



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Instituto de Psicología Clínica  
Trabajo Final de Grado - Monografía

**El Aburrimiento y la Falta de Interés de los Adolescentes en la  
Educación. Una de las Manifestaciones del Sufrimiento  
Subjetivo Actual.**

Gonzalo Beggeres  
C.I.: 3.945.867-2  
Tutor: Michel Dibarboure

Montevideo, Julio del 2017

Somos parte de un continente que ha sido arrastrado a la vejez prematura,  
cuando aún no había realizado las tareas de la juventud,  
y es en razón de eso que nos vemos invadidos por la desesperanza,  
la cual toma forma, en muchos casos, no de la depresión sino de la apatía, del desinterés.

(Bleichmar, 2005, p.19)

# Índice

	<b>Pág.</b>
<b>1. Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Fundamentación.....</b>	<b>6</b>
<b>4. Desarrollo</b>	
4.1. Pulsión y Deseo de Saber.....	7
4.2. La Relación del Sujeto con el Saber.....	10
4.2.1 Relación Pedagógica.....	12
4.2.2 La Apropiación del Saber.....	13
4.3. La Falta de Interés como “Malestar Sobrante”.....	15
4.4. La Adolescencia frente a la Crisis Identitaria del Mundo Adulto.....	17
4.5. Los Nuevos Modos de Producción de Subjetividad.....	19
<b>5. Reflexiones Finales.....</b>	<b>23</b>
<b>6. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>26</b>

## 1. Resumen

El objetivo de este trabajo es poder problematizar la falta de interés, el aburrimiento, y la apatía que manifiestan gran parte de los adolescentes de nuestro país, tanto frente a las propuestas de educación formal como informal.

La desafiliación y la inclusión educativa en esta franja etaria es una de las problemáticas que viene marcando la agenda de las políticas públicas. Por tanto el aburrimiento que muestran los jóvenes cotidianamente y que plasman a través de las encuestas debe ser la primera voz que hay que escuchar a la hora de construir estrategias y nuevos planes educativos.

Conceptualmente se abordará la temática desde la teoría psicoanalítica considerando a la falta de interés como una forma de vínculo del sujeto con el saber, y por otro lado como “malestar sobrante” que emerge en la intersección del sujeto con los nuevos modos de producción de subjetividad . Pensando a estas dos dimensiones no de forma aislada sino como complementarias y siendo parte de un mismo problema.

**Palabras claves:** Falta de interés, Aburrimiento, Relación con el Saber, Adolescencia, Producción de Subjetividad, Malestar Sobrante.

## 2. Introducción

La presente Monografía está enmarcada en el Trabajo final de Grado y por tanto pretende tener la doble función de reflexión de mi tránsito por la facultad, por un lado, y de proyección como futuro psicólogo por el otro.

Mi pasaje por facultad junto con mis intereses personales y mi experiencia laboral, han configurado no sólo mi interés por el trabajo en el ámbito educativo, sino que también mi implicación con la temática elegida. Hace unos cuantos años me encuentro trabajando en programas sociales que están destinados a población adolescente y joven. En un primer momento empecé como tallerista de música y técnico en recreación en una ONG que trabajaba con niños y adolescentes en situación de calle. En este lugar el mayor aprendizaje que tuve fue la importancia de generar un vínculo afectivo para poder lograr metas con los jóvenes. Tanto la recreación como la música fueron herramientas que me ayudaron mucho en la construcción de este tipo de vínculo, ya que me permitía hacerlo desde un lugar positivo. Por tanto este trabajo junto con otros que tuve me permitieron confluir mi interés personal que es la música como canal de expresión y comunicación, con mi interés más académico que era la psicología.

Actualmente me encuentro trabajando desde el 2012 en el Programa Jóvenes en Red (MIDES - INJU) formando parte de uno de sus equipos territoriales. Este programa tiene como objetivo principal la inclusión educativa y laboral de adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Cada uno de los integrantes del equipo psicosocial (que somos 3) tiene 20 jóvenes con los cuales establece un acuerdo y se plantean metas a cumplir en los próximos 18 meses. Se trabaja con los jóvenes tanto individualmente como de forma grupal o "tallerizada". Una de estas instancias es una actividad grupal semanal que llamamos "Taller Educativo", que tiene como fin acompañar y sostener las inserciones educativas que han tenido algunos jóvenes, como también brindar información de propuestas educativas a los que recién ingresan. Para esto nos servimos de la escucha de los distintos temas, problemáticas, y conflictos que nos traen los jóvenes, y con esos insumos se arman distintas estrategias socio-educativas.

En estos espacios tanto individuales como grupales las problemáticas que mayoritariamente se escuchan son problemas vinculares con adultos y compañeros, pero

sobre todo manifiestan aburrirse en clase y no estar interesados en los contenidos que se les oferta, terminando en muchos casos en una deserción. Estas problemáticas podrían circunscribirse dentro de lo que Rebollo (2004) llama “Dificultades de Aprendizaje Inespecíficas”, ya que no se explican cabalmente por ninguna disfunción cognitiva o neurológica concreta. Cuando se les pregunta sobre el por que de las deserciones en su trayectoria educativa, aparece como respuesta la falta de interés junto con un sentimiento de desidia , (o lo que algunos de ellos autodefinen como la “vagancia”), sobre todo frente a las propuestas de educación formal media básica.

Por tanto este trabajo surge de mi experiencia laboral con adolescentes y jóvenes, pero sobre todo surge ante la pregunta de qué tipo de intervenciones se pueden tener para contribuir a revertir esta situación de desinterés general y falta de proyecto que tienen los adolescentes en la actualidad. Más que nada para no naturalizar y ser absorbido por esta “anhedonia” general terminando por ser funcional a ella.

Este trabajo pretende desde un enfoque psicoanalítico conceptualizar este malestar existente en los adolescentes tratando de captar los procesos subjetivos en juego. Teniendo en cuenta las múltiples aristas que tiene esta problemática se procurará abordar conceptualmente a la presente monografía desde el Paradigma de la Complejidad. Por tanto no se plantearán categorías y definiciones aisladas y reduccionistas del problema, sino que se tratara de establecer un pensamiento vinculante con el contexto como plantea Morin (1998,1999), con una causalidad multidimensional del problema, e integrando nociones a la misma vez antagónicas y complementarias (Dibarboure, 2015). En este sentido el trabajo se organizará en dos grandes ejes que a la misma vez se articulan para formar parte de un mismo problema. Uno de ellos es la dimensión más individual de la problemática conformado por las nociones de pulsión y deseo de saber, como también lo que tiene que ver con la relación del sujeto con el saber. Pero a la misma vez se integrará una dimensión más social de la problemática relacionada con los nuevos modos de producción de subjetividad y su articulación con la adolescencia, pensando a la falta de interés y al aburrimiento como “malestar sobrante” que se desprende de esta relación.

