoerótico, llevando sus huellas mnémicas al estadio del amor de objeto. Dicha formación de fantasías, que se mezcla con recuerdos, cumple una función organizadora que consiste en poner en memoria y en historia el tiempo pasado, es un trabajo de reelaboración sobre las representaciones de la infancia (Aulagnier, 1998).

Dice Freud que “quien fantasea sobre su infancia sexualiza sus recuerdos, es decir, vincula vivencias triviales con su quehacer sexual” (1991 [1908i]: 162). Tiene lugar, pues, en la adolescencia un tipo de pensamiento sometido al principio del placer que guarda relación con la creación de fantasías, las cuales “se adecuan a las cambiantes impresiones vitales [...] y se figuran como el cumplimiento de un deseo en el que van impresas las huellas de su origen, en la ocasión y en el recuerdo” (Freud, 1991 [1907c]:130), pues las fantasías oscilan en tres momentos temporales: presente, pasado y futuro. “El pensamiento iría del recuerdo de una experiencia pasada a la anticipación de una experiencia futura pero sin detenerse ni en la una ni en la otra, porque él se limita al paso de la una a la otra” (De-Mijolla, 1992:13).

De-Mijolla distingue dos tipos de pensamiento según su vinculación con el principio de realidad o con el principio del placer. De la primera relación se tiene

un pensamiento serio, una actividad juzgadora que parece requerir un esfuerzo aunque a veces obtiene un placer final con sus logros. De la segunda, surge un pensamiento fantaseador que obtiene un placer que no depende de la meta lograda sino de la actividad misma. Esta creación de fantasías, que comienza con el juego de los niños y continúa bajo la forma de los sueños diurnos en los adultos, no es siempre inútil o ineficaz: puede a veces llevar a especulaciones teóricamente valiosas. En este orden de ideas, concluye la autora que aunque la investigación pueda funcionar como la búsqueda de un dominio sobre un objeto particular, su trayecto implica que el pensamiento salga de la representación fantasmática para enfrentarse a la realidad, para ponerla en situación de encontrar la existencia de representaciones contrarias a aquellas forjadas por el deseo.

La adolescencia es concebida por algunos autores pos-freudianos como escenario de reactualización de los contenidos sexuales infantiles, lo que pone de presente la noción de *après-coup*, como una característica importante dentro de los procesos de la adolescencia. En este orden de ideas, la adolescencia se constituye en un momento privilegiado de la resignificación retroactiva. La noción misma de *après-coup*, en la concepción freudiana, combina tanto la dirección progresiva como la retroactiva (Laplanche, 2001). La progresiva se establece en términos lineales, es decir, del pasado al futuro, lo que implicaría que algo “depositado” en el individuo será reactivado más tarde por efectos externos. La dirección retroactiva, en cambio, presenta una inversión temporal que parte del futuro o presente al pasado. De esta manera, cosas percibidas en un primer tiempo se comprenden después, ya que el presente permite darle significado a vivencias pasadas. La adolescencia como “momentos de los *après-coup*” (André, 2009) implica ambos movimientos temporales.

Ahora bien, lo que se resignifica con posterioridad es una experiencia que al momento de ser vivida quedó desprovista de significación: un acontecimiento del orden sexual vivido en la infancia. Se entiende, pues, por qué la sexualidad, sus desarrollos y las exigencias que le plantean al adolescente favorecen el fenómeno

de la retroactividad, pues en ella el recuerdo de sucesos sexuales infantiles despierta un *afecto*, un *traumatismo* que la vivencia de años atrás no había despertado, “porque entre tanto la alteración de la pubertad ha posibilitado otra comprensión de lo recordado” (Freud, 1991 [1895e]: 403).

Kancyper (1985) define la adolescencia como un momento privilegiado de la “resignificación retroactiva” (*après-coup*), que permite al sujeto reelaborar sus experiencias anteriores y darles otra significación. No es una regresión en el tiempo, lo cual es imposible, sino en el sentido. La adolescencia es un escenario en el cual se actualizan conflictos sexuales infantiles. Freud mismo decía que “todo adolescente guarda huellas mnémicas que sólo pueden ser comprendidas por él al aparecer las sensaciones propiamente sexuales” (1991 [1895e]: 404). Así pues, la adolescencia comporta un elemento nuevo, que son las exigencias pulsionales y la sexualidad genital, que a su vez se conjugan con la emergencia de los conflictos infantiles y se resignifican en el tránsito hacia la vida adulta. Se pasa así del autoerotismo a la sexualidad contando con el otro.

Peter Blos (1981), apuntalado en la concepción del desarrollo, plantea una mirada evolucionista de la adolescencia, entendiéndola como escenario de recapitulación de los conflictos y contenidos sexuales infantiles. En este orden de ideas, la adolescencia es un momento en el que se reactualizan, de un lado, lo edípico, en la medida en que resurgen los deseos incestuosos y el conflicto de la bisexualidad; y del otro, lo preedípico, pues se manifiestan las relaciones objetales y los lazos de dependencia infantil. Lo anterior supone que el adolescente no sólo tramita contenidos de la infancia, sino que también sufre una reorganización psíquica a partir de los conflictos heredados de su infancia, que debe asumir para constituir su identidad sexual.

Blos plantea que en ocasiones el sentimiento de indecisión e indiferencia vocacional o los fracasos escolares tienen raíces en inhibiciones edípicas, sobre todo cuando el adolescente se dispone a seguir los pasos de sus padres o cuando

intenta colmar las ambiciones de sus progenitores. El autor reconoce que el factor edípico cumple un papel decisivo, pero dice que hay otros factores que se aúnan como causa a estos fracasos, como es la tendencia infantil a renunciar a la competencia y a la envidia edípica a cambio de la satisfacción que recibe por la complacencia de los padres, quedando sometido al deseo de estos.

Lo anterior supone que este factor edípico se podría ver en dos direcciones: la primera sería la influencia de los padres en las elecciones vocacionales o profesionales del sujeto; la segunda, la posición infantil adoptada por el adolescente para dar cumplimiento y satisfacciones a sus padres, por encima de sus propios deseos. Para este autor, también hay fijaciones preedípicas que pueden operar a nivel del saber y el pensamiento.

Así como Rousseau habla de la adolescencia como un segundo nacimiento, Blos se refiere a ella como un “segundo proceso de individuación”. El primero se da en la infancia cuando el niño aprende, por la interiorización, a prescindir de la presencia física de la madre y de los objetos. Este segundo proceso alude al abandono de los lazos de dependencia infantil que están interiorizados, es decir, ellos se constituyen en representaciones o imagos objetales. Afirma Blos que sólo cuando se consuma este segundo proceso de individuación puede trascenderse de la niñez a la adultez. Esta *segunda oportunidad* supone la libertad, responsabilidad, autonomía y capacidad de decisión del adolescente para, por ejemplo, resolver conflictos que venían soterrados en él desde la infancia.

Blos plantea que los reflejos de las relaciones objetales preedípicas determinan las relaciones que los adolescentes establecen con el mundo, incluso con el pensamiento abstracto. El autor puntualiza algunos aspectos sobre el período preedípico y su incidencia en la vida de las personas. En efecto, las tempranas relaciones objetales “determinan en alto grado los vínculos concretos que el adolescente entabla con hombres y mujeres, con sus semejantes en general, así

como con el mundo que lo rodea, el pensamiento abstracto y su propio self” (1981: 397).

En esta misma línea de sentido se inscribe Laplanche. Para este autor, factores de orden edípico y preedípico condicionan las relaciones del saber y el pensamiento en el adolescente. Está aquí expuesta la mirada progresiva y lineal. Sin embargo, la noción de *après-coup*, tan importante para comprender el psiquismo adolescente, supone una mirada retroactiva antes que progresiva. El *après-coup* implica dotar de sentido un acontecimiento pasado; en esta medida, por efecto retroactivo, los factores pasados que condicionan son también susceptibles de ser modificados.

Para el pensamiento, para el saber, para la comprensión, hay también *après-coup*, más aun cuando este concepto se define como un otorgamiento tardío de *sentido*. No obstante, valga precisar que no se trata de una comprensión consciente del recuerdo, sino de un nuevo sentido inconsciente. Es, pues, un proceso de resignificación y de pensamiento inconsciente que produce efectos conscientes, efectos de simbolización, de síntomas y de represión.

Ahora bien, para Didier Luru (2005), los conflictos psíquicos que vive el adolescente le plantean unos imperativos de resolución. Ante estos, un adolescente puede responder con el *acting* o con las articulaciones significantes que lo interroguen acerca de sus modos de goce, de ahí que muchos prosigan incansablemente el hilo de su pregunta. “El adolescente profiere una palabra despegada de muchas ataduras [...] su posicionamiento en la palabra lo lleva a un cuestionamiento sobre el aquí y el ahora al que es difícil sustraerse” (Luru, 2005:145).

Si pensamos con Freud que el saber y el pensar se movilizan por un sufrimiento y se concretizan en una pregunta, podemos, siguiendo el hilo argumental de Luru, decir que en el adolescente hay efectivamente disposiciones propicias para

establecer una relación con el saber, en la medida en que están presentes ambas condiciones. Ahora bien, ¿de qué tipo de saber se trata?

Otro de los factores que pueden incidir en la relación con el saber son las relaciones transferenciales. Ya lo decía Freud en *La psicología del colegial*: “y en muchos [estudiantes] el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino y algunos lo extraviaron así para siempre” (1991[1914b]:248). No obstante, se podría decir, también, que algunos lo recorrieron pese a sus maestros. Ahora bien, ¿qué es lo que hace que unas personas extravíen su camino a la ciencia por un maestro, en tanto que otros, pese a estos mismos maestros logren abrirse paso en el saber? Queda de nuevo planteado el problema de si el conocimiento sólo pasa por procesos cognitivos o si la base afectiva, transferencial, pulsional incide en su adquisición.

El adolescente reconstruye su pasado, resuelve sus conflictos, pero también vive en un momento preciso, en un lugar definido bajo circunstancias sociales y culturales concretas que influyen en él. El sociólogo David Le Breton (2007) plantea que, debido al auge de la imagen, el consumismo y las marcas que rigen el mundo contemporáneo, toda la escena identificatoria del adolescente queda al margen de un proceso interior. La mirada se constituye en un gran medio para ser reconocido por las marcas de lo que se lleva puesto. No interesa nada más que la pura imagen que devuelve a narciso su propio encantamiento y su pertenencia a un grupo, no por las ideas que se profesen, sino por las marcas usadas. El pensamiento y el saber en esta lógica quedan al margen del reconocimiento social y de los ideales de grupos por alcanzar.

La adolescencia, dice el autor, “es un período de construcción de sí-mismo en un debate permanente con los otros” (Le Breton, 2007: 587), y en esta construcción son muy importantes los límites. La sociedad y la cultura están marcadas por la obsolescencia de los valores, los objetos y hasta los hombres. En este mundo sin

referentes, sin tradiciones, sin imperativos sociales que limiten libertades, sin ideologías que ayuden a tramitar los conflictos personales, los adolescentes no tienen más que constituirse en artesanos de su propia existencia, inventando sus creencias, eligiendo sus autoridades y construyendo sus relaciones sociales, ya no mediados por la prohibición sino por lo posible.

En esta lógica, el exhibicionismo se constituye en la estrategia de construcción de sí; de hecho, el modelo de introspección solitaria para explorar la personalidad está olvidado. Finalmente es una cuestión económica y comercial lo que constituye la identidad de los jóvenes. Así pues, el saber y el pensamiento no se constituyen en referentes de identidad, vista desde esta lógica del consumo. No se precisa hablar, ni pensar, sólo exhibir y observar. El cuerpo como escenario del yo es el que asume toda la atención; un cuerpo adornado, un territorio colonizado por la publicidad y por el aval de los pares.

Ahora bien, esta mirada determinista de Freud, en la que el devenir de la existencia no hace sino sacar a la luz lo que ya se encontraba desde la niñez (Freud, 1991[1917]: 324-325), dialoga con otros postulados sobre la adolescencia como momento de resolución de conflictos infantiles y como momentos de *après-coups*. Freud mismo (1991[1895]) se refirió al fenómeno del *après-coup* en el caso Emma, en el que concluye que “toda persona adolescente tiene huellas mnémicas que solo pueden ser comprendidas con la emergencia de sensaciones sexuales propias” (1991 [1985]:404). Entender la adolescencia en este sentido implica dialectizar tal determinismo al considerar, por un lado, que esos factores pasados que condicionan son también susceptibles de ser modificados por efectos de resignificación retroactiva; y por el otro, que en el adolescente, igual que en el niño, también hay enigmas, sufrimientos y preguntas, muchas de tipo sexual, que movilizan su existencia, y por ende, lo predisponen a una relación con el saber.

1.4 EL FRACASO ESCOLAR VINCULADO A UNA RELACIÓN PARTICULAR CON EL SABER

Concluimos en el apartado anterior que en el adolescente se encuentran unas disposiciones que le permitirían establecer relaciones con el saber. Sin embargo, en las aulas escolares cada vez más toma fuerza el fenómeno del fracaso escolar, lo que conduce a examinar si el saber del que se trata en la adolescencia es el mismo que fracasa en la escolaridad.

Anny Cordié llama “deseo de saber” a aquello que Freud nombró como pulsión de saber. Hace, pues, coincidir ambas nociones, pero prefiere usar la noción de *deseo* a la de *pulsión*, porque ésta se encuentra más directamente ligada al cuerpo, en tanto que aquélla está en una estructura más elaborada, en la que el objeto “a” se convierte en un objeto sublimado. Freud veía en esta pulsión la sublimación de la analidad y de lo escópico. De hecho, el saber en sí mismo no es un objeto pulsional propiamente hablando y, sin embargo, todo deseo de saber, así como la interdicción del mismo, se refiere a las pulsiones fundamentales. “En sus raíces encontramos todos los objetos ‘a’: oral, anal, escópico, voz” (Cordié, 1994: 121).

Cordié aborda la cuestión del fracaso escolar principalmente en niños, pero también pasa revista por los adolescentes. Señala que éste es un fenómeno complejo, cuyas causas son múltiples; unas que se refieren a la estructura propia del sujeto y otras que son circunstanciales. Habla de él como un producto de la inhibición intelectual; de ésta como interdicción sobre el conocimiento; y de la debilidad mental como una limitación de las facultades intelectuales y dificultad para comprender, fenómeno que se sitúa más allá del terreno escolar. Argumenta que, contrario a lo que pensaba Piaget, el funcionamiento intelectual es imposible de dissociar de todo aquello que constituye un ser, a saber: afecto, libido, pulsiones, deseos, formas de ser en el mundo (Cordié, 1994:167).

En su libro *Los retrasados no existen* (1994), la autora se refiere al problema de la inhibición intelectual, fenómeno en el que se da un freno a las operaciones del pensamiento y un bloqueo y rechazo al saber. Partiendo de casos clínicos, expone algunas causas para explicar la inhibición intelectual en los adolescentes; inhibición que, en términos generales, está vinculada a los procesos vitales por los cuales atraviesa el sujeto.

Una de las causas de la inhibición intelectual tiene que ver con la separación que vive el adolescente. “A esta edad el fracaso escolar puede ser considerado como una actitud de oposición y revuelta” (Cordié, 1994: 279). Esto ocurre cuando el adolescente se separa de los ideales paternos y familiares, pone en duda el Ideal del yo calcado con frecuencia de las imagos paternas, los estudios empiezan a ser cuestionados, así como los ideales de éxito, riqueza y poder vinculados a él. “El trabajo intelectual, el éxito escolar, están asociados a los ideales paternos, con su cortejo de identificaciones o su rechazo a las identificaciones” (Cordié, 1994: 220). Así, el crecimiento pubertario, con la necesidad del sujeto de determinar sus elecciones sexuales, viene a complejizar más los puntos de referencia de la identidad y, en consecuencia, su relación con el saber escolar.

Por otro lado, en el fracaso escolar también “(...) se puede tratar de una inhibición neurótica vinculada con conflictos edípicos no resueltos” (Cordié, 1994: 279). Esto se da cuando el saber es un signo de éxito y el éxito se constituye en sinónimo de convertirse en adulto y despierta la rivalidad edípica por la posesión de la madre. El superyó impide al muchacho sobrepasar al padre. Así, desde esta lógica argumentativa se entiende que “el fracaso escolar de la adolescencia es con frecuencia una repetición de la crisis edípica” (Cordié, 1994: 36), en la que el adolescente debe sobreponerse a la separación.

En otras ocasiones, el acceso al conocimiento puede representar un peligro para el sujeto, cuando puede encontrar en éste un punto temible que él deba ignorar (Cordié, 1994: 223). Es decir, el sujeto preserva su tranquilidad por medio de una

interdicción al saber que podría traer por añadidura la emergencia de un saber inconsciente, lo que le generaría grandes montos de angustia. La inhibición, entonces, se presenta ante la angustia de castración. Pero también puede suceder lo contrario: podría darse una pasión por saber que llegaría a obliterar todo lo que se refiere al inconsciente. De hecho, “en el adolescente, la actividad intelectual toma a veces una apariencia casi masturbatoria” (Cordié, 1994: 220). Con ello se vincula también la excitación sexual que trae a veces conexas el saber intelectual, y el lugar del falo imaginario que puede desempeñar el saber en un adolescente. En este orden de ideas, el saber se articula con la fase fálica y, a su vez, con la problemática edípica.

Estos últimos planteamientos ponen en escena la diferenciación de dos saberes: de un lado, el saber escolar y, del otro, el saber del inconsciente. La inteligencia también depende del acceso que se tenga a ese saber que no se sabe, al saber inconsciente. Así, comprender y aprender son, entonces, procesos que rozan y están sujetos a las fluctuaciones de la problemática del ser, ya sea del cuerpo, de los orígenes, del sexo, de la vida o de la muerte.

Para esta autora, el adolescente debe enfrentarse a elecciones de tipo sexual frente a la maduración y la urgencia de la pulsión, a la construcción y organización de su propio deseo; es por eso que en esta época, taladrado por la pulsión, el trabajo escolar, que exige grandes capacidades sublimatorias, es muchas veces relegado a un segundo plano.

De otro lado, Gloria Elena Betancur (1999) asume el fracaso escolar como un síntoma de la modernidad. En el contexto actual, expone, la exigencia en cuanto al nivel de la educación es tal, que ha llevado a que estudiar se sea un imperativo que borra el deseo del estudiante en aras de responder a las demandas sociales, familiares e institucionales. Paradójicamente, dice, este imperativo lo que trae como consecuencia es un fracaso en el saber, fracaso que está dado porque la relación de los estudiantes con el saber no está mediada por su propio deseo.

“Al igual que la anorexia, que es el rechazo a la comida, el estudiante rechaza el aprendizaje como una medida de alerta (...) es el rechazo a convertirse en la persona que los demás quieren que él sea” (Betancur, 1999: 96). El síntoma surge como oposición al deseo de los demás, para posicionarse desde su propia realidad psíquica, desde su propio deseo. De ahí pues que el fracaso escolar sea una rebeldía con causa. Es la causa subjetiva la que está en juego allí. Plantea pues que la obligatoriedad no suscita el saber, y en esta medida produce el fracaso escolar. Ello se da porque se presenta una inhibición de la función intelectual, que se manifiesta como negligencia, bloqueo mental, incompreensión, que se generan cuando no se sigue el propio deseo.

Betancur concibe el fracaso como lo que está íntimamente relacionado con una inhibición del deseo. Así, mientras para Cordié el fracaso escolar es la falta de un deseo, para Betancur es el posicionamiento de un deseo subjetivo. Aunque en lógicas distintas, en ambos postulados, está en juego la reorganización del deseo.

La radiografía que algunos autores hacen de esta época no es nada alentadora: el fracaso escolar, el aburrimiento frente al aprendizaje, la inhibición frente al saber, son las manifestaciones más comunes en el ámbito escolar. Pero, ¿qué es lo que fracasa en el fracaso escolar? Graciela Giraldi propone una respuesta: “fracasa el lazo de la subjetividad de la época con el saber que no es llenarse de información, sino el disponerse como amante a la búsqueda de aquello que nos falta” (2008:73). En efecto, para la autora, la posición con respecto al saber, necesaria para entrar en un proceso de aprendizaje, es asumirse en falta, pues sólo en la medida en que nos falta algo podemos ir en su búsqueda.

En esta época, dice la autora, se devalúa el poder discursivo de la palabra, no es el deseo de saber lo que se impone, sino el goce sentido del bla, bla, bla. Y esto se da como consecuencia de la inexistencia de Otro consistente del saber y la autoridad, como efecto del entrecruzamiento del discurso científico con el capitalismo (Giraldi, 2008: 124). El avance de la ciencia y su tecnificación tienen

como reverso el aplastamiento del deseo de saber y aprender, puesto que el saber especializado taponar el cuestionamiento, que es el punto de partida para analizar y entender un concepto. “O sea que a mayor información menos preguntas del lado de los niños, o también a mayor oferta del confort informativo, menos deseo de saber” (Giraldi, 1998: 112).

Ahora bien, si lo que le permite a un sujeto asumir una relación con el saber es una pregunta, entonces en el adolescente, de manera particular, se presenta una disposición al saber, puesto que “el cambio del adolescente se evidencia en el encuentro y el interrogante que le despierta el otro sexo” (Giraldi, 1998: 104). Está pues el señalamiento de un interrogante en el adolescente, que no se circunscribe al terreno académico y escolar, sino que se apuntala en sus propias transformaciones subjetivas, para inventar salidas ante su sufrimiento y ante las tareas que le implica *adolescere*, crecer (Giraldi, 1998:111).

Otros planteamientos que desarrollan el tema del fracaso escolar en sus relaciones con el saber sitúan esta problemática en los registros simbólico, real e imaginario. Ana Victoria Saldarriaga (2010) sitúa la relación con el conocimiento en el orden simbólico, en el lugar de las palabras y del lado del sujeto de la enunciación, pero en sus relaciones con la disyuntiva imaginaria y con el registro real. Plantea que el fracaso escolar es para el psicoanálisis síntoma, *sinthome* o inhibición según la dimensión imaginaria, simbólica o real que esté implicada en su resolución. La autora busca considerar el término *sinthome* en relación con el síntoma respecto al fracaso escolar. Concluye que no siempre el fracaso escolar es un fracaso; en algunos casos, es un modo en el que el sujeto se garantiza cierto bienestar en el manejo de su pulsión de muerte.

Las estructuras psíquicas son también otra variable abordada al momento de hablar de las relaciones de un sujeto con el saber, ya que éstas señalan particularidades en esta relación (Ramírez, 2003). Así, el mecanismo de la represión propio de la neurosis consiste en un “no querer saber” de lo

inconsciente, que muchas veces se extiende a los conocimientos escolares; la forclusión del Nombre de Padre en el niño psicótico “produce una ausencia de metaforización del lenguaje, lo que hace que tanto en los contenidos del saber escolar como en los de su existencia, se presente una ausencia de ordenamientos significantes cruciales para el sujeto” (Ramírez, 2003: xvi). Y también en la perversión, con el mecanismo psíquico de la desmentida, del “sí, pero no” referido a la castración materna, se observan dificultades en el aprendizaje.

