

# LEGALIDADES INSTITUCIONALES Y SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE: ¿SENTIDO ÚNICO O RESPUESTAS MÚLTIPLES?

M. Andrea Negrete, Jorgelina Fabrizi y Ana Clara Yasbitzky  
Dpto. Humanidades - Universidad Nacional del Sur  
[mmnegrete@criba.edu.ar](mailto:mmnegrete@criba.edu.ar)

## Presentación

Este trabajo forma parte del Proyecto Grupal de Investigación “*Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual*”.<sup>1</sup> La finalidad de este proyecto bianual (2006-2007) consiste en identificar qué condiciones del contexto socio-cultural representado por el ámbito escolar, constituyen marcas de inscripción para los adolescentes, y cuáles de estas significaciones son las privilegiadas en la relación que establecen con dicho espacio.

La escuela, entre otras instituciones sociales, juega un papel primordial -como significante que viene del Otro- en el proceso de inserción social que deben realizar los adolescentes. Llevar adelante este proceso implica poder encontrar un punto de anclaje, un soporte simbólico, un marco y un referente, que sin dudas la escuela ha venido ofreciendo a lo largo de la historia y que, pareciera, no ha dejado de hacerlo en estos tiempos convulsionados.

Los tiempos adolescentes son tiempos de reorganización subjetiva; y es en este proceso que entendemos a la institución escolar como instituyente y representante del Otro social. En este sentido, nos interesa investigar qué efecto tiene esta incidencia y qué prácticas escolares son significativas para los adolescentes.

Específicamente, en este trabajo nos centramos en la relación que los adolescentes establecen con la legalidad institucional, que encarna el mundo adulto. Las leyes humanas son ante todo enunciados de palabras, y por la estructura misma del lenguaje, estos enunciados tienen un sentido ambiguo, inacabado, equívoco.

A partir del decir de adolescentes, nos interesó indagar cómo se posicionan los docentes ante lo instituido y qué de ello es interpretado por los adolescentes. Entendemos que dichos posicionamientos importan en tanto ordenan y estructuran la relación entre ambos.

En cuanto a lo metodológico, las técnicas que estamos utilizando son las entrevistas (grupales e individuales), la observación participante y los talleres de reflexión. Nuestro universo de trabajo está representado por alumnos de primer año del nivel Polimodal de tres escuelas urbanas de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> PGI “Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual”. Directora: María Cecilia Borel. Co-director: Roberto Elgarte. Integrantes: Jorgelina Fabrizi –María Andrea Negrete – Viviana Sassi –Luján Stasevicius - Ana Clara Yasbitzky. El presente trabajo fue totalmente financiado por la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

## Las voces adolescentes y el mundo adulto

- *¿Alguna vez pensaron qué podían hacer si no vinieran a la escuela?*
- *No, es que ya lo tengo tan re-metido en mi vida, que nunca lo pensé.* (Damián)

Una de las temáticas recurrentes en los relatos adolescentes –tanto en las entrevistas individuales como grupales- es su relación con el mundo adulto. En este conjunto se incluyen tanto las relaciones de filiación (padres, hermanos) como las relaciones con la institución educativa.

En el intento por indagar acerca de cuáles son los sentidos que los adolescentes le otorgan a la escuela, realizamos estas preguntas, entre otras: *¿Sirve la escuela? ¿Para qué? ¿Qué críticas le harías a la escuela?* Estos son algunos fragmentos de los diálogos que mantuvimos con los alumnos:

- Vos crees que la escuela sirve para algo, porque vos decís “tengo que terminar la escuela”  
*¿Para qué crees que sirve la escuela?*
- *Sí, y para poder enderezarme mejor, para conseguir trabajo, para ser alguien cuando sea más grande.* (Matías)

- *Qué es la escuela para vos...?*
- *Un lugar para venir a aprender... y después poder hacer algo en un futuro... no sé, ahora en el trabajo, por lo menos te piden título secundario...*(Gimena)

- *Está bueno venir a la escuela?*
- *Sí porque no sé... te educa, te forma como persona, sino no sé que haría a veces cuando faltás, también si vos decís todo el día en mi casa sería un vago...* (Leonel)

*Teníamos una profesora que no podía dar la clase! Es terrible! Es así. O sea... porque no sabe cómo manejanlos. (...) Yo antes lo llamaba como que no tenían autoridad, pero ahora que me lo pongo a pensar, no, para mí... no sé, yo noto que ellos no pueden manejar el curso, no pueden... porque por más que digan..., hay una profesora que se enoja y dice: tomo prueba.* (Ana)

*Porque hay algunos que no te escuchan. El de Matemáticas, por ejemplo, se pone a contar chistes o se pone ahí a estar con otro. Lo llamás y tenés que estar esperando media hora hasta que llegue.* (Juan)

- *Hay profesores que acá traen celular y se manejan...*
- *No me parece mal...*
- *A nosotros no nos dejan...*

- Tenemos una profesora que trae el celular pero porque ella, está bien, tiene problemas familiares...