### 3. Fundamentación

Diferentes encuestas realizadas en los últimos años a adolescentes y jóvenes de nuestro país con respecto a la educación muestran que la falta de interés y el aburrimiento es la respuesta que más se repite.

El informe sobre el estado de la educación hecho por el INEEd (2014) afirma que:

El aburrimiento puede destacarse como la principal característica que mencionan tanto los estudiantes de trayectoria de rezago como de trayectoria esperada cuando se les pide que describan la educación. Esta situación es consistente con la evidencia reflejada en las respuestas que dan los jóvenes de entre 15 y 17 años que abandonaron la educación media, en el marco de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: casi el 80% señala la falta de interés como una de las razones que los llevaron a abandonar. ( p.26)

El informe 2015- 2016 también del INEED muestra que el índice de repetición es mucho mayor en educación media que en primaria, llegando a un 25,3% de repetición en el año 2013. También se realiza una tabla de comparacion con otros paises de America Latina y Uruguay cuenta con el mayor índice de repetición en Secundaria Básica. Y agrega:

La principal causa de repetición en educación media es, según los encuestados, que no les gusta estudiar (20,7%). No se observan diferencias por región, nivel de ingreso, tipo de institución, sexo, edad o nivel educativo de la madre.

En Montevideo, los encuestados que repitieron algún curso en media dicen que iban al centro educativo pero no entraban a clase (14,8%), no entendían lo que se daba en clase (10%), los temas no tenían que ver con sus intereses (9%) o trabajaban (8,6%). También en el interior plantean que iban pero no entraban a clase (11,6%), los temas no tenían que ver son sus intereses (10,1%) o trabajaban (10,3%), pero además faltaban mucho y nadie se preocupaba de que fueran (10,8%). (p.63)

Una asesoría técnica realizada por UNICEF a través de la Socióloga Paula Baleato (2008), utilizada como insumo para la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia), hace un relevamiento de las distintas opiniones y percepciones de diferentes adolescentes entre 13 y 18 años de edad con respecto a la educación llegando a estas conclusiones:

“El aburrimiento, la “monotonía” (al decir de uno de los adolescentes) es un elemento resaltado tanto por quienes están dentro del sistema como por los que se fueron.” (p.30)

“Los motivos que los adolescentes asignan para explicar el fracaso y/o abandono escolar se reparten entre algunos factores de contexto (la situación económica y/o la situación familiar) y el aburrimiento: la falta de motivación, clases aburridas, docentes aburridos.” (p. 30)

En las bases para la implementación de la ENIA (2010) también se desprenden estos datos:

Los niños y adolescentes consultados destacaron tres aspectos en relación con la educación que reciben: las carencias en la infraestructura de los centros educativos, el tipo de vínculo que los docentes entablan con ellos y la falta de interés que en muchas ocasiones les genera la forma como se abordan los contenidos en el aula.

El 63% de los adolescentes afirma que muchas veces se aburren en clase. A pesar de ello, un 66% de ellos cree que lo que ha aprendido en el Liceo/ UTU es importante. Consideran a la educación aburrida, pero necesaria e importante: “Sin ella no podríamos ser nadie en un futuro”(p.43)

## **4. Desarrollo**

### **4.1 Pulsión y Deseo de Saber**

Es en los Tres Ensayos de Teoría Sexual (1905) bajo el título “La Investigación Sexual Infantil” donde Freud va a hablar de la Pulsión de Saber. Va a decir que la misma surge en el niño entre los tres y los cinco años de edad como forma sublimada de la pulsión de

apoderamiento y sirviéndose de la energía de la pulsión de ver. Esta es despertada por un interés práctico por resolver problemas o enigmas sexuales que se les plantea al niño, estos enigmas se refieren a la temática del origen del individuo y la diferenciación sexual. Kachinovsky (2012) citando a Laplanche plantea que es el adulto quien implanta estos “mensajes enigmáticos”, y el niño se esforzará por traducir y encontrarle un sentido a esto que recibe de forma pasiva. Por medio de los cuidados el adulto genera en la cría un plus afectivo que va a instaurar el deseo humanizándolo. Bleichmar agrega que cuando surge el lenguaje devienen formas de teorizar y significar “a lo que, proviniendo del exterior, ha devenido un interno-externo excitante” (Kachinovsky, 2012, p.71). Pero el adulto no solo lo desea sino que también instaurara prohibiciones, siendo en este interjuego que se conformará el aparato psíquico.

Melanie Klein va a plantear que “el primer objeto del deseo de saber es el interior del cuerpo materno, en el que el niño desea penetrar desgarrándolo para saber lo que ocurre en él”. (Beillerot, Blanchard, & Mosconi, 1998, p.25). Y agrega que el deseo de saber y esta necesidad de comprender va a ser sumamente frustrante ya que el niño no cuenta con el sustrato neuropsicológico para plantear todas las preguntas que quisiera. Esto le produce una herida narcisista por la enorme decepción que le provoca el deseo de saber provocándole agresividad y sadismo. Por tanto el deseo de saber va a tener un fondo de impotencia y sufrimiento que va a ser despertado en situaciones que reaviven esta frustración e impotencia por comprender. (Beillerot, et al. 1998)

Es a partir de la pregunta de ¿donde nacen los bebés? que se liga la pulsión de saber con el deseo. Aulagnier explica esto diciendo que en esta interrogación acerca del enigma del nacimiento, y el temor de perder sus referencias identificatorias, lo que está en juego es el peligro de quedar excluido del deseo parental. (Grieco, 2012)

Beillerot (1998) afirma que el motor por saber lo impulsa un interés práctico producido por la amenaza real o imaginaria de que un nuevo niño le quite el amor y el cuidado paternal que él recibe. Y agrega que las respuestas que va obtener el niño son siempre mensajes traumáticos ya que no tiene los recursos somáticos ni psíquicos para adjudicarle sentido. Las preguntas que se hará entonces no serán de orden intelectual sino que su búsqueda tendrá que ver con la verdad sobre el deseo.