De la pulsión de saber se pasa al deseo de saber y a su reverso: el fracaso escolar. Las elucidaciones de este apartado permiten también discernir dos tipos de saber: el escolar y el del inconsciente. A veces el fracaso escolar es la manera en la que un sujeto se asegura la tranquilidad por medio de una interdicción al saber, que podría traer por aparejado un saber inconsciente con grandes montos de angustia; pero en ocasiones el éxito escolar, la pasión por saber, puede llegar a obstruir un saber del inconsciente. Se complejiza más el panorama, si a lo anterior se le suman la época y el entrecruzamiento del discurso universitario con el capitalismo, las estructuras psíquicas y sus mecanismos de subjetivación, y los registros real, simbólico e imaginario y su incidencia en el fracaso escolar.

* * *

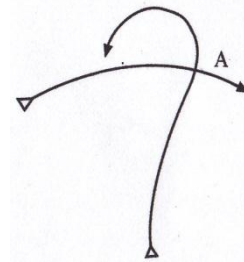
De este recorrido se han podido establecer unas caracterizaciones de la relación que se propone cernir esta investigación. Unos planteamientos más en términos descriptivos, otros más causales y explicativos y algunas puntadas en términos de estructura. Distintas variables entran en juego: la época, la infancia y su determinismo, la resignificación retroactiva, el fracaso escolar. Sin embargo, siguen siendo muy generales los planteamientos esbozados para comprender las posiciones subjetivas y las condiciones psíquicas que posibilitan que un adolescente establezca o no un vínculo libidinal con el saber. Es así como es necesario ir más allá de unos universales explicativos para abordar algunas posiciones singulares y subjetivas de los adolescentes frente al saber.

La exploración psicológica se queda en el terreno puramente descriptivo y clasificador. Con la noción de pulsión de saber, Freud apunta a un esclarecimiento en el terreno de lo infantil, con una postura determinista que reduciría la adolescencia al resurgimiento de las vivencias e impresiones infantiles y, por ende, a su relación con el saber, circunscrita y limitada al terreno de la infancia. Por su parte, el mecanismo del *après-coup*, como resignificación retroactiva pone al adolescente ante hechos particulares de su infancia y ante un correspondiente desprendimiento de afecto, para dotar de otros sentidos tales acontecimientos. Sin embargo, este concepto ha sido poco explorado en su relación con el pensamiento y el saber. Por último, se pasa de los interrogantes y enigmas que atraviesan a un adolescente como dispositivos fecundos para establecer una relación con el saber a un fenómeno creciente como es el fracaso escolar, que implica el desinterés y el aburrimiento del adolescente frente al saber escolar, con lo cual queda una hiancia... ¿si el adolescente tiene condiciones para establecer relaciones con el saber por qué aumenta el fracaso escolar? Esto mismo admite otro interrogante: ¿el saber que se pone en juego en la adolescencia es del orden del saber académico?

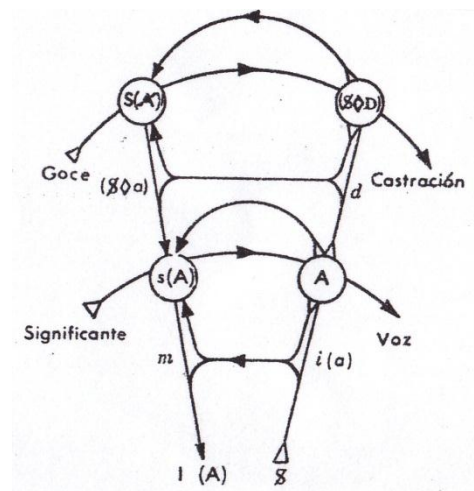
En esta dirección, la presente investigación se propone cernir, a partir de las entrevistas realizadas a algunos adolescentes, los componentes de estructura y los elementos singulares que subyacen en las distintas relaciones que puede establecer un adolescente con el saber. En este orden de ideas, valga reiterar: el saber del cual se ocupa esta investigación tiene un sentido amplio, y comprende tanto el saber escolar o académico como los saberes éticos que implica este momento de la vida. Así, en el marco de esta investigación, más que definido en términos de la acumulación erudita de conceptos e información, el saber es connotado como una actitud de apertura al mundo, a la realidad, a los propios enigmas y problemas que causan a un sujeto.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL GRAFO DEL DESEO

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 si ustedes quieren, 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, como dice Miller, “no tiene nada que ver con el carácter de un dogma” (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, pues ella se define como “la articulación de una necesidad en forma significativa” (Lacan, 2007[1957-58]:448) que se dirige al Otro, representado en el esquema en 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 de la línea significativa 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 instaura 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 satisface 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, $(\mathcal{S} \diamond a)$, se asienta una relación simbólica en la medida en que está atravesada por significantes.

Con la fórmula $(\mathcal{S} \diamond a)$ 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 $(\mathcal{S} \diamond a)$ 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, $S(\mathcal{A})$, y la relación del sujeto con la demanda $(\mathcal{S} \diamond D)$. En la fórmula $(\mathcal{S} \diamond D)$ 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, $S(\mathcal{A})$, indica que el Otro está marcado por la acción y efecto del significante y por ello, dice Lacan, se leerá “significante de una falta en el Otro” (2005 [1966]:798), es decir, el Otro en cuanto castrado (Lacan, 2007[1957-58]:402), pues, en efecto, el significante de la A tachada se articula en el complejo de castración (Lacan, 2007[1957-58]:474). 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 $(\mathcal{S} \diamond D)$, pero es también un punto preciso de incidencia en el Otro, donde se puede introducir algo nuevo (Lacan, 2007 [1957-58]:320). “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. (Lacan, 2007[1957-58]:170). 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.

3. ADOLESCENTES IMPLICADOS EN EL SABER ESCOLAR

Pese a que es generalizada una desinvertidura del saber escolar en la adolescencia, porque el empuje de las pulsiones y la maduración biológica reclaman otro lugar, en términos de las elecciones de tipo sexual, del desasimiento de la autoridad parental, de las transformaciones corporales, etc., también nos encontramos con posiciones singulares de sujetos que, en medio de la metamorfosis que experimentan, se esmeran en el saber académico. ¿Qué condiciones permiten que un adolescente, en medio del barullo de cambios que sufre, elija asumir un compromiso subjetivo con el saber escolar? ¿Por qué si la tendencia en la adolescencia es a relegar el trabajo escolar a un segundo plano, hay sujetos que lo erigen por encima de todo? Los dos casos presentados a continuación permiten cernir y discernir algunos elementos singulares, particulares y psíquicos que posibilitan una relación armónica con el saber escolar.

3.1 ENTRE EL AMOR AL PADRE Y EL MIEDO A PERDERLO: EL CASO DE SEBASTIÁN

La adolescencia como momento de elección implica la constitución de un nuevo Ideal del yo; “sería el tiempo en el que se pueden abandonar o no, determinadas identificaciones imaginarias con los padres” (Fleischer, 2005). El Ideal del yo como identificación paterna “estabiliza el sentimiento de la vida para el sujeto” (Mitre, 2009) posibilitando nuevas decisiones. Entre las elecciones que puede hacer un adolescente se encuentra el saber escolar. Esta es precisamente la elección que hace Sebastián, orientado por la función paterna, pues “una elección del Ideal del yo es una elección de existencia determinada por ciertos significantes que pasan por el Otro” (Stevens, 2001b:5).

Sebastián, a sus catorce años, manifiesta una relación armónica con el saber escolar. Esto proviene del hecho de que ha forjado, a partir del deseo de los

padres, el convencimiento de que el estudio es un factor de movilidad social que le permitirá “ser alguien en la vida, formarse un futuro y no matarse tanto”, como si lo hizo su padre, que se desempeñó en oficios de albañilería.

Aunque a Sebastián le gustan todas las materias del colegio, se inclina especialmente por el inglés, porque “si uno sabe idiomas le va a ir mejor, por ejemplo que del trabajo lo manden para otro país”. La dimensión imaginaria del Ideal del yo se pone en escena. Se ve pues cómo el Ideal del yo es aquello desde donde un sujeto se mira, el modelo al que intenta adecuarse, que comprende las perfecciones a las que aspira y que guía sus acciones.

Este adolescente afirma que, por medio de la profesionalización y de las oportunidades que de allí deriven, el estudio le permitirá más adelante “no vivir en la estrechez”. Tal expresión tiene tres connotaciones para este sujeto. En primera instancia, remite a la situación que lo llevó a vivir “estrecho” con su papá, cuando un derrumbe les destruyó la casa en donde vivían, por lo que junto con sus tres hermanos y, después de diez años de ausencia, se fue a vivir con su progenitor.

En segundo lugar, la “estrechez” alude al factor económico y, en efecto, para muchas personas y para él mismo “triunfar en la escuela constituye una perspectiva de lograr más adelante una buena situación y en consecuencia tener acceso al consumo de bienes. Es también ‘ser alguien’, es decir, poseer el falo imaginario” (Cordí, 1994: 24). Por último, la estrechez implica la dimensión del pensamiento y su materialización en el lenguaje. Sebastián expresa que le gusta ir al colegio porque le gusta aprender varias cosas y relacionarse con otras personas. Es categórico al afirmarlo: “entre más cosas sepa uno es mejor, donde vaya si tocan un tema, que uno no se vaya a quedar callado, sino que pueda aportar”. El reconocimiento, entonces, también está en juego en esta elección orientada por el Ideal.

Al mismo tiempo, el saber escolar representa para Sebastián un medio a través del cual retribuir a sus padres el esfuerzo que han hecho por él. Lo anterior da cuenta de una deuda simbólica. Él se propone, entonces, pagar por este regalo que tiene que ver en esencia con el deseo por estudiar y aprender que le ha sido *inculcado* por el padre. Inculcar no es otra cosa que hacer pasar lo de afuera hacia adentro, interiorizar, hacer propio lo que es externo. Otras maneras de referirse a este significante son incorporar, apropiar, identificar, porque, en efecto, “inculcar” es un significante que ha marcado la historia de este sujeto. Así pues, se colige que él ha apropiado ese gusto por estudiar, reforzado inicialmente desde una instancia externa.

Inculcar, según el DRAE, es “repetir con empeño muchas veces algo a alguien”. En efecto, el empeño implicó, y lo sigue haciendo, grandes esfuerzos del padre y del hijo. El padre pone ante sus hijos un listón para que salten por encima de éste so riesgo de ser castigados. Uno de ellos es la nota. No deben bajar las calificaciones de 4.0. Aquí la nota, que no es otra cosa que el éxito, “es en realidad ese objeto de satisfacción que él debe procurar a sus padres” (Cordié, 1994: 28). Este propósito de sacar buenas notas y de esmerarse por ser un buen estudiante le implica a Sebastián dedicar la mayor parte de su tiempo a realizar las tareas y a estudiar para aprender y sacar altas calificaciones, para que “mi papa vea que uno sí está aprendiendo, pues yo no pienso que él diga: muéstreme un 4.0, sino muéstreme que usted sí está haciendo algo bueno en el colegio”.

Las notas se constituyen en el signo de esfuerzo y aprendizaje que se da al padre como retribución a su exigencia y acompañamiento. Es otra de las funciones del Ideal del yo en este sujeto, pues esta instancia psíquica es la construcción “de una representación de sí mismo a la que anhela parecerse (...) con el fin de merecer el amor del otro” (Mejía, 1999: 3).

También gran parte del tiempo libre lo dedica Sebastián a participar en muchas actividades académicas extracurriculares, una de ellas, un semillero de inglés. El

saber escolar para este adolescente está altamente investido de libido y parte de esta relación viene de los significantes paternos: “mi papá nos ha dicho: vayan al colegio y disfruten aprender”.

Del lado del padre, tal empeño no se queda sólo en el decir repetitivo, sino que implica de su parte disposición, tiempo y compañía. Esta lectura es la que hace Sebastián cuando dice: “a mi papá sí le gusta ayudarnos... ¡es más exigente!”. Este padre manifiesta dicho empeño escuchando a su hijo en la preparación de tareas, corrigiendo cuando hay algo en lo que está fallando, “castigando para que se pueda mejorar (...) él era encima de uno: *hágale, hágale, hágale* y así, tiene que ir dejando esos hábitos que usted tenía de antes, que no eran tan correctos”. En esta última frase, se hace visible la repetición en el hacer, un accionar que acompaña y le da soporte a las palabras. Es, pues, un empeño amoroso lo que hay en este padre, que se sienta a estudiar con su hijo para que junte el saber con el ideal.

Uno de los significantes con los que Sebastián nombra a su padre es “estricto”, significante que vincula con otras expresiones como el castigo y la exigencia. Ello, lejos de generarle malestar, es algo que celebra porque le representa la posibilidad de mejorarse, puesto que el padre es estricto, castiga y exige, precisamente para que sus hijos sean mejores, para que corrijan aquello en lo que fallan, para que sean buenos estudiantes. Enunciados como “es muy exigente”, “nos puso a marchar a mis hermanos y a mí”, permiten vislumbrar el empeño del padre para llevar a sus hijos al ideal. Sin embargo, en estos enunciados se deja ver también algo del superyó severo, de la interiorización de la autoridad parental y de sus reclamaciones.

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”.

De otro lado, hay una equivalencia en la relación de este joven con el saber escolar que tiene que ver con el buen comportamiento. Dice “no he bajado mi interés (en el estudio) porque mi padre me ha inculcado cómo debemos comportarnos”. El conocimiento se articula a un buen comportamiento, a una disciplina que, en sentido kantiano, significa la regulación del capricho. También el saber como Ideal del yo, como una elección determinada por los significantes que pasan por el Otro, guía en el encuentro con el *partenaire* sexuado, pues él ejerce su función sobre el deseo y la normatividad sexual (Miller, 1998). Esto quiere decir que “coloca al sujeto sobre el eje de lo que tiene que hacer como hombre o como mujer” (Mitre, 2009). No obstante, si bien el ideal guía en el encuentro con el sexo opuesto, también puede llevar, vigilado por el superyó, a obturar “preguntas como qué significa ser una mujer o qué significa ser un hombre” (Mejía, 1999:5).

El interés de este adolescente por el saber no se circunscribe al ámbito escolar. En él también emergen preocupaciones que se sitúan fuera del currículo, esto es, el embarazo adolescente, métodos de planificación, la drogadicción y “cómo es la vida”. Todos estos son asuntos éticos que tocan con el proceso que está atravesando, pero que también están ligados al Ideal porque el padre se los ha transmitido. Sebastián dice que, a diferencia de otros adolescentes, él no ha consumido drogas porque tiene el apoyo del padre que lo corrige, “que le enseña qué es lo malo y qué es lo bueno”. Es claro en este caso cómo la conciencia moral, el juicio de lo bueno y lo malo, está dada por el amor del padre; amor ligado a la obediencia y a la exigencia. Sebastián plantea que si él consumiera drogas, por ejemplo, tendría un impedimento “para estar más cerca de mi papá, va a estar un poco triste conmigo porque estoy en las drogas y él me ha enseñado que eso

no se debe hacer”. Luego, es malo todo lo que lo aleje del amor del padre, así como bueno es aquello que lo acerca a él, que lo hace sentirse orgulloso.

Este adolescente está en posición femenina frente a su padre, esto es en una posición pasiva respecto a él: busca no perder su amor, que “recuperó” cuatro años atrás, ya que su infancia la vivió sin él. Lacan señala que la posición pasivizada en el plano del inconsciente “consiste en que frente a ese padre temido, prohibido, pero que por otra parte es tan amable, colocarse en el lugar adecuado para obtener sus amores, hacerse amar por él” (2007 [1957-58]:175). Hay, pues, una identificación muy marcada de este adolescente con su padre, de la que da cuenta su Ideal del yo, que según Freud (1991[1923]) es la representación de la relación del sujeto con sus progenitores.

Para Sebastián, la adolescencia representa un cambio en la forma de pensar: “por ejemplo, uno de niño pensaba sólo en jugar, jugar, jugar y jugar. Ya ahora uno va pensando en lo que uno va a hacer para tener un buen futuro”. Para él los cambios más significativos de la infancia a la adolescencia tienen que ver con el pensamiento, con la manera de asumirse frente al mundo y con una pregunta por el futuro. Sin embargo, también reconoce la importancia de los cambios corporales, los que asume de manera tranquila.

Sebastián establece una relación con el saber escolar enmarcada en el orden del ideal, en armonía con éste e identificado a los ideales paternos, a partir de lo cual logra una articulación entre la ley y el deseo. En este caso, el saber escolar reviste una carga libidinal, es decir, deviene en un objeto deseado, que encubre el amor al padre y el temor a perderlo. Para este adolescente, el saber escolar está puesto como medio de ascenso social y ahí se inscribe la dimensión imaginaria, pero también tiene una dimensión simbólica, que radica en la deuda que se propone pagar a los padres. Es una deuda también por haberlo introducido en el lenguaje, por haberle enseñado la lengua y el dominio de los instintos, lo que Sebastián

llama “comportarse bien” y, en última instancia, por haberle inculcado una pasión por el saber.

3.2 DISCIPLINA FÉRREA “PARA NO SER COMO MI FAMILIA”

Xiomara se ha empeñado en ser una de las mejores estudiantes de cada uno de los grados que ha cursado. Este empeño superyoico lo asume como la posibilidad de diferenciación y distanciamiento de su familia; es, si se quiere, una respuesta ante la angustia que le representa imaginarse repitiendo su historia familiar. Y es que es tan fuerte y cercana esta realidad, marcada por adicciones, droga, prostitución, maltrato y embarazo adolescente, que siente un miedo inmenso de que algún día cambie de parecer “y se dañe por la tentación”, repitiendo así la historia de que la intenta alejarse.

Su madre empezó a consumir droga desde los doce años, pero su decadencia comenzó hace cinco, cuando se fue a vivir a una casa de vicio. Xiomara desresponsabiliza a su madre de esta situación: “culpa de ella no es tanto (...) porque el cuerpo ya le pide droga y ella ya no se puede controlar”. Otro de los mitos con los que explica la situación de su madre es que estaba posesa por un espíritu maligno. Para esta adolescente, la causa de muchos problemas y de la misma elección de prostituirse de su madre y de sus tías está en la mala vida que les dio su abuela, de la que dice es “grosera, maltratante, impulsiva, relajada y despreocupada”.

La abuela, al parecer, no instaura un punto de ley; por el contrario, transmite un empuje a la prostitución. De hecho su hermana mayor dice que si hubiera seguido viviendo con su abuela “hubiera sido una gamina, hubiera cogido vicios o me hubiera convertido en prostituta para sacarlos a ustedes adelante”. Esta dimensión del sacrificio que emerge en los enunciados de su hermana está presente también en la madre, quien justifica su elección por sus cuatro hijos: “ella nos decía que se prostituía para poder darnos la comida”. Pero también intuye Xiomara la dimensión

de goce implicada en esta elección: “pero yo digo que por querer ayudarnos no, le gusta”. Pese a que esta adolescente desdice el sacrificio materno, hay presente en ella esta misma dimensión sacrificial.

Su madre tuvo cuatro hijos, además de algunos abortos. Cada hijo tiene un padre diferente, pero a todos los une el desconocimiento de su respectivo progenitor. Xiomara de su padre sólo sabe que era alcohólico, que era un mal hombre, porque le pegaba a las mujeres. Ahora esta adolescente vive con su hermana mayor, con el esposo de ésta y sus tres hijos, en tanto que sus dos hermanos menores de cuatro y ocho años viven con su abuela. Esto le preocupa enormemente, pues teme que por sus maltratos se conviertan en malas personas, “malos, groseros, viciosos”. De ahí que la promesa que se hace es “sacar a sus hermanos adelante”. Quizás en esta dimensión sacrificial se pone en escena un imperativo superyoico, pues “el superyó es un Otro que le exige al sujeto sacrificios a nombre de los ideales, satisfaciendo con ello aspiraciones sádicas y masoquistas” (Mejía, 1998:4).

Esta adolescente logra distanciarse de su familia a partir de los significantes que le vienen de la madre. “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 mira a otras personas con las que se identifica, por ejemplo un tío lejano que es policía. Desde luego, pretende ir más allá de la madre. El registro imaginario se juega en esta elección, pues busca un reconocimiento: “ay, ¡Miren a Xiomara, la mamá que era drogadicta, y miren que salió adelante!”.

Se podría decir que Xiomara, al igual que Cicerón, piensa que “cuanto mayor es la dificultad, mayor es la gloria”. Asimismo, Xiomara elige guiada por el Ideal del yo, pues su elección está determinada por ciertos significantes que le vienen del Otro, aunque “no es una identificación directa a esos significantes” (Stevens, 2001:5).

Por otro lado, de su progenitora también le viene la advertencia frente al embarazo adolescente. No mirar a la madre, es “no abrir las patas muy temprano”, como sí las abrió ella.

En su elección de ser policía hay asimismo en juego una dimensión simbólica. De esta profesión le llama particularmente la atención la *disciplina*, que se deja ver en la fortaleza, en las marchas y en la seriedad con la que hablan los policías, de lo que puede dar cuenta ya que participó por un tiempo en la Policía Comunitaria Juvenil. Justamente, la falta de disciplina es uno de los asuntos que le critica a la institución educativa en la que estudia, “pues hay gente muy grosera, muy mal comportada”. También quiere ser policía porque quiere mostrarse fuerte, “para que tampoco le vean la cara de bobo, que vean que uno es fuerte, que no pueden con uno”. Quiere, quizás, con este semblante de fortaleza ocultar un significante de debilidad.

Define la disciplina de dos modos. De un lado, en términos de buen comportamiento, respeto, educación y un buen uso de la palabra. Del otro, aludiendo a límites, prohibiciones, preocupación, finalmente, a una metáfora de amor. Su demanda de disciplina habla de una ausencia de ésta en ambos sentidos, “quizás porque en mi casa no hay autoridad”, explica. La disciplina es para esta adolescente una demanda que hace al exterior para limitar quizás esa Até –diosa griega del extravío, la fatalidad y la calamidad–, esas tendencias y “tentaciones” que la jalan desde su historia familiar. La disciplina es, en última instancia, una barrera al goce mortífero de su familia.

Xiomara dice que, pese a todo, su madre fue una buena mamá, hasta que se entregó por completo a la droga. Y es una buena mamá precisamente por los significantes que le transmite a su hija, que la alertan frente a su goce devorador. “Las nominaciones sucesivas de la madre definen lo que es bueno y lo que es malo, lo que es deseable y lo que es indeseable, estableciéndose así, por medio de ese clivaje, un estructura mínima de organización” (Santiago, 2009: 176).

