

El adolescente y el grupo escolar: entrecruzamiento de subjetividades

Lic. María Inés BARILA¹
Marcela SVETLIK²
Unco. - CURZA

1. Inicio del recorrido

Este trabajo tiene como propósito presentar algunos resultados de una experiencia que se enmarca en un proyecto de extensión universitaria¹. Las razones que motivan la participación en esta práctica se relacionan con la población a la que está destinada el proyecto - alumnos que asisten a un Centro de Educación Media nocturno de la ciudad de Viedma, Río Negro - y con las características de esta población: la adolescencia, etapa de cambios y conflictos que adquieren diferente magnitud en sectores socioculturales desfavorables cuyos jóvenes, además, están signados por el 'fracaso' escolar².

La posibilidad de realizar un abordaje psicopedagógico de un grupo escolarizado, tendiente a posibilitar aspectos que obstaculizan y/o favorecen la construcción de la convivencia escolar³, nos generó cuestionamientos e interrogantes ya que apostamos a pensar la adolescencia y al grupo, desde la clínica psicopedagógica.

Trabajamos en un grupo de primer año con encuentros semanales, con metodología de taller⁴, donde intentamos construir y sostener un espacio de confianza en el cual desplegar las problemáticas de las vivencias grupales.

La transmisión de resultados parciales de esta experiencia se organiza de la siguiente manera: en primer término, describimos al grupo y, en segundo lugar, presentamos un análisis preliminar de los resultados alrededor de cuatro ejes: adolescencia, grupo y aprendizaje, el grupo

¹ Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Regular Titular de Clínica Psicopedagógica. Departamento de Psicopedagogía. Centro Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue. Docente Investigadora Categoría II. Directora Proyecto de Extensión: 'Adolescentes Vulnerables: La escuela nocturna contiene'. UNCo. 2003-2004

² Alumna de 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía. CURZA. UNCo. Integrante de Proyecto de Extensión: 'Adolescentes Vulnerables: La escuela nocturna contiene'. UNCo. 2003-2004.

conviviendo y el proceso de evolución del grupo y su relación con las intervenciones psicopedagógicas⁵.

Las intervenciones apuntan a propiciar la circulación del discurso, puesto que la comunicación, en situación de grupo, posibilita que cada uno se encuentre en su propio decir. Y la contraparte de hablar es escuchar. El escuchar posibilita entrever qué acude en él mismo con el decir de otro.

Este interjuego entre hablar-escuchar posibilitó paulatinamente el reconocimiento del otro y de sí mismo, desde su singularidad y, a partir de ello, fue viable la reflexión grupal con relación a los aspectos inherentes a la convivencia.

2. Adolescencia: un tiempo de conmoción

Acordamos con los desarrollos teóricos de María Angélica Fontán (1998) y Guillermina Díaz y Rebeca Hillert (1998) cuando afirman que la adolescencia es un tiempo de pasaje donde el tránsito no se realiza sin dolor. El adolescente será convocado a realizar determinados trámites psíquicos: entrar al mundo del intercambio sexual y allí encontrar su objeto. Al respecto dice Fontán (1998): *“Una pérdida, un duelo, una renuncia pulsional para advenir otro (...) Un pago a la cultura, malestar mediante, para entrar en la grey”* (pág. 107).

La adolescencia es un momento de profunda conmoción. Ya no se es el niño que se era, tampoco los padres son los mismos. Cae la idealización con relación a ellos, con el consecuente movimiento a nivel del narcisismo, produciéndose un fuerte golpe en la red de identificaciones y al mismo tiempo aparece la necesidad de ahondar en la construcción de la propia posición sexual. Dice Alicia Hartmann (2000): *“Si definimos la adolescencia como una fuerte crisis, esa crisis está caracterizada básicamente por una conmoción identificatoria. (...) Si consideramos la etimología de la palabra adolescencia (adolescere: que algo falta), efectivamente más que nunca nos encontramos con un momento subjetivo a destiempo”* (pág. 14).

En lo que se refiere al cuerpo, se pone en jaque la unidad. El reconocimiento corporal cae ante el empuje pulsional. Se desplegarán así cuestiones estructurales del sujeto que, conducirán o no, a ir más allá de la madre y más allá del padre.

Esta puntuación de algunas características fenomenológicas de la adolescencia, permiten situar algunos ejes comunes a este momento de construcción de la subjetividad que, articulados con la particularidad aportada por el grupo, permiten una mayor aproximación a la comprensión de la situación estudiada.

Los jóvenes con los cuales trabajamos son adolescentes que, además de poseer características propias con relación a su subjetividad, las poseen con relación a su medio económico y sociocultural, entre otros aspectos.