A partir de esto surgen diferentes planteos teóricos que se preguntan sobre la relación entre deseo y saber. Aulagnier va a plantear que el deseo de saber está vinculado con el deseo del otro, planteando que este deseo precede al nacimiento del sujeto. Esto explica el carácter enigmático e inaccesible con el que se presenta el deseo propio. Y va a afirmar que es el deseo de un saber sobre el deseo lo que está en juego en la relación del sujeto con el conocimiento (Grieco, 2012)

La curiosidad surge entonces en el intento de explicar eso que se torna como enigmático dirigiéndose a los adultos para responderlo. Primero serán los padres los que serán colocados en el lugar de portadores de ese saber, y posteriormente no conformes con sus respuestas se transferirá el saber a otros adultos (educadores, instructores). Por tanto en esta etapa a partir de la falta en saber se instala la transferencia, sentándose las bases de la colocación del otro como lugar de supuesto saber (Dibarboure, 2017)

Dibarboure (2015) citando a Flesler va a plantear que existen tres destinos del saber según las respuestas de los padres. Si se recibe una respuesta enlazada a la castración del goce (castración simbólica) como imposibilidad de responder a todos los enigmas, presentándose como saber en falta, esto propenderá al sujeto al descubrimiento “La búsqueda de saber le hará falta, habrá deseo de saber”. Si en cambio la respuesta es “la censura, el silencio o un saber pleno de sentido absoluto, propenderá a una inhibición en la búsqueda de saber”. Por último si obtiene como respuesta la renegación (desmentida) el sujeto se angustiara (Dibarboure, p. 51)

Mosconi va a plantear que el sujeto va a pasar de la relación con el objeto, a la relación con el objeto saber, a través de la sublimación desplazando al objeto primario por un objeto valorado culturalmente. Plantea a la relación con el saber como un proceso que va de la relación con el objeto maternal como planea Klein, pasando por el objeto transicional que plantea Winnicott, y finalmente a los objetos culturales (Grieco, 2012)

El ingreso a la cultura con sus prohibiciones y habilitaciones va a ser que el sujeto pase de una omnipotencia originaria y fusional con la madre, a un estado de incompletud mostrándole un “no” también a la omnisapiencia. Esto por un lado es lo que va a permitir una apertura hacia los otros y la entrada de un tercero como portador de saber. Pero también muestra el lado doloroso que implica todo proceso de aprendizaje, proceso que

obliga a asumir la falta en saber, como sujeto incompleto y castrado, destronado de esa omnipotencia y onnisapiencia originaria (Dibarboure, 2015)

#### **4.2. La Relación del Sujeto con el Saber**

Muchos autores utilizan indistintamente el concepto de saber y conocimiento considerando que son la misma cosa, otros eligen diferenciarlos conceptualmente . Beillerot (1998) va a decir que hay dos grandes concepciones del saber. Una es la más clásica que es la que considera a los saberes como un conjunto de conocimientos e informaciones que se acumulan en los libros. Siendo una visión económica ya que habla de tener o poseer tal o cual saber, convirtiéndose en un bien a adquirir quedando el sujeto por un lado y los saberes exteriores por otro. Hay otra concepción del saber que lo considera como un proceso que se basa en las relaciones del saber con el psiquismo, vinculando al saber más con el acto y no como una adquisición pasiva. El saber según esta perspectiva es la actividad mental en sí, es trabajo psíquico, por tanto el saber tendría que ver más con las preguntas que con las respuestas. La primera concepción es la que está más asociada con lo clásicamente se denomina conocimiento y la segunda con lo que se considera como saber .

El psicoanálisis va a diferenciar dos tipos de saberes. El saber que tiene que ver con los conocimientos académicos, que es un saber que se puede enseñar y transmitir, del saber del inconsciente como un saber no sabido por el sujeto, que no se puede enseñar, sino que se produce. (Tizio, 2008) Por un lado un saber teórico, que está del lado de la conciencia, con cierta coherencia formal interna y transmisible, y por otro lado un saber inconsciente no-sabido que tiene que ver con la verdad del deseo (Lacan citado en Grieco, 2012). Elgarte (2009) citando a Lacan ubica al conocimiento entre lo imaginario y lo simbólico como ilusión de totalidad por parte del sujeto, y al saber entre lo simbólico y lo real por eso su característica de inefable e inabordable.

Beillerot (1998) va a decir que la relación con el saber es un vínculo de un sujeto con un objeto siendo este objeto el saber, y define a esta relación como un “proceso creador de

saber que integra los saberes existentes con el fin de que todo autor-sujeto actúe y piense, es decir, busque verdad y significado” ( p.34). Un proceso creador quiere decir que cada sujeto va a utilizar la amplitud de esos saberes y se va vincular con ese saber de manera única, singular, e irreproducible. Por definición el saber es irreproducible. Y proceso implica la construcción de saber de un sujeto a partir del deseo de saber.

Por otro lado al introducirse la palabra “relación” ya supone un comercio amoroso, por tanto la relación de un sujeto con el saber no se refiere a la dimensión cognitiva y social del saber, ni al saber en sí, sino que supone un vínculo con un objeto.

Como siempre ocurre cuando se trata de una “relación con...”, estaría en juego una especie de comercio amoroso: la relación con el saber desginganaria entonces el modo de placer y sufrimiento de cada uno en relación con el saber. De este modo, la relación con el saber correspondería a la perspectiva del sujeto: el acceso al saber, la apropiación, las inversiones, y las prácticas deberían entenderse en una economía personal. (Beillerot et al. 1998, p. 15)

Falavigna & Arcanio (2011) muestran a la relación con el saber como proceso y producto, y agregan que esta involucra la historia de un sujeto, sus fantasmas, los mecanismos de defensa que en él moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los otros. Y lo que está en el centro de este campo “es el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para invertir o no en determinados objetos de saber”. (p. 9) Esta forma de concebir al saber como proceso y producto demuestra por un lado su calidad de trabajo psíquico y acto en sí y no de reserva de conocimiento. Y por otro lado explicita que aunque el saber es una relación también es un producto y un resultado.

También Blanchard define a la relación con el saber de un sujeto como:

...proceso de producción de saber para pensar y para actuar. Un proceso que pone en juego a un sujeto que desea en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no solo está sujeto sino que es autor de su propio saber. Tratamos de comprender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones grupales o sociales. (Blanchard, 1996, p. 24)

#### 4.2.1 Relación Pedagógica

También es importante a los efectos de este trabajo introducir el concepto de relación pedagógica el cual incluye no sólo la relación de los alumnos con el saber sino que también la de los docentes. Por ejemplo, no es lo mismo un docente que tenga y transmita una relación pasional con el saber, de otro que haya elegido la profesión por descarte. De esto va a depender también que un adolescente se aburra o no en clase. Dibarboure (2017) citando a Morin va a decir que es el deseo de enseñar lo que le va a dar potencia al acto de transmisión, y que cuando no ocurre “no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno” (p. 87)

Blanchard (1996) va a decir que el docente no solo está bajo presiones institucionales o influido por aspectos vinculados a su didáctica sino que también va estar bajo los efectos del inconsciente. Esto junto con los aspectos inconscientes de los alumnos es lo que va a conformar el clima transferencial y la relación pedagógica. Y va agregar que :“En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña.” ( p.81)