En esta línea de sentido se expresa uno de los interrogantes vitales y más reiterativos de esta adolescente: “¿por qué se degeneró?”. En esta pregunta están en juego sus tristezas, malhumor, desconcentraciones y aburrición. Pero también está punzante el temor de que llegue un momento en que no quiera estudiar, cambien sus pensamientos y termine siendo como su familia. Ante esta posibilidad, su mejor solución “es no estar aquí”, es decir, estar muerta. De hecho, una vez intentó suicidarse ante un problema que la puso de frente a la posibilidad de volver a vivir con su abuela, lo que representa para ella seguir el camino de su madre.

Para Xiomara el estudio se ha constituido en una tabla de salvación ante el naufragio de su familia. Ve en él la oportunidad de superar el halo trágico de su historia. Si bien a ello responde su vínculo con el saber, también aprender representa para ella un gusto. Las asignaturas que más le atraen son historia, ciencias naturales y ética. De la historia le gusta descubrir los misterios que hay en el universo, civilizaciones desconocidas, “descubrir cosas para las que la ciencia no tiene respuesta”. Hay una pregunta en ella por el pasado, aunque al mismo tiempo reconoce que no tiene contestación. Así, pues, este interés por lo insoluble hace eco de sus preguntas personales.

Le gusta el área de ciencias naturales por el abordaje del cuerpo humano y de los seres vivos en general, además, porque es el área que más compatibilidad tiene con una de las profesiones que quisiera estudiar: medicina. Así, sus proyecciones a futuro oscilan entre ser médica y ser policía. Lo que Xiomara encuentra de común entre ambas profesiones es un bien altruista, es decir, “ayudar”; el policía protege a la gente, el médico salva vidas.

Sin embargo, subyacen en estos intereses unos componentes pulsionales que tienen que ver con la muerte y el peligro que implican ambas. “Me llama la atención todo lo que tenga que ver con disciplina, con ser digamos mala, con la maldad, con la gente mala”. Quizás sea esto una manera de pelear contra su

familia. Por su lado, en la medicina, dice, “se ven cosas muy fuertes, cuerpos víctimas de accidentes y disparos”. Así, aunque diga que le gusta la medicina por salvar vidas, quizás su interés se cifra en lo que amenaza la vida; del mismo modo, aunque manifieste su interés en los policías porque protegen a la comunidad, su atractivo está en los riesgosos operativos a los que se ven abogados “contra la gente mala”. Hay en ello un revés del ideal: en una cara de la moneda está la disciplina en términos de un buen comportamiento y prohibiciones; en el anverso está la dimensión mortífera, agresiva y pulsional. Esto no hace más que señalar que el superyó prohíbe pero termina empujando. Se ve pues cómo “la enunciación del sujeto del inconsciente entra, muchas veces, en franca tensión con sus enunciados” (Santiago, 2009:105).

Por último, le interesa el área de ética porque es un espacio para reflexionar sobre qué es lo bueno y qué es lo malo, y porque contribuye a su formación como persona, pensando “qué quiere ser”, cómo quiere ser vista y cómo debe quererse a sí misma. Esta asignatura le permite establecer un diálogo entre el mundo escolar, su propia vida y el contexto social. Dice entonces que si bien en ética les enseñan a quererse, la sociedad promueve lo contrario, pues establece unos paradigmas de belleza que generan exclusión, cuando no podemos acercarnos a ellos, “y donde una mujer (que) no tenga senos grandes va a ser discriminada”.

Emerge en ella una preocupación vital que tiene que ver con el sentirse “discriminada” por su cuerpo. De parte de su familia le vienen comentarios que lesionan su autoimagen y le provocan ira, “la de los senos pequeños, la de la estatura baja”; la hacen, pues, objeto de comparaciones con otras personas en las que ella sale perdiendo. Si bien es cierto que Xiomara piensa que no se debe comparar con nadie, porque “cada cual es como es y ya”, estos comentarios logran afectarla. Ellos hacen que los cambios corporales que acompañan su adolescencia la hagan sentir incómoda consigo misma, por lo que responde buscando estar “tapadita”, es decir, ocultando su cuerpo. En medio de un contexto marcado por la prostitución, en donde la sexualidad es un tema abierto y explícito,

sin tapujos, ni tabúes, que incluso raya con lo pornográfico, Xiomara construye un pudor, quizás como un dique que se articula a su elección de no ser como su familia.

Su mamá nunca fue reservada con el tema de la sexualidad, a sus preguntas siempre respondía sin ambages. Apenas le era aclarada alguna inquietud, “ella quedaba normal”, de allí quizás que no tenga “malicia” para hablar de esos temas. Se podría decir que la curiosidad era saciada y quedaba sin ganas de experimentar. Xiomara presenta aquí otra de sus teorías surgida de la propia experiencia, a saber: que la “morbosidad” por conocer cosas y por experimentarlas está dada por los tapujos con los que se aborda el tema de la sexualidad. Esto, justamente, lo señala Freud al decir que “la curiosidad (sexual) del niño nunca alcanzará un alto grado, si en cada estadio del aprendizaje halla la satisfacción correspondiente” (Freud, 1991[1907b]:121). Xiomara llega incluso a darle mayor extensión a su teoría, al afirmar que los psicópatas son así porque en casa no les han enseñado ni explicado la dimensión sexual del ser humano.

Este es otro de los aspectos que rescata de su mamá, la apertura con la que desde pequeña le hablaba de estos temas. Ella les decía: “yo les hablo a ustedes la sexualidad para que luego no quieran experimentar por saber qué es eso”. Quizás a esto se deba que ahora sienta que está mal hecho tener novio, que eso no la hace del todo disciplinada, pues considera que la edad para tener novio es después de terminar el colegio, “y uno todavía es muy joven para andar pensando en tener relaciones con una pareja”.

La madre le mostró a Xiomara con tal crudeza la dimensión de la sexualidad, que la prohibición no viene de la progenitora sino de ella misma, como una reacción ante lo que la madre hace. Aquí está en juego el método sadiano, pues el Marqués de Sade habla tan descarnadamente de la sexualidad que en vez de provocar curiosidad o incitar a la experiencia, lo que genera es distanciamiento y reserva.

Xiomara, pues, siente que no es disciplinada porque tiene novio. Sueña con tener una vida con él, pero al mismo tiempo es consciente que tal anhelo puede no tener asidero en la realidad; de hecho dice que para su edad y en virtud de la realidad de su familia, sabe muchas cosas. Está advertida, por ejemplo, de la No Relación Sexual, esto es, que no hay relación-proporción, ni armonía entre los sexos.

También siente que no es disciplinada, porque no se enfoca cien por ciento en el estudio, pues saca tiempo para descansar y ver televisión. Hay una severidad superyoica en esta adolescente, muchas exigencias consigo misma de la que da cuenta también su demanda de disciplina. Si bien “el Ideal del yo es una guía, también es un sargento cuando da órdenes como superyó” (Leger, 1987:42).

Ahora bien, si precisamente su historia familiar está marcada por la laxitud en la norma, ¿por qué se instauran en su subjetividad unos imperativos y exigencias morales tan fuertes? ¿será que nos encontráramos frente a un masoquismo moral?

“En el caso del masoquismo moral, se pone de relieve cómo la inconsistencia de la ley es suplida por la severidad extrema del superyó” (Mejía, 1998:4). Este padecimiento psíquico, que se caracteriza por la extrema dureza del superyó hacia el yo, es causado por un retorno de los deseos incestuosos hacia el padre y el sujeto reemplaza estos deseos por el deseo de ser castigado por su superyó. Pues bien, “la renuncia del sujeto a los deseos incestuosos tiene por condición la intervención de un padre que a su vez se acoja a la ley que transmite” (Mejía, 1998:4), en este caso, de una madre que se acoja a lo que prohíbe, pues el superyó no sólo hereda los ideales, sino el goce que escapa a la prohibición.

En esta línea de sentido, cabe preguntarnos: ¿qué implicaciones psíquicas tuvo para Xiomara que los representantes de la ley la trasgredieran? Dice Miller referenciando a Lacan que “cuando hay una falta en la cadena simbólica que viene del nivel imaginario, aparece la figura obscena del superyó” (Miller,

1983:109). En Xiomara está instalada una orden férrea. A juzgar por la lógica familiar, se podría decir que en su familia hay una forclusión del Nombre del Padre en sentido social –no clínico– y dicha forclusión retorna bajo la forma de una orden de hierro. Así lo enuncia Lacan:

Ser nombrado para algo, he aquí lo que despunta en una orden que se ve efectivamente sustituir al Nombre del Padre. Salvo que aquí, la madre generalmente basta por sí sola para designar su proyecto, para efectuar su trazado, para indicar su camino. Es bien extraño que aquí lo social tome un predominio de nudo, y que literalmente produzca la trama de tantas existencias; él detenta ese poder del "nombrar para" al punto de que después de todo, se restituye con ello una orden, una orden que es de hierro; ¿qué designa esa huella como retorno del Nombre del Padre en lo Real, en tanto que precisamente el Nombre del Padre está verworfen, forcluido, rechazado?

En este caso el estudio, el saber escolar en sentido estricto, se constituye, si se quiere, en un bastión para no caer en la misma lógica de la familia; pero el saber, en sentido amplio, está puesto en función de su propia historia. Xiomara hace unas teorías sexuales y familiares para tratar de asir por medio de significantes el real que marca los empujes a los modos de goce. Ella despliega unas conjeturas, distintas teorías, acerca de la educación sexual, del destino de sus hermanos, de las perversiones sexuales, de la causa de la adicción y la prostitución presentes en su familia, etc.; teorías sexuales adolescentes para explicar, situarse en su constelación familiar y distanciarse de su contexto.

De este modo, las preguntas que se formula esta adolescente oscilan entre el pasado y el futuro, preguntas que, dice ella, no tienen respuesta: “¿cómo sería mi vida teniendo una familia? ¿Cómo será mi vida en un futuro? ¿Cómo sería mi vida conociendo a mi padre?”. Son, pues, preguntas de la dimensión del pasado y de cómo esos pasados conducirían a otros futuros, por eso no tienen respuesta.

3.3 EL SABER ESCOLAR VÍA EL IDEAL DEL YO

El Ideal del Yo, dice Lacan “es una parte del propio sujeto aunque conserva sin embargo, alguna relación con un objeto exterior. Están las dos cosas intrasubjetividad e intersubjetividad [que] no se pueden separar” (2007 [1957-58]:297). En los dos adolescentes entrevistados, la elección por el saber escolar es una respuesta desde el Ideal del yo I(A) a unos significantes parentales, y es ahí justamente donde se juega la intersubjetividad. Esta elección obedece a unas posiciones subjetivas que implican unas lógicas familiares. En el primer caso, el saber escolar se constituye en un medio para ser amado por el padre, para preservar su amor; en el segundo, en un medio para distanciarse de las lógicas parentales, de sus modos de goce, para escapar a los destinos fatales de la historia familiar.

En Xiomara el saber escolar entra en relación con su saber inconsciente para la elección de las profesiones que quisiera desempeñar y es ahí en donde el significante “disciplina” adquiere toda su fuerza, pues es la invención que hace ante la autoridad que precisa para lograr escapar a las fatalidades familiares. Luego, el saber escolar entra en sinergia con el saber vital de esta adolescente. Asimismo, Sebastián responde al saber escolar con algo de su historia; y el modo como se ha posicionado en ella responde con su identificación al objeto agalmático –el objeto precioso del padre–

La posición subjetiva frente al saber escolar vía el Ideal del yo, I(A), además de que está determinada por unos significantes del Otro, también guarda una estrecha relación con el Nombre del Padre y con el superyó. Cuando el Ideal del yo está bajo la tutela del Nombre del Padre regula la ley y el deseo; así, la relación de un adolescente con el saber escolar puede estar marcada por la fruición, pues “el Ideal del yo desempeña una función tipificante en el deseo del sujeto” (Lacan, 2007 [1957-58]:298). Cuando, por el contrario, el Ideal del yo está bajo la tutela del severo superyó, tal relación puede estar teñida de angustia, de imperativos sádicos y masoquistas, de culpas y castigos, porque el yo nunca estará a la altura

de los ideales superyoicos, ya lo dice Lacan cuando enuncia que “el Ideal del yo interviene en funciones que a menudo son depresivas, incluso agresivas con respecto al sujeto” (Lacan, 2007 [1957-58]:297).

El Ideal del yo I(A) tiene, también, 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, que capturan su ser narcisista: “estudiar inglés para que del trabajo me manden para otro país”; “ser policía para que digan que salió adelante pese a la mamá que tenía”.

De otro lado, el Ideal del yo I(A) pone a estos adolescentes frente a la normatividad sexual, es decir, frente a lo que tienen que hacer como hombre o como mujer, aunque en ocasiones el deber ser no dé lugar a la emergencia de preguntas sobre lo que significa ser hombre o ser mujer. 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. El Ideal del yo “ciertamente, parece estar vinculado a la asunción de tipo sexual, que está implicado en toda una economía que dado el caso puede ser 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). Como heredero del complejo de Edipo, el Ideal del yo está vinculado con la asunción del

tipo sexual, es decir, de la virilidad y la feminización. De este modo, el Ideal del yo no solo instituye una relación favorable con el saber escolar, sino que también orienta en las inquietudes éticas propias de la adolescencia, algunas de las cuales tienen que ver con el ser sexuado.

Es interesante cómo en estos dos adolescentes el saber escolar tiene una “natural” relación con la conducta, que Sebastián llama “buen comportamiento” y Xiomara, “disciplina”. Pareciera que una fuera el correlato de la otra, lo que obedece a las lógicas escolares, en donde tiene lugar un disciplinamiento del cuerpo y la conducta. Así, estos sujetos lejos de molestarse por este control, lo aplauden y demandan como un andamiaje sin el cual no es posible desplegar el saber escolar.

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.

4. DEL SABER Y SUS VICISITUDES: EN EL BORDE DEL SABER ESCOLAR

La adolescencia es un tiempo en el que emergen formas sintomáticas como el bajo rendimiento escolar. Cuando un adolescente establece un frágil vínculo con el saber académico; cuando se sostiene en las lógicas escolares sin que invierta mucho tiempo, esfuerzo, ni disposición en ello; cuando, más allá de lo que pueda aprender, su interés se circunscribe en aprobar el año escolar; cuando su inquietud genuina por el saber no se encuentra en los confines escolares, decimos que el sujeto se encuentra en el borde del saber escolar. Es decir, ni implicado, ni por fuera de éste.

4.1 DE NIÑO A PADRE

El encuentro con la sexualidad revela un agujero en el saber. Ante este agujero el sujeto debe hacer una invención, un saber-hacer con su cuerpo, con su sexualidad y con el otro sexo. El adolescente del que se trata en este apartado construye y apropia un saber en un momento de comprensión que le permite el tránsito de la “terquedad” de la adolescencia a la responsabilidad de la vida adulta.

Samuel es un adolescente que cursa el grado undécimo. Su travesía por el colegio ha sido sin penas, ni gloria. No obstante, este último grado escolar ha sido un año de crisis que lo llevaron a pensar, primero, en retirarse del colegio y luego, en renunciar a la vida. Y es que este adolescente a sus 17 años ya es papá, hecho que lo ha enfrentado a situaciones complejas. “Desde que yo supe que iba a ser padre he bajado todo, es como si estuviera en un hueco porque pierdo bastantes materias... todo me lo ha cambiado”.

En efecto, sus preocupaciones y pensamientos se han transformado. Por un lado, ya no se concentra lo suficiente en su proceso académico: “mientras que recibo

las orientaciones de los profesores yo pienso en el bebé”; y por el otro, su posición narcisista en el mundo se ve vulnerada. Como hijo de padres separados, tenía consentimientos materiales de ambos progenitores, todo lo que pedía le era dado, pero ahora con hijo a bordo, “ya todo se lo dan es a él”. Sus padres responden por su nieto, privando a su hijo de las comodidades a las que estaba acostumbrado, lo que le ha parecido doloroso, quizás porque ello le revela que volviéndose padre perdió el lugar de niño.

La llegada de este hijo le reordena su vida. Fue “planeado” con las premuras de la adolescencia, “pero sin saber que iba a ser duro”; de hecho, tarda casi un año en comprender la responsabilidad que ello le implica. Aunque reconoce que no eran ignorantes en cuestión de métodos anticonceptivos, pues en el fondo fue una elección de ambos, este adolescente expresa que en el colegio “vinieron a orientarnos cuando ya había metido las patas”. A Samuel y a su compañera no les faltó información, dice él, les faltó orientación. Esto pone en escena la cuestión de la llamada *educación sexual*: otro de los imposibles, de la imposibilidad misma que entraña la educación.

Ante un discurso sobre educación sexual como modo de control social, que recae, entre otras, sobre el embarazo en la adolescencia, aumenta el número de adolescentes embarazadas. Informaciones biológicas, higiénicas, de prevención y métodos de planificación pareciera que generan un efecto contraproducente. Freud rotula la educación como una de las tres tareas imposibles. ¡Cuánto no se acentúa aún más esta imposibilidad si se pretende controlar la sexualidad humana! El tumulto pulsional, libidinal, de goce y el desencuentro entre los sexos, que comporta ella.

Samuel enuncia que sus padres le enseñaron ante todo el respeto y, sin embargo, el recuerdo que le viene de la infancia es el de una fuerte y acalorada discusión entre ellos que llegó incluso a los golpes y que fue el detonante para su separación. Ahora repite esta historia de maltrato físico con su pareja, con la mujer

que ama. Esto no deja de recordarnos que “la pubertad es uno de los nombres de la No Relación Sexual” (Stevens, 2001:3) y que “el hombre y la mujer pueden encontrarse, pero sus amores no se encuentran verdaderamente” (Soler, 1977:11).

De las peleas que tiene actualmente con su pareja Samuel se siente responsable, pues se distanció de ella durante el embarazo por temor a que se agrediesen. “Yo creí que podía seguir con la vida que llevaba: de tranquilidad y gozo”: salidas nocturnas, aventuras amorosas, evasión a su rol de compañero y papá. De ahí que los razonamientos que elaboraba, más que validar el compromiso, justificaban su irresponsabilidad. Ahora sabe que cuando se va a ser padre se adquiere una responsabilidad y la vida cambia. En este orden de ideas, asume que no *debe* ser el mismo que era antes de nacer su hijo, que *debe* darle ejemplo. Este nacimiento lo enfrenta a posteriori a una situación en la que busca responder como un hombre y ya no como un adolescente, de este modo lo afirma cuando enuncia que “ya *me toca* por A o por B madurar porque *tengo* que saber que él necesita de mí, que uno lo *tiene* que orientar por el camino del bien”.

De la posición adolescente inicial de “seguir con la vida que llevaba” a la conclusión posterior de hacerse responsable de su hijo, hay un proceso que viene atravesando, pues consulta psicólogos y psiquiatras (es diagnosticado como depresivo y con tendencias suicidas). En efecto, la enunciación actual viene como resultado de este trabajo. No obstante, la sintaxis de las frases que formula revela la fragilidad de su posición. Él apropia una moral del deber que le viene de los otros y la sigue reproduciendo en su discurso como si la continuara enunciando ese otro desde su interior y no él, Samuel. De hecho, es por esto que le gusta la materia de ética, porque “le enseñan qué es lo que uno *debe* de hacer en la vida”. Así las cosas, lo que está en juego en este adolescente no es una ética, sino una moral, una moral que, al fin y al cabo, le da referentes y estabilidad, apacigua y orienta su vida.

Lo que si parte de él es el deseo de conformar una familia y por ello está haciendo lo posible por emendar sus errores. En este orden de ideas, el cómo ser un buen padre es una de sus inquietudes éticas -*ética* en la medida en que es una pregunta que surge de él, a la que *él mismo* busca darle respuesta y que tiene consecuencias en la manera de conducirse en su vida-. Su mismo padre es un referente para imitar y para objetar. Él fue un buen padre, pues siempre satisfizo las necesidades básicas, “nunca nos faltó con nada”. Sin embargo, no quiere “tener hijos regados” como sí los tuvo su progenitor. Un buen padre es, entonces, para Samuel, el que busca ante todo el bienestar de su hijo y le brinda su compañía.

Hay unas preguntas cruciales que se hacen los adolescentes a esa edad: “en efecto, lo que está en juego y que viene a menudo a ocupar sus pensamientos o sus relaciones tan desafiantes con sus profesores o con toda autoridad concierne a las preguntas esenciales sobre su sexo y la muerte” (Lacadée, 2008:24). También con este hijo, que parte en dos su historia, Samuel resignifica su propia vida y elabora una respuesta a su pregunta inconsciente por la muerte.

El encuentro con la muerte, una puñalada en noche de tragos, favoreció un cambio de posición. La relación con su madre se afianzó: ella empezó a preocuparse más por él, lo que leyó como un signo de amor, y él a atender más a sus palabras. De allí que esto le permita situarse de otra manera frente a la muerte y al suicidio. “Con un hijo uno es más consciente de las cosas... sabiendo que de pronto a uno le pueden quitar la vida por ahí (...) además, uno no puede pensar en suicidarse, sabiendo que uno tiene alguien que lo quiere y lo ayuda”. Es decir, este hijo, el amor de su madre y el encuentro con la muerte le hacen tener una comprensión distinta, una comprensión ética si se quiere, de la vida y la muerte.

La muerte está presente también en sus proyecciones laborales. Quisiera estudiar investigación judicial, porque “le ha gustado el análisis de las personas ya muertas” y el estudio de los cuerpos. Además, le gusta el suspenso que entraña

este oficio; “hacer el levantamiento, investigar por qué causa se *mató* o lo mataron, cómo fue que se *suicidó*”. Sin embargo, como su preocupación inmediata es salir pronto a trabajar para sostener económicamente a su hijo, buscará estudiar una técnica en mecánica automotriz, oficio que tiene una oferta laboral más amplia.

En cuanto al ámbito escolar, las materias que despiertan su interés son religión, ética, artística y matemáticas. La primera porque le posibilita tener un encuentro con Dios, ya que no va a misa. La segunda, porque lo *encamina* en sus proyectos personales y en los valores, en particular, en el *respeto* y la autoestima. La tercera, porque le permite las condiciones para expresar lo que siente, a partir de inventar, dibujar, pintar, lo que retorna a él alimentando su imagen, pues en el marco de esta clase diseña peinados para sí, “porque personalmente soy vanidoso”. En cuanto a las matemáticas, dice que le gustan, aunque no le “vaya muy bien”. Pese a ello se siente mejor con los números que con las letras.

