



## Trabajo Final de Grado

# Adolescencias y trayectorias educativas: la filiación como base del aprendizaje

Tutor: Esther Angeriz  
Revisor: Claudia Lema  
Setiembre, 2023  
Montevideo, Uruguay

Estudiante: Mariana Guira  
4570983-1

## Resumen

La desafiliación en educación media es un fenómeno que ocurre ante la tensión existente entre los requerimientos sociales necesarios para la participación en la ciudadanía y las capacidades reales de los sujetos en formación así como la oferta educativa actual. La educación del sujeto es, en esencia, lo que lo emancipa y le brinda la libertad de poder realizar elecciones determinantes para su futuro. Durante la adolescencia el sujeto experimenta cambios biológicos y psíquicos que lo sitúan en un lugar de vulnerabilidad, los procesos identitarios cambian su orientación y toman protagonismo actores sociales externos a su familia, quien hasta entonces es un elemento central en su desarrollo. Por esta razón, es importante que instituciones educativas en este nivel formativo acompañen las movilizaciones subjetivas de los adolescentes. El acompañamiento de la trayectoria educativa en este momento es un factor clave para que el adolescente pueda construir su propio camino. Esto implica un proceso filiatorio basado en el entramado de su historicidad con su proyecto vital a futuro. De esta manera, la transición adolescente está determinada no sólo por los movimientos intra-psíquicos del sujeto sino también por las relaciones sociales que establece y los cambios culturales de su entorno. Por esta razón las instituciones educativas se ven convocadas a re-plantearse los formatos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de permanecer en vigencia. En el presente trabajo se propone analizar la importancia de los procesos subjetivos del adolescente, la construcción de su identidad y las características de su trayectoria educativa, para conocer qué factores influyen en la permanencia del mismo en la institución, o su desafiliación.

**Palabras clave:** Adolescencia, educación media, identidad, trayectoria educativa, desafiliación.

## Índice

Introducción .....	4
1. Construcción de subjetividad, identificaciones e instituciones .....	6
1.1 Construcción de subjetividad e identificaciones .....	6
1.2 El lazo .....	8
1.3.1 Las instituciones en la construcción de subjetividad .....	9
1.3.2 La institución educativa .....	11
2. Aprendizaje, transmisión y trayectorias .....	13
2.1 La transmisión .....	13
2.2 El aprendizaje como experiencia .....	15
2.3 Trayectorias y transiciones .....	18
3. Adolescencia, aprendizaje y filiación .....	20
3.1 Aspectos psicológicos y del desarrollo adolescente .....	20
3.2 Aprendizaje en la adolescencia .....	23
3.3.1 Filiación simbólica y sentido de pertenencia .....	25
3.3.2 Acompañamiento de trayectorias .....	27
Reflexiones finales .....	29
Referencias bibliográficas .....	32

## Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las trayectorias educativas, en especial durante la adolescencia, periodo durante el cual sucede con mayor frecuencia la desafiliación del sistema educativo. La adolescencia como etapa del desarrollo constituye un momento de vulnerabilidad en el sujeto ya que tanto a nivel psíquico como biológico ocurren cambios que lo desestabilizan. Se propone un recorrido desde los conceptos básicos sobre la construcción del psiquismo y sus implicancias en el proceso de aprender y de socializar en este ciclo vital, en el entendido de que son movimientos interrelacionados que determinan la manera en que el sujeto se posiciona en el mundo.

Durante la infancia y la pre-adolescencia, el niño construye sus marcos de referencia principalmente a partir y a través de sus figuras parentales. Su familia, al igual que la escuela, le brindan las herramientas necesarias para que sea capaz de reconocerse en tanto sujeto y reconocer a los otros. Es preciso señalar, por lo tanto, que la construcción de identidad es un proceso de carácter social. Si bien ocurren movimientos intrapsíquicos e inconscientes, es a partir de la interacción con el/los otro/s que el sujeto podrá desarrollar su propia identidad. Los modelos identificatorios son esenciales para este fin. En un comienzo, el niño se identifica con sus figuras parentales a través de mecanismos de mimetización, más tarde, en la adolescencia, estas identificaciones tomarán el sentido opuesto y servirán para diferenciarse de dichas figuras.

Las instituciones son un conjunto de estructuras y procedimientos que organizan la conducta humana. Las mismas pueden materializarse como establecimientos o bien pertenecer a un orden simbólico. En particular, las instituciones educativas representan ambas manifestaciones, se trata de un establecimiento diseñado específicamente para la transmisión de conocimientos y, a la vez, es un espacio donde el encuentro con los otros genera acontecimientos inéditos que exceden la relación dual. Hay un espacio de lo común dentro de lo educativo que no se forma por la combinación de rasgos similares, sino que se construye a partir de las diferencias, lo común es un punto de partida y no un punto de llegada. Lo común siempre se está por develar en la experiencia vincular.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos como encuentros entre el docente y el estudiante deben ser considerados en calidad de acontecimiento. El acontecimiento le confiere a la experiencia su originalidad, su impredecibilidad. Si bien el acto educativo conlleva la selección de un saber a ser transmitido, no se debe perder el sentido de esa transmisión, que es abrir al otro la posibilidad de apropiarse de ese conocimiento, de transformarlo, crear uno nuevo a partir del mismo, y en última instancia, que dicho sujeto transmita su propia versión a una nueva generación.

De aquí se desprende la función historizante del acto educativo, se trata de acompañar al estudiante en la creación de su propia forma de relacionarse con el saber, de reproducir o modificar aquello que le es heredado. Así se constituyen las trayectorias educativas.

En el transcurrir de la formación académica, el sujeto establecerá lazos filiatorios que le permitirán significar su presente, así como la relación intergeneracional que lo conforma. En la adolescencia los lazos filiatorios al igual que los procesos identificatorios cambian de dirección y adoptan un eje exogámico. Es de suma importancia que los lazos filiatorios sostengan ese devenir para que los duelos adolescentes sean transitados como vivencias plenas de sentido y no de manera traumática. Los duelos adolescentes se manifiestan a través de crisis de identidad, del rol infantil y del cuerpo infantil. Estos duelos son inherentes al desarrollo y tienen implicancias en el espacio educativo. Por esta razón, el acompañamiento de las trayectorias adolescentes en la educación es un factor relevante para la continuidad del sujeto en la institución.

Los vínculos educativos siempre dejan huellas en el adolescente a modo de inscripción que puede determinar la relación que el sujeto tiene con la institución. Entonces, las huellas a las que debe apuntar la educación son aquellas que invitan a la curiosidad, al cuestionamiento, y no aquellas que representan una experiencia de vacío, un sinsentido. Los adolescentes también dejan huellas en las instituciones, y son la referencia de sus pensamientos, sus sentimientos y sus necesidades. Dependerá de qué lugar se le otorgue a la existencia del adolescente en tanto sujeto y en tanto estudiante, el deseo que éste sienta de habitar la institución.

# **1. Construcción de subjetividad, identificaciones e instituciones**

## **1.1 Construcción de subjetividad e identificaciones.**

La subjetividad es un concepto trabajado por diversas disciplinas, sin embargo algo es común a todas sus definiciones y es que la misma se entiende como un proceso continuo de construcción y no como un evento aislado en la vida del sujeto. Fernando González Rey (1997) dirá que la subjetividad “es la constitución de la psique en el sujeto individual e integra a su vez los procesos y estados característicos a este sujeto en cada uno de sus momentos de acción social...” (p. 107). Es decir, es la expresión de la singularidad del sujeto en el contexto social, que está determinada por las diferentes configuraciones psíquicas previas elaboradas a partir de interacciones anteriores con su entorno. Las diferentes modalidades de relación con la sociedad que el sujeto irá construyendo, al mismo tiempo, formarán parte de la constitución de su personalidad.

Para este autor la personalidad del sujeto (lo que lo distingue del resto), que se expresa a partir de su subjetividad, se interrelaciona y se retroalimenta de sus “momentos de acción social” (González Rey, 1997, p. 107), que le son indivisibles e imposibles de analizar como unidades separadas. Desde su perspectiva, es el sujeto quien debe encontrar activamente la forma más compatible de interactuar con sus propios deseos y con el mundo exterior.

En la misma línea, aporta una mirada sobre la subjetividad en la que plantea que no es un fenómeno homogéneo ni unidimensional, al contrario, se constituye de interjuegos dinámicos entre el sujeto y sus procesos intra-psíquicos, y a la vez, entre el sujeto y su entorno cercano (familia, educación, amigos) y más amplio (su posicionamiento en la sociedad). Es la interacción de estas expresiones singular y social que constituye al sujeto como tal y en su integralidad, y se va modificando a sí misma en función de nuevas experiencias e internalizaciones a lo largo de la vida. Al respecto, González Rey (1997), hace una observación interesante que elucida esta relación:

No son los objetos externos los que definen por su reflejo en el plano psíquico el fenómeno de la subjetividad, sino las diferentes formas de respuesta en las que el hombre actualiza sus potencialidades en cada uno de los momentos de su acción social, las cuales se organizan y constituyen a nivel subjetivo (p. 108).

El autor sugiere a través de esta idea, la continuidad que lo externo y lo interno tienen en el sujeto, en otras palabras, lo individual y lo social conforman dimensiones de la misma unidad, que es la subjetividad del sujeto en cuestión, lo que brinda una visión más integradora.

La subjetividad es un fenómeno complejo, que se redefine y actualiza en cada sujeto de una manera distinta y está en permanente devenir. Por lo tanto, toma protagonismo el sentido que el sujeto le otorga a los objetos, sujetos, sucesos, y no dichos elementos a priori. Es la experiencia misma que transforma y atraviesa al sujeto provocando en él pensamientos y emociones que de manera singular lo hacen ser y hacer de una manera determinada, esto “representa un momento de permanente integración intrapsíquica-interactiva” (González Rey, 1997, p. 133) donde lo subjetivo se objetiviza y lo objetivo se subjetiviza: lo social se vuelve singular y lo singular se vuelve acto social respectivamente.