- Tenemos otra profesora que trae siempre el celular... y se sale del curso y llama al hijo, ponele o a la hija... o que la llaman o estamos en prueba y ella mandando un mensaje... (Gimena y Giuliana)

*“Hay muchos profesores que no te dan bolilla. Que vos le preguntás y se pone a contar chistes. Hay un caso que justo nos tocó a nosotros... es un profesor que vos le preguntás o tenés dudas y se pone a chivear con los chicos, a contar chistes, a reirse y vos te querés sacar realmente las dudas, querés estudiar y sin embargo en vez de venir a enseñar viene a chivear con los chicos. Un tema nuevo lo da en el pizarrón y nadie lo entiende porque es como que no tiene autoridad en el aula, nadie le da bolilla porque tanto chivear con los chicos ya no le dan ni bolilla, no le prestan atención.”* (Estefanía)

- Hay algunos que en las horas de ellos es cualquier cosa. La hora de Seguridad, por ej., salimos todos del curso y no nos dice nada; nos copiamos si queremos.

- ¿Y por qué hacen eso Uds.?

- Y porque los profesores nos dan como permiso porque no nos dicen nada. (Juan)

De estos relatos nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cómo se ejerce la autoridad en el aula? ¿Cómo aparece la ley encarnada en el mundo adulto? ¿Cuáles son las situaciones que producen malestar en las escuelas que hacen que fracase la autoridad? ¿Qué pasa cuando la escuela no se posiciona claramente en el lugar institucional de la ley?

Los relatos adolescentes dan testimonio de los encuentros-desencuentros con la palabra encarnada por el mundo adulto y la eficacia de ésta. Si bien la relación asimétrica docente-alumno determina posiciones al momento de una clase, los testimonios dan cuenta de un cortocircuito en el vínculo expresado por los métodos de control (evaluación) y la ineficacia en cuanto a ordenar las relaciones, la palabra adolescente (“no nos pueden manejar”) y la demanda adolescente a que “el adulto ocupe su lugar”.

### **Legalidad institucional**

Es interesante destacar que las voces de los alumnos entrevistados marcaron una distinción entre planos de legalidades: “la función incuestionable de la escuela” y “la autoridad docente en cuestión”. Podríamos decir que esta distinción pone en evidencia dos niveles de análisis para pensar la legalidad. Originariamente, esta separación no había sido considerada desde los marcos teóricos de la investigación, pero a la luz de los datos recabados aparece como

una seña importante que nos permite profundizar en la comprensión de los modos en que los adolescentes significan la relación con la ley y los adultos.

En este sentido, al referirnos a la noción de ley, consideraremos este “doble juego” que distingue entre lo institucional como marco normativo-regulador y la encarnación normativa del docente.

Entendemos la ley institucional como condición de protección que ordena lo permitido y lo prohibido en cada espacio en el que habita el sujeto. Así, la operatoria de ley regula externamente los intercambios y los comportamientos, pero además, inscribe en su nombre.

“Cada uno de los sujetos en la sociedad es nombrado por las diversas figuras de la ley. Así, somos hijos, alumnos, profesores (...) Estos nombres, vale decirlo, encierran una gama de permisos y prohibiciones. El nombre es aquello que nos inscribe en un lugar de la relación social”. (Duschatzky, 2005:5).

Si la ley nos nomina y nos inscribe en un lugar dentro de la trama de las relaciones sociales, permitiendo nuestra incorporación a la sociedad, resulta interesante analizar los modos en que ésta se vive al interior de las escuelas y los efectos que produce en la constitución de la subjetividad adolescente.

Aparece entonces la pregunta acerca de qué sucede con la legalidad en las instituciones educativas. Si entendemos que la ley en el campo de la intersubjetividad no se trasmite de modo despojado, sino a través de los adultos, guardianes de la ley (Frazer, 1955) y pasadores de la cultura (Hassoun, 1996), los docentes adquieren entonces un lugar central en las maneras de habilitar u obstaculizar la relación que los adolescentes entablan con la ley y los modos en que se apropian de ella. Las prácticas pedagógicas pueden ser más o menos significativas para los alumnos, pero siempre implican una investidura, una carga de significación para ellos, un reconocimiento de los otros. Así, la legalidad que pone a circular la escuela a través de la mediación de los adultos, es un espacio constituyente de subjetividad.