Ahora bien, la dificultad para entender ciertos aspectos no es exclusiva del campo de las matemáticas. De todas las materias siempre hay algo que no entiende. Cuando esto sucede, dice, se “desmoraliza”, esto es, se desespera y desiste en el intento por comprender. Esta respuesta, justamente, hace eco de la reacción de su madre cuando le enseñaba a leer y a escribir.

Samuel asocia el aprendizaje de la lectura y la escritura con la separación de sus padres, quizás por eso fue un proceso tan difícil para él. Recuerda que su madre, después de llegar del trabajo, se sentaba con él a hacer las tareas. “Fue un proceso largo de letra por letra, mientras que lo ponían a pegar letras, a veces uno no entiende y ella se desesperaba, me regañaba y yo lloraba”. Al parecer, Samuel se identificó a este rasgo porque, precisamente, cuando hay algo que no logra comprender se molesta, se impacienta y renuncia.

“Del lado del sujeto se puede destacar en ese momento crucial de ingreso al mundo de la escritura, todo un esfuerzo en la búsqueda de una solución que incluya la cifra de goce a través del falo” (Santiago, 2009: 35). Es decir, que la posición sexuada de un sujeto, como teniendo el falo o como el que carece de falo, ser sexuado masculino o ser sexuado femenino, respectivamente, tiene incidencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura en función de las particularidades de los métodos de alfabetización utilizados. Así,

en la aplicación del método global, por ejemplo, en que cada palabra es presentada como una unidad sólida, los niños varones aprenden a leer con más facilidad. La falta de sentido de las letras aisladas, en cambio, parece colocar a la niña frente a la urgencia de inventar, de promover un discurso en torno a esa falta enigmática de hacer de esa ausencia el poder del sentido de los textos, de los libros, de las novelas (Santiago, 2009:36).

Samuel aprendió a leer con el método fónico, en el que se enseña a asociar directamente letras y sonidos. Posiblemente si su acercamiento a la escritura hubiera sido con el método global, en el que las unidades enseñadas son las palabras completas y no las letras, su aprendizaje no hubiera sido tan espinoso. Quizás la separación de las letras le recordaba la separación de sus padres.

Ahora es desordenado en la escritura, “porque combino mayúsculas con minúsculas, me gusta mucho escribir la letra zeta (z) en casi todo”. Por este hecho ha recibido una serie de amonestaciones por parte de sus docentes, pues todos los fonemas /s/ los escribe con el grafema /z/, incluso por ello mismo ha reprobado trabajos escritos. Sin embargo, su persistencia continúa aun sabiendo que es una escritura incorrecta y que le acarrea consecuencias. Él sabe que esta escritura es un modo de transgresión, pero le es indiferente, porque pone por encima su idea de lo bello sobre lo correcto.

Comienza a escribir así cuando llega al grado sexto, momento en el que “pasa de ser niño a ser adolescente”. Este tránsito le implica muchos cambios y algunas libertades: salir con los amigos, tomar licor; pero sobre todo, le implica el encuentro con el otro sexo, ante el cual quiere verse atractivo: “uno comienza a

tener gustos porque las mujeres lo miren a uno”. “Despierta lo real de la sexualidad que en lugar de hacer posible la relación sexual como se podría esperar, suscita en nombre de la causa goce fantasmas que lo alejan y modifican la relación del sujeto con su lengua” (Lacadée, 2008:27).

Pareciera entonces que la escritura con la “z” adquiere en este adolescente una insignia fálica, para presentarse ante los otros. Considera que su letra es bonita y reemplaza las grafías “s”, “c” y “x” por la letra “z”, que a su juicio le queda bella. Se trata, pues, de una estética de la escritura que habla, en su proceso adolescente, de su posición sexuada, pues como plantea Lacan en el seminario 18, el problema de la escritura está referido a la diferencia sexual y a la no relación sexual.

Samuel se define como una persona obstinada: “si yo digo que es así, así tiene que ser pero sé que está mal”, y de ahí su persistencia en perseverar en esa escritura. Ahora sin embargo, a punto de salir del colegio, dice que tiene que ponerle cuidado a esa problemática, es decir, a su *terquedad*, pues sabe que el mundo laboral no es tan tolerante como el escenario escolar. La “z” en particular, es un signo adolescente. Como Samuel empieza a reconocerse adulto, enfrentado a otras responsabilidades, observa que ya no tiene por qué ponerse a pelear haciendo su voluntad y que, por lo tanto, debe aprender a asumir unos acuerdos sociales.

el recurso de escuchar lo que el propio niño tiene para decir sobre su dificultad, o sea tomar en consideración lo que el sujeto sabe sobre lo que le acontece, es lo que posibilita no solo la elucidación de los elementos de subjetividad o de sentido inconsciente, aumentando el mínimo de significación que el contenido escolar debe tener, sino también la extracción de un método de intervención reeducativo particularizado (Santiago, 2009:38).

Precisamente, fue el hecho de hablar sobre esta dificultad, de disponerse en una escucha analítica lo que motivó un cambio en ese rasgo particular de su escritura, pues empezó a acogerse a la convencionalidad del lenguaje escrito, renunciando a la escritura prolija de la letra “z”.

El saber en este adolescente tiene que ver con unas preguntas éticas referidas a su paternidad, a cómo ser un buen padre y a los modos en que debe responder ahora que ya no es un niño. El nacimiento de su hijo le da un viraje a su vida y al mismo tiempo le permite situarse de manera distinta frente a la vida y a la muerte. Su hijo viene a establecerle un límite, a él, que se “estaba tirando la vida”.

Este saber que construye acompañado de otros le permite también reconocer que ya no es un niño y que debe aprender a responder, ya no como un rebelde adolescente, sino como un hombre. En esta construcción la escritura es un escenario en el que se metaforizan sus posiciones subjetivas, tanto cuando se descubre adolescente escribiendo sin distinción el grafema “z”, como cuando logra hacer un desplazamiento subjetivo y renuncia a este rasgo, porque reconoce que, ante las circunstancias, es preciso responder de otra manera: como un padre.

4.2 EL SABER PASADO POR LA EXPERIENCIA

Ad portas de terminar el año escolar, Daniel buscaba la manera de “recuperar” siete materias para pasar al grado undécimo. Tenía para ello sólo un día, pues a la mañana siguiente viajaría a Argentina con la Selección Colombia de Rugby en la categoría juvenil, de la cual hace parte desde los quince años, es decir, dos años atrás. Al final, logró aprobar todas las materias, excepto educación física, y con la incertidumbre de saber si había o no aprobado el año escolar, viajó al país gaucho.

Daniel entrena rugby todos los días tres horas aproximadamente. A ello le atribuye que le vaya regular en el colegio, pues además de que su disposición es reducida por lo que “no da tiempo de hacer tareas ni nada”, el cansancio diezma su concentración, ya que llega a clase en la mañana después de haber entrenado en la noche, con su cuerpo *mancado, aporreado, magullado*, fatigado y sin mucho dormir.

El rugby es un deporte que implica un fuerte y agresivo contacto corporal y que, en este caso, deja como saldo su cuerpo amoratado, golpeado. En esta actividad hay algo que en Daniel se satisface, quizás aquí la pulsión se realiza en los golpes propinados pero también en los recibidos. Hay una dimensión de goce que se escenifica pues como indica Lacan “indiscutiblemente hay goce en el nivel en que comienza a aparecer el dolor, y sabemos que es solamente a ese nivel del dolor que puede experimentarse toda una dimensión del organismo que de otro modo permanece velada” (1985: 95).

A Daniel no siempre le ha ido regular en el colegio. Hasta el grado octavo tuvo un buen rendimiento. Es en noveno en donde empieza “a fallar”, lo que coincide con el inicio del entrenamiento en rugby. El colegio va perdiendo interés para este adolescente cuando empieza a comprometerse con el deporte. Hay pues un movimiento libidinal, un desplazamiento de la libido que se vuelca sobre su geografía corporal, siendo el deporte un medio de canalización.

De parte de la madre le vienen unos significantes que lo impulsan a ir más allá de la familia, que apoyan y refuerzan su elección por el deporte. En este caso, el Ideal del yo se pone en función de esta práctica. “Pero póngase también las pilas en el estudio”, exhorta, aunque tímidamente, el ideal materno. Y en efecto Daniel se *pone las pilas* por su mamá, con quien sostiene un buen vínculo.

Con su padre, por el contrario, la relación es distante, pues éste consume drogas y es “un hombre de la calle”, lo que le genera vergüenza. Daniel vivió con él hasta los trece años y no era ignorante de su adicción, pero tampoco le daba importancia a este hecho. Ahora su percepción es otra y lo que antes le era indiferente hoy le produce malestar. El hecho de tener un padre toxicómano hasta el punto de la degradación hace que Daniel tome distancia de las drogas “por eso elegí también, por eso no me he metido en ese camino, porque sé a lo que me va a llevar: a lo que lo llevo a él y a mi tío”. Así, aunque es un joven al que le gusta experimentar, hay un terreno en el que no quiere incursionar, advertido

precisamente “por la experiencia”. Su elección es, pues, por el deporte que, expresa, lo ha salvado de consumir drogas.

En este adolescente el cuerpo, como atributo del ser, tiene un lugar muy importante. Él no solamente es *maltratado, aporreado, agotado* a través del deporte, sino que también es modificado y agujereado. Daniel interviene su cuerpo haciéndose unas expansiones en sus orejas. El cuerpo como efecto del significante recibe una marca, marca desde la que este sujeto intenta darse forma, como el hueco que queda en su oreja, pues “la consistencia del cuerpo aparece como un correlato de la forma, se presenta íntimamente conectado a la dimensión de lo estético” (Portillo, 2011:138).

A causa de estas expansiones y del cabello largo, Daniel peleaba constantemente con la institución educativa, pues eran objeto de prohibición. Él argüía que se atentaba contra el desarrollo de su personalidad y su libre expresión. Esta disputa se repetía todos los días hasta que “investigando”, él y su grupo de amigos que estaban en la misma situación dieron con la Constitución Política de Colombia, “y nos cansamos de pelear porque en la Constitución decía que uno debe respetar todo reglamento”. Fue así como “agacharon la cabeza” y le dieron la razón al colegio. La Constitución actuó como mediadora en esta disputa y apaciguó los ánimos. Esto también le permitió a este adolescente comprender que irse lanza en ristre contra unas normas institucionales es un perjuicio finalmente para él, porque podría resultar siendo expulsado. Daniel, entonces, cedió en algunos aspectos: se motiló; aunque conservó otros: las expansiones en los lóbulos de sus orejas.

Las expansiones son un signo fijo e irreversible, por lo que a las metamorfosis propiamente biológicas y hormonales que sufre su cuerpo, él añade unas modificaciones “estéticas” apuntando con ello a lo real, en tanto modificación del cuerpo, de la imagen del cuerpo. Se trata, pues, de una subversión libidinal que simboliza la pertenencia a su grupo de amigos *rockeros*. Al parecer las expansiones son un distintivo de esta estética urbana, lo que señala el

componente social implicado en esta modificación de la imagen corporal. Al mismo tiempo, no se puede desconocer que la dimensión psíquica de esta elección está soportada en su posición singular, que él nombra como “salir de la rutina”.

El cuerpo es efecto del significante, es cuerpo en tanto que dicho (Soler, 1893). Lacan postula que “hay hechos si son dichos; el cuerpo si es *Uno* es porque nosotros lo decidimos, porque le atribuimos singularidad” (Soler, 1893). Justamente, las expansiones son una marca que identifica a Daniel, una huella que se inscribe sobre el cuerpo para “para salir de la rutina”, esto es, para hacerse singular.

Daniel empezó a actuar pragmáticamente en el colegio. Ahora sabe que profesores no lo molestan y que docentes le hacen quitar el arete y cuando esto último pasa se lo quita sin rebatir, pues “de todas maneras queda el hueco, ahí no podemos coserlo ni nada”. Se quita la expansión porque sabe que está escrito en el manual de convivencia y que hacerlo cumplir es parte del trabajo de los profesores. Otrora le indisponía esta situación y pensaba que era objeto de opresión, pero después de investigar llega a la conclusión de que “uno siempre se tiene que resignar”. Hay en él un doble juego de emancipación y de dominio (Moreno, 2010:102), que, de un lado, se escenifica en su cuerpo, cuando intenta desasirse de los decires e identificaciones adultas; y del otro, se acoge a ley. Por un lado accede y por el otro, se rebela.

En esta línea de sentido va una de las críticas que le hace a la institución, pues “lo quieren manipular a uno”. Para él, hay opresión al buscar que todos sean iguales, que todos usen el uniforme, pues la homogenización no permite que cada persona se exprese y decida por sí misma qué quiere hacer con su pelo, con su vestuario, con su cuerpo. Daniel busca salirse de la estandarización a través de las modificaciones corporales, quiere “salir de lo normal, salir de la rutina, experimentar cosas en la vida”.

En efecto, a este adolescente le gusta conocer y vivir nuevas experiencias, esto es, saber qué se siente. Es por ello que el saber-hacer con el cuerpo tiene un lugar muy importante en él. Desde niño le han llamado la atención los deportes; la contingencia lo llevó al rugby, pero antes entrenaba baloncesto, ajedrez, fútbol, voleibol. También ha hecho otras cosas que considera “*loqueras*”: bicicross, BMX en rampas y skate. Es el cuerpo puesto en escena que experimenta y es experimentado. Nuevamente el goce se presentifica; de este modo lo señala Lacan cuando indica “pues lo que yo llamo goce en el sentido en que el cuerpo se experimenta, siempre es del orden de la tensión, del forzamiento, del gasto, incluso de la hazaña” (1985:95).

Este sujeto vive su cuerpo como una agitación pulsional que lo lleva a inventar nuevas formas de querer vivir y expresar “las sensaciones inéditas que surgen en él y lo confrontan con lo nuevo” (Lacadée, 2008:23). A la extrañeza de su cuerpo, él responde con una imperiosa necesidad de afirmación de sí mismo a través de actividades que pueden resultar riesgosas “pero que en el contexto propio de sus pares representan la forma de enseñorearse de su cuerpo (...) actividades a partir de las cuales se posibilita esa emancipación (...) y el apoderamiento de un cuerpo altamente erogenizado” (Moreno, 2010:102). Sin duda, Daniel busca vivir tentativas novedosas, al mismo tiempo prueba expresar ese intenso extrañamiento (Muñoz, 2011) que de su interior pulsiona. Así, se conjugan un movimiento interno inédito con la búsqueda de unas vivencias nuevas. “Esta novedad hace del cuerpo lugar de raro sufrimiento a menudo poco indecible, una presencia portadora del tumulto pulsional” (Lacadée, 2008:25).

Además del deporte, para él también representan interés actividades como escuchar música, tocar guitarra y revisar el Facebook. Ocupa parte de su tiempo buscando por internet bandas de música o leyendo noticias. Los géneros musicales que capturan su atención son el rap, el rock y el punk. Del rock viene la influencia de las expansiones; del rap le gusta que “los cantantes hablan de la

realidad, de lo que pasa, de la violencia, de lo que vive cada día”; el punk, por su parte, le atrae porque es “como anarquista”.

Así, la rebeldía propiamente adolescente por el desasimiento de la autoridad parental y por la barrera a las fantasías sexuales incestuosas que retornan en la adolescencia (Freud, 1991 [1905d]: 205), él la fundamenta y justifica en determinadas ideologías que transmite la música que escucha. En esta línea de sentido, hace también parte de su insubordinación el hecho de que siendo un joven deportista, pierda deliberadamente el área de educación física en el colegio. No obstante ello, la ley contiene su rebeldía, pues es un joven en el que opera el significante del Nombre del Padre.

El rugby le ha cambiado sustancialmente la vida. En virtud de esta práctica deportiva ha creado fuertes vínculos libidinales con sus compañeros a los que designa “mis hermanos”, y ha conocido diversas regiones de Colombia y algunos países latinoamericanos. Este deporte, pues, le ha permitido *salir de la rutina*, lo que le ayuda a “despejar la mente, salir de los problemas”. De hecho, al reconocer que su vida gira en torno a este deporte, se interroga sobre lo que estaría haciendo si no participara de esta práctica.

Conocer otras culturas y otros países le ha facultado compararlas con el lugar en el que nació y con ello facilitar el desprendimiento de éste, lo que es muy importante para un adolescente por el proceso que vive de desasimiento de la autoridad parental y de las identificaciones infantiles. Atravesado por la experiencia compara el clima, la comida, la cultura de los distintos lugares a los que viaja, ello le permite concluir que “en Perú la comida es deliciosa” y que “la cultura de Argentina está muy visualizada en trabajar (...) no cuidan las casas, en cambio acá todo es para la casa y para la familia”.

Previo a cada viaje lee sobre el país o la región que visitará, en particular, lo referente al clima, pues en una oportunidad viajó con ropa muy ligera a un país a

que estaba en invierno. Así, mientras para algunos adolescentes no reviste interés este saber, Daniel por su parte, luego de sobrellevar esta *experiencia* de frío, manifiesta una preocupación pragmática por conocer las condiciones climáticas del lugar a donde viaja. Es un pues un saber que despierta su interés, porque representa una vinculación directa con su realidad y porque pasa por el cuerpo.

Estando en estos diversos lugares, Daniel aprovecha para hablar con la gente y aprender nuevas palabras, regionalismos, “groserías” y comparar las connotaciones, la fuerza semántica y pragmática que tiene la misma palabra en lugares distintos. Al mismo tiempo, él se constituye en un portador del saber colectivo colombiano, “que Pablo Escobar, que Gardel, que el café colombiano”, son pues las preguntas que le vienen de los otros.

Este caso evoca algunos planteamientos de quien se dice inventó la adolescencia e inspiró el Modelo Pedagógico Romántico: Rousseau. En su *Emilio o de la educación*, en el tercer libro, este filósofo suizo exhorta a que en la educación de Emilio a sus doce o trece años, sean los sentidos los que guíen las operaciones del espíritu: “ningún otro libro que no sea el mundo, ninguna otra instrucción que los hechos” (1973 [1762]:171). Es, en última instancia, un llamado a conocer a través de la experiencia, como lo hace Daniel.

Viajar le abre el mundo: lee las ciudades, compara las culturas, aprende del diálogo informal. El saber que acopia este adolescente de la experiencia pone en cuestión el saber académico que no pasa por el cuerpo. Es quizás por ello que no le representa nada saber sobre guerras pasadas, pero en cambio enuncia que las clases deberían ser un espacio para conocer la riquezas de los países, su folclor, su diversidad y cultura, “más de la paz y no de la guerra”. Con ello Daniel pone en cuestión el saber que viene del Otro. En efecto, la adolescencia es una crisis de la lengua articulada, S1-S2. Lacan llama al S2 saber que viene del Otro y le da sentido al S1. El adolescente “pone en cuestión el saber del Otro (S2) frente al

poder absoluto de la nueva sensación que ellos experimentan” (Lacadée, 2008:26).

Así, el saber del que se trata en este adolescente no es a priori sino que, por el contrario, viene como efecto de la experiencia, es, pues, un saber que pasa por el cuerpo, un saber hacer con el tumulto pulsional que le asalta. En este adolescente el conocimiento, el saber inconsciente y el goce se encuentran en el cuerpo. Precisamente, “el cuerpo interviene como tercero entre el saber entendido como saber inconsciente y el goce de lo viviente” (Soler, 1988). Para Daniel, el cuerpo es un lugar de goce, de emergencia de lo real, pero también es el lugar de la experiencia, en donde se vuelca una parte del deseo por el saber.

4.3 EN EL BORDE DEL SABER ESCOLAR: CUERPO, SEXUALIDAD Y EXPERIENCIA

En la adolescencia, debido a lo real de la pubertad, “el sujeto se encuentra exiliado de su cuerpo de niño y de las palabras de su infancia, de su lengua de la infancia, que se desarticula sin que pueda decir lo que le sucede” (Lacadée, 2008:28). Ante ese cuerpo que ya no es de niño y esa lengua que ya no es la de la infancia, Daniel y Samuel hacen una construcción con la que responden a los cambios que sufren, al tiempo que forjan una nueva identificación. El cuerpo es el libro en el que Daniel inscribe marcas de goce, es el soporte de su experiencia, es el canal de su propia construcción de saber. Por su parte, para Samuel, la escritura es como su cuerpo, un escenario en el que movido por su narcisismo se ocupa de lo bello.

En estos dos sujetos el saber escolar es tangencial. La construcción de saber que hacen ambos adolescentes se margina del escenario escolar, aunque tiene sus efectos en él. Así, comprender que hay un orden simbólico legal —la Constitución— que respalda las prohibiciones que regula el colegio, le hace a Daniel distanciarse de la pelea imaginaria que emprendía con los docentes y le permite reconocer el lugar simbólico de la institución. Del mismo modo, Samuel al hablar de su

responsabilidad subjetiva en su escritura cacográfica y del desplazamiento de esta a medida que se va enfrentando a nuevas y complejas situaciones, logra situarse de manera distinta con relación a ella, lo que tiene efectos positivos en su desempeño escolar.

Si bien estos sujetos no están en función del saber escolar, tampoco se relegan de las lógicas que implica la escolaridad. La relación de estos adolescentes con el saber no obedece a un cuestionamiento que experimenten como algo que le es impuesto desde el exterior, sino que parte de sus propias inquietudes y realidades. Desde luego, el saber-hacer con el cuerpo, con la sexualidad y con el otro sexo, ocupa un lugar fundamental en sus construcciones de saber. Así, ante la transmisión de contenidos, Daniel antepone la experiencia formativa, es decir, la posibilidad singular de saber sobre las cosas; y ante la ética escolar que “le enseñan qué es lo que uno debe de hacer en la vida”, Samuel hace lo opuesto, sin que pueda controlarlo, pero en cambio, se ocupa de dar y asumir una respuesta a cómo ser un buen padre.

5. EXILIADOS DEL SABER ESCOLAR

Uno de los fenómenos más generalizados en la adolescencia es que durante parte de ella baja el rendimiento académico. Cordié (1994) lo explica como un efecto de la urgencia de la pulsión y la maduración biológica, que pone al sujeto frente a elecciones de tipo sexual, en el marco de lo cual el trabajo escolar es relegado a un segundo plano; así, el interés en lo académico disminuye considerablemente.

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. Si bien es cierto que muchas de las materias no representa para ellos interés, si hay algunos saberes del currículo que despiertan su atención, aunque son muchos más los saberes por fuera de la escolaridad que capturan su ser.

5.1 “YA NO SOY UN CACHORRO”

Hernán es un adolescente de 16 años que pierde por segunda vez el grado octavo; por este hecho y por su indisciplina le negaron el cupo en la institución en la que estudió los últimos cuatro años. Dice que “está llevado” por lo cual enuncia el tímido deseo de ser internado. Hace parte de las barras bravas: es hinchista del Medellín, tiene vínculos con los “combos” del barrio y consume droga, aunque ya no es “tan drogadicto”.