Al abordar la dimensión social de la subjetividad, es necesario pensar en al menos dos situaciones diferentes: el encuentro con un otro, y el encuentro con los otros. Cabe hacer tal distinción, ya que el otro, como sujeto, produce distintos efectos que los otros como sociedad. El vínculo que se establece entre un sujeto y otro (padre/madre-hijo, estudiante-docente, relaciones de amistad, y cualquier otra díada cotidiana), es diferente del que se establece entre un sujeto y un grupo de sujetos (docente-alumnado, estudiante-compañeros, sujeto-sociedad en términos generales) y por lo tanto las configuraciones subjetivas que se desprenden de cada experiencia.

El primer vínculo social que experimenta un sujeto es con su núcleo familiar, la familia es el primer contacto que tiene el sujeto con un otro semejante, que produce un corte con el exterior y lo distingue del resto de los objetos y las personas. Es en esta interrelación que el sujeto tiene sus primeros encuentros con la alteridad, incluso, que reconoce la alteridad de sí mismo. Existe una concepción compartida por autores tales como Frigerio (2008), Quintero González (2022), Skliar (2002), de que la figura del otro como elemento constitutivo de la identidad propia, ya que ese otro semejante es quien muestra al sujeto la posibilidad de existencia de otra singularidad y le permite reflexionar en torno a su propia existencia y lo que lo hace único.

La figura del otro encarnada en los referentes parentales del sujeto provocan en este último el fenómeno de la identificación. Freud (1921/1993, citado por Fernández Caraballo, 2017) señala que la identificación es “... la mas temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona” (p. 15). Como tal, agrega la autora, no es un proceso consciente y voluntario, sino que opera a nivel intrapsíquico e inconsciente. La identificación es un acto de apropiación, a través del cual el sujeto se transforma total o parcialmente.

En su trabajo, Fernández Caraballo (2017) introduce tres momentos diferentes en el proceso de identificación que atraviesa el sujeto. En un primer momento, la identificación se presenta como forma primitiva del lazo afectivo con un objeto; el segundo, como una transformación regresiva, una suerte de introyección del objeto en el yo; y el tercero, como el descubrimiento de un rasgo común con otra persona. Los dos primeros momentos forman

parte de las identificaciones primarias, y el tercero de las identificaciones secundarias. Esta distinción se hace esencial para comprender el devenir del sujeto y sus implicancias a nivel colectivo, ya que la personalidad del sujeto se verá definida y redefinida en función de una serie de identificaciones durante toda su vida. Las identificaciones primarias constituyen el núcleo organizador del aparato psíquico del sujeto y determinan las modalidades de identificación secundarias, por eso, al momento de analizar los procesos de identificación secundaria siempre se estará analizando de forma indirecta los procesos primarios (Fernández, 1994). En otras palabras, los procesos de identificación secundarios, que ocurren en la adolescencia, tendrán su base fundamental en los procesos de identificación primaria.

## **1.2 El lazo**

A lo largo de la vida, el sujeto crece en un entramado de relaciones sociales, que lo vinculan con otros dada la existencia de algo común. Lo común, trabajado por Quinceno (2012), no es la suma de individualidades, sino un espacio que nos iguala como diferentes, que no busca homogeneizar ningún aspecto del sujeto sino contener la multiplicidad; lo común es “la relación inmanente entre los miembros” (p. 179). Entonces, el espacio común se constituye de la experiencia del encuentro, lo que está determinado por su historicidad y abierto a su transformación constante. Aquí entra en juego el lazo, definido también por Frigerio (2017), como:

... el que nos reúne con otros sujetos, el que nos construye como sujeto singular entretejiendo los componentes de nuestra subjetividad, hecha de subjetivaciones políticas, de la mismidad, de la textura del propio aparato psíquico, ... el que se establece con sus vaivenes e intermitencias con los saberes, con las cosas del mundo, con las instituciones (p. 93).

El lazo reúne pero también desenlaza, ofrece la oportunidad de significar los desenlaces como una relación posible. Para Frigerio (2017), el lazo no tiene una acepción positiva ni negativa, es simplemente una configuración vincular que altera tanto a quienes ejercen el oficio del lazo, como quienes se encuentran al otro lado del mismo. Cabe señalar que el lazo aquí no es un medio, es un fin en sí mismo, es el espacio de posibilidad que existe para que dos sujetos habiten el espacio de lo común.

No es indiferente que Frigerio (2017) utilice la combinación: “oficio” y “lazo”, a propósito analiza la etimología de la palabra “Officium” (p. 48) y explica por qué la misma es pertinente para complementar la definición de lazo. Los rasgos de esta noción, al decir de



Frigerio, son entre otros el asumir y sostener, conducir la vida y dar forma a las cosas; instituye la vida en común, es relativo a una función comunitaria (Frigerio, 2017).

El lazo no existe sin la presencia de los elementos a enlazar, el lazo es lazo “entre” (Frigerio, 2017, p. 73). El oficio del lazo implica vincular espacios, sujetos, tiempos. Pero no se trata de un sustantivo meramente descriptivo que une un punto con el otro, es la sustancialidad de ese intersticio, el contenido de ese espacio que “pone en juego oscilaciones y vacilaciones. Sólo así puede entre-verse la complejidad de toda relación” (Frigerio, 2017 p. 76).

El oficio del lazo se fundamenta en la hospitalidad. La hospitalidad en términos de recibir al otro con su alteridad inherente, de acogerlo, de dar asilo, de ofrecer *holding*. Frigerio (2017) utiliza esta palabra para transmitir la idea de lazo como mano que sostiene y acompaña al sujeto en su propia autonomía.

Las instituciones, aportan el *holding* que el sujeto necesita para desarrollarse, son lugares que sostienen y acompañan.

### **1.3.1 Las instituciones en la construcción de subjetividad**

Las instituciones desempeñan un papel principal en la construcción de la subjetividad, ya que proporcionan un marco estructurado y organizado para la transmisión de conocimientos y valores sociales en donde el sujeto construye su singularidad y su ser social simultáneamente. Desde una perspectiva sociológica, el aporte que realiza Laso (2007) define institución como un:

... conjunto de estructuras y procedimientos de control social que organizan la conducta de varios individuos, no sólo en la copresencia inmediata sino a largo plazo. Funciona, en efecto, como un marco dentro del cual acaecen los intercambios que pueblan la vida diaria; nos dice qué hacer, cómo y cuándo, y cuáles serán los resultados probables de hacer otra cosa (p. 11).

Resulta interesante destacar de este fragmento, la condición de permanencia que el autor le confiere al conjunto de estructuras y procedimientos que son transmitidos; con esto pretende dar cuenta de que las normas, conductas o valores que el sujeto incorpora de lo institucional permanecen en su forma de ver y relacionarse con el mundo durante toda su vida, pudiendo realizar modificaciones en función de nuevos marcos que se le presenten. En esta misma línea, también es preciso observar que por el carácter atemporal del valor transmitido, las instituciones son un eslabón clave en la reproducción de conocimientos, prácticas, tradiciones a lo largo de la historia. Las instituciones sirven como herramienta

para preservar y cristalizar un orden determinado en la sociedad y una forma determinada del ser y hacer (Fernández, 1994).

Desde un abordaje de análisis institucional, con base psicoanalítica, Fernández (1994) observa la manifestación de las instituciones “en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita -en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente -en la interacción misma-” (p. 35). En este trabajo, la autora articula la noción de inconsciente con la de socialización y lo institucional. Dirá que el proceso de socialización que acontece en las instituciones es definido por el encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias que organizan el comportamiento del sujeto (Fernández, 1994).

Las instituciones forman parte de la vida del sujeto desde su nacimiento: la escuela, la familia, la cultura, el gobierno, son algunas de las instituciones más importantes que influyen en la formación del ser humano según Fernández (1994). Estas instituciones pueden coexistir al mismo tiempo y retroalimentarse entre sí. El primer acercamiento que se tiene con lo institucional remite a las reglas y mandatos familiares en carácter de ley, que lo prepararán para tomar contacto, en un momento posterior, con instituciones de otro orden, que además incluyen otros actores sociales (maestros, grupo de pares, por ejemplo). Es a través de las sucesivas instituciones, de “diverso nivel de generalidad y pregnancia, que, paulatinamente, y por el proceso de socialización pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno” (Fernández, 1994, p 17). A saber, la idea de regulador social interno lo que trata de transmitir es que las instituciones no sólo cumplen su función mediante la interacción con otros actores sociales, sino que a través de ellas el sujeto construye internamente representaciones y significaciones simbólicas durante toda su existencia que le confieren su singularidad (Fernández, 1994).

Las instituciones no sólo toman la forma de establecimientos, sino que también aparecen como marcos cognitivos que contribuyen a la formación del pensamiento subjetivo (Fernández, 1994). Es posible identificar la aparición de lo institucional de diversas maneras, no sólo desde la perspectiva espacial y material, sino también desde lo más abstracto hasta lo más concreto en términos de normas y valores:

Lo más abstracto, las recurrencias de largo plazo, sirve de marco para lo más concreto estableciendo restricciones que debe respetar para seguir siendo viable -razón por la cual esto es mucho más sencillo de cambiar que aquello y por la que se puede prescindir de ciertas instituciones mientras que otras son indispensables (Laso, 2007, p. 13).

Al ser pensadas de esta manera, se pueden realizar dos observaciones: la primera, tal como lo describe el autor, es que las instituciones se interrelacionan delimitando un

contexto de acción e influencia recíproco, y la segunda, derivada de la primera, es que conforme a su función, las instituciones pueden categorizarse jerárquicamente estableciendo un orden de prioridad. Así, cierta institución puede tomar protagonismo en un momento de la etapa vital y en otro momento ser desplazada por otra.

