



FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Psicología

Tesis de Licenciatura

El (precario lugar) "no-lugar" en el Otro para el sujeto:

los efectos en su estructuración simbólica

Alumna:

Meza, Antonella Sofía

L.U: 36938619/0

Mail: antonellasofinameza@gmail.com

Tutora de Tesis:

Szapiro, Liliana

DNI: 10196986

Año: 2016

ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. ESTADO DEL ARTE.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
5. OBJETIVOS.....	7
6. METODOLOGÍA.....	7
7. DESARROLLO.....	8
7.1 MARCO CONTEXTUAL.....	8
7.2 ADOLESCENCIA.....	9
7.3 “LA MAQUINARIA ESCOLAR”.....	11
7.4 UNA ALTERNATIVA INSTITUCIONAL.....	13
7.5 LA INSCRIPCIÓN EN EL DESEO DEL OTRO PRIMORDIAL.....	14
7.6 EFECTOS DE LA LÁBIL INSCRIPCIÓN EN EL DESEO DEL OTRO.....	16
7.7 UN LUGAR.....	21
8. CONCLUSIÓN.....	22
9. BIBLIOGRAFÍA.....	24

1. AGRADECIMIENTOS

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la Tesis de Licenciatura en Psicología de la alumna Antonella Sofía Meza (LU: 36938619/0).

La idea directriz que conducirá todo el trabajo, será la lábil inscripción en el deseo del Otro primordial de muchos jóvenes que han sido marginados del Sistema de Educación Formal. Asimismo, se abordarán los efectos que esto genera a nivel simbólico en estos jóvenes.

Para esto se realizará una articulación teórico-clínica con viñetas recolectadas en el marco de la experiencia de participación, a lo largo de un cuatrimestre, del espacio de Asamblea en una escuela que recibe a jóvenes que por diversos motivos no pudieron insertarse en el Sistema de Educación tradicional. La asamblea -también denominada "Hora de tutoría"- está a cargo de un tutor y constituye un dispositivo que les permite a los jóvenes trabajar en los conflictos que surgen en el curso. Este espacio fue ofrecido desde la práctica profesional "*Intervenciones psicoanalíticas con jóvenes en situación de vulnerabilidad*", a cargo de Liliana Szapiro.

Muchos de los jóvenes que asisten a la asamblea fueron lábilmente alojados en el deseo del Otro. Los efectos que esto genera en su estructuración simbólica tienen que ver con la manera en que hablan, se expresan, aprenden, piensan el mundo y (se) piensan. En muchos casos encontramos que se identifican con el lugar que les fue asignado desde el Otro. Lugar que muchas veces es de degradación y desecho.

La relevancia social que tiene la temática elegida, se centra en la posibilidad de poder pensar -y aplicar- el Psicoanálisis en otros escenarios por fuera de los tradicionales y también, con otros actores. Es crucial el aporte de una psicología que apunte a la escucha de la singularidad de cada sujeto y que los convoque a construir un lugar diferente desde el cual posicionarse.

3. ESTADO DEL ARTE

Si bien la *lábil inscripción en el deseo del Otro* es una formulación que se hace desde el Psicoanálisis de Orientación Lacaniana, hubo diversos autores que trabajaron en esta temática desde distintas corrientes.

René Spitz llevó a cabo una investigación con niños que se encontraban hospitalizados en un medio que ofrecía óptimas condiciones de cuidados médicos, de higiene y nutrición. Sin embargo, se podía observar que muchos de estos niños detenían su crecimiento y luego, comenzaban a perder peso de manera significativa al punto que se encontraba en riesgo su vida (RODULFO, 2009).

Estos niños se encontraban en excelentes condiciones de cuidado, pero sin embargo, eran bebés que habían sido separados de sus madres y sus familias y no había nadie allí que ocupe el lugar de atención y afecto. Por el contrario, los cuidados eran brindados por médicos y enfermeras de manera impersonal, atendiendo sólo a las necesidades biológicas, sin contemplar su subjetividad y la necesidad de un otro. El psicoanalista desarrolló entonces, el concepto de “Depresión anaclítica” y “Marasmo infantil” para dar cuenta de esta privación emocional parcial o total del niño (RODULFO, 2009). Es necesario destacar que estos constituyen casos extremos que dan cuenta del precario o incluso, del nulo alojamiento de ese niño en un Otro, volviendo a la formulación lacaniana.