Kachinovsky (2012) citando a De Lajonquiere va a considerar al docente como “Operador subjetivante”, como el que inscribe la marca de su deseo pero a la misma vez permite la eventual dimisión del mismo, siendo la docencia la transmisión de marcas simbólicas. De Lajonquiere afirma:

Cuando el maestro oferta su enseñanza instala, en su interlocutor, el deseo de saber más sobre aquello que cae en el acto de la transmisión, así como alimenta el amor del aprendiz por aquel que se le aparece como sabiendo de eso que hace falta en él. (Kachinovsky, 2012, p.125)

En este sentido también Follari (2001) resalta la importancia del docente como formador de subjetividad a través del lenguaje. Sus palabras son importantes ya que “el alumno se auto entenderá en las claves que las palabras del docente establezca: como niño, como joven, como alguien querido o aborrecible, como capaz de aprendizaje o incapaz de él”. “Es uno de los encargados de estipular en los hechos la identidad de sus alumnos” (p.181)

Elgarte (2009) va a decir que tanto el psicólogo como el docente operan con sujetos y con la palabra. Esta palabra va a tener efectos transferenciales se es investida libidinalmente por el sujeto colocando al otro como portador de un saber faltante. Y va a afirmar que si bien el docente es responsable que el mensaje le llegue al otro, no depende solo de él sino del deseo y del proceso de apropiación de ese conocimiento que haga el alumno.

#### **4.2.2 La Apropiación del Saber**

Beillerot (1998) va a describir a partir de una serie de figuras míticas las modalidades de relación del sujeto con el saber. A estas figuras las va a describir de acuerdo a cuatro temas: la apropiación de los saberes, la función, y los intereses. La apropiación tiene que ver con cómo el sujeto responde ante lo que le deja la generación precedente. Es lo que hace un hijo frente a las asignaciones y determinaciones de su herencia. El sujeto puede aceptar las determinaciones de su familia, de su clase social, y de su medio (a este se lo denomina "imitador"), o romper con esto y a este se lo denomina como el "transgresor" . Uno considera el conocimiento como algo cerrado y ya construido donde solo resta aprender, mientras que el otro concibe al saber como una interrogación y lo que desea es saber lo que no se sabe, develar lo que permanece oculto . La función del saber, según estos autores es lo que se encuentra plasmado en nuestras grandes epopeyas. Morin en relación a esto va a decir que el saber tiene una función conservadora que es la de memorizar y ritualizar una herencia cultural de ideas y valores. (Dibarboure, 2017)

Y por último estos autores manifiestan que los intereses tienen que ver con los usos del saber en la vida cotidiana y están vinculados a los trabajos y oficios de una sociedad. Habiendo cuatro tipo de intereses: los que tienen que ver con la práctica que son los técnicos, los hermenéuticos, los emancipadores, y los dominadores. (Beillerot, et al. 1998)

Con respecto a la apropiación y a la posición subjetiva que se tiene ante los distintos saberes, Dibarboure-Kachinovsky-Paredes (2017) van a hablar de que existen condicionantes subjetivos formados por la mirada que tiene el discurso social y educativo (como sujeto carenciado e imposibilitado de aprender) que genera una representación negativa de sí, siendo resistente a los cambios por el carácter inconsciente de la misma. Para revertir esta posición subjetiva ante el saber no va a alcanzar con la información que

se brinde (dimension cognitiva), sino que se debe hacer un trabajo contra- cultural que incluya la afectividad. Aspecto que en general no tienen en cuenta las políticas sociales.

Por otro lado Aulagnier va a hablar de un Contrato Narcisista o apuntalamiento inconsciente que el grupo familiar genera en el psiquismo del niño antes de nacer, que funcionara como ideal al cual él va a tender, y le dara un lugar y un rol en la vida social (Grieco, 2012). Este contrato “implica procesos de identificación: en positivo del niño con aspectos de sus padres, y también procesos de identificación en negativo con los aspectos rechazados de sus padres o que no pudieron llegar a realizar sus progenitores”(Jaroslavsky, s.f, parr.32 ) Esto le permite pertenecer y ser reconocido por este grupo, como también poder quedar excluido si no comparte sus enunciados.

Kaes (s.f) va a agregar que existe un contrato secundario que se va a producir cuando el sujeto crece y forma parte de otros grupos (colegio, trabajo amigos) y este contrato secundario entrara en conflicto con el primario (grupo familiar. ) Es decir que la adhesión a estos grupos secundarios van a retrabajar aspectos del primario. “Los contratos narcisistas establecen lo que hay que hacer y lo que está prohibido hacer por parte de sus integrantes”(parr. 31).

La noción de la relación del sujeto con el saber es importante a los efectos del presente tema ya que permite abrir líneas de sentido del porque un adolescente se aburre o no le interesa estudiar. Como plantea Kachinovsky (2012) se debe de “investigar la relación del sujeto con el saber para la comprensión de las fracturas producidas en dicha relación”(p.31). Qué mecanismos defensivos actúan ante determinados contenidos educativos, que inhibiciones, porque un sujeto no quiere saber, que se juega en esa relación.

A los efectos de poder articular algo de lo volcado anteriormente se expondrá una situación ocurrida en mi practica laboral. Más específicamente en una de las actividades grupales que que se describimos en la introducción de este trabajo.

En uno de estos talleres se propone el tema del origen del hombre, con el objetivo educativo de que sea un contenido que pueda despertar algún interés por aprender. Ante la pregunta de cuál es el origen del hombre, de donde provenimos, se escuchó el comentario de unos de los jóvenes que a modo de chiste dijo que todos provenimos de su perro, que en ese momento se encontraba a unos metros de él .A partir de ahí se dieron diferentes opiniones

sobre el asunto y se desarrolló la temática, se habló de la teoría de la evolución de Charles Darwin. Posteriormente uno de los jóvenes manifiesta disconformidad y nos pregunta si no teníamos otro tema más interesante para hablar. Le preguntamos de qué le gustaría hablar y dijo que le interesaba la cocina, por tanto lo convocamos a que traiga alguna receta para el próximo taller. Posteriormente dado el interés del joven se lo inscribe a un curso de cocina. Tiempo después se asocia este comentario de disconformidad del joven con algo que nos dijo al principio del proceso. El nos cuenta que no conoce a su padre biológico, y cuando se le pregunta si quería conocerlo nos manifiesta que tenía la posibilidad pero no quería, que para él su padre era la actual pareja de la madre. Se podría pensar entonces que el desinterés que manifiesta el joven en relación al contenido propuesto en el taller tenga que ver con aspectos defensivos vinculados a su origen, y que su interés por la cocina sea una forma más sublimada de “elaborar” este tema.