El aburrimiento que siente este sujeto en el colegio es el reverso de un “apasionamiento” por el Deportivo Independiente Medellín (DIM) –selección que es contraria a la de su padre, quien es hinchista del Atlético Nacional–. En efecto, su libido no está puesta en los asuntos académicos. A excepción de la matemática, de 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”. Al tedio le sucede la ansiedad que se manifiesta en comportamientos inquietos, de ahí que, como él dice, le vaya mal en la disciplina “yo soy como todo desesperado por hablar”.

Su libido está volcada hacia este equipo antioqueño y su respectiva hinchada de la que hace parte activamente desde hace dos años, tiempo que coincide con el declive por el interés académico. 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, historia que, precisamente, está teñida por la traición y el abandono.

Hubo un acontecimiento, una imagen que capturó a este adolescente y a partir de la cual tomó la decisión de hacerse seguidor del DIM, y fue cuando vio cómo a un hincha del Santafé “lo mataron a puñaladas los *proprios 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 sí no que se veía bacano”. En este “instante de ver” Hernán queda capturado por la fascinación que le produce esta imagen, imagen que al parecer toca algo de su fantasma, en la medida en que “el fantasma tiene un aspecto imaginario correspondiente a todo lo que un sujeto puede producir como imágenes” (Miller, 1983:87). Dice Lacan 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” (Lacan, 2007 [1957-58]:418). Quizás Hernán se identifica a ese hincha apuñalado, como un reflejo de su ser.

El goce voyerista se fija a una imagen de agresividad que le conduce a decidir su pertenencia a las barras bravas. Así, si en la adolescencia el sujeto accede a un síntoma que no tenía, ésta es también el momento de la “elección sobre el uso del

fantasma que se decide en el *après-coup* de la prueba de verificación de la pubertad, prueba abierta a una nueva dimensión del goce” (Laurent, 1999, cit. por Fleischer)

El dinero que consigue *botando* escombros y cargando mercados, le permite en primera instancia, asegurar su presencia a los partidos del Medellín; en segundo lugar, distanciarse de la familia para no sentirse humillado y en último término, conseguirse “la mecha” para verse y sentirse bien.

Pero, ¿por qué se siente humillado este adolescente? Los padres de Hernán se separaron cuando él tenía seis meses. La madre quedó con la custodia de los hijos, pero su nueva pareja no permitió la permanencia de estos, entonces, eligió como Medea y los devolvió a la abuela paterna para que se hiciera cargo; sólo volvió a saber de ellos pasados ocho años. Este brusco destete quizás tenga algo que ver con las elecciones de este sujeto, pues, dice Lacan, “el destete es a menudo un trauma psíquico cuyos efectos individuales –anorexias llamadas mentales, toxicomanías por vía oral, neurosis gástricas- revelan sus causas al psicoanálisis” (2003 [1938]: 32). Hay aquí una relación madre e hijo en términos de abandono, de desamor, de hospitalismo; y está el sentir de Hernán, de reconocerse “dejado” por su madre; en este orden de ideas, la hace responsable de lo que le pasa.

El padre había conformado también otra familia pero a ella no se llevó a sus hijos. Los niños crecieron bajo el cuidado de la abuela paterna. El progenitor prometió visitarlo pero no lo hizo, lo que Hernán leyó como una traición. En la casa de la abuela se sintió siempre humillado. Él era el que hacía todos los mandados mientras sus primos se la pasaban siempre viendo televisión. Él era el *cachorro*: “Hernán vaya a la tienda, Hernán esto y esto. Y a mis primos nunca los mandaron, siempre era yo. Entonces uno se va levantando con esa rabia. Cuando sea grande que me vuelvan a mandar y verá que no hago nada. Y entonces comenzaron los *problemas*”.

Siente que hay injusticia y responde con rebelarse, con no ser nunca más un cachorro –en el sentido de la obediencia– aunque eso le signifique perder el amor del Otro. Y en efecto, la rebeldía, que lo hace reivindicar ese “yo no soy un cachorro” sino que “soy una chimba”, se escenifica tanto en el ámbito escolar con no acatar las indicaciones de los docentes, como por fuera de él con la posición que asume y con las alianzas que empieza a establecer, a saber, “los combos” y la droga.

Así pues, “tirado” primero por sus padres cuando se iban a bailar y lo dejaban a su suerte en la cuna; luego abandonado por la madre, traicionado por el padre y humillado por la abuela, es el sentir de este adolescente con respecto a su familia. Es un muchacho tirado del deseo de los padres y por ello busca inscribirse en las barras bravas, pues “los vínculos de amor constituyen también la esencia del alma de las masas” (Freud, 1991 [1920g]: 87). Su preocupación está en mostrar su pertenencia a la barra ya que no tuvo pertenencia a una familia y más aún cuando en las masas se establece una doble ligazón libidinal, a saber, con el conductor, que en este caso es el equipo antioqueño y con los otros individuos de la masa, con los otros hinchas que Hernán llama pareceros.

En este orden de ideas, la hinchada y el equipo vendrían a constituir una familia sustituta. Es más, la hinchada celebra el 27 de junio como el día del padre, día memorable en el que el DIM le ganó al Atlético Nacional. Así, los pareceros vendrían siendo sus hermanos y el DIM el padre primordial, del que dice Freud (1991 [1920g]) es el ideal de la masa, pues la masa pone un objeto y el mismo en el lugar del Ideal del yo, a consecuencia de lo cual genera una identificación con los otros individuos. El hecho de que celebren la victoria sobre un equipo hermano-rival, el equipo del padre, pone de presente, de un lado, por efecto metonímico la hostilidad al padre; y del otro, que el odio a determinada persona o institución podría producir un poderoso efecto unitivo y generar fuertes ligazones afectivas (Freud, 1991 [1920g])

En *Psicología de las masas y análisis del yo* (1991[1920g]), Freud habla también de una ilusión que cohesiona la masa, a saber, que el conductor ama por igual a todos; en otras palabras, la justicia social: “ninguno debe querer destacarse, todos tienen que ser iguales y poseer lo mismo” (1991 [1920g]: 114). Este sentimiento de igualdad y justicia se erige en Hernán, precisamente, por una carencia, pues siempre se sintió en desventaja respecto a sus pares por el amor y las elecciones de sus cuidadores. Hernán, sintiéndose desigual, abandonado y humillado, abandera inconscientemente estas ilusiones al pertenecer a esta masa, en la que se daría la exigencia de la consecuente igualdad. Así las cosas, el Ideal del yo, que en Sebastián está puesto en el estudio por una identificación con su padre, en el caso de Hernán, está permutado por el ideal de la masa, corporizado en el equipo paísa “que gobierna al yo en reemplazo del Ideal del yo” (Freud, 1991 [1920g]: 121).

El dinero, además de que le da la posibilidad de asistir a los partidos del DIM, también le permite conseguir ropa de marcas reconocidas, pues lo contrario es signo de ser “cachorro”. Bascula de nuevo la libido: se retira del estudio y se asienta en la ropa, pues perdió el interés por el colegio cuando se dio cuenta de que con la plata podía conseguir ropa de marca: “tirando mecha, dejé como el interés por el estudio”. No obstante, lo que encubre este miramiento por la ropa es la preocupación de cómo ser amado por una mujer. Finalmente, el encuentro con el partenaire sexuado es lo que ocupa sus pensamientos.

En la preocupación por la ropa de marca reside la necesidad de ser reconocido como alguien distinguido, alguien que se viste con lujo. En este joven sus valores están articulados al consumismo, en una reverencia a las marcas: Chevignon, Converse, Lacoste, Diesel, Nike, que desde lo imaginario lo ponen a la altura de la mirada de los otros, de su grupo de pares. El reconocimiento depende de las marcas escogidas, incluso más que del producto mismo (Le Breton, 2005). Así los “Venus”, que son tenis de marca de imitación, son signo de cachorrito; en tanto que los “Converse” indican altura y estatus para ser reconocido y para ser

aceptado por una mujer, justamente porque por tener tenis “Venus” fue rechazado por una mujer. Así, la ropa es finalmente la metonimia de una pregunta que tiene que ver con cómo ser aceptado por el otro sexo.

Ante los cambios y decisiones que va tomando Hernán, se pronuncia su familia. Madre, padre, abuela, hermano, todos ellos le hacen reproches a su conducta, de los que él se defiende y ante los cuales responde de manera ofensiva. Es un tire de lado y lado y ningún afloje. Hernán culpa respectivamente a su madre, a su padre y a su abuela y, finalmente, a sí mismo, de su situación actual, se culpa más no se responsabiliza. A su madre por abandonarlo, a su padre por maltratarlo y traicionarlo, a su abuela por encerrarlo y “tratarlo como un esclavo”. A cada recriminación que le viene del lado del Otro, él responde poniendo allí la culpa, porque, en efecto, “siempre es fácil la culpabilización del otro si uno se desresponsabiliza” (Tizio, 2002: 14). Sin embargo, tal vez el tímido deseo de ser internado es una manera en la que este joven empieza a hacerse cargo de lo que le pasa.

Aunque no libidiniza el saber escolar, Hernán reconoce que el estudio permite construir mejores condiciones de vida. No obstante, la pereza que éste representa para él es mayor que la convicción de que con él podrá construir un mejor futuro. “Pero va a llegar el día en que uno se dé cuenta de que lo necesitó mucho, pero no ¡qué pereza!”. Se presenta pues en una confrontación. No está instalado en el futuro, sino en el presente. Esa tensión de tiempos se expresa en lo que enuncia. No es un niño, pero tampoco es un adulto; es como si estuviera situado en un presente continuo. Luego no está en el Ideal del yo, sino en cierto modo en el yo ideal regido por el principio del placer.

Y sin embargo, su desinterés no es signo de que está cerrado al saber. No hay en él una debilidad mental o un retraso. Si bien el colegio no le atrae, si bien las metodologías no lo atrapan, hay cosas que Hernán hace con gusto y destreza. Pintar es una de sus aficiones y sus habilidades, pero no en la clase de artística,

no por obligación. También tiene destrezas para el fútbol y las matemáticas, por medio de las cuales, quizás, hace metáfora de cómo quisiera resolver sus problemas personales.

La relación que Hernán establece con el saber escolar no está desprovista del enigma *qué lugar ocupo yo para el Otro*. Él responde con su fantasma, pues “el fantasma es una máquina que se pone en juego cuando se manifiesta el deseo del Otro” (Miller, 1983:78). Se identifica, entonces, al objeto de desecho, y por eso se hace “eliminar” 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, 1983:82).

Este adolescente está atrapado en la historia del abandono. Es expulsado de su mamá, de su papá y, por si fuera poco, se hace *echar* del colegio. Se relaciona con la vida como si fuera un escombros, que es lo que se bota, lo que se deja tirado. Y sin embargo, busca ser incluido en las barras del Medellín y en los combos del barrio, aunque con ello, inconscientemente, se puede hacer *arrojar* de la vida. Lacan señala que hay una tendencia irresistible al suicidio “en sujetos más o menos caracterizados por el hecho de haber sido niños no deseados [...] no aceptan ser lo que son, no quieren saber nada de esa cadena significativa en la que solo a disgustos fueron admitidos por su madre” (2007 [1957-58]: 253). Hay un goce mortífero en la pertenencia a un grupo por la violencia que existe de por medio. Su comportamiento, sus elecciones, sus actitudes son, pues, una demostración de su fantasma.

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 por el fantasma y por el encuentro con la no-relación sexual. El saber del que se trata en este joven no es el escolar, es un saber ético, que tiene que ver con una pregunta por la fidelidad, pero también con el otro sexo, con cómo

ser aceptado por una mujer y cómo ser incluido en una familia. Ante estos enigmas, las respuestas de este sujeto son prácticas: la pertenencia a la hinchada del DIM y la reverencia a las marcas, lo que también implica una captura de este adolescente en los objetos del consumo.

5.2 “YO SOY TODA UNA SEÑORITA”

Angélica es una adolescente de 15 años que repite por segunda vez el grado octavo. Expresa que no se concentra en el estudio, que le aburren las clases, que no le interesan los saberes que allí se enseñan; de hecho, afirma que ellos no le sirven para nada en su vida, esto es, que no les encuentra funcionalidad, ni sentido.

La desconcentración de esta adolescente de los asuntos académicos se remonta dos años atrás, cuando estableció su primera relación amorosa. Todos sus pensamientos se volcaron hacia su pareja y ya no se preocupaba por el desempeño escolar: “es que siempre es lo mismo, entramos a clase y comienzan a dictar y nunca hay algo que lo concentre a uno bien”. Su libido, pues, se sustrajo del estudio y envolvió con su investidura a la persona amada; viró de objeto: del saber escolar al saber-hacer con el otro sexo.

Por su parte, la aburrición llega cuando es cambiada de colegio; es, si se quiere, el modo como responde a la imposición de su madre de pasarla de institución. Tal decisión de la progenitora se ve motivada por dos acontecimientos: el primero, porque Angélica reprobó el año escolar; el segundo y quizás el de más envergadura, porque pese a su prohibición –de no tener novio hasta cumplidos los 16 años–, Angélica se comprometió amorosamente de manera furtiva.

Ella cree que no fue una buena decisión por parte de su mamá sacarla de allí y se lo demuestra perdiendo por segunda vez consecutiva un grado escolar, “yo quería que mi mamá captara que este colegio no me gusta”. Es decir, pierde el año como

una manera de castigar a su madre. En el nuevo colegio se sintió todo el tiempo extraña, extranjera, “como si yo no fuera de acá”; contrario a como se sentía en su antigua institución, donde había estudiado desde preescolar, tenía muchos amigos y además un novio; en otras palabras, se sentía en un ambiente familiar, acogida y reconocida. El síntoma como un mensaje cifrado, dirigido a un otro (Carmona *et al.*, 2004: 60), nos permite concluir que Angélica fracasa en el colegio, como una respuesta rebelde dirigida en propiedad a su madre. Se trata, pues, de un síntoma que tiene estructura de *acting out*, en la medida en que está dirigido al otro.

El desinterés que siente esta adolescente por el saber escolar radica en que además de que lo considera aburrido, en absoluto divertido, no encuentra en dicho saber una representación de sus intereses, preocupaciones e inquietudes vitales. Por ejemplo, de la asignatura de religión crítica que, en vez de desplegarse por todas las religiones, sólo se repliega alrededor de un único credo, que es el católico y ella viene de una familia de religión pentecostal. Este hecho la hace sentir extraña, incómoda y aburrida, pues no se siente reconocida. No es entonces gratuito que diga que “no se identifica”, pues lee en la escuela un borramiento de su subjetividad.

Con respecto al área de sociales, ilustra que no le interesa, por ejemplo, saber las temperaturas de otros países. “Entre mis aspiraciones yo sé que no voy a ir a otro país”, en consecuencia, es un contenido que tampoco despierta su interés, además de que no lo ve funcional. Angélica indirectamente está haciendo un llamado para que se enseñen saberes dentro de su contexto y realidad. No le interesan muchos temas del colegio porque cree que no los va a necesitar en su vida diaria, ni mucho menos proyectados a su futuro. “Los síntomas mismos de desinterés, apatía y aburrimiento en su aprendizaje escolar, son modos de decir a sus educadores: no es lo que me das lo que quiero” (Giraldi, 1998:113). Es así como en esta adolescente, el afecto de la aburrición está ligado a la representación de que el estudio no sirve para nada.

No obstante esta generalización, hay algunas clases que sí le interesan, como artística, porque le gusta dibujar, y ética, porque le “ayuda para la vida como la sexualidad y los valores”. Asimismo, dice que le gustaría que las clases fueran divertidas, esto es, que la hagan reír o que las hagan a modo de concursos. Su risa se desencadena de las “idioteces” que dice algún compañero con respecto al tema. Pero en pocas clases pasa esto; por el contrario, las clases son serias, monótonas, estrictas, “tiene que ser como digan” mientras que a ella le gusta la diversión: “reírse, brincar, hacer cosas distintas”.

Se trata de dos significantes que pone en relación disyuntiva. Ella quiere la diversión pero la escuela es aburrida; busca las idioteces pero los contenidos de la escuela son demasiado serios, por consiguiente, no hay compatibilidad entre estos dos campos. De este modo, es posible decir que 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.

Ahora ya no le interesa el colegio. Siente que fue un error haber reprobado estos dos años, pero al mismo tiempo dice que era como una adicción, “ya no soy capaz de concentrarme (...) por un lado tenía el amor, por el otro la desilusión de mi misma. No sabía qué dejar y resulté dejando el colegio”.

La desconcentración va de la mano con el aburrimiento. Hacer tareas la aburre y por eso termina hablando con sus amigas sobre lo que le pasa: “por ejemplo, que me gusta alguien o que un muchacho me dijo esto... entonces uno se desconcentra y comienza a hablar de eso”. El encuentro con el otro sexo la desconcentra. Sus vivencias y problemáticas existenciales se imponen por encima del saber de la escuela. Como en la escuela no tienen lugar su voz, ni sus problemas, ni sus inquietudes, como “no encuentra un marco alentador para sus propios intereses e interrogantes” (Giraldi, 1998:112), ella tampoco le depara un lugar importante a la escuela.

La concepción que tiene Angélica de su madre es bastante negativa. Se podría decir que es la madre de una adolescente, es decir, una madre que ha caído de los ideales infantiles. Esta madre constantemente le dice que ya perdió su confianza en ella, lo que la hace sentir muy triste y al mismo tiempo la lleva a pensar que “si su mamá la hubiera dejado tener novio a la edad en la que ella quería, la relación entre ambas sería distinta”.

Aunque Angélica reconoce que tener novio la desconcentra del estudio, le da mucha ira que por esta razón, a sus 15 años, su madre le prohíba esto. La madre intenta también tener un control sobre la sexualidad de su hija. Ante la deliberación de esta adolescente de perder de nuevo el año escolar, como una manera de protestar contra su madre, de resistirse a su poder y a sus decisiones, su madre recurre a la promesa de permitirle conseguir novio. No obstante, pone unas condiciones que Angélica también se niega a aceptar: que se vea con su novio sólo en su casa y sólo cuando ella, la madre, esté. Estas condiciones, aparte de que limitan mucho su concepción de una relación de pareja, también le hacen sentir algo de vergüenza, porque “uno ahí con el novio y la mamá por allá *mirando* uno se siente raro, qué vergüenza”. El control de esta madre hacia la sexualidad de esta joven se expresa en la mirada, en la vigilancia que enuncia Angélica en esta frase.

Otro de los desencuentros entre madre e hija radica en la “incapacidad” de Angélica de acogerse y obedecer los horarios que le fija su mamá. Siempre llega a casa tres o cuatro horas después de la indicada por su madre, “es como si yo supiera qué es malo y qué es bueno para mí, pero hago lo malo”. La razón por la que Angélica no cumple los tiempos asignados por su madre reside en que ella nunca está de acuerdo con los horarios que le establece: son demasiado tempranos en comparación con los de sus amigas, y por ello mismo los considera exagerados e injustos.

Así las cosas, es como si ese “yo no soy capaz de concentrarme” y ese “yo no soy capaz de llegar a la hora indicada” fueran la manera como se rebela Angélica. Ese “no soy capaz” es una respuesta a la posición de la madre, al “ella no me deja”. Ante el control, la negación y la intransigencia, la joven responde con actos de desobediencia.

Con su papá no tiene ningún contacto. Para ella es una persona extraña, y más aún bajo el imperativo de su mamá de que debe quererlo. “Hablar con él es como si hablaras con alguien que apenas estás conociendo y que tiene la misma sangre pero no se identifica”. Es un ser extraño para ella, quizás como también lo es el colegio, como lo fue el hecho de pensar nombrar a su padrastro con el apelativo de “papá” o como lo fue escuchar las intimidades sexuales de una compañera de clase. Extraño es el significante con el que esta adolescente nombra lo que le es ajeno, amenazante, invasivo, lo radicalmente opuesto a “identificarse”, que es el significante con el que califica lo que le gusta.

El tiempo que pasa por fuera del colegio lo dedica a estar con sus amigas, pues ellas la divierten y la hacen reír. Con ellas está la posibilidad de hablar, de contar lo que le pasa, sobre todo, en el terreno amoroso, un campo que no puede compartir con su madre, porque precisamente de ella parte una interdicción. A Angélica le gusta, en suma, “chismosear”, y por eso expresa que le gustaría estudiar periodismo. Quizás haya un goce encubierto, representado y velado en el “chismosear”. Otro campo en el que le gustaría incursionar es el de la psicología, porque, a su criterio, da buenos consejos como amiga, así no los incorpore ella.

Del periodismo le gusta, asimismo, el hecho de investigar sobre un tema. Precisamente eso fue lo que hizo con la palabra “señorita”. En una ocasión, le dijo a sus compañeros: “yo soy toda una señorita”. Ante esta expresión, ellos respondieron con risas. Le interrogó este hecho y entonces empezó a averiguar, a entrevistar a las personas sobre qué entendían por dicha palabra. Descubrió que había muchos puntos de vista: “Unos decían que señorita era la que tenía cuerpo

bonito, otros que es la mujer virgen, otros que señorita era una mujer que tuviera senos y caderas voluptuosas... me daba risa hay gente que tiene ideas tan descabelladas, tan locas”.

Por su parte, su madre dice que una señorita no es alborotada, que es una mujer seria, callada, “y que no se ríe por bobadas”, pues condena constantemente la risa de su hija. Angélica está en oposición a este sentido; de hecho, ella construye otro significado y lo legitima por medio de una investigación. A los rasgos morales que según su madre caracterizan a una señorita, ella antepone los biológicos, para autorizarse como tal. Así, después de mucho investigar llegó a la conclusión de que “señorita es a la que le vino el período”; luego, en la medida en que “estaba desarrollada y ya menstruaba” podía afirmar con toda seguridad de que sí era una señorita: “averigüé, y sí, soy una señorita”. Así, dejó a los otros “con la boca callada” al demostrarles que estaban equivocados.

Freud equipara lo que él llama *pulsión de saber* con un ejercicio investigativo. La pulsión de saber como brote sublimado de la pulsión de apoderamiento implica asir, “adueñarse”, entrar en contacto con un objeto intelectual, apoderándose, apropiándose, lo que en este caso tiene que ver con la semántica y la pragmática de la palabra “señorita”. Dice Freud que en los niños lo que pone en marcha su actitud investigadora son intereses prácticos y no teóricos. En este orden de ideas, la pulsión de saber se reactiva cuando hay una preocupación, un enigma, un sufrimiento que afecta al sujeto. Así mismo, dice, tal y como se desarrolló en el primer capítulo, que la pulsión de saber tiene una estrecha relación con la sexualidad, pues a veces los problemas sexuales la reactivan y otras veces son el objeto sobre el que recae la actitud investigadora.