Estos jóvenes de entre quince y veintitrés años pertenecen, en su mayoría, a estratos socioeconómicos actualmente denominados como 'pobres estructurales'⁶, con profundas desigualdades en la distribución de recursos respecto de otros sectores con mayores posibilidades económicas y, prospectivamente, la caída de la ilusión de la igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que los transformarán en productores de la sociedad.

Las observaciones, los registros, las conversaciones mantenidas, a partir de este abordaje, dan cuenta de que estos jóvenes a la par que estudian, trabajan y, hasta en algunos momentos, han dejado de estudiar por tener que trabajar. Un adolescente de dieciocho años relata: "Ya en segundo año comenzaron los problemas (...). Al principio todo marchaba bien, pero luego las cosas se complicaron a tal punto que repetí el año. Cuando volví a cursar segundo, prácticamente iba sin ganas por motivos personales, no me iba tan mal pero a mitad de año abandoné. Estuve dos años sin estudiar, en los cuáles hice distintos trabajos para poder ayudar en casa. Finalmente me propuse volver al estudio y ahora estoy en la escuela nocturna, de nuevo en primer año, mientras hago changas, lo que sale (...)".

La mayoría reconoce la necesidad de la certificación de su escolarización a pesar de que, la visión que tienen respecto de su futuro no sobrepasa el límite de la culminación del secundario.

Una joven de dieciséis años expresa: “Quiero terminar el secundario para tener un futuro digno (...) Mis viejos se rompieron para darme todo y quieren que sea algo, por lo menos con el título que me dan acá puedo conseguir un trabajo mejor que lavar y planchar (...)”.

Con relación a estas cuestiones, Mario Margulis (1996) explica:

Los jóvenes de sectores medios y altos, tienen oportunidades de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta [...] gozan de un contexto social protector que hace posible la emisión durante períodos más amplios de lo que generalmente se llama juventud [...] los integrantes de sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de la juventud; no suele estar a su alcance el lograr ser joven en la forma antes descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo, suelen contraer a menor edad responsabilidades familiares, carecen del tiempo y el dinero (moratoria social) para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza (pág.17).

Un aspecto significativo en algunos de estos jóvenes es la consideración de los vínculos como elemento estructurante de la historia escolar. La contención de padres, docentes, amigos parece regir su historia escolar y, a veces, se advierte que el abandono escolar se produce como resultado de la disolución de los vínculos. Una alumna de veinte años relata: “Hasta tercer grado fuimos todos juntos, éramos los mismos que empezamos Jardín. En tercero algunos pasaron, otros repitieron, otros se cambiaron, lo peor fue la maestra, siempre estaba enojada. En cuarto y quinto nos tocó una maestra re-piola, siempre nos explicaba, una y otra vez, para que nosotros aprendiéramos. En sexto grado fue un desafío porque volvimos a tener a la misma maestra de tercero y nosotros no la queríamos, yo ya no tenía ganas de ir a la escuela y cuando iba no hacía nada, ese año repetí (...) Cuando pasé a séptimo fue el mejor año porque conocí personas geniales y las maestras eran re-buenas (...) Empecé el secundario en un C.E.M.⁷ fue feo, yo tenía tres amigas y después de la primaria se fueron a vivir a otro lado, encontré otras amigas pero ese grupo era repitente y no les importaba nada si repetían o no, no cumplíamos, jodíamos todo el día. Ese año no me propuse nada (...), veía que nadie hacía nada y para no quedar afuera de todo, no me importaba, pensaba que estaba bien (...) Abandoné porque me llevaba muchas materias (...) Acá me llevo muy bien con todos los chicos y los profesores son buenos, quiero egresar en este colegio”.

3. Aprender en y con otros

Sigmund Freud (1921) fundamenta la pertinencia de pensar en íntima e indispensable relación, lo individual y lo social:

La psicología social se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones

excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, el "otro", como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (pág. 2563).

Ahora bien, ¿qué es un grupo? En el caso particular de este abordaje psicopedagógico grupal/institucional sostenemos que un grupo no es una totalidad, sino que cada integrante participa en él desde la peculiaridad que le aporta la constitución de su subjetividad. El grupo, a su vez, es un recorte particular, punto de encuentro del entrecruzamiento de las singularidades de cada uno de sus integrantes. Pacho O'Donnell (1989) dice: *"No consideramos al grupo como una 'totalidad' sino como un recorte crucigramático del entrelazo discursivo de sus integrantes"* (pág. 25).

El grupo particular, objeto de nuestra intervención, tiene una tarea específica, relacionada con develar aspectos favorecedores y/u obstaculizantes de la convivencia escolar. Esto en un espacio de encuentro determinado: el aula y con la participación voluntaria de sus docentes, pero también sugerida desde el equipo del proyecto porque entendemos que *"Todo lo que el hombre tiene que hacer como hombre o mujer tiene que aprenderlo enteramente del otro [...]"* (Stella M. Firpo. 2000:94).