En las instituciones existe una dialéctica entre lo llamado “instituido” y lo “instituyente” (Fernández, 1994, p. 36). Lo instituido constituye a la institución, son aquellas normas, valores, ordenamientos prefijados y sólidos, mientras que lo instituyente es el cuestionamiento de esa solidez, el movimiento de transformación (Fernández, 1994). Esta dinámica institucional permite que se ajuste al devenir de la sociedad, su cultura y desarrollo.

La institución ofrece al sujeto estabilidad, seguridad, un marco de apoyo para organizar su mundo. Sin embargo, es allí donde pueden ocurrir también momentos de exclusión y desestabilidad. Esto sucede porque la dialéctica instituido/instituyente reproduce ciertos esquemas y a la vez crea nuevas posibilidades, y el sujeto puede identificarse tanto con un movimiento como con el otro, a la vez que es atravesado por ambos. Frigerio (2012), a este respecto, señala que lo institucional es la dimensión del comportamiento que expresa la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido.

Los diversos actores que participan en las instituciones ocupan un determinado lugar y ejercen un determinado rol. Esto no quiere decir que los roles sean fijos, los sujetos que forman parte pueden ocupar uno o varios roles, que pueden variar según la circunstancia. Ahora bien, todo participante ocupa un lugar único aportando desde su singularidad al objetivo común que la institución tiene preestablecido, es decir que la presencia del sujeto nunca pasa desapercibida.

### **1.3.2 La institución educativa**

Tal como se introdujo en el apartado anterior, la institución educativa es una de las primeras instituciones que participan en la formación del sujeto, y la primera integración social por fuera de la familia. Estos nuevos actores tienen un papel fundamental en el proceso de socialización.

Se trata de un establecimiento diseñado para un objetivo concreto, el de transmitir los conocimientos necesarios que le permitan al sujeto participar en la sociedad activamente de una forma deseable, y se nutre de principios culturales universales. El proceso de transmisión ocurre en un contexto determinado que pretende favorecer la aprehensión del conocimiento por parte del estudiante. Las características edilicias así como las del orden simbólico afectan la forma en la que el sujeto que asiste logra o no dicho cometido. Si bien el capital cultural que se transmite en estas instituciones suele tener modificaciones en cuanto a su contenido a lo largo del tiempo, en lo que respecta a las modalidades de

transmisión puede decirse que no es frecuente su variabilidad. Los métodos de enseñanza en las instituciones educativas formales son cristalizaciones de modelos históricos de educación.

Uno de los aportes que realiza Fernández (1994) propone que la institución educativa es un ambiente “cerrado” (p. 236), ya que opera como segregador de la población dejando de un lado a los que participan dentro de ella y del otro lado a los que no, dándose de esta manera un “adentro” y un “afuera” de la misma (p. 236). Esto mismo ocurre dentro de la institución, ya que se generan grupos sociales definidos por las identificaciones mencionadas previamente. Estos grupos muchas veces operan fomentando la exclusión intra-institucional.

El salón de clase se presenta como un “subespacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de lo disciplinar” (Fernández, 1994, p. 87). Las disposiciones materiales y distribuciones espaciales de las instituciones, buscan predisponer al estudiante para que aprenda de la manera más eficaz. Ahora bien, no solo las comodidades y facilidades edilicias predisponen a un sujeto para la acción pedagógica, sino que también se pone en juego su mundo simbólico, las significaciones que le otorga a las experiencias y los objetos, su bagaje previo. Es por eso que el interjuego de ambos factores tiene como resultado un proceso de aprendizaje único para cada sujeto. Luque y Delgado (2002) brindan una interesante perspectiva al respecto: “cada persona es singular y las personas que educan en la familia o en la escuela son todas diferentes entre sí, por lo que cada familia constituye un microcosmos cultural, igual que cada aula” (p. 145). Esta idea es pertinente para comprender los diferentes factores implicados en la dinámica enseñanza-aprendizaje y en el aula, en tanto conviven el docente, el estudiante y el grupo en su totalidad con sus respectivas subjetividades. De esto resulta no sólo la transmisión de los conocimientos prevista, también es posible la apropiación y generación de nuevos conocimientos y formas de habitar la institución socialmente valiosos, lo que al decir de Rodríguez (2017) “probablemente conduzca a la conquista de nuevos espacios de libertad y de creación por parte de los sujetos” (p. 12).

El rol del estudiante y el del docente se ubican en una relación de asimetría constitutiva (Allidieri, 2004), que suele ubicarlos equívocamente en dos polos: el polo del saber y el de la ignorancia. La relación con el saber se ve directamente afectada por el vínculo que se establece entre el estudiante y el docente. Es importante que el docente reconozca al estudiante con su potencialidad y sus saberes previos habilitándolo a ocupar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. El hecho de que los roles estén diferenciados no debe significar que uno tenga poder sobre el otro, más bien situarlos en una dinámica donde los dos tomen protagonismo.

## 2. Aprendizaje, transmisión y trayectorias

### 2.1 La transmisión

El acto de transmisión es un espacio de tres: el patrimonio que se transmite, el sujeto que lo transmite y el sujeto que lo recibe. La transmisión pone en juego la subjetividad, lo que se transmite es algo que el sujeto se ha apropiado previamente y que abre a la posibilidad de que otro lo apropie, lo interprete, modifique. Para Frigerio (2004), la transmisión supone una herencia, herencia que se reconfigura en concordancia con la subjetividad de quien la recibe, y que se ofrece bajo el supuesto de que el siguiente heredero pueda rechazarla o bien transformarla nuevamente. La transmisión no se trata de reproducción, ya que se centra en el potencial que lo transmitido habilita para establecer nuevas formas de relacionamiento con aquello que se transmitió. No es un traspaso de contenidos objetivos, sino una relación con el conocimiento de aquellos contenidos (Frigerio, 2004).

El acto de transmitir, tal como se mencionó al comienzo, emerge del vínculo entre sujetos, no es posible el acontecimiento si no existe tal relación. En este sentido, Frigerio (2004) señala que “sin transferencia no hay transmisión” (p. 15) introduciendo la noción de transferencia no sólo en sentido psicoanalítico, sino desde su acepción transdisciplinar, para aludir al valor que la experiencia de la transmisión aporta en sí misma, más allá del contenido que se transmite. En palabras de la autora: “en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado” (Frigerio, 2004, p. 16).

A partir de lo expuesto, es posible observar que hay una posición activa de ambos sujetos, no es una relación jerárquica donde el que posee el saber es quien se ubica en un lugar superior a quien no lo posee, sino que es una invitación a tomar lugar y reinventar esa herencia, es habilitar al otro a transformar y transformarse. Se trata de reconocer al otro en la capacidad de heredar ese saber y con él la libertad de apropiárselo y re significarlo. En la transmisión, dicen Brizuela et al. (2004), se pone en juego “algo del orden de una filiación” (p. 60), entendiendo por filiación al proceso de incluir, acoger, pero especialmente destaca el verbo inscribir, produce inscripciones generacionales entre “los nuevos” y los viejos”. Para la autora la transmisión es un “hecho de lazo” (p. 60), un encadenamiento generacional que hace al sujeto parte de una historia en común. La transmisión ocurre desde lo más íntimo del entorno como podría ser madre/padre-hijo/a hasta lo más abarcativo socialmente como la escuela, un trabajo, la comunidad.

Para comprender el concepto de transmisión, resulta enriquecedor pensar el lugar que ocupa el otro a partir de los aportes de Skliar (2002). El autor propone el análisis de la

alteridad a través de las “espacialidades del otro” (p. 91), y distingue tres espacialidades: la espacialidad colonial, la espacialidad multicultural, y la espacialidad de las diferencias (p. 91). La primer espacialidad, nombrada por el autor como espacialidad colonial, es un aparato de poder cuyo objetivo es un sistema de dominio (Skliar, 2002). En este sentido el otro “colonial” se ubica en un lugar de superioridad respecto al sujeto y busca transmitir, a modo de imposición, su saber como verdad única. Esta relación con el otro es asimétrica y subordinada, deja a un sujeto en posición de inferioridad y refuerza el dominio del otro sujeto. En este caso, según Skliar (2002), la diferencia del otro es reconocida como amenaza, y se busca reducirla y transformarla en lo conocido y conveniente anulando su potencialidad divergente.

El otro multicultural ya no ubica al sujeto en la diferencia desde la amenaza, pero sí la categoriza, formando un circuito que incluye a quienes reúnen determinadas características y excluye a quien no las posee. Esto genera unión y fragmentación al mismo tiempo. En esta espacialidad Skliar (2002) trae el concepto de tolerancia y explica que la misma tiene un sentido ambiguo, ya que por un lado transmite la idea de apertura hacia lo diferente, pero no desde la aceptación del valor del otro, sino desde el esfuerzo activo de soportar esa diferencia bajo el supuesto de que, nuevamente, reafirma la superioridad de quien la tolera.

El otro de las diferencias, por otra parte, es el otro que propone un discurso descolonizador con una perspectiva “no hegemónica y/o no dominante” (Skliar, 2002, p. 113). Esta postura reconoce al otro como potencialidad, no lo reduce a lo diferente o lo mismo, sino que entiende el lugar del otro como lo inesperado. El encuentro con otro es un acontecimiento que irrumpe y hace al sujeto reconocerse a sí mismo, en lo común y en lo diferente, reconocer su alteridad respecto al otro y la alteridad del otro respecto a sí. Es en ese acontecimiento que ambas subjetividades producen una experiencia única e irrepetible (Skliar, 2002).

Así, el otro de la transmisión siempre es representado por el otro de las diferencias, que no pretende imponer ni homogeneizar, en cambio reconoce la alteridad como oportunidad de invención, la diferencia como lo común (Skliar, 2002). La transmisión supone un saber que no es propio de uno u otro sujeto, sino que forman parte de una cadena de apropiaciones y reelaboraciones. Es por eso que la transmisión en la educación genera algunas tensiones. La educación tiene como objetivo traspasar conocimientos socialmente aceptados y legitimados como necesarios para la formación, es un marco sólido, estable.