Por otro lado, Donald Winnicott (1998) en su libro “*Deprivación y delincuencia*” señala la importancia de que las primeras etapas del desarrollo emocional del niño se transiten en un círculo de amor y fortaleza con el objetivo de regular los sentimientos destructivos que surgen en las etapas iniciales. Ahora bien, cuando esto no sucede, el niño puede manifestar una conducta antisocial, como consecuencia de esta deprivación emocional. Esto significa que se le ha quitado al niño “algo bueno” de sus primeros años, que ejerció un efecto positivo en su experiencia. Con esta tendencia antisocial –que se puede expresar a través del robo, a través de mentiras o de conductas conflictivas- se busca un límite a su conducta impulsiva, es decir, un marco regulatorio por fuera del hogar –y cada vez más lejos: la escuela, la comunidad, el país con sus leyes-. En otras palabras, constituye un “SOS”: un llamado en busca de un control ejercido por personas fuertes, pero también cariñosas.

Jacques Lacan (1975) en *“Conferencia de Ginebra sobre el Síntoma”* desarrolla la importancia que tuvo para un sujeto –para lo que en ese momento *“no era todavía sino nada de nada”* (p.15)-, el modo en que fue deseado. De este modo, la manera en que estos sujetos hablan, piensan y se expresan lleva la marca del modo en que los padres lo han aceptado.

Liliana Szapiro (2013) en *“Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro”* plantea que la **clara** inscripción en el deseo de un Otro es crucial para que un sujeto pueda constituirse como tal. Sin embargo, cuando esta inscripción se da de manera lábil –ya sea porque los padres no pueden o no quieren alojar a su hijo en su deseo- *“éste quedará perdido como sujeto, a la deriva”* (p.98). Esto tendrá efectos en su estructuración simbólica, es decir, en su forma de hablar, pensar, aprender.

4. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, se desarrollarán las particularidades del contexto socioeconómico actual a través del entrecruzamiento del discurso del Psicoanálisis y la Sociología, puntualmente desde Zygmunt Bauman. Asimismo, se realizará un recorrido histórico del surgimiento de la Escuela, situando sus objetivos políticos, sociales y económicos y la prevalencia que tiene esta institución moderna actualmente, en el escenario de la Posmodernidad. Esto será trabajado desde diferentes autores de la Psicología Educativa –entre ellos, Philippe Perrenoud, Flavia Terigi, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría-.

La tesis se centrará en la lábil inscripción en el deseo del Otro de muchos jóvenes que han sido marginados del Sistema de Educación Formal. Esto será trabajado desde el Psicoanálisis de orientación Lacaniana, puntualmente desde Jacques Lacan, Liliana Szapiro y otros autores de la misma línea teórica. Se abordarán los efectos que esto produce en muchos de los jóvenes que asisten a la escuela con la que se trabajó. De este modo, se abordará el desarrollo teórico en articulación con las viñetas recolectadas de la experiencia de participación en la asamblea.

5. OBJETIVOS

El objetivo general de la tesis será establecer la relación entre la lábil inscripción en el deseo del Otro y los efectos en la estructuración simbólica de los sujetos.

Los objetivos específicos serán:

- Situar la precaria inscripción en el deseo del Otro en muchos de los jóvenes que concurren a la escuela en donde se desarrolló la práctica.
- Localizar, en el discurso de estos jóvenes, los efectos de la lábil inscripción en la estructuración simbólica.
- Circunscribir los efectos que produce la asamblea en los jóvenes de esta escuela.

6. METODOLOGÍA

El presente trabajo será de carácter cualitativo, en tanto aborda un fenómeno de la dimensión humana y por lo cual, no puede ser fácilmente reducido a un proceso de operacionalización (DE SOUSA MINAYO, 2004).

De este modo, se realizará un trabajo de articulación teórico-clínico, partiendo de un abordaje bibliográfico del material propuesto y en relación a viñetas recolectadas en las asambleas con los jóvenes. Asimismo, será de tipo exploratorio ya que la temática elegida constituye un fenómeno poco trabajado hasta el momento.