#### **4.3 La falta de Interés como “Malestar Sobrante”**

El concepto de interés en la obra de Freud aparece en su primer dualismo pulsional. Va llamar interés a la energía de las pulsiones de autoconservación diferenciándolas de la libido que es la energía de las pulsiones sexuales. En esta primera teoría del aparato psíquico la neurosis se explica como un conflicto entre las pulsiones sexuales (libido) y las pulsiones de autoconservación (interés). (Laplanche & Pontalis, 1979)

En La introducción del Narcisismo (1914) va a seguir manteniendo el mismo dualismo pulsional pero con el agregado de que las pulsiones sexuales no solo van a cargar objetos exteriores sino que también al Yo, explicando a partir de esto determinados cuadros patológicos como la psicosis. En este mismo texto dice frases como “El hipocondríaco retira interés y libido de los objetos del mundo exterior y los concentra sobre el órgano que le atarea.”(p.80) También muestra cómo el sujeto en su desarrollo psicosexual va a pasar de un narcisismo primario a progresivamente ir dirigiendo la libido a objetos externos. Va a diferenciar conceptualmente al narcisismo como la catexis del yo por las pulsiones sexuales, del egoísmo que sería el interés por los instintos de autoconservación del Yo. (Laplanche & Pontalis, 1979)

Va a ser la cultura, incluyendo en esta a la educación, la que se encargue de transformar a este sujeto egoísta en altruista (Freud, 1914, p 285). Es decir de un sujeto con un interés en

sí mismo a un sujeto con interés por los demás, por objetos externos a él. Pero los objetos que ofrece la cultura al ser objetos aceptados socialmente tienen ciertos rodeos y no ofrece una satisfacción directa por eso el sujeto debe sublimar las pulsiones, teniendo que aprender a postergar eso que pulsa por satisfacción.

Freud en su texto “El malestar en la cultura” (1930) afirma que el sujeto en su contacto con la cultura y las normas sociales que en ella existe, debe renunciar a sus mociones pulsionales e instintivas como la agresividad y el egoísmo. Esto va a producir en el sujeto una cuota de malestar que debe de sortear, siendo el costo que debe de pagar para vivir en sociedad.

Pero este sentimiento de tedio y falta de interés que presentan los adolescentes ante la educación se podría circunscribir dentro de lo que Bleichmar (2005) llama el “malestar sobrante”. El Malestar sobrante no se refiere a las renunciaciones pulsionales necesarias para poder convivir en sociedad sino a las circunstancias sobreagregadas que obturan aspectos sustanciales del ser mismo.

cuando la cultura y la sociedad atraviesan por periodos de crisis, que repercuten en todos los aspectos de la sociedad (economía, leyes, relaciones sociales, salud, educación, política, etc.) y no brindan formas alternativas de satisfacción pulsional, el malestar producto de la vida en sociedad, se ve incrementado, llegando a lo que autores como Silvia Bleichmar denominan un *sobre malestar* o *malestar sobrante* (Chirino, 2008, parr.4)

El malestar sobrante no se da solo por el hecho de tener dificultades materiales, por la incertidumbre y la falta de garantías, por no acceder a bienes de consumo, por el creciente anonimato y la reducción de metas a futuro, esto en sí no alcanza para definirlo. Aunque cada uno de estos hechos, y con más razón todos a la misma vez podrían ser motivo de este malestar sobrante en gran cantidad de seres humanos. (Bleichmar, 2005) Por tanto el sentimiento de aburrimiento, de falta de interés, de tedio que sienten algunas personas, y del que trata el presente trabajo, estaría dentro de estos hechos.

El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto

trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. (Bleichmar, 2005, p. 18)

#### **4.4 La Adolescencia frente a la Crisis Identitaria del Mundo Adulto .**

La adolescencia se caracteriza por ser un tiempo abierto a dos procesos de resignificación y recomposición psíquica: uno tiene que ver con la asunción y concreción de una determinada sexualidad más o menos estable, y el otro con la deconstrucción y reformulación de los modelos identificatorios infantiles y los ideales adultos. Estos serán la “semilla” de la propia adultez. (Bleichmar, 2005)

Que sucede en la actualidad con respecto a estos aspectos?

Con respecto a la sexualidad hay un bombardeo de información y estímulos donde ya la familias y las instituciones educativas han dejado de tener el lugar de impartir información, y han pasado a tener el rol de mediadores y metabolizadores de la información obtenida de los “mass media” . Por tanto no es educación sexual lo que falta sino recursos para afrontar y procesar el bombardeo de información que existe en la actualidad al respecto (Bleichmar, 2005). Los modelos de identidad sexual no solo provienen del círculo más cercano, sino que también de personajes “virtuales” y mediáticos. Por otro lado estos nuevos modelos producen una disociación entre reproducción y sexualidad , ya que se promueve y se muestra es una exhibición de los cuerpos y un maltrato del otro, que hace que se perciba al otro como desubjetivado y como objeto de goce personal. (Bleichmar, 2001) A esto hay que agregarle los modos de vinculación que promueve las redes sociales donde no es necesaria la presencia existiendo cierta impunidad en el maltrato y el cuidado del otro. En otro texto Bleichmar (2006) habla de la reducción de la noción de semejante como condena bio-política de ciertos sectores poblacionales. Este último concepto lo toma de Foucault y Agamben para explicar esta “reducción del sujeto a su cuerpo real, al despojo de la subjetividad como razón última de lo humano” (parr.15)

El otro proceso psíquico que se da en la adolescencia es el de reconstrucción y reformulación de la identidad infantil y de los ideales adultos. Actualmente el adolescente no cuenta con modelos claros a los que recurrir ya que el adulto viene sufriendo un proceso

de desidentificación generado por las condiciones socio económicas actuales, que lo obliga a reposicionarse constantemente en lo cotidiano para lograr una inserción laboral en la cadena productiva cambiante. “Ni los hermanos mayores ni los padres de los adolescentes se ven hoy provistos de herramientas para propiciar modelos que les den garantías futuras.” (Bleichmar, 2005,p 48) Al no brindarles un proyecto futuro quedan capturado por la inmediatez y librados a la oferta identificatoria de turno, como por ejemplo los modelos identificatorios que aparecen en las publicidades de hombres exitosos y egoístas (Bleichmar, 2001). La identificación con estos modelos producen la percepción subjetiva de completud y omnipotencia ilusoria, jugando en contra de colocarse como sujeto en falta e incompleto que permita buscar esa incompletud en el saber del otro.