En Angélica es claro que hay una preocupación subjetiva que tiene que ver con cómo se presenta ante los otros, especialmente ante el otro sexo. Con esta pregunta se sitúa en ella un despertar de la sexualidad que se vincula con su preocupación: ¿qué soy ahora que ya no soy una niña? En la medida en que en

el inconsciente no hay una representación a priori de lo que es una mujer, a cada sujeto le corresponde elaborar una respuesta a lo real del sexo, eso es precisamente lo que hace Angélica con su investigación.

Este ejercicio investigativo tiene las condiciones que hacen que esta adolescente se acerque a un saber: parte de sus preocupaciones vitales, es divertido, pues la hace reír y remite a un saber práctico más que teórico, porque por medio de él está buscando autorizarse para el amor y el encuentro sexual. En este caso, es claro como la pulsión se satisface por la inclusión de lo sexual en los procesos de cognición, en la medida en que la actividad intelectual trabaja al servicio de los intereses sexuales.

Pero ser “señorita” no es un asunto que se resuelva sólo con los cambios biológicos. Tiene también unas consecuencias psíquicas y sociales, y Angélica lo sabe muy bien. Autorizarse como señorita es darse el permiso para tener novio. Ser señorita es dejar de ser niña y una niña “es infantil y a la que no le interesan los hombres”, en tanto que a la señorita sí. Esto es, una niña es la que tiene una satisfacción autoerótica, mientras que en la señorita se trata de una satisfacción aloerótica, que pasa por el otro. Además de eso, para Angélica una señorita “es la que aún no ha tenido relaciones sexuales”, pero que tiene un cuerpo maduro y capaz de concebir; se podría leer entre líneas, que si bien la señorita es la que no “ha conocido varón”, es la que tiene las condiciones biológicas y el aval para hacerlo.

Pese a que no le interesa el colegio, sabe que salirse de estudiar le implicaría ponerse a trabajar y eso también le da pereza, de hecho dice no tener la edad para ello. Ante este panorama, quiere seguir estudiando, pero en jornada nocturna o sabatina, con lo que podría conjugar más fácilmente la diversión con las responsabilidades que implica estudiar. Angélica es una joven instalada en el principio del placer, pues no admite el menor esfuerzo y ni la menor seña de aburrición, no soporta lo serio, no tolera lo aburrido y no asume responsabilidades.

Angélica lleva al terreno escolar 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, pues “la prohibición sobre las pulsiones incide también sobre los intereses del sujeto” (Santiago, 2009: 182).

Es así como ya no le gusta el colegio, tal vez porque no siente que su palabra tenga allí un valor representativo, tal vez porque la palabra se fija en abstracciones que poco tienen que ver con su realidad inmediata, tal vez porque las metodologías no logran involucrarla. La concentración va de la mano del interés. Y en efecto el desinterés inhibe a esta adolescente en sus producciones y participaciones en el ámbito escolar y esa es, precisamente, su respuesta: “ya no soy capaz de concentrarme”. Quizás ella extraiga un beneficio pulsional al rechazar lo que es del orden del saber escolar, lo que hablaría, entonces, de un modo de goce específico.

A Angélica no le interesan los saberes escolares porque su preocupación está en los hechos fundamentales de su vida. El saber del que se trata en esta adolescente tiene que ver con su ser sexuado adolescente, con la pregunta de qué es ahora que ya no es una niña, con establecer su lugar como objeto de amor de un hombre y con dotar de sentido el hecho de ser mujer, ante la inexistencia en el inconsciente de una representación tal, lo que la lleva a asumir una posición adolescente en tanto señorita, es decir, en tanto deseada por el otro.

5.3 POR FUERA DEL SABER ESCOLAR: UNA PREGUNTA POR LA SEXUALIDAD

Los adolescentes que se sitúan por fuera del saber escolar no se encuentran en una posición de absoluta indiferencia frente al conocimiento académico, pero sí se muestran impasibles con las lógicas de poder, exclusión y clasificación que acompañan tal saber. Si bien es cierto que muchas de las asignaturas del currículo no movilizan a estos sujetos, no hay que desconocer que el saber

escolar es hasta cierto punto diverso, por lo que en este abanico de posibilidades algunos saberes sí logran inquietarlos; en el caso del Cachorro, las matemáticas; en el caso de la Señorita, las áreas de ética y artística.

Ambos sujetos responden al saber escolar con la aburrición. Para Angélica, este afecto está ligado a la representación de que el estudio en nada ayuda a resolver sus inquietudes vitales, por el contrario, su sentir es que él margina sus necesidades e intereses. Esta adolescente impone sus interrogantes existenciales por encima de las prescripciones escolares, pero aquellos la movilizan de tal manera que logra procesos de cognición en la medida en que la actividad intelectual trabaja al servicio de los intereses sexuales. Esta adolescente ejemplifica, pues, cómo la actividad del pensamiento y la sexualidad marchan juntas.

El destino del saber escolar en estos sujetos siempre tiene en el horizonte la presencia del Otro. Al vínculo con el saber escolar, Hernán responde con su fantasma ($\mathcal{S} \diamond a$) identificándose al objeto de desecho del Otro, lo que fija a este adolescente a un lugar peculiar que lo lleva a hacerse expulsar de las lógicas escolares.

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.

En estos dos sujetos de lo que se trata es de un saber-ético. Y los saberes éticos responden a los enigmas y sufrimientos del sujeto; es más, “la cuestión ética se articula a partir de una orientación de la ubicación del hombre en relación con lo real” (Lacan, 1959-1960: 21), con lo imposible.

La adolescencia implica el encuentro sexuado con el cuerpo del otro, un territorio en donde falta el saber. Este hecho le implica a cada sujeto hacer una invención respecto a lo real del sexo. En esta línea de sentido se inscriben las preguntas que se formulan estos adolescentes frente al partenaire sexuado: ¿qué soy yo como mujer para el hombre? ¿Qué es una mujer? ¿Cómo ser amado por una mujer?

Las respuestas singulares que construyen son un saber-hacer frente a la falta en el saber. Así, Hernán responde con la insignia fálica que reviste la ropa de *marca* que usa, mientras que Angélica responde con una investigación que la autorice como señorita para el amor y el sexo.

6. MÁS ALLÁ DEL SABER ESCOLAR

También en el escenario escolar se encuentran adolescentes cuyos vínculos con el saber trascienden la relación propuesta por la lógica institucional. Son sujetos que fundan una relación con el saber orientada por su deseo, es por eso que en estos casos hablamos de sublimación, en la medida en que, como apunta Miller, hacen algo con nada (1983:96) a partir de su posición deseante. En estos adolescentes, el saber que se pone en juego no parte de una demanda exterior, escapa a las lógicas fragmentarias de la escolaridad y llega, incluso, a cuestionar las dinámicas del saber escolar.

6.1 EMMANUEL Y LOS CANTOS DE SIRENA: ENTRE LO ÍNTIMO Y LO UNIVERSAL.

Emmanuel es un adolescente de 19 años que siente una pasión por las letras. Es un lector avezado de literatos como Humberto Eco, Milán Kundera, José Saramago, Eduardo Galeano, Denis Diderot, etc. La novela histórica es su género preferido. Se abstrae de tal manera en las historias narradas que siente como si estuviera en los lugares por ellas descritos.

Al mismo tiempo es un escritor entregado. Escribe cuentos, cartas, poemas y novelas. Esta afición por las letras le surgió hace dos años, pero al parecer viene de una promesa que se hizo a los siete. Jugaba fútbol en el equipo del colegio, pero su estrabismo le impedía acertar con éxito al arco, por lo que el profesor lo excluyó de la cancha. Así que se *prometió* que si no estaba en las canchas como jugador, al menos estaría como otra persona que representara esa práctica, de ahí su interés por estudiar comunicación social, en particular en el área de deportes, pues una de sus proyecciones está en ser narrador deportivo.

Desde siempre le ha gustado el fútbol, y “más por mi casa que uno nace jugando al fútbol” dice, apoyándose en el literato uruguayo Eduardo Galeano. Pero sus

intereses no se reducen al balompié, por el contrario, se han ido engrosando con su experiencia hacia disciplinas como el derecho, la literatura, las ciencias políticas y la filosofía. Este adolescente, entonces, se pone un reto, porque si bien el entrenador lo excluyó de las canchas, él iba a buscar la manera de incluirse en este deporte. Y por eso ve un camino en la comunicación social, elección que se soporta en las identificaciones que va encontrando en su vida, pues ha conocido muchas personas que se dedican a esta profesión.

A este respecto, una identificación importante para él y con la cual explica su gusto por la lectura, es con un profesor que desde su discurso político lo impulsó a “querer aprender muchísimo más sobre la realidad social (...) a que no fuera como los demás estudiantes”. La transferencia se escenifica en este terreno por medio de la contingencia que hace que este encuentro con un profesor y al mismo tiempo un amigo, le posibilite tomar la decisión de leer. Ya lo decía Freud (1991 [1914b]) cómo para muchos estudiantes el camino al saber pasaba por las personas de sus profesores.

La práctica de la lectura la complementa con una singular avidez por escribir. Aunque su producción escrita es coherente y fluida, sus errores ortográficos son su talón de Aquiles, en los que se manifiesta cierta perseveración, quizás porque ese sujeto está más atrapado en la voz que en la mirada, y la oralidad en nuestra lengua no distingue ortografía. Su pasión por escribir la atribuye a otra persona, esta vez una docente, pero en particular a algo específico de ella: su voz. “Escucharla me daba cierto motivo por querer escribir, por querer estar mostrándome”. Quedó capturado de esta voz desde el día en que por azar y luego furtivamente la escuchó cantar. “Quien canta (...) ¿En qué medida no pone en juego a través de esa invocación de la voz-pulsión, el deseo del Otro? (Gómez, 1999:188)

El primer libro que se leyó completo, en el contexto de la clase de esta profesora, fue el *Diario de Anna Frank*, que para él fue una inducción a la lectura. El *Diario* de esta adolescente judía hace una conexión con el propio diario que llevaba de niño, práctica que dejó porque sus primos se burlaban de él: “ay, la niña que está escribiendo, se está desahogando con el diario”, le decían. A través de estos comentarios su sexualidad fue puesta en cuestión, pues culturalmente el diario ha sido asociado a las mujeres. Vuelve, entonces, a retomar este ejercicio a partir del acercamiento a esta educadora y quizás del encuentro con este libro.

El elemento particular que motiva su escritura es la voz de esta docente, pues para él esa voz tiene efectos tranquilizadores: “el recuerdo de esa voz me calma, como que puedo estar en paz conmigo mismo”. La voz lo captura no por los significados que vehicula, sino por su materia acústica como tal. Se podría decir que esa voz concierta un cantar en la medida en que “el tono, los acentos, la duración de las sílabas, están puestas al servicio del ritmo de las palabras y las frases y el ritmo configura un cantar” (Gómez, 1999: 194). Así, la voz en tanto canto natural, en tanto musicalidad, puede no sólo activar recuerdos inconscientes, sino también catalizar emociones.

Impulsado por el recuerdo de esa voz ha intentado describirla por medio de poemas y novelas, sin lograr resultados satisfactorios. Ello lo pone ante una pregunta que se hace incansablemente: ¿qué tiene esa voz? “Y me pongo a pensar cómo sería si las voces pudieran andar, verse y no escucharse”. Intenta, pues, figurar algo que por su naturaleza no puede figurarse. Así como los cantos de sirenas en la Odisea, esa voz, que va más allá de la significación lo envuelve en un sueño por unos instantes: “me fascina, me atrae y me maneja”, dice; en última instancia, se enamora y se lo confiesa. Quizás el objeto voz está ligado al fantasma de este adolescente.

La confesión del amor que le profesaba a la docente tuvo, inicialmente, un efecto de alivio, que menguó el desvelo nocturno que se iba escribiéndole cartas. Pero al alivio le sucedió un sentimiento de desolación, pues fue la confrontación con el sentir de esta mujer que no correspondía al suyo. “Después de esa conversación no entré a clase, empezaron a bajar las notas, no venía al colegio”. Se encuentra Emmanuel con la castración que le implica el desencuentro amoroso, la No Relación Sexual. Su respuesta fue avocarse más a la lectura y a la escritura, esta última como una manera de asir eso que lo causa en esta maestra. Pasados más de tres años su sentir permanece y con él la incógnita de qué es lo que tiene esa voz.

¿Tiene quizás aquí la voz estatus de objeto causa del deseo, de objeto perdido, de agalma? El agalma es un concepto que para Lacan (2008 [1960-1961]) está en juego en el amor de transferencia. En el análisis que hace de esta noción a partir del diálogo platónico *El Banquete*, el agalma es ese objeto precioso escondido en el interior de Sócrates que moviliza el amor de Alcibíades. ¿Podría decirse que en el enigma que se juega en la demanda de amor, el agalma representa la insistencia del deseo?

Lo cierto es que “la voz es el objeto de la pulsión invocante que es una forma del objeto a” (Gómez, 1999: 52). La voz se sostiene por la fuerza de la pulsión, pero también por la energía general del deseo. Lo seduce la voz de su maestra y él quiere ser narrador deportivo, es decir, ganarse la vida con la voz. “Esto permite situar la voz, tal como lo hace Lacan como un objeto amboceptor” (Gómez, 1999:41), en la medida en que involucra dos fuentes somáticas: el aparato fonador –él quiere ser narrador deportivo, es, pues, la voz *fonada*–, y el aparato auditivo –lo cautiva escuchar la voz de su docente, es decir, la voz *emitida* que llega a percibirse por la audición.

En todo lo que escribe, dice, hay algo de su maestra. Para él esa docente ya no se constituye en objeto de amor carnal, pero en cambio en la representación de su

voz ella parece haber adquirido dignidad de objeto que, como uno de sus paradigmas en el amor cortés,¹ lo impulsa a bordear el objeto a través de su búsqueda pero nunca de su encuentro, porque es un objeto irremediablemente perdido, absolutamente inasible. En él, el objeto cambia de estatuto, ya no es un objeto carnal; la voz es un objeto pulsional en una relación de sublimación, pues el resorte de la sublimación es la pulsión.

La pasión del saber, dice Lacan, es la pasión más sutil y más ciega y puede o no llegar a ocupar el lugar de *das Ding* (Lacan, 2007 [1959-60]:358). En algunos casos el saber como causa opera cuando hay de por medio un enigma, un sufrimiento que afecta directamente al sujeto. Emmanuel, como Edipo, va hasta las últimas consecuencias de ese saber, para encontrar en el fondo dolor y soledad. Y esto no deja de evocar al dolor como correlato del acto ético.

Emmanuel viene de una vereda de un municipio lejano de Medellín. Se vino de allí para la capital antioqueña a buscar trabajo y así enviarle dinero a su familia, ya que después de un tiempo de bonanza por la coca, vinieron años de sufrimiento y hambruna, “épocas en que no había ni un grano, ni un líquido ni para mi hermana pequeña”. Su padrastro estaba en la cárcel y su madre trabajaba duramente para dar de comer a sus seis hijos, una de apenas meses de nacida. Sentía impotencia al ver a su mamá, dice, con una comprensión *après-coup*, siendo explotada laboralmente, llorando, cansada, angustiada y él sin poder hacer nada. Ante esa situación se ve llamado a responder como un hombre, en tanto proveedor. Y fue así como por sus tres amores: su madre y sus dos hermanas, decide viajar a Medellín.

Estando en la ciudad con cuatro meses de trabajo ingresa a estudiar por sugerencia del jefe. Un día escribió un verso “poético” y se lo mostró a éste, quien

¹ Lacan, en el seminario 7 *La ética del psicoanálisis* (1959-1960), presenta de tres imágenes con las que se aproxima al concepto de sublimación. Una de ellas es la del coleccionista de caja de fósforos que eleva el objeto a la dignidad de la cosa; la otra es la del alfarero con su creación *ex-nihilo*, pues alrededor de la nada crea, por ejemplo, una vasija; y la tercera es la del amor cortés, que se excluye el goce sexual, en la que una mujer corriente es elevada a la dignidad de la dama.

de inmediato lo insta para que estudie. Él no estaba muy interesado, su preocupación residía en el dinero que necesitaba su familia. Nuevamente en su historia de vida se vio confrontando entre el estudio y el dinero, pero esta vez accedió a estudiar, porque podía también trabajar medio tiempo. Con sus 16 años ingresó al grado quinto, en una institución de la que dice es la mejor del mundo, “porque ni siquiera en mi familia encontré el afecto que encontré en esa institución”.

En su pueblo ya se había retirado del colegio para ir a ganar plata raspando coca. A sus diez años, hacía mandados llevando mercancía a pueblos cercanos, por lo que recibía “liguitas” de 200 y 300 mil pesos. Tomó la decisión de salirse de estudiar y ponerse a trabajar sin que ello le acarrearra consecuencias en su familia: “me salí del estudio y mi mamá no me ha pegado –pensó– sólo me echó cantaleta” y la abuela, con quien vivía en ese momento, tampoco le dijo nada. Continuó, entonces, en estas labores.

Con la plata que ganaba se iba con sus primos para las cantinas a tomar licor. Reforzaba también su vanidad por medio de pulseras, anillos, cadenas de oro, que lo hacían sentir grande, –imaginariamente fálico–; “llegaba con el pecho así en alto al colegio para que vieran que yo sí tenía mis cosas”. Las pulseras, los anillos, el dinero y la ostentación constituían insignias fálicas con las que este adolescente se presentaba a los otros, quizás como un modo de compensar su defecto visual.

Desde los 3 a los 10 años vivió con su abuela, educado en una religión protestante. Su padre, del que dice es “un cobarde, un canalla, una basura”, golpeaba fuertemente a su madre y a sus hermanos y por eso tiene ciertos resentimientos hacia él. Viviendo con la abuela conoció una persona que fue muy importante en su vida: Octavio. No tenía con él ningún vínculo consanguíneo pero con el tiempo le dijo abuelito, y a veces, papá. Él fue quien lo crió, le enseñó a sembrar y a cosechar yuca, maíz, y con él también aprendió el amor por el fútbol.

Él le decía “nosotros los hombres somos el fútbol”; pero ahora Emmanuel resignifica este enunciado, porque “también hay mundiales de fútbol femeninos”. Este hombre, Octavio, ha sido el único referente masculino importante de su infancia, quizás porque le ponía límites. Pues de su padre dice que es un canalla, de su abuelo un “vivo [tramposo] y hasta narcotraficante” y de su padrastro “un güevon que se dejaba tumbar”, valoraciones que vienen après-coup. Estos momentos subjetivos hacen que Emmanuel se vincule más allá del saber escolar y de la institucionalidad, en tanto está más allá del padre, más allá del Edipo. Por eso su relación con el saber es más allá de la lógica escolar.

De hecho, muchos saberes le vienen après-coup. Uno de ellos es la religión, de la que dice lo mantenía atascado, porque no le permitía pensar por sí mismo. Otro concerniente al contexto de su región y a la política, saber con el que puede explicar algunos acontecimientos de esa época, por ejemplo la violencia y el hambre que sufrieron él y su familia. Estos son saberes que emergen en un tiempo lógico, después de un tiempo de escansión, de suspensión, de distanciamiento. Ahora, dice, sí tiene entendimiento para acercarse a la comprensión de estos hechos, pero también reconoce que le falta mucho por aprender. Esta posición de reconocerse en falta frente al saber contribuye a una búsqueda del mismo a través de su lectura, de su inquieta curiosidad, que lo lleva a preguntar, a reflexionar, a consultar, a conversar, a tomarse el tiempo para comprender.

En el tiempo de su infancia, tiempo de dinero y de droga, también se vio seducido por la fascinación que le representó un arma, “me quería meter de paraco, yo cogía un fusil: el peso, los disparos... el temblor que generaba aquí en la mano: ta ta ta ta ¡qué bacano!”. El arma es otra insignia fálica que le descubre a este sujeto un goce inédito, esto es, un goce fálico. A esta manifestación sí reaccionó toda su familia, por lo que reconsideró esta decisión. Fue esto la llamada al Otro a través del otro. Su comprensión de este hecho ha cambiado. En ese momento era la fascinación que le generaba el arma, ahora reconoce con amplitud las

dimensiones de lo que hubiera sido esta elección: el horror, la sin salida, la cárcel, la muerte o la tortura. Y más aún cuando después se encuentra de frente a la parca por medio de los cuerpos torturados que ha visto y, sobre todo, de un asesinato que presencié en plena noche –“y eso que soy corto de vista”– escondido entre los arbustos; un acto que define como macabro, cruel, escalofriante, del que logró huir antes de que lo descubrieran observando.

En este acontecimiento se escenifica un tiempo lógico que le permitió tomar decisiones. El instante de ver está en la captura que le generaba la fascinación del arma, de su sonido, del vibrar de su cuerpo al disparar. El tiempo de comprender lo posibilita en particular la inusual reacción de su familia ante su disposición de hacerse paraco: “casi todos me pegaron”.

Así como en el problema de lógica que presenta Lacan en el texto “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre. Un nuevo sofisma” (2005 [1945]), un sujeto concluye cuál es el color del disco que tiene a sus espaldas por la reacción y los tiempos que se toman los otros dos para comprender su propio color y con ello ganarse la libertad, de la misma manera, esta familia, que antes no reaccionó fuertemente ante su decisión de salirse de estudiar y que participaba sin censura de la ilegalidad, ahora con intransigencia le hace un dique a esta opción. Otros hechos que refuerzan este tiempo de comprender son el asesinato que presencié, el homicidio de un primo suyo y los cuerpos torturados que ha visto. El momento de concluir, por su parte, se reconoce cuando dice: “Yo antes no pensaba, pero ahora digo: hijueputa, yo no me meto a un grupo de esos, prefiero antes vivir en la calle o debajo de un puente”. Con ello, accedió a un pensamiento vital, un pensamiento que preserva la vida, antes que arriesgarse a la muerte.

Su limitación visual es un estado de nacimiento. En un tiempo esto le generó muchas dificultades, porque “a un visco las peladas que lo van a querer... y por eso casi siempre será que no me atrevo a hablarle a una mujer”. La preocupación de ser aceptado o rechazado por su condición física se escenifica como una

inquietud ética de este sujeto como adolescente, pues como momento del encuentro con el otro sexo, esta pregunta siempre está en el horizonte. “Y uno hablando de frente con ella y uno mirando de lado, donde ella se empieza a reír, me destroza el corazón, me parte el alma”.

Esa inquietud se empieza a disipar desde el encuentro con la profesora. Todo cambió, ya no le importan las niñas “y aprendí a convivir conmigo mismo, como soy, con mi vista a pesar de que no pueda ver lejos, a pesar de que no pueda jugar fútbol”. Y pese a ello, es su vista lo que más quiere y su mayor temor es perderla. Le angustia la sola idea de considerar que algún día, como les ocurre a los personajes de la novela *Ensayo sobre la ceguera*, sus ojos no puedan ver más, no puedan acariciar las letras de la literatura universal, sentir lo que siente el personaje de la novela, ni percibir los colores. “Donde se me pierda la vista, yo me muero (...) lo único que me ataría a este mundo es que pudiera escuchar de vez en cuando a mi profesora, el resto me da lo mismo”.