Freud define a la Cultura, como la suma de producciones e instituciones que distancian al hombre del animal y sirven para protegerlo y regular las relaciones de los hombres entre sí. Formalmente se ofrecen como un conjunto de normas y estructuras sociales impuestas por ley o por costumbre, constituyendo la trama social de un momento histórico determinado. Por un lado, regulan las relaciones entre los hombres, generan espacios de subjetividad, hacen posible la estructuración de un sujeto; implican también un acto creativo del sujeto: dan cuenta de cómo significa e instituye su propio mundo. Por otro lado la institución es conservadora, paraliza la circulación del deseo, fija la relación de poder, la ideología y los valores, oculta la relación de dominio y teme a la innovación, a la generación de verdad y saber (Negrete y Castro, 2000).

En cada ser humano hay un deseo de inscripción en algo que le garantice duración, continuidad estabilidad. El deseo de superar el límite de su propia existencia se traduce en deseo de inscripción institucional. En este sentido la legalidad de cada institución es un componente

estructurante en tanto inscribe marca psíquica. Es en tiempos adolescentes donde esta marca se pone en cuestión y a la vez desde el lugar adolescente debe existir la disponibilidad psíquica para resignificarla.

Cada docente es el representante institucionalizado del código escolar y en esto reside su lugar de autoridad. La relación docente alumno en términos asimétricos requiere de vínculos estables y de una legitimidad que responda a un interés superior.<sup>2</sup>

Sin brecha generacional, sin confrontación, no hay adolescencia posible. El adolescente necesita tener frente a sí un adulto capaz de soportar el choque de oposición. Este proceso genera una forma de violencia ya que la brecha generacional desaparece y no hay adultos con quienes confrontar. Al decir de Arendt, se necesitan adultos recreando la cultura del anfitrión, cultura de la recepción de los recién llegados (1996).

La construcción de legalidades a nivel de la subjetividad en el ámbito escolar, gira en torno a relaciones asimétricas de saber y poder. Esto impone al adulto la responsabilidad de esta asimetría, en función de la restricción de su propio goce. Si esto no ocurriese así, si hay imposición autoritaria y arbitraria de un sentido único o hay descreimiento cínico de todo fundamento ético de la ley, se la trasmite en forma vacía y así las normas legales resultan burladas o ridiculizadas, de modo tal que se induce a transgredir precisamente en nombre de las mismas. Se entiende que la eficacia ética de toda transmisión se asienta en la valoración de ley como el fundamento mismo de la subjetividad.<sup>3</sup>

La transmisión no arbitraria que debe realizar el docente posibilita la apertura conceptual a lo “infinitamente interpretable” y el alumno puede inscribirse en una posición antidogmática que promueva respuestas múltiples. El sujeto de este modo podrá sostener un discurso que se aleja de un sentido único.

## **Interrogar el desencuentro**

La puesta de límites da cuenta de los bordes fallidos pero inevitables en la construcción de legalidades, ya que no hay incorporación perfecta de la ley. El límite periférico, como la muralla, da cuenta de la necesidad de cercar un territorio, pero también del fracaso del mismo en el proceso de constitución psíquica.

---

<sup>2</sup> En relación a la ley como eje ordenador, el psicoanálisis la establece como “función paterna”: brinda al sujeto un significante que cumple la función de soporte aglutinante para responder sobre el deseo del otro, al modo de carretera principal. No se trata de un ordenamiento que emana de una orden, sino de un ordenamiento que emana de una legalidad, que deriva de la función que cumple la ley de la palabra que vehiculiza el padre. Este significante inscribe para poner límites al goce, hace sustitución, instaure variedad y serialidad de respuestas a la falta de la madre y el Otro.

<sup>3</sup> Es importante señalar que en la situación de crisis actual, donde lo político se halla en retirada, lo público en jaque y la autoridad cuestionada, las instituciones y los sujetos se convierten en espacios frágiles y en riesgo. Así, la crisis en lo social produce un fuerte impacto en las instituciones y en los modos en que los sujetos transitan por ellas: malestar, sospechas, reclamos, quejas e indiferencia. Se genera así un “suelo indeterminado” que sitúa tanto a los adultos (docentes, directivos y padres) como a los adolescentes en un mismo plano de vulnerabilidad. Sin embargo, seguimos sosteniendo la responsabilidad de los adultos para con los “recién llegados”.