La cooperación de algunos docentes permitió establecer una relación entre su concurrencia y la productividad en los talleres, a la vez que posibilitó observar los niveles de implicación de los profesores en la escuela y con este grupo, también los integra al análisis de la situación grupal.

Un docente que participa en el grupo a la vez, en su singularidad y en el lugar de Otro, por su función. En otras palabras, como él mismo, pero también, a causa de la transferencia, en el lugar del Otro. Otro al que se le supone un saber y otro sujeto con su historia y con sus expectativas deseantes.

También se integra a la institución escuela cuya significatividad está dada por el peso que tiene el estatuto de la misma. Desde ese código se dice 'quién es' ese alumno y en muchos casos, a

partir de ello, suele comenzar la segregación. Segregación social producida por un discurso institucional que, por lo mismo, deja huellas en la subjetividad del adolescente.

En un Espacio Institucional⁸ y con relación a una consigna de trabajo donde debían relacionar un texto con la percepción que los docentes poseen de sus alumnos específicos, algunos profesores dicen:

Doc. 1: "Las características de estos alumnos es que a muy temprana edad tienen que salir a trabajar"

Doc. 3: "Acá está bien explicado, el (por el autor del texto) explica las características de nuestros alumnos. Tenemos a la juventud gris: depositario de los malos... (no termina la idea), pobres, apáticos, desgracia, resaca de la sociedad."

Doc. 7: "Yo tengo dos años, los de 3er. año son un poco más grandes. Ahora los de primero, la gran mayoría es la resaca,"

Doc. 2: "Yo lo que veo que me llama mucho la atención, son los pasillos en los recreos, que están todos sentados de los dos lados, tirados y acostados, fumando. La nube esa que se hace de humo es terrible. Ellos me ven venir, deducen que soy la profesora y no se corren tengo que decirle 'permiso, chicos'. Es el típico adolescente marginal (argumenta: por la ropa, el peinado, los gestos, etc.)".

Doc. 6: "Ahora yo veo que hay una estética dominante: todo suelto, macabro, los pelos así (manifiesta con gestos)". Doc. 1: "Así se visten los de la cumbia villera"

Doc. 9: "Yo tengo al segundo 'D'. A veces es necesario cortar la clase y parar de dar contenidos para encuadrar. Hay muchos que vienen para no quedar libres. Usan la escuela como lugar de socialización. Pero no entienden que el sistema educativo les sirve para progresar". Doc. 3: "Sí, es una cuestión que les cuesta, no encuentran el sentido."

Doc. 1: "Mirá estos pibes, ponéle si tiene \$200 agarra y se compra un equipo de música, se come un asado y muere ahí, ya está!!! Creo que con eso tiene que ver con vivir el momento." Doc. 5: "Adherir a pautas culturales (moda, adicciones). No pueden estar vestidos con ropa de marca, con lo último, aunque quisieran, porque no tienen acceso a estas cosas."

Doc. 4: "Falta de interés por aprender, por mejorar, son conformistas, vienen acá para poder conseguir trabajo, porque en realidad no les interesa aprender."

Quienes vehiculizan este discurso son en su mayoría los docentes. Su papel entonces, es doblemente importante: es quien tiene algo para decir de ese sujeto y dialécticamente, en ese decir, en ese discurso asienta su impronta en el psiquismo adolescente.

Entre otras expresiones discursivas manifiestan:

Doc. 7: "Hacemos como podemos con las herramientas que tenemos". Doc. 2: "Y logramos lo que podemos".

Doc. 5: "Uno no puede enseñar economía a un tipo que no tiene voluntad, si yo no tengo ganas de leer o estoy pensando en el vino que me voy a tomar (...) pero con el que demostró interés, uno va a ponerse a enseñar".

Doc. 8: "Tienen carencias de todo, en la casa no los respetan, tienen familia pero es como si no tuvieran, la policía no los respeta y nosotros mal o bien (...)"

Doc. 4: "Han pasado por todos los colegios y han fracasado (...)"

Doc. 2: "Yo como profesora los trato indiferente, pero al pasar los años sos un miembro más de su familia, el día que deciden trabajar y estudiar son buenos alumnos (...) te individualizan y saben que sos la única persona que los tuvo en cuenta aunque sea para decirle 'No existís' en el aula (...) aunque a veces te dan ganas de darles un piñón."

La reflexión que aquí cabe se relaciona con poder pensar que el docente es alguien a quien se le supone un saber sobre el alumno. Los padres y la sociedad misma esperan que les explique qué le pasa al joven. Sin embargo, el docente no sabe la significación que el proceso educativo tiene para el alumno y reconocer que no se sabe lo que le pasa al otro, es el primer obstáculo que hay que sortear para dar lugar a algo nuevo.