El discurso parental se desplazó a lo autoconservativo inmediato, es decir que el sentido de la vida que se transmite desde el mundo adulto tiene que ver con el no caerse de la cadena productiva. El mensaje es: diverte lo que puedas pero con la garantía de la supervivencia económica. Por tanto el estudiar pierde su valor simbólico convirtiéndose en un medio de supervivencia (Bleichmar, 2005)

En general los adultos no ofertan un proyecto trascendente que les permita a los adolescentes de hoy hacer el trabajo de duelo y elaborar las pérdidas de la infancia. Como tampoco poder confrontar generacionalmente, proceso tan importante en la construcción de autonomía en la adolescencia. Bleichmar (2005) plantea que cada generación precisa contar con una serie de ideas de base que les permita deconstruir para generar ideas nuevas. Cuando esto no sucede las generaciones quedan despojadas de historia y de un soporte que les permita desprenderse de los tiempos anteriores. Con respecto a este tema De Lajonquiere (2000) va aportar el concepto de “filiación simbólica” y va a decir que la palabra del adulto educa en la medida marca y liga simbólicamente al sujeto con la cultura, con la comunidad, con la tradición. Sobre todo le da un lugar en la historia, lo humaniza. Y es simbólica ya que no lo va a marcar a imagen y semejanza sino que le va a dar lugar a su deseo.

#### 4.5 Los Nuevos Modos de Producción de Subjetividad

La producción de subjetividad “incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política”. (Bleichmar, s.f, parr.7) Son “los modos en los cuales cada sociedad ha ido definiendo como deben ser los sujeto sociales” (Bleichmar, 2001).

Bleichmar (2001) va plantear que “los cambios en los modos de producción de subjetividad influyen en la transmisión de conocimientos y en la forma que se posicionan los niños ante los adultos que transmiten conocimientos”(parr.7). Esto se puede utilizar para pensar que sucede en los cambios en la producción de subjetividad en relación con la adolescencia. Cómo influye esto en la forma que se posicionan los adolescentes frente al adulto que imparte conocimientos y frente al conocimiento en sí.

Hoy vivimos en un mundo sumido en la inmediatez y esto produce la percepción que el aprender y la adquisición de conocimientos no tienen utilidad para enfrentar la vida de forma pragmática. Pero la vida humana no es pura inmediatez ni permanencia cotidiana, es posibilidad de proyectar un futuro. Hoy existen generaciones enteras con tiempo por delante pero sin futuro. Para plantear el cuidado de la vida tiene que haber un sentido de la vida. Decirle a un joven que debe estudiar para tener un trabajo o para subsistir en un futuro es contradictorio con darle un sentido a la vida. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede la autoconservación, porque en el ser humano el sentido de la vida no está en el instinto de conservación como en los animales, sino en los objetos que crea por medio de su inteligencia y que construyen sentido. En la medida de en que no existe la posibilidad de constituirse como sujetos de futuro los captura la inmediatez y los jóvenes se atienen a goces básicos. Estos es lo que hace que en lo cotidiano se escuchen frases como: “tenes que estudiar algo para ser alguien en un futuro”

También como producto de esta cultura de la inmediatez la sociedad ha generado una diferencia entre felicidad y placer obtenido. La mayoría de las personas se atienen a goces básicos, pero la felicidad no es solo una sensación de confort con uno mismo. Sino que el

ser feliz incluye al otro e implica la construcción de un proyecto con cierto nivel de trascendencia (Bleichmar, 2008)

Tanto las familias como las instituciones educativas han dejado de ser los centros más importantes de transmisión de conocimiento y de subjetivación, tomando cada vez más terreno los medios de comunicación como la televisión y su bombardeo de estímulos (a esto se le debe agregar las nuevas tecnologías de la comunicación y el surgimiento de las redes sociales). También en las instituciones educativas existe un exceso de información y de conocimientos desde los contenidos programáticos, dejando poco lugar para la producción de saberes personales. El ser humano es el único animal que se interroga el sentido de la vida planteándose una serie de enigmas. Por tanto los contenidos que se imparten no deberían de estar centrados sólo en enseñar a aplicar conocimientos técnicos. No se debe solo impartir conocimientos que sirvan para ganarse la vida, sino que deben de tener un sentido ligado a la vida. Por tanto no falta información sino que existe dificultad para procesarla y metabolizar la información que traen los jóvenes a las instituciones. La educación debe de pasar de ser transmisora de conocimientos a formadora de seres humanos (Bleichmar, 2008 )

Se ha producido una caída de los ideales con respecto al conocimiento considerándolos como pura mercancía, encontrándose los sujetos en actitud de espera para ser subastados en el mercado de intercambio. En tiempos anteriores la educación era un medio de ascenso social, donde se creía que el estudio era lo que permitía cumplir con los sueños económicos y narcisistas familiares y personales. Por el contrario hoy se estudia para no vivir peor que la generación precedente, pero no para mejorar. (Bleichmar, 2001)

En este sentido también hay que recomponer la cultura de trabajo y la cultura de estudio luchando con la ilusión creada por los medios de comunicación de que “ser alguien” o tener éxito no tiene que ver sólo con ser visto. (Bleichmar, 2008) Un ejemplo de esto es la gran cantidad de graffitis que se pueden ver desde hace un tiempo en distintas partes de la Ciudad de Montevideo, donde hay una especie de competencia de quien firma más veces o en más lugares. Sin ánimo de quitarle el valor que tienen los graffitis como hecho artístico (existiendo algunos muy buenos), sino que el objetivo es el de ejemplificar esta lógica que apunta solo a quien es más visto y no al contenido del graffiti en sí. Dejando de tener lugar la producción artística y ganando terreno solo la firma de quien lo hizo.

Follari (1996) plantea que la educación supone esfuerzo, permanencia, disciplina, e implica esperar años para ver los frutos de este esfuerzo. Agrega que en sociedades en las que existen niveles altos de corrupción gubernamental y empresarial el deseo de esforzarse tiende a desaparecer, ya que se transmite la idea de que el éxito se consigue por vías fáciles y rápidas. También el posmodernismo junto con el avance de las tecnologías de la comunicación ha generado una actitud “soft” con poca generación de proyectos futuros y una moral basada en el propio goce y no tanto al compromiso con la sociedad.

En relación a esto se pueden ver como surgen cursos cortos y rápidos, y propuestas pedagógicas más flexibles que muchas veces terminan por aumentar la falta de interés.

Los modos de composición familiar han cambiado, mujeres que viven solas con sus hijos, parejas homosexuales, núcleos familiares que se arman de forma pasajeras “para salir del paso”, etc. Para esto Bleichmar (2008) propone definir el concepto de familia bajo el término de filiación tomado de la antropología. Entonces los requisitos para que se constituya una familia es que hayan dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones . Esto quiere decir que la generación mayor debe asumir la responsabilidad del cuidado de la generación menor, conservándose la asimetría en el vínculo, y donde el adulto se comprometa a no tomar como cuerpo de goce a la generación menor instaurándose la prohibición .