Por su lado, la transmisión toma los conocimientos como punto de partida y su objetivo es habilitar la creación de marcos dinámicos y versátiles, únicos para cada experiencia de encuentro con el otro. Poner en juego la transmisión en el espacio educativo

es una invitación a cambiar el paradigma clásico de enseñanza y buscar nuevas modalidades de habitar y co-crear, resignificar y transformar conocimientos.

## **2.2 El aprendizaje como experiencia**

El aprendizaje como tal ocurre en todos los contextos y a partir de todas las vivencias del sujeto; es un proceso subjetivo que involucra la experiencia previa, el momento presente y situaciones futuras. El aprender es un proceso activo por parte del sujeto: no se trata de memorizar, sino de incorporar y resignificar; se trata de una búsqueda motivada por el deseo. Janin (2006) dirá que existen cuatro momentos lógicos involucrados necesariamente en el proceso de aprender: atención, memoria, pensamiento y elaboración. La atención está ligada al interés, la memoria requerida para poder evocar recuerdos sobre si se tiene información previa sobre lo atendido y realizar las asociaciones pertinentes, para luego elaborar un conocimiento propio de lo aprendido que sirva como base para nuevos aprendizajes. La presencia de lo simbólico, las representaciones, son fundamentales para el aprendizaje, ya que la complejidad de lo aprendido aumenta conforme el sujeto crece y se expone a diferentes situaciones (Janin, 2006).

El aprendizaje escolar ocurre siempre en un mismo espacio físico destinado para ello; proporciona un ambiente pretendidamente facilitador, donde la disposición de los objetos está orientada a que la atención vaya directamente donde debe ir: el docente, o el pizarrón. Los contenidos que se enseñan, implican el esfuerzo de activar conocimientos previos por parte del estudiante que lo predispongan a entender lo que está viendo y escuchando para incorporarlo en su esquema de razonamiento (Taborda, 2012).

Ahora bien, el salón, el tiempo, la presencia del docente y el resto del alumnado son las variables externas que pueden ser controladas y modificadas de ser necesario, pero existen otras variables, intrínsecas del ser humano que no son posibles de controlar externamente. La atención, como se mencionó antes, está directamente relacionada con el interés y el interés es lo que genera la motivación por conocer. Por ello, muchas veces el espacio escolar fracasa en su cometido, a pesar de ofrecer las mejores condiciones, hay algo de la voluntad y la motivación que no sucede. Esto es porque el sujeto debe hacer un movimiento interno, debe reconocer la falta de ese saber y ante esa falta se genera el deseo de aprender (Taborda, 2012).

El proceso de aprendizaje se constituye a partir de la duda del sujeto, de la pregunta acerca de algo, y el deseo de responder esa pregunta. Allí es donde entra en juego un tercero, el docente a este respecto, quien cumple la función de responder esa pregunta, y del modo que la responda, dependerá la relación que se establezca entre el sujeto que aprende y el saber.

En esta misma línea, Andrés (2017) afirma que el proceso de aprendizaje siempre incluye la dimensión de la identificación, que se manifiesta de diferentes maneras: el sujeto se identifica con la institución, con el saber y con el docente. La identificación con el deseo de saber remite a la infancia, es constitutiva de la subjetividad; este deseo de saber es el que aplicará posteriormente en un saber intelectual.

El fenómeno de identificación del estudiante, volcada al docente, debe operar como herramienta para potenciar su relación con el saber. El maestro, en este caso, debe encauzar esa identificación, para orientarla hacia el conocimiento, y apartarla de una identificación a rasgos personales (Allidieri, 2004). Habiendo discernido esto, el docente podrá fomentar el aprendizaje. En palabras de Janin (2006): “El niño va armando sus redes representacionales, va constituyendo sus circuitos de pensamiento, con relación a los otros que lo rodean, fundamentalmente con relación al funcionamiento psíquico de esos otros” (p. 30). Es de destacar la importancia que tiene el vínculo estudiante-docente en la adquisición de los conocimientos.

Al respecto del saber que se produce y se enseña, pensarlo en términos de transmisión resulta una opción prometedora. Tal como se desarrolló previamente, esta noción aporta nuevas disposiciones entre los actores que participan y nuevos emergentes con el saber que se transmite.

Es frecuente que el aprendizaje académico se piense en términos unidireccionales y desde la carencia: el estudiante concurre a clases para aprender algo que no sabe y el docente es quien le brinda los conocimientos necesarios para que pueda continuar su trayectoria educativa. Ahora bien, en este sentido pareciera simplemente un traspaso de información y no un aprendizaje genuino. El aprendizaje como transmisión tiene que ver con el deseo de adir, a saber, aceptar una herencia o una sucesión (Fernández Caraballo, 2017). La autora utiliza este concepto para pensar el protagonismo que toma el estudiante en el proceso, no solo por aceptar ese saber, sino también por la potestad de decidir qué hacer con ese saber. Entonces, a los cuatro momentos lógicos que proponía Janin (2006), se le puede agregar un quinto momento que es el decidir. El sujeto reconoce la falta, se genera el deseo de saber que motiva el interés y la atención hacia dicho saber evoca recuerdos relacionados para procesar el conocimiento, decide qué hacer con él: si elaborar un nuevo saber a partir del anterior o no incorporarlo a su aparato psíquico. La libertad de decisión es trabajada por Bárcena (2000) de la siguiente manera:

La esencia del aprender, por tanto, radica en la libertad, entendida tanto como posibilidad como en el sentido de inicio. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de decidirse a aprender. Ésta es en verdad la condición de un auténtico



aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz (p. 29).

En tanto el aprendizaje implica subjetividades, se desprende que es un acontecimiento único e irrepetible. Pensar el aprendizaje como acontecimiento también ofrece dimensiones de análisis interesantes para el presente trabajo. Experiencia y acontecimiento son dos conceptos que pueden pensarse juntos para abordar la idea. La experiencia constituye el acontecimiento, y ambos constituyen el aprendizaje.

Un acontecimiento se caracteriza por ser único e irrepetible, también inesperado e incierto, transformador, que rompe la continuidad. El acontecimiento es la irrupción del otro, con su saber y su subjetividad, que contacta con el sujeto y su deseo y allí ocurre la experiencia. La experiencia del aprendizaje es definida por Larrosa (2009) mediante un desglose del significado de “eso que me pasa” (p. 17). A través de esa frase el autor distingue algunos principios característicos de la experiencia: el principio de alteridad, el principio de subjetividad y el principio de pasaje o de pasión.

El principio de alteridad lo que pretende destacar es el valor de la diferencia en el encuentro educativo, el reconocimiento de un otro semejante que hace del sujeto lo que es, permite al estudiante constituirse como tal. La presencia del docente es condición necesaria para que exista el estudiante, es decir, que haya un otro que reciba y contenga es condición necesaria para que haya alguien que pregunte y busque apoyo (Larrosa, 2009).

El principio de subjetividad representa la singularidad de la experiencia, esto es, el hecho de que cada experiencia sea distinta entre sujetos y dentro del mismo sujeto en momentos diferentes. Cada experiencia y cada encuentro reúne saberes, recuerdos, pensamientos y emociones distintas que provocan respuestas y reflexiones distintas que se afectan por el contexto histórico, cultural, individual, colectivo (Larrosa, 2009).

El principio de pasaje o de pasión, último principio que describe Larrosa (2009), invita a reflexionar sobre el movimiento mismo del acontecer. El acontecimiento no es algo fijo y constante sino que sucede en un momento dado y genera una experiencia que deja una huella. Entonces es sobre la huella de la experiencia que se constituye el aprendizaje.

Pensar el acto de aprender como un acontecimiento en que el saber se transmite supone entender el aprendizaje como un movimiento entre subjetividades, que transforma ambos sujetos y donde ambos participan para que suceda. El aprendizaje como transmisión rescata la importancia del movimiento per sé antes de qué es lo que se mueve, ya que el sujeto que lo recibe es quien determinará en un momento posterior el destino de lo que ha heredado.

### 2.3 Trayectorias y transiciones

A lo largo de los años, el niño asiste a distintas instituciones educativas, educación inicial, primaria, secundaria y terciaria. El recorrido por estas instituciones se denomina trayectoria educativa y está teñido por la singularidad de cada sujeto, por ello, es más adecuado llamarle trayectorias educativas y no reducirlo a una trayectoria que reúna todos los casos posibles. La definición que aporta Ardoino (2005 citado en Greco y Nicastro 2012) contribuye a comprender esta noción, “supone un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones” (p. 23). Lo que transmiten Greco y Nicastro (2012) es la idea de que la trayectoria en educación no está prefijada, sino que se construye en sus variaciones, en sus pausas y sus continuaciones, más bien la trayectoria está asociada a un camino que se abre, que se borra y que se vuelve a marcar. Lo importante de las trayectorias educativas es justamente la posibilidad de mutación y no un recorrido invariante, impersonal o hasta anónimo. Esto no quiere decir que por ello se ignore el camino ya recorrido; las autoras resaltan la importancia de la historicidad en la trayectoria. Sugieren una mirada que “entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: el pasado, el presente y el porvenir ... de una manera compleja” (Greco y Nicastro, 2012, p. 27), que no recorte y descontextualice, sino que justifique y haga soporte para la continuación del camino. Lo mismo de forma prospectiva: la trayectoria no debería apoyarse en su historia para oficiar de predictor, esto coartaría su versatilidad.

Entonces la trayectoria no estaría sincrónicamente apoyada en el tiempo, sino en la narración. La narratividad de la trayectoria permite conferir a cada sujeto el poder de establecer su propia temporalidad. El camino recorrido no responde a una línea temporal, sino que responde a la significación que el sujeto le da a ese camino.