Se entiende que en todo grupo escolarizado está en juego la construcción de un aprendizaje. Aprendizaje de un contenido específico de una materia. Aprendizaje de la convivencia escolar. Y el aprendizaje siempre nos remite a otros, al grupo.

Dice Fontán (1996):

[...] al hablar de aprendizaje, no es sólo del que se da en el aula, sino que se trata de aquel proceso que excediendo lo llamado sistemático en su aspecto lineal se hace extensivo a toda la vida; y que además tomado en un sentido estructural se organiza en redes signando la subjetividad de una persona, en tanto lenguaje en el que el hombre está inmerso desde que nace. Es desde este punto de vista que queda implícito el interjuego dialéctico individuo sociedad. Individuo grupo (pág. 117).

Esta autora sostiene que aprendizaje y grupo, son aspectos indisociables ya que existe una mutua implicación entre el sujeto y el grupo. Es allí, en el intercambio y la reciprocidad donde ambos se fundan y hacen posible todo aprendizaje. Follari (1997) afirma que *“[...] sin lazo social no hay vida humana posible: de manera que podemos pensar la renuncia que implica asumir la normativa social como el precio inevitable que hay que pagar para sostener la convivencia”* (pág. 15).

4. El interjuego de lo grupal y lo singular

Para constituirse como sujeto, el niño es objeto de una doble transmisión: la transmisión de la historia familiar (saber su lugar en la historia familiar) y la transmisión del legado cultural que, de manera relevante, ocurre a través de la escuela. Cada uno implica formas de transmisión diferentes, pero ambas se van entretejiendo.

Hablar de un sujeto implica pensar su relación con la historia porque es la que moldea el presente y el futuro. El sujeto, resultado del encuentro entre significantes, es en referencia a un texto, a una historia.

Y es en el proceso de subjetivación donde el sujeto se realiza, a partir de la pregunta por el deseo del Otro. De esta manera la subjetividad implica siempre la relación con el otro y con el Otro, en tanto legado de la cultura. El legado cultural, el recorte que de él se realiza, es transmitido en forma de saber académico y no académico en la escuela y los principales vehiculizadores del mismo, son los docentes, tal como sostiene Araceli Colín Cabrera (1998:137).

Se conforma de esta manera una escena educativa, sostenida por dos personajes, uno que hace de semblante de que sabe sobre el deseo y otro, que le supone un saber a ese sujeto. Es una relación asimétrica donde, por lo mismo, puede asomar la pregunta por el deseo.

En la experiencia de trabajo que se desarrolla, se juega la apropiación de un tipo de conocimiento: la convivencia en la escuela.

La historia familiar es el sostén y el entretejido sobre el cual se construirán nuevos saberes, por lo tanto, el aprendizaje nunca empieza de cero. De esta manera se propicia el despliegue de fragmentos de historia de estos adolescentes que desconocíamos. Pero aquí apareció el límite: nuestro abordaje no es individual, ni tampoco se trata de establecer el dispositivo de análisis psicoanalítico. Trabajamos con un grupo de adolescentes y algunos de sus docentes, en el ámbito de la clase. Decidimos entonces, escuchar, ubicarnos desde la escucha en una posición que entiende que quién sabe sobre sí, es el mismo sujeto.

Los encuentros de trabajo semanales se tejen alrededor de la reflexión de la historia escolar de los integrantes del grupo. Así, en cada discurso, podía entreverse algo de la historia familiar de ese sujeto. La concepción que poseen de lo que es un docente, la forma de entender el acto educativo, la manera de pensar las relaciones con los pares, con la autoridad, entre otras cuestiones, señalan fragmentos de historia familiar que cimientan su presente grupal.

Algunos jóvenes, con relación a sus docentes expresan:

Al. 2: "Un buen docente tiene que tener paciencia, no hay muchos, hay gente que le cuesta y los profesores te explican una vez y te dicen, 'hacelo vos', tienen que enseñar".

Al. 7: "Yo creo que entre el docente y nosotros no tiene que haber ni mucha amistad ni mucha distancia, pero que se pueda hablar de cualquier tema con ellos, por ejemplo, la de lengua, ella nos pregunta lo que nos pasa, yo no soy de decir mis cosas, pero es lindo que se interesen por uno".

Al. 4: "Los profesores nos tiene que entender como nosotros los entendemos y no nos tienen que presionar tanto."

Otros con relación a sus pares, manifiestan:

Al. 6: "Mis compañeros son muy buenos, pero hay veces que vienen sacados, tienen problemas familiares y quieren resolver todo maltratando a quienes se les acercan. Estas cosas me hacen sentir mal, creo que hablando se solucionan las cosas."