Los adultos tenemos una buena porción de responsabilidad en las situaciones que generan interrupciones en nuestras escuelas, desde los lugares que encarnamos (director, docente, padre) en torno a la ley. Cuando se deja a los adolescentes sin una legalidad institucional externa en relación con la cual organizarse, se le impide organizar su espacio en la institución. La respuesta subjetiva adolescente se traduce en este caso como “la indiferencia adolescente”.

Encarnando el lugar adulto y la ley, la dirección de las intervenciones docentes se hace “por su propio bien”. No obstante las voces adolescentes piden, sugieren, reclaman, demandan, y responden con indiferencia, poniendo en cuestión el lugar del adulto y la legalidad institucional. Se produce de este modo el cortocircuito en el contrato intersubjetivo entre el que enseña y el que aprende. ¿Cómo pensar este desencuentro? ¿Cuándo un docente resulta consistente?

Los ideales institucionales de la escuela demandan aceptación de la palabra adulta instituida. En relación a los desencuentros relatados, nos preguntarnos también por el estatuto que los adultos le otorgan a la palabra de los adolescentes: ¿son escuchados?

Pensamos que son justamente estos desencuentros los que ponen en tela de juicio la trama cotidiana de la institución educativa. El desencuentro en sí mismo es inevitable y productor de movimiento vital. Si los desencuentros resultan imposibilitantes la función de la escuela estará herida de muerte. El deseo de enseñar y del deseo de aprender quedan obstruidos.

### **Para seguir pensando**

La escuela en tanto soporte simbólico que habilita a pensar en un lugar dentro de la sociedad, en un futuro asociado al trabajo y al “ser alguien en la vida”, no ha perdido su eficacia como marca de inscripción en los adolescentes. No pareciera haber signos de destitución en este sentido. Los significados que los adolescentes le otorgan a la escuela parecen no haber sido conmovidos. Aquello que “haber pasado por la escuela” representa para los adolescentes sigue dando sentido a su experiencia; sigue apareciendo como un referente activo para pensar-se en el mundo.

Sin embargo, es la vida al interior de las escuelas, en las relaciones entre los sujetos que las habitan, la que parece haber perdido eficacia en la constitución de subjetividades pedagógicas. Los adolescentes denuncian un malestar. Malestar que, en parte y desde su discurso, aparece asociado a los adultos y a los modos en que encarnan la autoridad, promoviendo nuevas formas de prácticas de-subjetivantes. Esta cotidianeidad es la que se cuestiona, la que muestra fugas y fracturas, la que en definitiva parece haber entrado en un proceso de destitución.

Si este “habitar la escuela” –práctica siempre mediada por los adultos– se halla empobrecido en su potencialidad de producir experiencia en los adolescentes, difícilmente pueda

sostenerse que la escuela aún “sirva”. Lo interesante es que son los mismos alumnos los que, desde su discurso, sostienen la necesidad de la escuela y su importancia.

## Bibliografía

AAVV. (2003). *Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ARENDETT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

BLEICHMAR, S. (2006). Sobre la puesta de límites y construcción de legalidades. *Revista Actualidad Psicológica*, N°348, 2-4.

CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

COREA, C. y LEWKOWITCZ, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

----- (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATZKY, S. (comp.) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATZKY, S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*. Tercer siglo, Año 1, Tomo 1-2, 213-227. (Versión digital)

DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión escolar en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.

DUSCHATZKY, S. y C. COREA. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

FRAZER, J. (1955). *La rama dorada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREUD, S. (1980). *Obras Completas*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

GEREZ AMBERTÍN, M. (2006). Avatares del padre. *Revista Actualidad Psicológica*, N°348, 5-8.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. De la flor.

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

MILMANIENE, J. (2006). Ética y transmisión paterna. *Revista Actualidad Psicológica*, N°348, 19-23.

NEGRETE, M. A. y CASTRO, M. C. (2000). *Vicisitudes de la pertenencia institucional*. Trabajo presentado en la III Jornadas Internacionales de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia.

NEGRETE, M.A., FABRIZI, J. y STACEVISIUS, L. (2006). *Subjetividad y sujeto: encuentro y desencuentro*. Trabajo presentado en las IV Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense, Universidad Nacional del sur.

SCHLEMENSON, S. (1997). Subjetividad y escuela. En Frigerio, G., Poggi, M. y M. Giannoni (comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. (pp. 85-90) Buenos Aires: Novedades Educativas.