Otro aspecto que ha cambiado según Bleichmar (2008) son los modos de cómo se ejerce el vínculo y las formas de de comunicación intergeneracional considerándolo un aspecto central en la transmisión de conocimientos.

En lo que respecta al vínculo intergeneracional plantea que hay una tendencia a concebir a la asimetría del vínculo adulto - joven como una forma de ejercicio del poder autoritaria y despótica. Existiendo como un temor de fondo de no caer en el autoritarismo. Plantea que la asimetría se trata de la función y no del poder, y la función del adulto es la de responsabilidad ante el joven. Con esto no se refiere solo a los padres sino que apunta también a los gobernantes y las instituciones educativas . No se debe ejercer el autoritarismo pero tampoco debe existir una simetría donde los que tienen que ser responsables no se hacen responsables. Propone como camino la construcción de pautas y legalidades partiendo de que la ley no abarca todo el derecho de los seres humanos. La autora plantea que el problema no está en la puesta de límites exteriores que se pueden poner, sino en la construcción de normas internas y legalidades que tengan que ver con la

confianza en el semejante y la preservación del colectivo. La confianza es un aspecto importante ya que la autora plantea que ya no se cree en el estamento de la persona o el lugar que ocupa, sino en la persona misma. Así que no se cree en los jueces se cree en un juez, no se cree en los médicos se cree en uno en particular, y lo mismo se podría decir con docentes y maestros. (Bleichmar, 2008)

Por otro lado la asimetría también tiene que ver con sostener una diferencia de saber, que en la actualidad resulta difícil de sostener por el mundo adulto ya que sobre las cuestiones que traen los adolescentes los adultos se encuentran desconcertados, sintiendo que no tienen respuestas y herramientas para afrontarlo. Sobre todo lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías y las nuevas formas de vincularse. (Bleichmar, 2008)

Esto trae aparejado problemáticas que tienen que ver con la comunicación entre el joven y el adulto. Bleichmar (2008) plantea que no es verdad que uno se acerca al adolescente por hablar su mismo lenguaje. Se ve gente hablando con el lenguaje del adolescente sin comunicarse. Uno se acerca al otro porque entiende lo que le esta planteando.y el sentido que tiene. El problema está en si uno es capaz de recibir el mensaje que el otro le esta trayendo. La comunicación se da cuando la acción de uno promueve una respuesta en el otro, y lo ejemplifica con el llanto de un bebé planteando que no existe comunicación hasta que no se responde al mismo. Pero también agrega que el adulto no tiene todas las respuestas, y por lo tanto lo que debe apostar es a enseñar un modo de pensar las interrogantes (Bleichmar: 2008). Al no suceder esto, según Bleichmar (2001), los educadores terminan siendo compañeros de miseria y es por eso que no les dan “bolilla”, porque no le pueden enseñar a vivir mejor. O los adolescente que tienen mayor poder adquisitivo ven al educador como un empleado de sus padres que no le va a poder enseñar a ser pares o jefes de los mismos.

## 5. Reflexiones Finales

“Niños y adultos teorizan y, al hacerlo,  
procuran aprehender la realidad y sus enigmas.  
Esto supone, una vez más, enfrentar límites y eternamente buscar atajos.  
(Kachinovsky, 2012,p.70)

Para finalizar se pretende articular los conceptos desarrollados, estableciendo asociaciones e interrogantes que nos permitan establecer sentidos sobre el problema del aburrimiento y la falta de interés que presentan los adolescentes de nuestro país frente a la educación.

Establecer sentidos es una tarea esencial para abordar esta problemática, ya que la demanda que existe de fondo parecería ser encontrarle sentido a la educación. Para esto nos centraremos en una serie de elementos que tienen que ver con el vínculo adulto-adolescente, teniendo en cuenta que las instituciones educativas se encargan de la transmisión de un patrimonio cultural de una generación a otra. Por tanto nosotros como adultos deberíamos de asumir la responsabilidad de escuchar el aburrimiento y el “sin sentido” que los adolescentes perciben en la educación, y poder interrogarnos e interrogarlos al respecto. Y no sólo escuchar sino de ayudarlos a construir un sentido a ese malestar. Una camino quizás sea el escuchar este malestar sobranante como emergente de la compleja relación entre los nuevos modos de producción de subjetividad y la constitución psíquica. Un malestar sobranante que se genera por no existir un proyecto a futuro prometedor en el discurso de los adultos. El estudiar para conseguir un trabajo en el futuro y no pasar hambre no es un proyecto prometedor, sino que está ligado a la supervivencia. Como bien plantea Bleichmar (2008) los seres humanos a diferencia de los animales precisamos darle sentido a nuestra existencia que esté más allá de la autoconservación. En la línea de la búsqueda de sentido, es importante indagar los aspectos singulares de por qué un sujeto se aburre en clase, en el tipo de relación del sujeto con el saber, ya que nos permite ver por ejemplo el por que un sujeto no quiere saber, sus mecanismos de defensa, sus inhibiciones, la forma de apropiarse del saber. En definitiva poder indagar el sentido encubierto que tiene determinada posición del sujeto ante el saber, que estará atravesada por su historia personal y la verdad de su deseo.

Desde la docencia también se puede encontrar sentidos. El enseñar no pasa sólo por transmitir un conocimiento técnico cerrado o brindar información, sino que pasa por brindar herramientas para metabolizar la información, los problemas cotidianos, y los enigmas personales que se presentan. Para esto tiene que existir comunicación entre adulto y adolescente, pero no una comunicación ilusoria que consiste en hablar de la misma manera que los adolescentes sin escucharlos. La comunicación tiene que ver con captar el mensaje que nos está dando el otro y poder responder de alguna manera. Bleichmar (2008) plantea que el adulto debe enseñar también que no tiene todas las respuestas pero sí puede brindar un modelo para poder pensar las interrogantes. Flesler va a agregar que según el tipo de respuesta del adulto se va a promover o no el deseo de saber (Dibarboure, 2015). En definitiva la educación debe pasar de ser transmisora de conocimientos a formadora de seres humanos (Bleichmar, 2008)

El discurso “académico tecnológico” a través de sus encuestas, evaluaciones educativas, e investigaciones genera categorías con el fin de clasificar y organizar los datos relevados. Estos como lo demuestra la fundamentación del presente trabajo provienen de las respuestas de los jóvenes, y son las de aburrimiento, falta de interés, desmotivación, etc. Estas categorías posteriormente son tomadas por el discurso dominante generando “etiquetas” y estigmatizando a la adolescencia, produciendo frases como por ejemplo “no quieren estudiar porque son unos vagos”. Con este tipo de afirmaciones no solo se simplifica el problema sino que se muestra el árbol y no el bosque, o solo se ve la punta del “iceberg”. Ya que detrás de lo que en apariencia se manifiesta como un simple joven apático y desinteresado, muchas veces existe de fondo una historia con otro tipo de problemáticas no tratadas a tiempo. Este tipo de discurso termina por profundizar los condicionantes subjetivos como representaciones negativas que son internalizadas y actuadas por los propios adolescentes, terminando por asumirse y autodenominarse como “vagos”.