Al. 9: "En nuestro grupo somos muy compañeros, cuando hacemos un trabajo en grupo todos aportamos nuestras ideas."

Al. 3: "En el curso se puede trabajar tranquilo, nadie te molesta, podés decir las cosas sin que nadie se te ría y si te equivocás no importa, porque todos tenemos errores."

Al. 1: "Algunos no hablan por vergüenza a que los otros digan algo o por miedo a no decir lo correcto."

Algunas expresiones discursivas de los jóvenes con respecto a las normas instituidas en la escuela:

Al. 4: "No nos dejaban tomar mate y empezamos a traer mate todos los días y logramos obtener el objetivo que queríamos."

Al. 2: "Un alumno venía con pelo largo y como no estaba permitido, él usaba un gorro y se lo ocultaba."

Al. 9: "Hay cosas que no se pueden hacer pero podés encontrar la manera de hacerlo sin que nadie se de cuenta o sin perjudicar a nadie."

En uno de los encuentros se abrió la reflexión a partir de la lectura de un registro de clase imaginario donde un profesor de Educación Cívica enseña a sus alumnos el concepto de responsabilidad. Los adolescentes dicen:

Al. 1: "Para mí la responsabilidad es cumplir con nuestros deberes, por ejemplo cumplir horarios en el trabajo y hacerse cargo de los hijos".

Al. 2: "La responsabilidad es hacernos cargo de nuestros actos, es decir, cuando nos comprometemos a hacer algo hay que cumplirlo"

Ante la pregunta, en el mismo encuentro, de qué implicaba ese compromiso en relación con la escuela del que algunos hablaban, dicen:

Al. 1: "A cumplir con nuestros objetivos, llegar a horario, venir todos los días, estudiar".

Al. 2: "A estudiar para el día de mañana tener un futuro mejor."

Al. 3: "Estudiar y conocer gente."

Al. 4: "Estudiar, tener nuevas amistades, para que el día de mañana tengas un futuro."

Al. 5: "A estudiar en algunas materias"

¿Cuánto de lo singular aparece en estas afirmaciones?, ¿cuánto de lo propio asoma en un decir?. Ahora ¿qué hacer con todo esto que surgía?

Los sujetos se interrogan sobre su lugar en la escuela, sobre su papel como alumnos, sobre el rol que consideran que deben cumplir el docente y la institución escolar, sobre cómo vivir con otros; pero a nosotros nos parecía que aún faltaba algo y eso que faltaba era el reconocimiento, por parte nuestra, de que la posibilidad de producir efectos subjetivantes no se deriva de la posibilidad del uso reflexivo del saber en sí mismo, sino del mismo acto.

Retomar lo válido para un abordaje individual, reconocer la distancia con lo que hacemos, implica apostar a que el mismo acto de reflexión personal, puede hacer de la realidad del grupo, 'otra cosa'. Ellos pueden hacer algo para correrse del lugar de '*pobres*', '*apáticos*', '*resaca de la sociedad*' en que los ubican algunos de sus docentes.

Nos dimos cuenta que esta es nuestra apuesta en y para este grupo, posibilitar un espacio y sostenerlo desde este lugar para que puedan desplegar su palabra, porque la palabra misma tiene efecto transformador.

5. La Ley como fundante del sujeto y de la convivencia en el grupo

La intervención clínica reveló la necesidad, expresada por docentes y alumnos, de construir ciertas normas y reglas que posibilitaran enfrentar los conflictos, desde un marco de legalidad.

¿Cómo ha de construirse este marco educativo?, ¿qué características deberá tener esta red de relaciones para favorecer la convivencia en la escuela? Dice Ana María Fernández (2001):

Quando los procesos de identificaciones tempranas no se articulan con procesos psicosociales de 'identificaciones' institucionales son psiquismos sin anclaje. (...) El sujeto hace masa para ser sujeto. Esto no es meramente estar con otros. Hacer masa para ser sujeto, implica la inscripción de los procesos identificatorios (lo singular) en sus referentes institucionales (lo colectivo). (...) Si no existe presión moral colectiva que sancione lo incorrecto, no hay razones para el bien actuar. Si en las instituciones los reglamentos han perdido todo sentido y las infracciones no tienen sanción, si en los espacios públicos no hay apropiación colectiva reglada, hay apropiación salvaje de lo que me conviene. Las instituciones dejan de ser ordenadoras de sentidos y reguladoras de prácticas (pág. 25).

Se hace necesaria la referencia a la ley, pero una ley que señale más lo que posibilita que lo que prohíbe. Esto ayuda a discernir entre autoridad y autoritarismo, sin acentuar la prohibición como restricción en sí misma sino tomando en cuenta su función, en tanto todo límite dice de lo

que posibilita más que lo que cercena. De otra manera, las normas de convivencia resultan una solución de compromiso ante la imposibilidad de algún bienestar absoluto.