Esta mirada en el ámbito educativo permite liberar la presión externa que se ejerce sobre el estudiante en el cumplimiento de una trayectoria preestablecida y le brinda herramientas para que construya su propia trayectoria en función de sus capacidades, tomando el camino ya recorrido siempre como un punto de partida y no como un punto de llegada.

La narratividad de la trayectoria es lo que hace diferente una trayectoria “ideal” de una trayectoria “real” (Greco y Nicastro, 2012, p. 43). En la institución educativa se traza un camino ideal necesario para la planificación del currículo, que está determinada por el desarrollo político y la demanda social y se basa en un perfil específico de estudiante. Dada la singularidad de cada sujeto, su biografía y la variabilidad del camino recorrido, cada estudiante tiene un perfil distinto que no siempre coincide con el que se creó artificialmente.

Esto hace que la trayectoria de cada estudiante sea singular y que refleje su propia realidad, o sea, constituye lo llamado trayectoria real.

La trayectoria educativa se compone de una dialéctica entre el proyecto individual y el institucional; es un juego de fuerzas en el que participa la institución con una tendencia homogeneizante y, por otro lado, el sujeto en capacidad de habitar el espacio y trazar un camino desigual. Entonces lo que hace a la trayectoria es la combinación de ambas perspectivas, no la hace sólo el sujeto y tampoco la hace sólo la institución, se construye en un lugar intermedio influido por las dos vertientes. El análisis de la distancia entre la trayectoria real y la ideal permitirá a la institución ajustar su currículo, a fin de que se ajuste a la realidad de cada estudiante (Greco y Nicastro, 2012).

El docente como representante de lo institucional es quien acompaña la trayectoria del estudiante. Acompañar la trayectoria educativa conlleva un posicionamiento anti-colonial, que no busque llenar la carencia y opacar la diferencia con un saber legitimado como el único posible (Skliar, 2002). Se trata de sostener el deseo de saber de ese estudiante para que activamente realice el esfuerzo de búsqueda que requiere el aprendizaje y habilitar el espacio para que surjan nuevas relaciones con el saber.

Existen algunos momentos en la trayectoria, momentos críticos o determinantes que Pacífico (2019) llama transiciones. Estos momentos son mojones en el camino que pueden producir saltos, paradas, desvíos dependiendo de múltiples factores. Los cambios en los niveles educativos, por ejemplo, son momentos de transición. Para el autor el paso de la niñez a la adolescencia, o de la adolescencia a la adultez, también lo son.

Es común a numerosos autores el reconocimiento de la adolescencia como una etapa vital en la que ocurren transformaciones a nivel físico y psicológico, que pueden leerse como en términos de transición a nivel de la trayectoria, ya que es en la adolescencia cuando ocurre, con mayor frecuencia, la desafiliación. También sucede a nivel de enseñanza media que el estudiante decide la orientación de su bachillerato y así la continuidad de su formación.

La transición lleva consigo la idea de movimiento, de pasaje; es un puente que une, un momento con otro o un estado con otro. La presencia de momentos de transición es lo que hace singular la trayectoria de cada estudiante; es un punto de inflexión que lo ubica en un abanico de posibilidades y allí debe encontrar la opción que lo convoque, con la que se sienta identificado.

### **3. Adolescencia, aprendizaje, filiación**

#### **3.1 Aspectos psicológicos y del desarrollo**

La adolescencia, de acuerdo con autores como Viñar (2009), no se constituye solamente por una etapa cronológica, sino que también se caracteriza por ser un momento de transformaciones en el sujeto. Esto quiere decir que la adolescencia no oficia solamente como un puente, desde la niñez a la juventud y posterior adultez, también es un período bien demarcado en el que suceden cambios determinantes para el futuro del sujeto.

En lo que respecta a los aspectos psicológicos, es de común acuerdo en la bibliografía que los procesos identificatorios vuelven a tomar protagonismo. Como se mencionó en apartados anteriores, al comienzo de la vida, el sujeto establece ciertos vínculos mediante identificaciones (predominantemente con sus figuras parentales) que le permiten adquirir rasgos que modifican total o parcialmente su conducta y su personalidad. Las identificaciones e idealizaciones que el niño tenía depositadas en su adulto referente se caen por un proceso de individuación. Bleger (1973) plantea este movimiento bajo el supuesto de que en los estadios más primitivos del desarrollo, el niño se encuentra en un estado de “no discriminación” (p. 9) y simbiosis; existe una fusión entre el niño y el mundo que mediante la construcción de su identidad y el proceso de individuación lo discrimina como ser singular, “lo desconecta” (p. 9).

En la misma línea, Bleger (1973) aporta una distinción para la estructura de la identidad: dirá que ésta se constituye de tres niveles fundamentales que interactúan entre sí: uno es el de las estructuras más evolucionadas de la personalidad; el segundo está dado por mecanismos de identificación proyectiva-introyectiva y el tercero por la persistencia de la fusión o la estructura sincicial primitiva. El primer nivel y más evolucionado, de acuerdo con Bleger (1973) es el que contribuye a las relaciones interpersonales y los procesos de socialización, que se basan necesariamente en los mecanismos de proyección e introyección del segundo nivel. A saber, los mecanismos de proyección e introyección, ubicados en el segundo nivel, son aquellos a través de los cuales el sujeto atribuye a otro rasgos propios, o adopta para sí rasgos ajenos, respectivamente. El tercer nivel es la persistencia de la estructura sincicial primitiva, el término proviene de la medicina y quiere decir fusión de células, metáfora para representar la fusión de lo externo y lo interno, del sujeto y del objeto (Bleger, 1973).

En la adolescencia, según Bleger (1973), esta estructura sincicial es lo que se pone en juego y se manifiesta en forma de crisis. Las identificaciones antes sólidas y definidas se vuelven inestables e inciertas. El adolescente se encuentra en un período de ambigüedad, se rompe esa simbiosis y lo que caracteriza al adolescente es entonces “una coexistencia y

superposición de distintos niveles de la identidad, justamente con la crisis, movilización, desorganización y superposición de todos ellos al mismo tiempo” (Bleger, 1973, p. 10 y 11), es una crisis de los basamentos sobre los que está estructurada la personalidad. Son momentos plenos de contradicciones. Es pertinente hacer una salvedad: la identidad es un concepto de orden abstracto que es atribuible a una relativa continuidad en el sujeto, una estabilidad de contenidos y conductas, así como la uniformidad de las reacciones. Es un saber de sí mismo (Bleger, 1973).

Ocurre en la adolescencia un conflicto generacional entre el adolescente y el adulto, consecuencia de la crisis identitaria mencionada anteriormente. Este conflicto, necesario para el desarrollo ideal del adolescente según Blos (2011), puede encontrarse también con el nombre de “brecha generacional” (p. 11) y es generado por una “desvinculación emocional respecto a lo antiguo y un acercamiento a lo nuevo, que sólo puede alcanzarse a través de la gradual elaboración” (p. 13). De aquí se desprende un concepto fundamental para esta etapa del desarrollo que es la regresión. En la adolescencia la adaptación progresiva a los cambios que conlleva presenta mecanismos regresivos. La regresión, en términos generales, podría definirse como un comportamiento, sentimiento o pensamiento relativo a estadios del desarrollo previos a los que el sujeto se encuentra, es decir, infantiles en este caso (Blos, 2011). La regresión podrá expresarse a nivel interno o como *acting out*, también dicho puesta en acto (Blos 2011, p. 25). Giovacchini (1973) también destaca el mecanismo de *acting out* como herramienta del adolescente para sobrellevar los conflictos intrapsíquicos; dirá que es un modo de transposición que hace permanecer al sujeto en el mundo exterior, distanciándose de las contradicciones que invaden su psique (p. 57). Es así que el adolescente des-idealiza y se des-identifica de aquellas figuras en las que se apoyaba en la infancia para moldear su identidad, movimiento que le provoca inevitablemente angustia e incertidumbre, confusión y desilusión.

Esta mezcla de sentimientos y pensamientos es lo que comúnmente se lo describe como “crisis” de la adolescencia (Horas y Horas, 1973, p. 31), una crisis en el sentido disruptivo y posibilitador de nuevas líneas de desarrollo; no es una crisis de connotación negativa o catastrófica, al decir de estos autores. La crisis adolescente se desencadena principalmente por lo que distintos autores (Blos, 2011; Rother, 2008; Viñar 2009) llaman desasimiento de la figura parental, entendiendo como desasir a la acción de soltar(se) o desprender(se) del lugar al que se está sujeto: en este caso, soltar la identificación del niño/a con el padre/madre, para construir su proyecto identificador a partir de nuevos modelos a seguir; escena en la que comienzan a tomar protagonismo actores como el grupo de pares. Este proyecto identificador no es más que la realización de su potencialidad, es decir, la experiencia del acontecimiento subjetivo y lo que pueda emerger del mismo (Rother, 2008). En relación con esto, Viñar (2009) habla del concepto de

historización y lo vincula de manera inversamente proporcional con la vulnerabilidad; entonces lo que plantea es que el sujeto en la adolescencia es cuando más vulnerable se encuentra y al mismo tiempo en mayor capacidad de establecer conexiones de sentido, provocando el desasimiento de ese mundo infantil donde es pensado por sus mayores.

La crisis adolescente implica procesos de duelo; son duelos por el cuerpo infantil, el rol y la identidad infantiles y por los padres de la infancia, según Viñar (2009) y se manifiestan en tres momentos: la negación, la resignación y el desapego. En la etapa de negación, el adolescente rechaza la idea de pérdida del rol, cuerpo e identidad infantiles. Durante la etapa de resignación, el sujeto acepta la transición y el desapego le permite apoyarse en nuevos objetos, en el desasir de los anteriores. Es por esta razón que Rother (2008) sostiene que el adolescente necesita un piso firme sobre el que experimentar, que su yo no colapsará mientras pueda seguir estructurando proyectos, mientras pueda historizar su existencia presente y su futuro.