Establece Emmanuel una diferencia entre el ojo y la mirada. Por los ojos teme ser rechazado, pero es la mirada la que le permite hacerse a una construcción personal a través de la lectura y la escritura. La literatura está articulada a la voz. En el fondo siempre la mirada es voz.

Emmanuel está abierto a un saber que va más allá del saber escolar: se sitúa entre lo íntimo de la escritura y lo universal de la literatura. Hay algo de sublimación en su posición, pues en ella lo que hay en juego es la Cosa contorneada por el significante, que lo moviliza en función de su deseo. Y en efecto, hay un deseo de saber en Emmanuel, un deseo por leer, por aprender y un arrebató por escribir. Por medio de la escritura busca quizás conjurar esos fantasmas que lo visitan de noche y bordear ese objeto que lo causa; y por medio de la literatura puede transportarse a otros lugares. “Su corta vista” le permite a través de las letras hacer largos viajes.

También en Emmanuel hay una comprensión *après-coup* con la que resignifica su historia de infancia. Historia que está marcada por el hambre, la violencia, la riqueza y la miseria. En la adolescencia se construye y se reconstruye permanentemente el pasado vivido y esto es necesario según Piera Aulagnier para orientarse en el presente. Es pues una manera de escribir su propia historia, el propio relato de su vida.

El discurso político del profesor, a partir del cual empezó a querer saber más de la realidad social y la distancia de su pueblo, le permitió, como consecuencia de un tiempo lógico, comprender más a fondo el propio contexto en el que creció y también comprender de otra manera acontecimientos vividos. Resignifica la religión, la relación con el dinero, la escritura abandonada del diario, la muerte, la violencia, su limitación visual, sus ideales, el encuentro con los goces inéditos, las insignias fálicas, la sexualidad, la castración, el objeto que causa su deseo, el desencuentro amoroso, la desolación, el amor y, al mismo tiempo, su causa. El saber de este joven se refiere a un saber-hacer a través de las letras.

6.2 HACIENDO RESISTENCIA

Marcela a sus 17 años cursa el último grado escolar; ad portas de terminar el bachillerato indica que le gustaría estudiar psicología o trabajo social, para lo que se prepara con un preuniversitario. Dice que su recorrido académico ha sido difícil en áreas como matemáticas y químicas, “tal vez porque no tengo las suficientes capacidades para eso o porque es algo que no me interesa lo suficiente para aprenderlo”, explica. Es decir que para ella es difícil lo que está desprovisto de investidura libidinal. Y en efecto, de estudiar le motiva el conocimiento que tiene relación con sus preocupaciones e intereses; uno de ellos la filosofía, pues le cautiva “lo que buscaban los filósofos en el ir más allá de lo material, trascendiendo las cosas, buscando otras razones”. Esto último permite decir que

Marcela se preocupa por un “otro-saber”, un saber distinto del hegemónico, que en su caso es el saber escolar.

Lo cierto es que esta adolescente no está de acuerdo con la forma como enseñan la filosofía en el colegio. Incluso hay muchos asuntos con los que disiente de las instituciones educativas. Uno de ellos, que en clase de ética se califique la forma de pensar. Las posturas que deriven de dilemas éticos, argumenta ella, son todas muy respetables y deben estar por fuera de una nota. Interroga también el sesgo católico que emerge en una institucionalidad laica, con asuntos como las misas, el día de la ceniza, etc., pues aunque no son explícitos los mandatos para hacer parte de estos ritos religiosos, de manera soterrada los profesores ejercen cierta presión, dice ella, por ejemplo con la mirada.

De manera particular, cuestiona del colegio la uniformidad, que define como el hecho de “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”. Aunque le gusta aprender, ello no es un impedimento, de un lado, para reconocer que estudiar se ha convertido en un imperativo de la sociedad; y del otro, para asumir una postura crítica frente a la institucionalidad. En este orden de ideas, se podría afirmar que Marcela asume una posición histórica –como más adelante se argumentará– en la medida en que muestra las fallas del sistema y las debilidades de las instituciones educativas.

Marcela, ya a punto de terminar su escolaridad, que cursó en tres instituciones distintas, define su tránsito por el colegio con el significante “dificultad”, pues debido a la situación económica de su familia en repetidas oportunidades iba a estudiar con hambre y con sueño. Sin embargo, sobrellevaba estas contrariedades como una asignatura más.

Lo que si no pudo sobrellevar y en ningún momento toleró fue un acontecimiento que hizo que ella a sus nueve años tomará la decisión de retirarse de estudiar. Una docente le jaló el cabello a una compañera; la indignación y la ira que esto le produjo hizo que ella, junto con otras estudiantes, fuera a denunciar este abuso con el rector. Pero para su sorpresa, la suspendida resultó ser ella. Así que decidió salirse de estudiar. “Ese día dije: no vuelvo a estudiar más, no más colegio, no más escuela, ya no quiero más”. No toleró que el solo hecho de decir “no estamos de acuerdo”, le acarreará una consecuencia tal. No encontró oídos para sus palabras; no hubo condiciones para el diálogo, finalmente, la relación de poder se impuso y la injusticia triunfó. Así que se retiró y estuvo dos años por fuera del sistema escolar.

Esta situación y la respuesta singular de Marcela no hacen más que evocar a la heroína griega Antígona, que en un gesto de rebeldía y disenso actúa en contra de las leyes de la ciudad. En palabras de Lacan: “¿quién no es capaz de evocar a Antígona ante cualquier conflicto que nos desgare en nuestra relación con una ley que se presenta en nombre de la comunidad como una ley justa?” (2007 [1959-60]:293). Marcela no puede soportar estar sometida a una ley injusta, así como Antígona no pudo obedecer a las leyes de Creonte que iban en detrimento de las leyes de los muertos y, por ende, de su hermano Polinices. Antígona pone la ley del corazón, por encima de la ley de la ciudad, de la misma manera que Marcela pone su ética propia por encima de la moral institucional. Antígona va a un lugar desierto, Marcela deserta.

En los dos años que estuvo por fuera del sistema educativo se dedicó a trabajar vendiendo confites en los buses. “Trabajaba mucho y me sentía como agotada de trabajar en cosas que tal vez no me correspondían”. Así que decidió volver a estudiar. Empezó ella misma y sin la compañía de nadie a buscar cupo; a tres instituciones fue, hasta que por fin llegó a una en la que la aceptaron, aunque le tocó esperar seis meses porque no había puesto. Allí aprendió que “hay otra

manera de estudiar, de recibir educación y que a pesar de todas las dificultades hay que seguir haciendo mucha resistencia”.

“Resistir” fue uno de los más grandes aprendizajes que construyó en esta institución. Él le permitió afianzar su carácter, hacerse a una posición y construir un sueño. Cuando llegó a esta nueva institución quería estudiar pero no relacionaba el esfuerzo académico con el hecho de salir adelante, ni mucho menos como un medio para lograr sus sueños; eso lo fue construyendo con el paso del tiempo, porque, en efecto, uno de sus deseos es ingresar a la educación superior.

En la segunda institución a la que llega, en la que dicho sea de paso cursó del grado cuarto a noveno, encuentra oídos para sus palabras y, sobre todo, las condiciones de posibilidad para la protesta y esto es algo que la afirma más a ella. Aquí encuentra un plus, que es la formación política y feminista, en derechos y en género, una educación más allá de lo academicista que contribuye a desarrollar su carácter y subjetividad, procesos que, dice ella, le sirven para su vida.

Los procesos formativos en los que participa son espacios que se inscriben dentro del discurso histórico en la medida en que buscan interrogar, cuestionar, denunciar a los significantes amos de la legalidad, de lo religioso, de los ideales consumistas que producen injusticias, opresión y pobreza. Esta contingencia, este encuentro, le permite a Marcela todo el despliegue de su saber ético, ese que ya se expresaba en los inquietos caminos de su infancia, cuando denuncia el maltrato de la docente.

Cuando ingresó de nuevo a estudiar, Marcela asistía a una iglesia cristiana. Sentía el respaldo y la motivación de un ser superior en quien depositaba toda su confianza. Pero luego empezó, en un tiempo que le llevó dos años, a distanciarse de las prácticas y discursos religiosos, “de esas cosas tan divinas y mágicas”. La formación política y laica de esta institución contribuyó en gran medida a esta

transformación, pues se veía confrontada con dos discursos diametralmente opuestos. Fue así como empezó a intentar “estar bien sin tener fe en Dios” y a pensar que las cosas que quiere lograr sólo dependen de ella y que no hay ningún ser gracias al cual ella gane un examen o salga adelante. Emerge en ella una comprensión y una posición ética al asumir que sus éxitos y sus fracasos son solo responsabilidad suya. Esta conclusión le permite separarse de los modos de comprensión de su hermana mayor, que fue quien la orientó a la religión.

Ahora bien, en el lugar en el que estaba Dios queda un vacío, queda la nada; ¿qué pone Marcela en la nada, en el lugar que antes ocupó Dios? Dice Lacan que “las fronteras a partir de la nada del ex-nihilo son aquellas en las que se sostiene necesariamente (...) un pensamiento que quiere ser rigurosamente ateo” (2007 [1959-60]:312). La nada del ex-nihilo es una de las formas de la sublimación que presenta Lacan. Explica este concepto a partir de la imagen del vaso del alfarero, en particular del vacío que es determinante en toda forma de sublimación. El vaso es un objeto hecho para representar la existencia del vacío en el centro de lo real que se llama la cosa, la nada, el nihil, “y por eso el alfarero crea el vaso alrededor de ese vacío con su mano, ex-nihilo, a partir del agujero” (Lacan, 2007[1959-60]: 151).

Es, finalmente, la creación a partir de la nada, por fuera de la nada, un agujero contorneado de significantes, porque la cosa padece de significante, pero ello no excluye su relación con éste, y por eso Lacan habla de un significante modelado por las manos. En esta medida, el uso del lenguaje como creación también tiene un lugar importante dentro de la sublimación. En Marcela, además, es particular su relación con el lenguaje desde la oralidad, la argumentación, el debate, la protesta y el disenso.

Lacan define la sublimación como “elevar el objeto a la dignidad de la cosa” (2007 [1959-60]:138), pero para que el objeto adquiriera tal dimensión es necesario que “algo haya ocurrido a nivel de la relación del objeto con el deseo” (Lacan, 2007

[1959-60]:139). Así, la sublimación se apoya en el deseo del sujeto, pero también, a nivel de la sublimación, el objeto es inseparable de las elaboraciones imaginarias y muy especialmente de las culturales. Ahora bien, Marcela inventa el estudio como resistencia a partir del vacío, de ese *das ding* que es lo amado, que es lo amenazante y que es lo hostil. En esa medida pone en juego la sublimación, que a su vez pone en escena la Cosa contorneada por el significante, que la moviliza en función de su deseo, deseo que canalizó en la segunda institución.

La sublimación, pues, se apoya en el deseo del sujeto, es por eso que se podría decir que su invento, “la resistencia”, es la posición subjetiva de Marcela en el mundo, que puede ser pensada como un preliminar de “no ceder en el deseo”, “no ceder ante las dificultades”, no dejarse absorber por el ambiente familiar para lograr ingresar a la educación superior y con ello a otras relaciones de saber. En Marcela, pues, está en juego la sublimación y este proceso psíquico no es posible comprenderlo sin la dimensión ética del sujeto.

El distanciamiento de la religión, coincide también con la caída de los ideales paternos, que tiene lugar en la adolescencia, y ello habla de su estructura familiar, de la que dice “es un rollo, algo increíble”. Es la menor de siete hijos. Su mamá, “anda en otro cuento”, pues es ludópata; su papá, aunque proveedor, es un padre ausente; muchos de sus hermanos son toxicómanos y dos de ellos habitantes de calle. Sus hermanas quedaron en embarazo muy jóvenes y sus hermanos se han dedicado a ser obreros y a tener hijos. Ninguno de ellos terminó el bachillerato, por lo que dice “son profesionales en (tener) los hijos”. Eso es algo que les reprocha, “siempre pensando en adquirir plata ¿y el conocimiento qué, mi mente, mis enseñanzas, lo que puedo aprender?”

En términos generales, la familia es un tema del que no le gusta hablar y que define con el significante que es recurrente en su enunciación: “dificultad”. Es pues una familia que guarda un secreto bajo la palabra “dificultades” y que le genera vergüenza. Incluso para Marcela su familia ha influido negativamente en ella, en la

medida en que no le ha ofrecido condiciones mínimas para crecer. Sin embargo, ante tales dificultades ella pone una barrera para no dejarse afectar, sabe que a pesar del ambiente pesado en su casa debe continuar, debe estudiar, debe “hacer resistencia buscando la manera de lograr lo que quiere”. Quizás prescindir de los apoyos de la autoridad, renunciar en su infancia a una madre protectora, no contar con figuras parentales consistentes, la llevan a renunciar a su creencia en Dios, pues “el Dios personal no es otra cosa que el padre enaltecido” (Freud, 1991 [1910^a]:115).

Es interesante la posición que asume esta adolescente, pues en un ambiente marcado por la compulsión a la droga y a los juegos, con un padre ausente, sin ideales en el horizonte de la escuela, sin un referente adulto consistente, es decir, en medio de un contexto adverso, en donde nada favorece una relación con el saber, Marcela construye una ética, una moralidad, un pudor y un deseo de saber.

La tercera institución a la que llega a cursar los grados décimo y undécimo, después de toda la formación política y feminista recibida en los años anteriores, se constituye en objeto de sus críticas. A excepción de la lectura, que es una práctica que le ha enseñado la institución y que le permite aspirar a contextos educativos superiores, siente que, en general, el colegio no le aporta nada a su vida. 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.

Y no obstante esta posición histérica, en esta tercera institución Marcela se ha acostumbrado también a quedarse callada cuando hay algo con lo que no está de acuerdo, “como por seguir la corriente”. Ella se adapta a los nuevos contextos, pero siente que al hacerlo retrocede un poco en su formación y en su ética “aún no tomo la decisión de poder protestar y decir: yo no estoy de acuerdo”.

El colegio para ella en estos dos últimos años se ha constituido en un trampolín “para sobresalir en mi vida personal”, pues es un medio para seguir estudiando. Así las cosas, el tipo de saber que está en juego en esta adolescente no es el saber escolar; no obstante, ella se sirve de él porque reconoce que estar en el sistema educativo le dará posibilidades de lograr sus deseos académicos, además, porque ya estuvo por fuera del sistema y experimentó la dureza que ello implica. En otras palabras, ella se sirve del saber escolar, lo que no la distancia del cuestionamiento y la crítica a éste, a las metodologías, a los poderes soterrados que lo acompañan.

Por todo lo dicho anteriormente, se podría afirmar que Marcela se inscribe una posición histórica. “El agente del discurso de la histeria es el producto del discurso universitario” (Carmona et al. 2004:60). Una de las características del saber, del S2, puesto en el lugar del agente en el discurso universitario, es la repetición. La escuela pensada desde este discurso es una institución que garantiza la reproducción del orden social por medio de sus prácticas, discursos y rituales. La homogenización es, en este orden de ideas, uno de sus productos: se busca que unos y otros sean idénticos, piensen y compartan los mismos saberes.

Esto genera en Marcela una división sintomática producto de la tensión experimentada entre la tiranía de la homogeneidad y las exigencias pulsionales que reclama su lugar en la subjetividad; entre el abuso de poder de un lado y el reclamo de justicia, del otro. De allí que, siendo efecto de tal discurso ella se sitúe de manera crítica frente a éste en la modalidad de vínculo histórico. Y en efecto, en la medida en que Marcela materializa el malestar de la cultura con sus “dificultades”, con la deserción, con la pobreza, con la marginalidad del sistema educativo, es un producto del discurso universitario; pero ahora situada como agente del discurso histórico interroga las mismas relaciones de poder que excluyen y crean injusticias.

La estructura que presenta Lacan del discurso histórico tiene como *agente* un sujeto barrado, un sujeto sintomático que siempre interpela al *otro* al que está dirigido, esto es, al poder o a sus representantes. Del lado del *producto*, en este discurso se encuentra el saber, un producto que se aproxima al saber académico. “Lacan dice claramente que el saber no es producto de ninguna pulsión epistemofílica, sino que es el producto del discurso de la histeria” (Carmona, et al. 2004:63), pues esta modalidad de vínculo social interpela al otro desde sus propias faltas “para hacerlo desear y poner este deseo en función de la producción de saber” (Carmona, 2004: 59).

Por su parte, la verdad que está en juego en este discurso es el goce, un goce que es perdido y que se recupera por vía de la palabra, es decir, que la relación con el goce se inscribe en la dimensión de lo simbólico. Es claro pues por qué la posición histórica es la que más conviene al saber académico.

$$\begin{array}{ccccccc} \underline{\text{Agente}} & \longrightarrow & \underline{\text{otro}} & \mathcal{S} & \longrightarrow & \underline{\text{S1}} \\ \text{Verdad} & // & \text{producto} & \text{a} & // & \text{S2} \end{array}$$

Marcela es ese sujeto sintomático que cuestiona el adoctrinamiento de un discurso universitario, que interroga al significante amo que para su caso lo constituyen las instituciones educativas oficiales en las ha estudiado, que cuestiona el saber como estrategia de sometimiento, que interroga las lógicas de un sistema educativo que operando como discurso universitario desconoce e ignora el saber presente en ese otro a quien se dirige. Esta adolescente pone su deseo en función de la producción de saber, un saber académico que no se limita a las coordenadas establecidas por la institucionalidad y que se soporta en un goce perdido que se busca recuperar por medio de las palabras.

Ahora bien, si no es el saber escolar, ¿qué tipo de saber es el que está en juego en Marcela? El saber de esta adolescente es un saber crítico, que pone en cintura las injusticias de la institucionalidad y las estructuras de poder, que cuestiona al saber escolar, pero que se sirve de él para entrar a la educación superior. Es un

saber ético que propende por la justicia, por la protesta, por el disenso, que se despliega alrededor de una pregunta por lo justo.

En esta adolescente se trata de un saber vital representado en una posición subjetiva que ella llama “resistencia” y que la impulsa a vencer sus dificultades, a no dejarse permeable por un ambiente familiar que cual agujero negro intenta absorberla. Este significante con el que se identifica, “resistencia”, en términos lacanianos se podría presentar como un preliminar de “no ceder en su deseo”, que hace pareja con la posición de asumirse responsable de sus logros y fracasos y que da cuenta de una posición ética.

Pero también el saber del que se trata en Marcela es un saber vital articulado a sus inquietudes como mujer adolescente. Ella considera que con la adolescencia es un poco más madura, con más claridad en sus pensamientos, deseos e intereses, más enfocada a lo que quiere hacer, y sin embargo, algunas actitudes que presenta frente a la vida le hacen pensar que sigue siendo una niña, “entonces no sé si en realidad sí he cambiado tanto a cuando era niña”, enuncia. Así, otras de las preguntas que moviliza su saber se formulan alrededor de su ser adolescente, esto es, qué es ser una mujer y cuándo se deja de ser niña, máxime cuando una de sus preocupaciones se focaliza en su formación “como persona y mujer”.

Son dos los significantes que orientan el saber en esta adolescente. El primero “dificultad”; el segundo, “resistencia”. La “dificultad” remite a los obstáculos, contrariedades e impedimentos que entorpecen su proceso escolar: la pobreza y el hambre, la ausencia, la toxicomanía y ludopatía de su familia. El significante “resistencia”, por su parte, es la respuesta subjetiva ante tales dificultades para sostenerse dentro del sistema educativo y no sucumbir ante ellas, como sí lo hizo cuando, estando en cuarto grado abandonó sus estudios.

La resistencia, finalmente, apunta a una posición subjetiva de oposición a la acción de su familia y contexto. Más que la de tolerar o sufrir, su posición es la de aguantar y combatir; pero también de contrariar, rechazar y contradecir un saber escolar, legitimado por relaciones de poder. Resistir es contrario a resignarse, es contrario a una cobardía moral, es contrario a dejarse destinar, y por eso Marcela nos enseña que no es el contexto social el que determina una relación favorable con el saber.

6.3 EN LA BÚSQUEDA DE UN SABER ÉTICO

La sublimación se presentifica en la relación que este par de adolescentes establece con el saber. En estos dos casos el saber que está en juego se sitúa más allá de las lógicas escolares. Coincidentalmente, ambos sujetos estuvieron en su infancia por fuera de la escolaridad y ahora en su adolescencia se sitúan más allá. Ello nos permite entender que la sublimación “comporta un modo de hacer con el desecho que implica una recuperación a nivel de la causa del deseo. Es decir que la sublimación es un modo de hacer que consiste en rescatar la basura, sacarla de su circuito de caída, de pérdida de goce e incluirla en el circuito del deseo” (Solano, 2008:18).

No es posible comprender el proceso psíquico de la sublimación sin la dimensión ética, que a su vez se articula con la dimensión deseante del sujeto y con su goce. Hay en estos jóvenes un coraje subjetivo que, orientado por su deseo, los lleva a luchar por una causa, “una razón singular, traspasando o yendo más allá de los ideales y del deber moral cultural” (Giraldi, 2008:26). Es por ello que se distancian de las prácticas y discursos religiosos, pues éstos no les permiten pensar por sí mismos, ni asumir la responsabilidad subjetiva que implican sus éxitos o sus fracasos.

El encuentro con el saber los transforma, los hace más dueños de sí mismos, les permite afianzar una posición subjetiva y bordear el objeto que los causa. Marcela siendo crítica con el sistema educativo y teniendo muchas diferencias frente a

éste, permanece en la institucionalidad cuestionando el saber escolar pero al mismo participando en procesos alternos que le permiten una construcción de saber distinta. Construcción que, de un lado, vincula sus intereses en términos de derechos y género; y del otro, es conforme al discurso histórico en el que se sitúa, lo que le permite afianzar más su saber ético y político que interroga los sistemas de poder y propende por la equidad, la justicia y los derechos. Al mismo tiempo, podemos situar su respuesta al conocimiento escolar desde el significante de A tachada: $S(\bar{A})$, en la medida en que interpela al otro desde sus propias faltas.