En otro encuentro donde la reflexión giró en torno de las normas que ellos creían que existían en la escuela, los alumnos expresan:

Al. 5: "Sí, no nos dejan fumar arriba y fumamos por la ventana. La preceptora nos dijo así, pero la directora no nos deja."

Coordinadora: "¿Cómo se enteran ustedes de esto?"

Al. 9: "La directora viene y dice."

Coordinadora: "¿Esas normas están escritas en algún lado?"

Al. 7: "Sí, están escritas."

Al. 4: "No. ¿Dónde están?"

Profesor: "Lo que pasa es que hay gente que no sabe leer."

Al. 6: "Y usted ¿sabe leer?"

Profesor: "Me costó pero aprendí. ¿Dónde están escritas?"

Varios alumnos responden: "No están escritas."

Al. 2: "El primer día vienen y nos dicen las reglas."

De un lado la 'autoridad' experimenta impotencia en el control del orden. Y por otro, los adolescentes ponen en tela de juicio la legalidad de la norma o la autoridad del profesor. Liliana González (2000) sostiene: *"Si en la institución circula una ley clara, disminuyen las transgresiones en los alumnos, en los adultos. No se trata de ser la ley (síntesis arbitraria de saber y poder) sino de representarla y mediarla"* (pág. 66). En el mismo encuentro:

"Al. 3: "Lo de la salida al baño en horas de clase no se respeta, pero sí podemos con el profesor de inglés, se lo tenemos que pedir en inglés. Ah! profe, nos tiene que enseñar de nuevo porque en vacaciones nos olvidamos."

Profesora: "Yo no sabía (...) ahora no van más."

Varios alumnos: "Ehh, no!!!!!!!"

Al. 7: "A la de historia se lo tenemos que pedir como en la antigüedad..."

Algunos autores (Leandro de Lajonquière, 2000; Roberto Follari, 1997), coinciden en que las leyes del día a día deben invocar el nombre de la Ley (la ley de prohibición del incesto).

Cada vez que un sujeto tiene que vérselas con una orden se posiciona respecto del deseo. Sin embargo, cuando la orden no participa en nada del espíritu de las leyes, entonces, se revela de hecho una regla que procura fabricar un individuo obediente, que intenta homogeneizar.

Dice de Lajonquière (2000): *"La educación insta una falta en el mundo infantil, la de los derechos reservados solamente a los adultos. El niño deseante de eso prohibido, espera por el mañana y, mientras tanto, obedece en el día de hoy (...). Así, el niño aprende la dura lección de*

que no todo se puede en este mundo del hombre o, si preferimos, aprende la lección del deseo que es ser no-todo (pág. 83).

Esta tendencia homogeneizante se refuerza cuando el docente se ubica como modelo, lo cual le dificulta escuchar el deseo y la palabra de los propios alumnos. Es el profesor quien se hace cargo habitualmente de la demanda de la institución hacia el alumno, representando, por lo tanto, la exigencia de aprendizaje y de disciplina, la necesidad de apego a la norma.

Dice Follari (1997): *“El lugar del docente como sitio de poder trasciende incluso las características particulares que pudiera tener cada docente (...) Pero sin duda que su ubicación institucional los hace depositarios de la palabra y la interpretación legítimas dentro del aula, factor último de decisión sobre qué debe considerarse correcto e incorrecto, qué es lo verdadero y qué no o es de cuanto acontezca”* (pág. 79).

¿Qué sucede entonces cuando sus mensajes son contradictorios? Cuando surge esto de no, pero sí. En un encuentro posterior se preguntó a los alumnos si creían estar respetando las normas. Se transcriben algunas expresiones discursivas:

Al. 2: “A medias, algunas sí y otras no; lo de ir al baño y fumar.”

Al. 8: “Lo de ir al baño...¿quién no está respetando, el alumno o el profesor?”

Silencio.

Coordinadora: “¿Qué piensa el resto?”

Al. 5: “De los dos lados, nosotros por pedir y el profesor por dejarnos”

Está visto que los universos del docente y de los alumnos adolescentes, en este caso, distan mucho de ser simétricos. La condición existencial de ambos es totalmente diferente.

Los grupos de adolescentes están en condiciones de darse sus propias normas y códigos que, en general, se diferencian de los adultos. Van a ubicar a los docentes en el lugar de autoridad que cuando niños ubicaban a sus padres para confrontar con ellos. Ponen a prueba la legalidad a través de la broma, la crítica, el desafío. Aquí, una vez más, la convivencia debiera estar regulada por la ley más que por la libertad.