El duelo por los padres de la infancia se fundamenta en el hecho de que el niño tiene la figura parental idealizada como un sujeto acabado, en estado puro y sin fisuras dirá Viñar (2009). El reconocimiento por parte del adolescente de que ese adulto también es una persona con errores, temores, incluso inmadurez, es lo que permite la confrontación quitando el velo de lo ideal. Es interesante lo que menciona Rodulfo (2008) en relación a eso: “la adolescencia se duele -negándolo- con el descubrimiento de que no hay holding para el holding”. (p. 111)

En lo que respecta al duelo por el rol y la identidad infantiles, Rother (2008) introduce dos nociones pertinentes para su análisis: el yo ideal y el ideal del yo. Dirá que el ideal del yo es una imagen que el niño hace de sí mismo como refugio de la realidad, es omnipotente, que busca satisfacer sus deseos en lo inmediato. Un segundo movimiento es la introyección de esa figura en forma de ideal del yo, impuesto por su entorno, un modelo que debe llegar a ser (Rother, 2008). Entonces, el yo ideal es más una representación genuina de quién desea ser el niño y el ideal del yo, de quien desean que sea. Lo que concluye Rother (2008) es que en la adolescencia se termina de conformar el ideal del yo, con la participación de los padres, los docentes y la sociedad.

El tercer duelo se trata del cuerpo infantil. En este movimiento, señala Rother (2008), se pone en juego más que los cambios biológicos, ya que adviene simultáneamente la construcción de la identidad sexual (dada justamente por la aparición de los caracteres sexuales secundarios). Lo estético comienza a ocupar lugar y la idealización de lo corporal frecuentemente no condice con el cuerpo real en lo que respecta a placeres o sufrimientos, de acuerdo con la autora. La identidad sexual se basa en experiencias corporales, que van desde la infancia temprana hasta la adultez (Grinberg y Grinberg, 1973).

Por las características singulares de cada proceso intrapsíquico que atraviesa el sujeto durante la adolescencia es que autores como Rother (2008) y Viñar (2009) proponen hablar de este período en sentido plural, o sea, de las adolescencias. Ambos sugieren que si bien existen regularidades en los caminos transitados por los jóvenes, la adolescencia se relaciona más con lo singular e inédito de la experiencia en sí misma. Viñar (2009) agrega que tampoco debe ser analizada en sentido lineal, meramente cronológico, ya que si bien lo biológico es innegable, para él lo esencial y problemático es la manera en que cada individuo se deja interpelar por dicha experiencia. Una experiencia “inaugural y fundante, en su forma y vigor.” (Viñar, 2009, p. 30). Se trata de desprenderse de los lazos de dependencia infantiles, en un proceso integrador de las formas infantiles primitivas y la convocatoria al mundo adulto. El sujeto pasa de una dinámica intrapsíquica endogámica a una exogámica.

Bajo el mismo supuesto, Ungar (2008) aporta una mirada particular para pensar la experiencia adolescente y está vinculada a la idea de trauma. Lo que señala la autora es que en la adolescencia existen situaciones contextuales-sociales que dificultan los procesos identificatorios, que pueden ser vividos como trauma en el sentido de que impiden la expresión del adolescente de ser como desea ser, o sea de desarrollar su identidad. Bajo esta circunstancia, existen dos posibilidades, la cristalización de esa vivencia, a modo de ruptura en la continuidad yoica, paralizante; o la vivencia de estas situaciones como acontecimiento, en las que solo serán un “ruido” (Lerner, 2008, p. 38), del orden integrador y generador de nuevas posibilidades.

### **3.2 Aprendizaje en la adolescencia**

Las vicisitudes de la adolescencia provocan modificaciones en la relación que el sujeto tiene con el saber. A la vez, el formato de enseñanza en la educación secundaria también adopta nuevas modalidades a las que el adolescente debe adaptarse. En este marco, Viñar (2009) plantea la paradoja de la funcionalidad de la escuela secundaria: señala que antes la misma se concebía como una preparación para la universidad y ahora, como una prolongación de la educación primaria. Esta observación es interesante, ya que sugiere que la institución que anteriormente orientaba su quehacer con una concepción de sujeto adolescente, ahora parte de otro totalmente distinto. Si bien es lógico desde el punto de vista de que la educación cambia en función de los ordenamientos culturales y sociales de la época, puede interpretarse que esta prolongación en lugar de operar como una etapa de cierre (de la infancia) para el comienzo de una nueva etapa (adultez), generaría una permanencia en la etapa infantil y consecuente demora en la transición adolescente (Viñar, 2009).

Por las características de reorganización identificatoria mencionadas anteriormente, el docente en esta etapa de formación se vuelve un actor principal, ya que es objeto de proyección e identificación, e incluso, un sustituto válido y necesario de las figuras parentales (Viñar, 2009). Dicha situación es una encrucijada para el docente, quien debe en sentido psicológico, recibir y sostener estas demandas pero no devolverlas al sujeto en los mismos términos, ya que deberá mantener la relación asimétrica estudiante-docente de la que se habló al comienzo. A propósito, Greco y Nicastro (2013) hablan de la autoridad pedagógica y evidencian que el estudiante y el docente se encuentran, paradójicamente, “en relación de igualdad y diferenciación de lugares” (p. 75).

Lo que plantean Obiols y Di Segni (1993) desde una perspectiva psicoanalítica es que la educación, como una puesta de límites, debe apuntar a que el adolescente adecue su accionar al principio de realidad, sin renunciar a la satisfacción de sus deseos lo que significaría integrar el yo ideal (gobernado por el principio de placer) con el ideal del yo (gobernado por el principio de realidad) expuesto en el apartado anterior. Siguiendo esta idea, Obiols y Disegni (1993) hacen una observación pertinente respecto de que los límites son constitutivos del proceso de aprendizaje, ya que la capacidad de espera, de postergación ante la realización de deseos (del orden inconsciente), le permitirá al adolescente orientar su concentración y disponibilizarse intelectualmente para la apropiación de conocimientos.

Asimismo, los procesos de aprendizaje irán variando en función de cada individuo y de cada vínculo docente-estudiante. Lo que Obiols y Di Segni (1993) destacan, de todas maneras, es que actualmente existe una tendencia a la desidealización de la figura docente y esto acarrea consecuencias. Si bien, por un lado, esto podría ser más saludable ya que la idealización forma parte de una distorsión de la realidad; por otro lado, podría plantearse como un problema en el sentido de que afectaría las identificaciones, que son parte del proceso de maduración del sujeto.

Actualmente, se observa un estudiante aburrido de la clase y del docente, que se distrae con mayor facilidad, y lo más importante, que ya no sólo aprende en el salón de clase sino también a través de dispositivos digitales por el desarrollo de los medios masivos de comunicación (Obiols y Di Segni, 1993). El hecho de que el adolescente tenga la facilidad de aprender mediante otras herramientas, en principio podría resultar favorecedor, sin embargo a efectos prácticos termina por desvalorizar al docente. Entonces el mismo se encuentra en la “responsabilidad de ser más ‘llamativo’ o seductor para cumplir con su cometido, que compita eficientemente con los medios masivos y su tecnología, lo cual parece ser una batalla perdida de antemano” (Obiols y Di Segni, 1993, p. 111). Para enfrentar esta compleja realidad, el autor sostiene que el docente a modo de establecer una comunicación fructífera con el estudiante debe encontrar entre ellos un área compartida que



llamará campo de experiencia (Obiols y Di Segni, 1993). Utiliza esta noción a partir de las teorías de la comunicación y la describe como un conjunto de conocimientos inherentes o aprehendidos que le permiten al individuo determinar su conducta en función de la ocasión. Si bien está claro que el docente y el adolescente presentarán varias diferencias en sus campos de experiencia, bastará solo con una pequeña área compartida para que se logre el objetivo educacional. El inconveniente se presenta cuando al observar la realidad, se puede ver que esta área del campo de experiencia de ambos, compartida en la díada estudiante-docente, o mejor dicho, superpuesta, se halla cada vez más reducida.

Para pensar estos elementos, resulta de utilidad volver al concepto de identidad. Greco y Nicastro (2012) realizan una acotación respecto a este concepto, diciendo que en el acto educativo y las trayectorias formativas la identidad aparece vinculada con la narración. Una aproximación a la identidad desde la narrativa es entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como una dialéctica entre el pensarse a uno y pensar al otro, el ser pensado por el otro y el pensamiento que tiene el otro de sí. Esto es lo que constituye a la díada y los hace ocupar el lugar que cada uno ocupa. Implica que las instituciones también son narradas; son un espacio habitado y pensado para que ese acontecimiento suceda.

La identidad pensada desde la narrativa permite un desdoblamiento temporal; se trata de pensar al adolescente y que éste se piense en el presente, pero también en el futuro. El sujeto en tanto tal, podrá pensarse a sí mismo si es antes pensado por otros (Greco y Nicastro, 2012). Desde esta mirada es que la trayectoria educativa cobra sentido, ya que es a partir de ella que el adolescente se reconoce en tanto estudiante y se proyecta; desde sus potencialidades y la habilitación para que las exprese, podrá dejarse interpelar por la ambivalencia de la identidad en construcción y del desarrollo biológico.

### **3.3.1 Filiación simbólica y sentido de pertenencia**

La participación del sujeto en las instituciones educativas se inscriben en un proceso filiatorio. La filiación, de acuerdo con Viscaíno (2013) consiste en algo que constituye el vínculo entre un sujeto y otro, y a la vez los excede, es del orden de la terceridad. La filiación se basa en el supuesto de una relación asimétrica y de dependencia mutua, es una interrelación fundamentada en esa terceridad que garantiza la relación y posibilita la existencia de ese enlace. De acuerdo con la autora, ese tercero puede representarse por la Ley, Dios, el Derecho, la Comunidad y es el componente insustituible de eso común entre los actores que los hace pertenecer a determinado colectivo y le otorga el sentido de identidad (Viscaíno, 2013).