Emmanuel, por su parte, se engancha al saber a partir de una condición de goce. La voz, ese objeto a que lo causa, le permite explorar y cultivar el amor por la literatura, “lo más íntimo puede alcanzar en este acto [de leer] lo más universal” (Petit, 1999:43). Al mismo tiempo, su pulsión se satisface a través del empuje a la escritura, que es una de sus modalidades de goce. De hecho, el encuentro con el desencuentro amoroso acierta la causa que lo impulsa a escribir como un modo de bordear su propio fantasma. En ese sentido, se podría decir que “hay una recuperación de goce que se produce en el circuito de la sublimación y que quizás sea un saber hacer más satisfactorio con respecto a lo imposible y a lo irremediable del fracaso de los hablanteseres con respecto al goce” (Solano, citada por Méndez, 2008:18)

Por último, el uso del lenguaje como creación también tiene un lugar importante dentro de la sublimación. Esto lo permiten observar los casos analizados, desde el despliegue que le dan estos adolescentes al lenguaje, uno desde la escritura y la otra desde la argumentación oral.

CONCLUSIONES

La investigación realizada nos permite hablar de una tónica del saber escolar, es decir, de los distintos lugares que ocupa el saber para un adolescente, según las identificaciones que asume y los modos de responder al 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.

El saber escolar cumple una función psíquica en los sujetos adolescentes, que va más allá del saber en sí mismo. En algunos casos esconde el amor al padre y el temor a perderlo; en otros, permite distanciarse de la Até familiar. En este orden de ideas, el saber inconsciente hace sinergia con el saber escolar, en la medida en que éste se pone en función de aquél.

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 es una respuesta desde el Ideal del yo a unos significantes parentales, lo que supone que el sujeto intenta parecerse a los ideales del otro.

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 en donde se inscribe la singularidad. Para unos adolescentes este vínculo está marcado por el disfrute; para otros, está teñido de angustias y culpas. Cuando la relación al saber escolar vía el Ideal del yo está bajo la tutela del Nombre del Padre regula la ley, el deseo y el goce, así, la relación de un adolescente con el saber escolar puede estar marcada por la fruición. Cuando, por el contrario, el Ideal del yo está bajo la tutela del severo superyó, tal relación puede estar matizada de angustia, de imperativos sádicos y masoquistas, de culpas y castigos, porque el yo nunca estará a la altura de los ideales superyoicos.

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 aceptados sexualmente por una mujer o cómo ser amadas por un hombre. Tales interrogantes existenciales movilizan de tal manera que logran procesos de cognición, en la medida que la actividad intelectual trabaja al servicio de los intereses sexuales; en consecuencia, la actividad del pensamiento y la sexualidad marchan juntas.

Los adolescentes responden al saber escolar con los modos en cómo se han posicionado en su historia, con su fantasma y con sus conflictos psíquicos y familiares. 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 $(\mathcal{S} \diamond a)$ con la que un sujeto se sitúa en la vida, en donde hacerse expulsar de la institucionalidad educativa hace parte de su serie fantasmática.

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.

De otro lado, 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 lo real del sexo, le corresponde elaborar un saber-hacer. Ello permite reconocer otros saberes e inquietudes que entran en la escena adolescente, saberes éticos que tocan el núcleo de su ser.

Así, algunas de las preguntas que se formulan los adolescentes, 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? ¿Qué tiene esa persona que me cautiva tanto? ¿Cómo ser un buen papá?

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, entre otras, autorizarse para el amor y el encuentro sexual, bordear el fantasma por medio de la escritura y de la literatura, revestirse de insignias fálicas a través de la ropa de marca para presentarse ante el otro o inventar nuevas formas de querer vivir y expresar la agitación pulsional, las sensaciones inéditas de su cuerpo a través del deporte.

De otro lado, en la adolescencia como momento de la caída de los ideales infantiles y desasimio 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

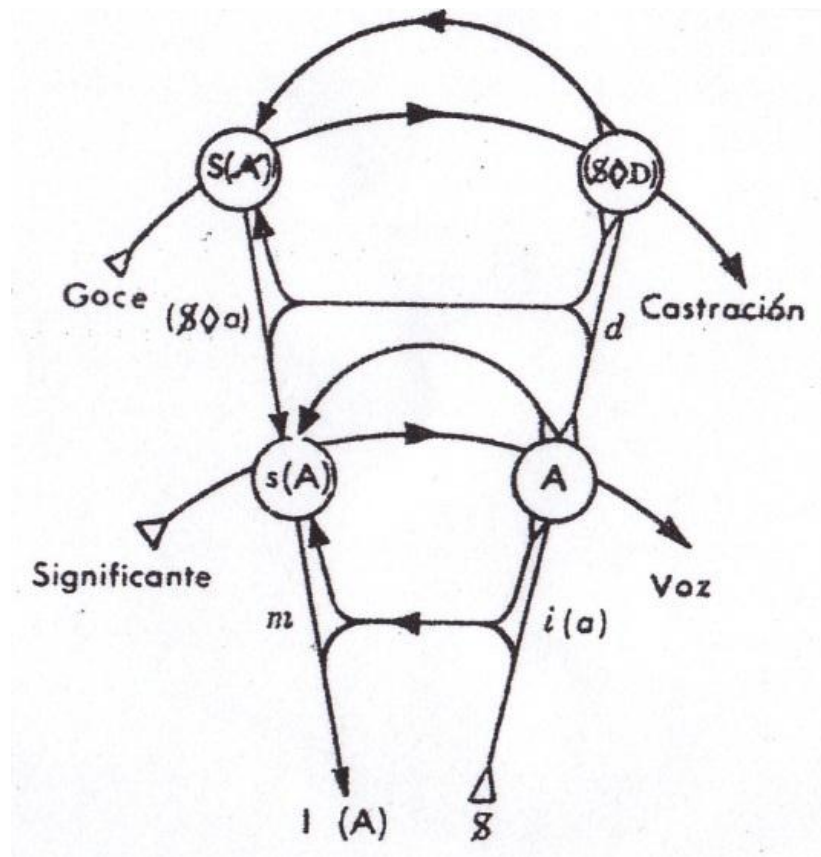
sobre la vida. Este saber crítico les posibilita a algunos adolescentes reivindicar un saber propio vinculado a la experiencia, a las exigencias pulsionales que reclaman su lugar en la subjetividad y a unas nuevas identificaciones que les posibiliten distanciarse de las lógicas de goce de su familia. En este orden de ideas, el saber del Otro es cuestionado, se denuncia, pues que hay una falla en el Otro $S(\mathcal{A})$. 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.

Las posiciones subjetivas de los adolescentes se pueden aprehender a través de ciertos significantes importantes en sus enunciados. Ellas entran en relación con el saber escolar, ya sea por implicación subjetiva, rechazo, indiferencia, distanciamiento o resistencia. Tales posiciones son modos de respuesta, la mayoría de las veces a algo que está más allá de los confines escolares. 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? ¿Qué quiere el Otro de mí?

Lo anterior permite deducir que la función del Otro es fundamental en los destinos que tiene el saber escolar para un adolescente. Los casos analizados nos permiten inferir 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. Cuando el Otro deviene como objeto pulsional que lo causa y cuando ante un otro familiar estrago el sujeto adolescente se distancia y construye un deseo que oriente su vida, el adolescente se posiciona más allá del saber escolar.

Algunos vínculos con el saber escolar, entonces, responden al Ideal del yo $I(A)$, al síntoma $s(\mathcal{A})$, al fantasma $(\mathcal{X} \diamond a)$ o al significante del Otro tachado $S(\mathcal{A})$. Esto nos

pone ante el grafo del deseo, en el que Lacan sitúa del lado del campo del Otro la pregunta y del lado del sujeto las respuestas, respuestas que como vemos, pueden ser de distinta modalidad, lo que lleva a relaciones distintas con el saber.



Así, a la pregunta ¿a qué responde 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 la necesidad de saber algo sobre el objeto que causa a un sujeto, a preservar el amor del padre.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

ABELES, Adriana (2001 abril) Peirce y la abducción. En: *Colofón*. pp. 51-52.

ANDRÉ, Jacques (2009) "L'heure de la psychanalyse" in: *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle?* Paris, Puf, 2010, pp 3-22

AROMI, Anna; **BRIGNONI**, Susana; **NUÑEZ**, Violeta; **RAMÍREZ**, Lidia; **TIZIO**, Hebe; **TROISMOVSKI**, Leonora (2002) "Saber-hacer y tropiezos en el campo educativo sobre la cuestión sexual". En: *Nodus L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*. Recuperado de:
<http://www.scbicf.net/nodus/contingut/article.php?art=61&rev=18&pub=2>

AULAGNIER, Piera (1998) "Se construiré un passé" *Journal de Psychanalyse de l'enfant*, nº 7, 1998, pp. 191-220

BETANCUR, Gloria Elena (1999) "No aprender...una rebeldía con causa". En: Instituto Jorge Robledo. *Adolescencia o adolescencias. Representaciones y contextos*. Medellín

BERNFELD, Siegfried

_____ (1938) "Tipos de adolescencia" *Psychoanalytic Quarterly* 7 pp. 242-252

_____ (1922) Sobre una Forma Típica de Pubertad Masculina. Presentado a la sociedad Psicoanalítica de Viena, (Trad. Julie Winter y Richard C. Marohn) pp. 52- 65

BLOS, Peter (1981) "Modificaciones en el modelo psicoanalítico clásico de la adolescencia" en: *La transición adolescente*, Buenos aires, Amorrortu, 1981, pp. 383-401.

CARMONA Parra, Jaime Alberto; **MEJÍA** Correa, María Paulina, **BERNAL** Zuluaga, Hernando Alberto. (2004) *Psicología social y psicoanálisis: Pichón con Lacan*. Medellín. Fondo editorial: Fundación Universitaria Luís Amigó

CASTELLANOS, Santiago (2009) *El dolor y los lenguajes del cuerpo*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

CLANCIER, Anne (1992) "Epistemophilique". En: *Rev fr. ançP. sychana*51/,1992. Cap. pulsion d'emprise et écriture.

CORDIE, Anny

_____ (1994) *Los retrasados no existen*. Buenos Aires. Nueva Visión.

_____ (2004) *Doctor, ¿Por qué nuestro hijo tiene problemas?* Buenos Aires. Nueva visión.

DELLEPIANE, Alicia Marta (2005) *Los sujetos de la educación: la reconstrucción del yo como retorno de una ilusión*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

DE-MIJOLLA MELLOR, Sophie (1992) *Le plaisir de pensée*. Paris: Presses Universitaire de France.

DENIS, Paul (1992) "Emprise et théorie des pulsions", en: *Rev. Franç. Psychanal.*, 5-1992, pp.1295- 1421.

FERNÁNDEZ, Mauricio (2005) *Del resumen y el comentario al método psicoanalítico o sobre las maneras de trabajar los textos*. Medellín. Vers. Elect.

FILLOUX, Janine (2008) "Sobre el concepto de transferencia en el campo pedagógico". En: Jiménez Silva, María del Pilar, Páez Montalbán, Rodrigo (compiladores). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: siglo XXI, 2008. Pp.253-289.

FLEISCHER, Deborah. (2005) "La extensión de la adolescencia". En: *Centro Descartes* <http://www.descartes.org.ar/jor2005fleischer.htm>

FREUD, Anna

_____ (1996) *El yo y los mecanismos de defensa*. (6ª reimp.) Paidós. (Trabajo original publicado en 1936)

_____ (1991) *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1930)

FREUD, Sigmund, (1991) *Obras Completas*. (2ª reimp.) Amorrortu: Buenos Aires.

_____, (1985e) "Proyecto de psicología para neurólogos" Vol. I. pp.339-446

_____, (1899a) "Los recuerdos encubridores" Vol. III. Pp.297-315

_____, (1905c) "Tres ensayos de teoría sexual" Vol. VII, pp. 123 – 222.

_____, (1907b) "La ilustración sexual del niño" (Carta abierta al doctor M Fürst). Vol. IX, pp. 115-121.

_____, (1907c) "El creador literario y el fantaseo" Vol. IX, pp.123-135

_____, (1908i) "La novela familiar del neurótico" Vol. IX pg. 214-220

_____, (1909c) "A propósito de un caso de neurosis obsesiva" Vol. X, pp. 123-194

- _____, (1909d) “Cinco conferencias sobre psicoanálisis” Vol. XI Pg. 45-51
- _____, (1910a) “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” Vol. XI, pp. 53-127
- _____, (1910e) “La Perturbación psicógena de la visión según el psicoanálisis” Vol. XI. Pp. 205-216
- _____, (1910k) “Los dos principios del suceder psíquico” Vol. XII pp. 223-231
- _____, (1912a) “Sobre la dinámica de la transferencia” Vol. XII. pp. 93-105
- _____, (1912c) “Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa” Vol. XI, pp. 169-183.
- _____, (1913e) “La disposición a la neurosis obsesiva” Vol. XII. pp. 337-345
- _____, (1914b) “Sobre la psicología del colegial”. Vol. XIII pp. 247-250
- _____, (1914c) “Recordar, repetir y reelaborar” Vol. XII. pp. 145-157
- _____, (1914e) “Introducción al narcisismo” Vol. XIV. Pp. 65-98
- _____, (1915i) “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia” vol. XII. Pp.159-174
- _____, (1915b) “Pulsiones y destinos de pulsión” Vol. XIV, pp. 113 – 134.
- _____, (1915d) “Lo inconsciente” Vol. XIV. Pp.161-201
- _____, (1915k) Conferencias de Introducción al psicoanálisis “La vida sexual de los seres humanos”, 20ª conferencia, Vol. XVI, pp. 277-291
- _____, (1917) “Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales”, 21ª conferencia, Vol. XVI pp. 292 -308
- _____, (1917) “Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología”, 22ª conferencia, Vol. XVI pp. 309-325
- _____, (1917) “Los caminos de la formación del síntoma.”, 23ª conferencia, Vol. XVI pp. 326-343
- _____, (1919g) “Más allá del principio del placer” Vol. XVIII, pp. 1-62
- _____, (1920g) “Psicología de las masas y análisis del yo” Vol. XVIII, pp. 63-136
- _____, (1923a) “El yo y el ello” Vol. XIX, pp. 1-65
- _____, (1923b) “La organización genital infantil” Vol. XIX, pp. 145-149.
- _____, (1924a) “El problema económico del masoquismo” Vol. XIX. pp. 65-176
- _____, (1924b) “El sepultamiento del complejo de Edipo” Vol. XIX pp. 181-187
- _____, (1925a) “La negación” Vol. XIX. Pp. 249-257
- _____, (1925j) “Inhibición, síntoma y angustia”. Vol. XX. Pp. 83-161
- _____, (1929d) “El malestar en la cultura” Vol. XXI. Pp.65-140
- _____,(1932b) “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Conferencia 32ª, “Angustia y vida pulsional” Vol. XXII. p 75-103

GALLO, Héctor. (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#>
Acceso: 12 de noviembre de 2012

GIRALDI, Graciela

_____ (2008) *La educación sexual y los síntomas actuales: conexiones entre la educación y en psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.

_____ (1998) *Educación y Psicoanálisis: Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

GÓMEZ, Ana María (1999) *La voz, ese instrumento...* Barcelona: Gedisa.

JIMÉNEZ, María del Pilar; **PÁEZ**, Rodrigo (2008) (comp. y textos introductorios). *Deseo saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.

KANCYPER, Luis (1985) "Adolescencia y a posteriori", En revista *PΨ*. Vol. 42 # 3. 1985. Pg. 535-546

KAPLAN, Louise (2004) *Adolescencia: el adiós de la infancia* (4ª reimp.) Buenos Aires: Editorial Paidós.

LACADÉE, Philippe (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, Jacques

_____ (2003) *La familia* (5ª ed.). Buenos Aires, Argonauta. (Año de publicación 1938)

_____ (2005) "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre. Un nuevo sofisma" En: *Escritos 1*, México, Siglo XXI.. Pp.187-203. (Año de publicación 1945)

_____ (2007) *Seminario 5: Las formaciones del inconsciente*. (8ª reimp.) Buenos Aires: Paidós. (Seminario dictado en 1957-58)

_____ (2007) *Seminario 7: La Ética del Psicoanálisis*. (10ª reimp.) Buenos Aires: Paidós. (Seminario dictado en 1959-60)

_____ (2008) *Seminario 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós. (Seminario dictado en 1960-61)

_____ (2005). *Escritos 2*. (23ª ed. en español) Buenos Aires: Siglo XXI. 2005. (Trabajo publicado originalmente en 1966)

_____ (2008) *Seminario 16: De un discurso que no fuese semblante*. Buenos Aires: Paidós. (Seminario dictado en 1968-69)

_____ (1989) *Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Seminario dictado en 1967-68)

_____ (1985) "Psicoanálisis y medicina". En *Intervenciones y textos I*. Buenos Aires: Manantial. Pp.86-99

LAPLANCHE, Jean

_____ (1973) *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2001) "Notas sobre el après-coup" en: *Entre seducción e inspiración: el hombre* (traducción de Irene Agoff), Buenos Aires: Amorrortu. 272 p

LAURENT, Eric (1999) *¿Hay un fin de análisis para los niños?* Buenos aires: colección Diva.

LAURU, Didier (2005) *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis*. Buenos aires: Nueva Visión.

LÉGER, Claude (1987) "¿Quién es pues ese otro al que estoy más apegado?" En: Miller, Gérard (comp.) *Presentación de Lacan*. Argentina: Manantial. 1988

LE BRETON, David (2007) "La scène adolescente: les signes d'identité". *Adolescence*. (Trad. Fernández, Mauricio) Paris, Esprit du temps, 2007, No 53, p. 587-602.

MEIREIU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. (Trad. Oleina, E) Barcelona: Laertes.

MEJIA, María Paulina; **FERNÁNDEZ**, Sofía; **TORO**, Gloria Luz; **CORTES**, Marlon y **FLÓREZ**, Sarah. (2010) "La relación maestro y alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia" *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, Núm 58.

MEJIA, María Paulina.

_____ (1998) "Feminidad, padre y superyó" En: *Affectio Societatis*. No 2 septiembre 1998. <http://antares.udea.edu.co/psicoan/afectio2.html> Departamento de Psicoanálisis Universidad de Antioquia

_____ (1999) "El ideal del yo bajo la tutela del superyó". En: *Affectio Societatis*. Vol. 2 No 3 enero de 1999. <http://antares.udea.edu.co/psicoan/afectio3.html> Departamento de Psicoanálisis Universidad de Antioquia.

MENDEZ, Candela (2008) "Mediodicho pregunta. Entrevista a Esthela Solano-Suárez". En: *Mediodicho*. Revista de Psicoanálisis N° 33 abril de 2008: Nuevas intervenciones sobre el cuerpo. Escuela de la Orientación Lacaniana. Sección Córdoba pp.11-19

MESA, Clara Cecilia (1999) "La adolescencia: un momento de vacilación" En: *Adolescencia o adolescencias. Representaciones y contextos*. Instituto Jorge Robledo.

MILLER, Jacques-Alain

_____ (1983) "Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma". En: *Conferencias porteñas*. Tomo I. Buenos Aires: Paidós. 2009

_____ (1998) *El seminario de lectura del libro V de Jacques Lacan. Las formaciones del inconsciente*. Barcelona: Escuela del Campo Freudiano de Barcelona.

_____ (2005) "El ruiseñor de Lacan". En *Del Edipo a la sexuación*. Buenos Aires: ICBA/Paidós pp.245-265

_____ (2007) "Cosas de familia en el inconsciente" En: *Mediodicho*. Nº 32. Agosto 2007. *Escuela de Orientación Lacaniana*, sección Córdoba. P.11-23.

MILLOT, Catherine (1982) *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.

MITRE, Juan

_____ (2007) Sobre el final de la adolescencia. En: El Sigma. <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=11475>

_____ (2009, octubre) *El ideal del yo en la adolescencia*. Clase dictada en el seminario "Siempre Adolescentes" en Causa Clínica. Recuperado de: El sigma. <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=12249>

MORENO, Fredy Ricardo (2010) *Creerse hombre: constitución de la masculinidad en la adolescencia*. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia. Medellín

MUÑOZ, Fernando (2011, junio) "El adolescente entre el predominio de la imagen y la ausencia de la palabra". En: AMP Blog. Blog de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Recuperado de: <http://ampblog2006.blogspot.com/2011/06/espacio-central.html>

MUUSS, Rolf (1966) *Teorías de la adolescencia*. (trad. Random House) Buenos Aires: Paidós.

PENNAC Daniel (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mandadori.

PEREZ, Juan Fernando

_____ (1998) "Elementos para una teoría de la lectura" En: *Revista Colombiana de Psicología*. Año 7. 1998 Universidad Nacional de Colombia Bogotá.

_____ “Las clasificaciones y lo singular” En: Asociación Mundial de Psicoanálisis. Disponible en:

<http://www.wapol.org/es/articulos/Template.asp> Acceso: 12 de noviembre de 2012

PETIT, Michele (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

PORTILLO, Ronald (2011) “El sinthome: acontecimiento del cuerpo”. En: Gavlovski, Johnny; Cors, Raquel (Comps.). *El cuerpo en Psicoanálisis*. (pp.135-140) Caracas: Pomaire.

RAMÍREZ, Mario Elkin

_____ (2003) *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

_____ (2008) “¿Qué significa aprender?” En: Guerrero de Medina, Nora; Ramírez, Mario Elkin (eds.) *Psicoanálisis, cultura y males de la época*. (pp. 188-197). Quito. La Palabra.

_____ (2011) *Despertar de la adolescencia. Adolescencia y sexuación en psicoanálisis*. (Tesis de doctorado) Universidad de Buenos Aires.

Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española* (21ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1973) *El Emilio o de la educación*. (Trad. Antonio G Valiente) Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1762)

RUBISTEIN, Adriana (1996 marzo/abril) “Freud y la investigación” En: *El Caldero de la Escuela*. 50

SALDARRIAGA, Ana Victoria (2010) “El fracaso escolar: ¿inhibición, síntoma o sinthome?” En: Ruiz, Adolfo et.al (comp.) *El silencio de los síntomas: la salud mental*. Medellín: Nel Medellín, pp. 135-145.

SANTIAGO, Ana Lydia. (2009) *La inhibición intelectual en Psicoanálisis*. Venezuela: Pomaire.

SOLER, Colette.

_____ (1977) “La maldición del sexo”. En: *La Carta* No 38 de la A.C.F.C. Octubre pg.9-29

_____ (1988) “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”. En *Traducciones*. Fundación freudiana de Medellín, (1), agosto de 1988, pp 9-37

STEVENS, Alexandre

_____ (2001a, abril) "Nuevos síntomas en la adolescencia" en: *Revista Lazos*. No. 4 Abril de 2001, Publicación de la EOL Sección Rosario, Ed. Fundación Ross

_____ (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

VALENCIA, Margarita (2009) *Funciones psíquicas de las marcas corporales* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

TIZIO, Hebe

_____ (1992 abril/mayo) "Sobre la investigación" En: *Uno por uno*. 29/30, 17-18.

_____ (2002) "Actualidad de la conexión psicoanálisis-pedagogía" En *Seminario de Otoño: el cuerpo en la clínica psicoanalítica*. Córdoba: Hugo Baez Editorial.

http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009.pdf