La cultura de la imagen, reforzada por la evolución de las tecnologías de la comunicación, en articulación con un corporativismo económico globalizado, producen modelos identificatorios basados en la imagen del éxito como ilusión de completud para incitar al consumo. Esto produce efectos en la subjetividad adolescente ya que es una etapa fértil para la incorporación de modelos identificatorios. Generando una sensación de omnipotencia y omnisapiencia, produciéndose por parte del sujeto una desmentida de la incompletud y de la falta que viene a profundizar el sentimiento de omnipotencia propio de

la adolescencia. Esto tiene efectos en el ámbito educativo ya que para que surja el deseo de saber se tiene que producir una falta que obligue a buscar el saber en el otro, cosa que parecería no ser necesario cuando se está atrapado en una imagen de completud. Este sentimiento de omnipotencia le permite al sujeto desmentir lo doloroso del hecho de aprender, ya que viene a mostrarnos que uno está incompleto. Quizás se deba ofertar modelos de pensamiento que enseñen a dudar de las apariencias, que no todo es como se ve. Justamente el pensar tiene que ver con no quedarse en las apariencias . Siendo el verdadero éxito lograr lo que esté al alcance de las posibilidades de uno, y no quedarse atrapado en la imagen del éxito.

Para construir un proyecto a futuro con sentido se debe salir de la cultura de la inmediatez, que considera también al conocimiento como objeto de goce inmediato, de la creencia que todo debe ser rápido y fácil, etc. Para esto se precisa hacer un trabajo “contra-cultural” que logre conformar un “espesor simbólico” brindando recursos que promuevan la imaginación y la fantasía . Como por ejemplo la lectura y la creación por diferentes medios de historias, cuentos, letras de canciones, poemas,etc. Generando una pausa y un aplazamiento que permita postergar y sublimar la satisfacción. Estos recursos simbólicos permiten también que el sujeto pueda hacer una reconstrucción de su historia personal, resignificandola y adjudicandole otros sentidos.

Los cambios históricos de estos últimos años han ido más rápido que nuestra capacidad de comprenderlos y asimilarlos. Este desfasaje ha producido una crisis a la interna del sistema educativo que ha tratado de adaptar a los sujetos a un sistema que ha quedado obsoleto .Como plantea Bleichmar (2008) se debe de construir representaciones que nos permitan captar los nuevos modos de subjetividad para integrarlos e incorporarlos al sistema educativo, no flexibilizando las propuestas y los contenidos, sino creando herramientas que nos permitan una mejor comprensión de los sujetos, y una recomposición de los daños a través de un proceso de re-subjetivación. De algo de esto se trata la inclusión educativa.

## 6. Referencias Bibliográficas

Baleato, P (2008). Sistematización de producciones escritas que relevaron opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008. Consultoría para UNICEF.

<http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/ENIA%20Cuaderno%204%20b-%20Percepciones%20adolescentes.pdf>

Beillerot J., Blanchard C., & Mosconi N. (1998). Saber y relación con el Saber. Buenos Aires: Paidós.

Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico. Bs. As.: Novedades Educativas.

Bleichmar, S (s.f). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Recuperado de <http://www.silvialeichmar.com/articulos/articulo8.htm>

Bleichmar, S (2006). Estallido del Yo, dismantelamiento de la subjetividad. Topia. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/estallido-del-yo-desmantelamiento-de-la-subjetividad>

Bleichmar, S (2001). La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. Que se conserva hoy de la infancia que conocimos. Recuperado de <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php>

Bleichmar, S. (2005). La Subjetividad en Riesgo. Buenos Aires: Topía Editorial.

Bleichmar, S. (2008). Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

Chirino, M. (2008). Norma y Malestar Sobrante en la Sociedad Actual. Blog: Avanza Psicología. Recuperado de <http://avanzapsicologia.blogspot.com.uy/2008/04/norma-y-malestar-sobrante-en-la.html>

De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica*. Escritos de Psicoanálisis y educación. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Dibarboure, M. (2015) *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller con cuentos en el ámbito escolar*. Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Universidad de la República. Recuperado de:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7560/1/Dibarboure%2C%20Michel.pdf>

Dibarboure, M. (2017). Cargo de Profesor Adjunto (Grado 3). Instituto de Psicología Clínica. Concepción del cargo y Proyecto de trabajo.

Dibarboure, M., Kachinovsky, A., Paredes Labra, J. (2017). Plan Ceibal e inclusión social. Un caso paradigmático. *Psicología, conocimiento y sociedad*. (En prensa).

Elgarte, R. (2009). Contribuciones del Psicoanálisis a la Educación. Revista: Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. VI N° 6. Recuperado de:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>

ENIA (2010). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030*. Bases para su implementación. Recuperado de:

<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eniabases.pdf>

Falavigna, C. & Arcanio, M. (2011). Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción. Revista Irice. (N°22).

Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4803>

Follari, R. (2001). El sujeto en lo Escolar. Revista: Educação e Filosofia. (Vol. 15, n°30, pp. 179-189).

Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la Escuela?*. Buenos Aires: Edición Magisterio.

Freud, S. (1930). El Malestar en la Cultura. En S. Freud, *Obras Completas* (Vol. XXI, p. 59). Buenos Aires: Amorrortu Editores

Freud, S. (1914). Introducción del Narcisismo. En S. Freud, Obras Completas (Vol. XIV, p. 65). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, Obras Completas (Vol. VII, p. 109). Buenos Aires: Amorrortu Editores

Grieco, L. (2012) La Dimensión Grupal de la Relación con el Saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior (Tesis de Maestría ). Universidad de la República. Facultad de Psicología. Recuperado de:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/2657?mode=full>

INEEd (2014), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo, INEEEd, Montevideo. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/>

INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, Montevideo. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/>

Jaroslavsky, E. (s.f). Contrato Narcisista (P. Aulagnier - R. Kaës). Revista: Psicoanálisis & Intersubjetividad. N°4. Recuperado de

<http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulop.asp?id=213&idioma=&idd=4>

Kachinovsky, A. (2012) Enigmas del saber: historias de aprendices. Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4547>

Kachinovsky, A & Gabbiani, B. (2012). Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas. Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de:

[http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1421\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1421_academicas_academicaarchivo.pdf)

Laplanche, J & Pontalis, J. (1979). Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Editorial Labor.

Rebollo, M (2004). Dificultades del Aprendizaje. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Tizio, H. (2008). Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.