A su vez, la existencia de esta filiación, que hace lazo, no solo representa continuidad y unicidad, sino que también existe por sus opuestos, su interrupción,

discontinuidad o ruptura, lo que puede resultar paradójico (Viscaíno, 2013). En este sentido es que la filiación tiene carácter historizante, es un lazo que abre la posibilidad de un entramado inter generacional y la construcción de un sujeto en su dimensión simbólica, según la autora.

En la misma línea es que Moguillansky (2019) concibe la filiación como una "ilación simbólica" (p. 37) que emerge del deseo del sujeto, de unir el pasado con el presente, ilación entendida como trabazón, conexión lógica producto de un pensamiento inconsciente cuya naturaleza excede lo explícito (Moguillansky, 2019). En base a esto, el autor concluye que la filiación es inherente a todo acto psíquico que represente significación en la persona, ya que opera como referente de su manifestación subjetiva.

La filiación oficia de "sutura simbólica" (Moguillansky, 2019, p. 38) que une las vivencias actuales con el entramado histórico para darle sentido y continuidad a la experiencia vital. Así, para el autor, la filiación cumple la función de continente simbólico, al que se le podría atribuir el mismo sentido que Frigerio (2012) introduce para la noción de lazo.

En la adolescencia el proceso filiatorio se caracteriza por lo que Moguillansky (2019) llama "debut adolescente" (p. 38). Esto consiste en la exposición del adolescente a lo incierto y sin sentido; es producto de la ruptura identitaria endogámica y lo que lo lleva a formar un nuevo proyecto. Este debut a menudo es vivido como una experiencia de vacío, ya que implica un desarraigo familiar (Moguillansky, 2019). La filiación, en este caso, es una vía de posibilidad, que abre, une, rompe y desarraiga, son puntos de reparo que contienen y sostienen la turbulencia adolescente y favorecen las condiciones del debut que, aunque vivido como catastrófico, es un mojón que orienta el modo de ser y sentir del sujeto, de acuerdo con los aportes de Moguillansky (2019).

El concepto de filiación, para Viñar (2009), destaca el poder activo del sujeto. Dirá que se trata de la construcción de relatos que el adolescente realiza acerca de su origen; estos relatos si bien están apoyados en datos de la realidad u objetivos, los mismos se organizan en función de un recorte o "subrayado" (p. 33) que el sujeto realiza otorgándole la singularidad a su historia. Entonces, ante cada situación en la que se ve expuesto, se apropiará o re-apropiará de su historia para crear "una memoria colectiva que modela una pertenencia" (p. 33).

Ambas definiciones confluyen en la idea de lo común, lo que une a un sujeto y el otro, que se inscribe como una terceridad historizante y opera como entramado simbólico entre sujetos y generaciones. Lo común hace lazo y genera pertenencia. Durante la adolescencia el desasimiento de las figuras parentales y la búsqueda de nuevos referentes identitarios llevan al sujeto a buscar refugio en un nuevo lugar de lo común: el grupo de pares. Comienzan a tomar protagonismo las "figuras exogámicas" (Viñar, 2009, p. 27). El

proceso de construcción identitaria en esta etapa del desarrollo de acuerdo con Viñar (2009), ocurre a partir de bases opositoras, o sea, con el objetivo de diferenciarse de las figuras parentales, no a través del mecanismo de mimetización.

La educación es uno de los espacios que posibilita la participación y definición de lo común, es “uno de los procesos sociales privilegiados” (Viscaíno, 2013, p. 3) para la constitución de movimientos filiatorios. Por esta razón es que la autora cuestiona qué características tiene la oferta filiatoria existente, si es habilitadora de espacios de integración social o favorece una inscripción filiatoria desde una perspectiva negativa, es decir, de desafiliación, que deja de crear lo común para convertirse en una separación que ubica al sujeto en un lugar que no es el de los otros (Viscaíno, 2013).

Una diferenciación interesante, a este respecto, es la que realiza Moguillansky (2019) entre la filiación y la afiliación. El autor vincula la noción de afiliación con el “deseo de pertenecer a un colectivo (familia, grupo juvenil)” (p. 39) y la de filiación como un movimiento donde “prevalece el deseo de ser quién se es, aún en riesgo de separarse de dichos colectivos” (p. 39). Esta distinción da cuenta de la complejidad del trabajo identificador e identitario que atraviesa el adolescente y las contradicciones que advienen en su tránsito vital.

La reflexión que ofrece este apartado en relación con la adolescencia se vuelve relevante al pensar que en esta etapa del desarrollo biológico e identitario, el sujeto en un lugar de vulnerabilidad y ambivalencia busca estabilidad y seguridad en espacios de lo común, como sus pares y las instituciones que lo rodean, entre ellas la educativa. Por lo tanto, se hace indispensable la presencia de una institución educativa que le ofrezca un marco donde inscribirse simbólicamente y generar sentido de pertenencia.

### **3.3.2 Acompañamiento de trayectorias**

El acompañamiento suele estar asociado a la idea de presencia, de estar ahí uno con otro, sin embargo, la presencia no es garantía de acompañar, nuevamente se pone en juego una terceridad de orden posibilitador de análisis y ruptura de lo naturalizado (Greco y Nicastro, 2013). Implica una problematización que produce un objeto o situación motivo del acompañamiento, y a su vez, un desdoblamiento que permite observar la situación/objeto desde adentro y desde afuera “como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella” (Greco y Nicastro, 2013, p. 99).

Los espacios de acompañamiento, a fin de analizarlos en profundidad, pueden ser clasificados en: “acompañamiento como espacio de pasaje de cómo”, como “espacio de ensayo” y como espacio del “pensar con otros y pensar a otros” (Greco y Nicastro, 2012, p.

99). El primero se presenta como un espacio de orden instrumental, ligado a un contexto determinado (histórico, político, de una organización o institución específica) en el que se transmite una manera de realizar o resolver, pero se pierde de vista el por qué de esta acción. Si bien este espacio está signado por la singularidad de cada caso, siempre estará determinado por la relación con un otro que “ayuda para provocar cambios o arribar a soluciones” (Greco y Nicastro, 2012, p. 100). Sin embargo, en tanto modo de hacer, las autoras le otorgan a este espacio la posibilidad de modificación, la versatilidad ante el contexto en que desarrolla este acompañamiento.

El acompañamiento como espacio de ensayo, Greco y Nicastro (2012) lo conciben como un espacio de oportunidad, de surgimiento de lo nuevo. Las autoras sostienen que es a través de la repetición que emerge lo inédito, es lo que permite visualizar nuevos puntos de fuga para una apropiación de lo que se repite y así construir una nueva versión de lo conocido. Sugieren que éste espacio es se constituye por un interjuego entre la tradición y la originalidad, la repetición tiene elementos del orden ritual y de creación.

La tercera perspectiva sobre el acompañamiento se divide en dos componentes: el pensar “con otros” y el pensar “a otros” (Greco y Nicastro, 2012, p. 106). Pensar con otros se afirma en el supuesto de que siempre el pensamiento de un sujeto ha sido precedido por el pensamiento de otro. Es a raíz del pensamiento antecesor que el individuo puede desplegar su propio pensamiento, en un entramado que reconoce su herencia. Vinculado con la educación, las autoras señalan que las relaciones pedagógicas y los lugares que habitan tanto docentes como estudiantes son legados de una historia de pensamiento, a partir de la cual es posible identificarse o tomar distancia, ejercer un pensamiento crítico que permita recuperar sentidos o crear nuevos. La otra cara del pensamiento con otros, descrita por las autoras es la de la actualidad, el reconocer a los otros contemporáneos como pensadores, con los que es posible intercambiar ideas y concepciones heredadas así como crear en conjunto nuevos pensamientos colectivos e individuales.

El segundo componente, el pensar “a otros” representa la capacidad del sujeto de reconocer la alteridad del otro, de entender las diferencias y asumir que es posible pensar a otro en tanto semejante pero no pensar por el otro o “en lugar del otro” (Greco y Nicastro, 2012, p. 110). Pensar a otros desde el punto de vista educativo significa acompañar al estudiante a pensarse a sí mismo en su contexto y a habitar un lugar de aprendizaje que potencie sus propias capacidades. La contracara, el no pensarlo, constituiría una tarea educativa automática e indiferenciada, que no repare en la alteridad de sus destinatarios (Greco y Nicastro, 2012).

En esta misma línea, los aportes de Ruiz (2017) sobre la experiencia vincular son enriquecedores: la autora propone la diferenciación entre presencia y existencia. La experiencia como presencialidad responde al encuentro de los cuerpos, en cambio la

segunda implica el reconocimiento, excede la presencia física, podría asociarse con el pensar al otro.

La experiencia educativa deja una huella en el sujeto que va significando su formación (Ruiz, 2017). En este sentido, es de suma relevancia atender qué tipo de huella se inscribe en el adolescente. Muchas veces, la huella educativa es una marca negativa que ubica al sujeto en un lugar de fracaso, herida o ausencia, es una institución que no da lugar a los procesos individuales, que “los interpela a distanciarse, a resistirla” (Ruiz, 2017, p. 105). El objetivo entonces, dirá Ruiz (2017), será favorecer acontecimientos que resulten significativos para el adolescente, o sea, que lo interpelen, lo transformen, que provoquen su curiosidad y cuestionamiento. Pero esta línea de pensamiento debe analizarse en sentido bidireccional, es decir, no sólo de qué manera se inscribe (o no) una huella en el adolescente, sino qué huella deja el adolescente en la institución (Ruiz, 2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la experiencia vincular y esto quiere decir que ambos actores se afectan entre sí.