Pero...¿hay que conciliar ambos universos?, ¿cómo?. Recordemos que un joven manifiesta: “Hay cosas que no se pueden hacer, pero podés encontrar la manera de hacerlas sin que nadie se entere o sin perjudicar a nadie”. ¿Desobedecer a escondidas no es desobedecer?

Deseos y posibilidades de docentes y alumnos se entrecruzan y es allí donde, desde la escuela, se reconoce la necesidad de los regímenes de convivencia. Pero para esto no hay recetas. Cada grupo deberá construir su propio camino, puesto que los límites son para cada uno de ellos diferentes. Tal como lo expresa Follari (1997): *“No nos parece mal que quienes encuentren disfunciones con la institución puedan superarlas; pero el tema principal radica en que se advierta también en qué aspectos es la demanda institucional como tal la que debe ser modificada, y en cuáles la adaptación del sujeto se realiza a precio del abandono del su propio deseo”* (pág. 30).

En la reflexión a partir de estas cuestiones, se basa también toda elección. Una elección supone dejar de lado la otra opción, algo se gana y algo se pierde. Elegir permite conocerse, saber sobre qué aspectos recaen sus elecciones y qué ocurre con ellas. Este es un aspecto a tener en cuenta si se pretende favorecer la constitución de sujetos de deseo.

6. Un recorrido que continúa

María Angélica Fontán (1998) propone *“pensar al adolescente como un sujeto ‘en espera’ pero una espera abundante en trámites a realizar, espera activa porque de esa espera debe advenir un producto: la constitución del sujeto (...)”* (pág. 109). Desde la clínica psicopedagógica nos posicionamos desde una escucha atenta, posibilitadora de la palabra que recorta la singularidad de cada adolescente ‘en espera’, que le permite interrogarse por su lugar en el mundo, por su manera de ser y de estar en relación con los otros. Al mismo tiempo reconocemos que la escuela es productora de procesos subjetivos, por eso nuestra apuesta de trabajo con adolescentes, en grupos y en el ámbito escolar.

Entendemos por subjetivación al proceso de devenir sujeto de deseo, sujeto de lenguaje. El recorrido que realizamos para pasar de la condición de cachorro biológico a la condición humana, es la subjetivación, que no es evolutiva ni depende de la edad y que se prolonga a lo largo de nuestra vida. Por eso sostenemos que la escuela posee un discurso institucional, un código desde el que ' nombra ' al sujeto adolescente y al grupo, que debe ser escuchado y analizado. Este discurso puede segregar o integrar. Las palabras, los gestos, las actitudes del docente son una especie de escritura sobre sus alumnos, que deja marcas, hace huella, como toda escritura.

Este recorte de una experiencia psicopedagógica, con un grupo de adolescentes escolarizados nos permite sostener que los cuestionamientos con los que iniciamos el recorrido perduran y se amplió el espectro de interrogantes, con lo cual, este escrito no contiene certezas o verdades absolutas, sino la posibilidad de continuar pensando en esta dirección y desde estas vicisitudes..

7. Bibliografía citada:

de Lajonquière, Leandro *Infancia e Ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación.* Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

Díaz, Guillermina y Hillert, Rebeca. *El tren de los adolescentes.* Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas. 1998.

Fernández, Ana María y cols. *Instituciones estalladas.* Buenos Aires: Eudeba, 2001.

Fernández, Ana María. *El campo grupal. Notas para una genealogía.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

Firpo, Stella; Lasalle, Adriana; Ortega, Analía; Díaz, Norberto; Prates, Cristina y Sansarricq, Jorge. *Clínica psicoanalítica con adolescentes.* Rosario: Homo Sapiens, 2000.

Follari, Roberto *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico.* Buenos Aires: Lugar, 1997.

Fontán, María Angélica. *Dificultades de aprendizaje o el arte de ignorar.* Buenos Aires, 1998.

Freud, Sigmund (1920-1921 [1921]) "Psicología de las masas y análisis del yo". En: *Obras Completas*. Tomo III. Lección CXIII. Cuarta edición. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

González, Liliana *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo 'especial' en la escena familiar y educativa*. Córdoba: Del Boulevard, 2000.

Hartmann, Alicia; Tara Quaglia, Cristina y Kuffer, Jimmy *Adolescencia: Una ocasión para el psicoanálisis*. Buenos Aires - Madrid: Miño y Dávila, 2000.

Margulis, Mario *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

O'Donnell, Pacho *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

Rosbaco, Inés *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

Colín Cabrera, Araceli "La historia familiar, la subjetividad y la escuela". En: Toledo Hermsillo, María Eugenia; Sosa Peinado, Eurídice; Aguilar Hernández, Citlali y Colín Cabrera, Araceli *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós, 1998.