## **Reflexiones finales**

La subjetividad es para el sujeto la manifestación de su singularidad, lo que lo hace único e irrepetible frente a otros. Se construye y deviene de las interacciones sociales, a partir de las cuales se generan movimientos intra-psíquicos que luego servirán de base para nuevos encuentros con otros. La subjetividad es integración, subjetiviza lo objetivo y objetiviza lo subjetivo. Tiene un carácter bidireccional ya que el otro es parte constitutiva de la subjetividad de uno, lo define sujeto en tanto distinto al otro y viceversa.

La presencia del otro, en principio familia y luego grupo de pares, docentes, amigos también generan identificaciones, ligazones afectivas a través de las cuales el sujeto apropia e incorpora ciertos rasgos del otro que lo modifican total o parcialmente. En este curso se elabora la identidad. La identidad existe a causa de las identificaciones. Durante el desarrollo del niño sus identificaciones principalmente se apoyan en los referentes parentales, a medida que comienza a socializar encuentra elementos identificatorios en otras personas (maestros, compañeros), así al llegar a la adolescencia se producen rupturas en las lógicas identitarias producto de cambios biológicos corporales, sexuales, y del entorno, grupo de pares, escuela secundaria. Los modelos a seguir cambian, se alejan del contexto endogámico para pasar a ser personas externas (famosos de las redes sociales, cantantes, actores, por ejemplo). Este cambio afecta su estabilidad emocional y en consecuencia la forma de desenvolverse, especialmente en el ámbito educativo.

Los procesos filiatorios resultan un elemento indispensable para favorecer la continuidad del adolescente en las instituciones educativas. La filiación en tanto lazo

historizante permite al sujeto dar sentido a su existencia presente y reconocerse como un elemento clave de la relación intergeneracional que conforma la sociedad en su conjunto.

El acto educativo, en este sentido, debe hacer lazo, sostener, abrir la posibilidad de que el adolescente habite de forma singular la institución y genere su propia relación con el saber. Para ello, es determinante concebir la enseñanza como un acto de transmisión en el entendido de que los saberes no son posesión de quien los transmite y tampoco lo serán de quien los reciba. Más bien se trata de apropiarse de esa herencia generando nuevas formas de interpretación posibles de seguir transformándose a medida que circula el conocimiento, generación tras generación, provocando acontecimientos únicos. El aprendizaje como acontecimiento, otorga la novedad a lo conocido, surge una terceridad en la experiencia vincular docente-estudiante que es consecuencia de un entrecruzamiento de sus subjetividades. En este sentido la figura docente debe posicionarse en un lugar de apertura hacia el adolescente estudiante reconociendo los saberes de éste último como legítimos y no ocupar un lugar de superioridad que anule las capacidades del joven, que lo ubiquen en el lugar de carencia de saber.

El espacio académico en tanto institución ofrece un marco para estructurar estos procesos. La transmisión aquí suele ocurrir bajo la lógica de la reproducción, lo establecido o instituido. Sin embargo, existen movimientos disruptivos que proponen alternativas a la reproducción, que sugieren crear nuevas formas de entender al otro en sus capacidades y potencialidades. Estos movimientos llamados instituyentes son los que dejan una huella en el estudiante que los convoca a relacionarse con el saber desde un lugar de intriga, de deseo.

La formación académica ha tenido desde sus comienzos un fin adaptativo para que el sujeto incorpore las normas, saberes y conductas necesarias para su participación en sociedad. Por ello los modelos de enseñanza-aprendizaje han resultado homogeneizantes e invariables a lo largo del tiempo. En consecuencia, los adolescentes contemporáneos que habitan el mundo actual lleno de complejidades, incertidumbres y vertiginosidad, no encuentran el espacio educativo como un lugar de identificación. Para abordar esta situación es necesario deconstruir las estructuras en las que se basan los modelos educativos a fin de acompañar las trayectorias adolescentes con las herramientas que requiere el encuentro de un sujeto con otro, buscando establecer un lazo que filie o re-afilie al adolescente en la institución, que lo invite a pertenecer, a ser con otros y construir lo común.

La educación del sujeto debe ser entendida como elemento constitutivo para su emancipación, suponiendo ésta última como la libertad de poder realizar elecciones determinantes para el futuro teniendo las herramientas necesarias para su participación en sociedad. Para lograr su participación el adolescente debe contar con el acompañamiento

adecuado por parte de las instituciones educativas encargadas de transmitir normas y valores, conocimientos y prácticas. Es durante la adolescencia que el sujeto debe encontrar refugio en dichas instituciones para poder alojar todas esas incertidumbres que lo atraviesan a nivel psíquico familiar y corporal. Las instituciones educativas a este nivel deben ofrecer no sólo contención sino estabilidad en medio de los duelos infantiles que los adolescentes experimentan.

## Referencias bibliográficas

- Allidiere, N. (2004) *El vínculo profesor alumno*. Biblos
- Andrés, P. (2017) Aproximación a la identificación en la transmisión y aprendizaje. En A. M. Fernández Caraballo. *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y aprendizaje* (pp. 35-50). CISC. Biblioteca Plural.
- Barcena, F. (2000) *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. Revista Enrahonar (Vol. 31, pp. 9-33). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Beltramino, T., Mántaras, B., Pacífico, A., Sejas, N. y Trevignani, V. (2019) *Instituciones, sujetos y trayectorias*. UNL.
- Bleger, J., Giovacchini, P., Grinberg, R., Grinberg, L., Horas, E., Horas, P. A., Avenburg, R., Warnes, E. J. M., Ayassa, S., Pierini, C. D. (1973) *La identidad en el adolescente*. Paidós-Asappia.
- Blos, P. (2011) *La transición adolescente*. Amorrortu-Asappia.
- Brizuela, P., Páez, L., Rosales, P. y Wierna, C. (2004) Representaciones en la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 59-69). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Delgado, C., Carmen, M. A., y Luque, A. (2002) *Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico*. Psychosocial Intervention, vol. 11, núm. 2, 143-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818141001>
- Dueñas, G., Leoz, G. y Taborda, A. (2012) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Fernandez Caraballo, A. M. (2017) *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y aprendizaje*. CISC. Biblioteca Plural.
- Fernández, L. (1994) *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós-SAICF.
- Frigerio, G. (2004) Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La*



- transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2012) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Seminarios del CEM. Del Estante.
- Frigerio, G. (2017) *Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp. 41-100) Ensayos y experiencias. Noveduc.
- Giovacchini, P. L. (1973) El paciente adolescente difícil. Problemas de identidad y técnica. En Bleger, J., Giovacchini, P., Grinberg, R., Grinberg, L., Horas, E., Horas, P. A., Avenburg, R., Warnes, E. J. M., Ayassa, S. y Pierini, C. D. *La identidad en el adolescente* (pp. 55-58) Paidós-Asappia.
- Gonzalez Rey, F. (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- Greco, M. y Nicastro, S. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Enfoques y perspectivas. Homo Sapiens.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1973) Psicopatología de la identidad adolescente. En Bleger, J., Giovacchini, P., Grinberg, R., Grinberg, L., Horas, E., Horas, P. A., Avenburg, R., Warnes, E. J. M., Ayassa, S. y Pierini, C. D. *La identidad en el adolescente* (pp. 42-54) Paidós-Asappia.
- Horas, E., Horas, P. A. (1973) La identidad adolescente y los enfoques científicos. en Bleger, J., Giovacchini, P., Grinberg, R., Grinberg, L., Avenburg, R., Warnes, E. J. M., Ayassa, S., Pierini, C. D. (pp. 19-32) *La identidad en el adolescente*. Paidós-Asappia.
- Janin, B. (2006) *Vicisitudes del proceso de aprender*. Revista Cuestiones de Infancia (pp. 24-35). Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Laso, E. (2007) *Las instituciones desde la perspectiva psicológica: el punto de vista evolutivo*. Instituciones e Institucionalismo en América Latina, Perspectivas teóricas y enfoques disciplinarios. Centro de Investigaciones de Política y Economía.

- Moguillansky, C. (2019) *La función de la Afiliación y de la Filiación en la Adolescencia*.  
 Revista Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes (Vol.24, pp. 37-61).  
 Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.  
[https://www.controversiasonline.org.ar/articulos\\_revista/la-funcion-de-la-afiliacion-y-de-la-filiacion-en-la-adolescencia/](https://www.controversiasonline.org.ar/articulos_revista/la-funcion-de-la-afiliacion-y-de-la-filiacion-en-la-adolescencia/)
- Obiols, G. y Di Segni, S. (1993) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*.  
 Kapelusz.
- Quinceno, H. (2012) La comunidad educativa y el lugar de lo común en Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 176-180). Seminarios del CEM. Del Estante.
- Quintero González, J. (2022) *El papel de lo simbólico en los procesos de Educación y Aprendizaje*.  
[https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/18126/JuanSebastian\\_QuinteroGonzalez\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/18126/JuanSebastian_QuinteroGonzalez_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, S. (2017) *Las instituciones educativas entre la declinación y la invención. Reflexiones desde la pedagogía*.  
<http://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2046>
- Rodolfo, R. (2008) Vida, no vida, muerte: dejando la niñez. En Rother, M. (2008) (Comp.), *Adolescencias. Trayectorias turbulentas* (pp. 99-116). Paidós.
- Rother, M. (2008) *Adolescencias. Trayectorias turbulentas*. Paidós.
- Ruiz, M. (2017) *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes. Presentación de la investigación*. Educación y Psicología en el siglo XXI Vol. 2, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Skliar, C. (2002) *Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?*. Educación y sociedad Vol. 79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Ungar, V. (2008) La tarea clínica con adolescentes, hoy. En Rother, M. (2008) (Comp.),

*Adolescencias. Trayectorias turbulentas* (pp. 81-94). Paidós.

Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Colección conjunciones. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Viscaíno, A. (2013) *Educación secundaria y procesos de filiación simbólica en jóvenes que dejan de asistir a la escuela*. Revista de Temas Sociales Vol. 32.

<http://revistakairos.org>