¹ Proyecto de Extensión: "Adolescentes Vulnerables... La Escuela Nocturna Contiene". Curza. Unco. 2003-2004. Integrado por: Lic. Barilá, María Inés (Directora); Lic. Bedzent, Teresa (Co-directora); Lic. Camale, Noelia; Prof. Tello, Cristina; Prof. Alonso, Luciana y las alumnas de 4º y 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía: PENCHULEF HERNÁNDEZ, VANESSA; GEOFFROY, VALERIA; GEUNA, VANINA; OÑATIBIA, GABRIELA; LEON, KARINA; SVETLIK, MARCELA; OMBROSI, MIRIAM.

² Coincidimos con Leandro de Lajonquière (2000) cuando afirma que: "La pedagogía actual explica todo aquello que considera un fracaso educativo como el resultado de una falta de adecuación, o relación natural, entre la intervención del adulto y el estado psicomadurativo de los niños y los jóvenes. De este modo, se oscila entre afirmaciones del tipo 'aún no está madura para tal actividad' y 'el método utilizado reveló ser poco eficaz', o bien se intenta encontrar la medida exacta de la mutua cooperación entre ambos factores. Al ser esta tesis de connaturalidad la que funciona como algoritmo del razonamiento pedagógico es posible escuchar por ahí afirmaciones singulares del tipo: 'es a causa de la falta de motivación', 'porque es hijo de padres separados', 'porque es un niño de villa miseria' (...). Sin embargo, la historia de la educación muestra que los niños, a pesar de que reciban castigos y palizas, vivan lejos de las escuelas y cosas de este tipo, pueden llegar a sacar provecho de la transmisión escolar de los conocimientos socialmente válidos (...). Justamente, si tales cosas corren el riesgo de no venir a instalarse, no es a causa de la falta de proximidad entre la escuela y la vivienda, ni del color del pizarrón, sino que es a causa de ese gesto imperceptible de renuncia implícito en todo acto educativo que se precie de ser moderno, que deja a los niños y no tan niños a merced de una anomia espiritual" (págs. 32/33).

³ Este es el propósito general del Proyecto de Extensión. Surgió a partir de la demanda que la institución escolar realizó al equipo universitario.

⁴ La metodología de taller apunta a producir discursos y giros de un discurso a otro. De esta forma cada adolescente se puede hacer cargo de los lugares en que queda posicionado en relación con lo que dice y con los otros.

⁵ Dice Ana María Fernández (1992) "La intervención interpretante, lejos de constituir una unidad cerrada, lejos de la intención de encontrar el sentido, puntúa; esto es, marca algún punto de la red de sus producciones simbólico-imaginarias; momento de una secuencia, finalización y principio plurivalente donde las unidades generadoras de sentido se hacen, se envuelven y deshacen continuamente. La intervención interpretante puntúa algún sentido, señala un sin sentido, resalta una paradoja. En ese movimiento, no descubre sino que crea las condiciones de posibilidad para que otros sentidos puedan ser enunciados. (...) Si se acepta que el nudo grupal está atravesado por múltiples sentidos y más de un sin sentido, siempre excederán a aquellos que desde la implicación interpretante se puedan puntuar (...) el coordinador ya no será quién descubra la verdad de lo que en el grupo acontece (...) Por ende, función interpretante realizada desde un lugar de ignorancia. De tal modo, otro requisito se agregará a los ya enunciados: la renuncia al saber de la certeza" (págs. 150/158).

⁶ Inés Rosbaco (2000) como producto de un intenso trabajo de investigación, nos dice: "Cuanto más nos acercamos a la franja de pobres estructurales el fracaso escolar adquiere otras características, por lo que, cuando no se trata de un compromiso de la historia afectiva del niño anterior a su entrada en la escuela, lo hemos definido como **desnutridos escolares**, valiéndonos de la comparación utilizada por la autora mencionada." /Se refiere a Alicia Fernández/. Estos niños, al mismo tiempo que renuncian al deseo de aprender, denuncian, desde una posición pasiva, al sistema educativo. Las razones del no aprender, en éstos casos, hay que buscarlas en el sistema educativo o en la relación del docente con el alumno.

⁷ C.E.M. refiere a Centro de Educación Media.

⁸ Al hablar de Espacio Institucional, nos referimos a las jornadas mensuales en que los docentes se reúnen en la escuela y trabajan alrededor de algunos temas que los convoca a pensar, elaborar estrategias, compartir planificaciones, entre otros aspectos. Estas Jornadas Institucionales se disponen desde el Consejo Provincial de Educación de Río Negro, para todos los niveles del sistema educativo. No se dictan clases pero el personal del establecimiento debe cumplir su horario de trabajo, participando de estas reuniones. En esta escuela nocturna, durante el año 2003, el equipo del Proyecto de Extensión coordinó la totalidad de espacios institucionales, a la par que se trabajó en los distintos cursos con los alumnos.