La participación como observadora participante del dispositivo de asamblea fue el instrumento utilizado para recabar la información. Este espacio -que transcurre dentro del horario escolar y con una frecuencia semanal- fue coordinado por un profesor de Matemática, asignado como tutor. El curso fue primer año y los jóvenes tienen entre 13 y 14 años de edad, aproximadamente.

7. DESARROLLO

7.1 MARCO CONTEXTUAL

El concepto de “*Modernidad Líquida*” fue desarrollado por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2002), para situar el pasaje de la Modernidad del siglo XIX y XX a la Posmodernidad -Modernidad Líquida-.

Bauman toma las características de los líquidos -su fluidez, su falta de forma, su aparente “levedad”-, para dar cuenta de los nuevos pilares de la Posmodernidad que impactan en los vínculos, en el trabajo, en la educación.

El autor desarrolla el proceso de individualización, propio de la Posmodernidad, en el que las personas quedan emancipadas de toda unidad social y no hay obstáculos ni resistencias que impidan actuar según el propio deseo. Esta individualización les concede a los individuos la “plena” libertad de experimentación pero también, la responsabilidad de hacerse cargo de sus consecuencias. El progreso de cada sujeto entonces, se constituye como una responsabilidad puramente individual. En palabras de Bauman (2002): “*el progreso ha sido individualizado; lo que es más: desregulado y privatizado*” (p.144). De este modo, se espera que hombres y mujeres usen de manera individual, su propio ingenio y recursos para progresar y cambiar su situación presente a otra más satisfactoria. Esta libertad que les concede el mercado a los individuos, los deja librados pura y exclusivamente a sí mismos, sin un Estado presente que regule y controle la vida social.

El pasaje de la Modernidad Sólida a la Modernidad Líquida, implicó el cuestionamiento de las instituciones modernas como la escuela, pero también, la familia, las leyes, el Estado. Desde una lectura Psicoanalítica Lacaniana, podemos ubicar que es el tiempo del Otro -garante de la verdad universal- que no existe. En palabras de Jorge Alemán (2009):

Nada funciona como punto de amarre; las naciones y sus agrupamientos, las instituciones mundiales, las medidas económicas que pretenden paliar la emergencia [crisis del Capitalismo], de inmediato se reabsorben y se diluyen en los movimientos del Mercado. No aparece el lugar desde donde podría operar lo

que Lacan denomina El Nombre del Padre y su efecto logrado: el punto de capitón¹.

De este modo, los sujetos quedan a la deriva, sin punto de anclaje. Dichosos de su aparente libertad -aunque condenados a subsistir únicamente por sus propios medios-, los sujetos se mueven en un escenario que les muestra que todo es posible, en tanto se niega la Castración. Se les propone entonces, la posibilidad de tener todo e incluso, de segregar la muerte.

En esta misma línea, se puede ubicar el concepto de “*niño generalizado*” (NAJLES, 2013, p.24) de Lacan, que implica que todos, en tanto consumidores, somos niños. Ya que la mayor identificación que le propone el sistema socioeconómico actual al ser hablante, es la de consumidor. De este modo, ubica al sujeto como un objeto -un objeto más, dentro de todos los que se “ofrecen” desde el mercado-, dejándolo sin palabra ni responsabilidad.

7.2 ADOLESCENCIA

Es necesario situar las características del contexto social-político-económico, porque es en este espacio -de individualismo incipiente, de ausencia de certidumbres, de empuje al consumo, al goce sin límites- en donde nacen, crecen y se vinculan las personas. Entendiendo al contexto como lo instituido por los sujetos, pero a su vez, como instituyente de su subjetividad. Este trabajo pondrá el foco en los jóvenes adolescentes, por lo cual, será necesario definir y conceptualizar esta etapa evolutiva y cuáles son los acontecimientos esperables que sucedan.

Desde su etimología, el término “*adolescencia*” proviene del Latín, del verbo “*adolescere*” que significa “crecer”. A pesar de la homofonía existente entre este término y “*adolecer*”, los sentidos a los que remiten son diferentes. Mientras que el primero refiere al proceso de crecimiento -pensando en un sujeto activo-, el segundo significa “padecer” y está relacionado por ende, al dolor y a un sujeto pasivo e inmóvil frente al sufrimiento (DUEK, 2010). De este modo, las diferentes formas de nombrar esta etapa evolutiva conllevan ideas de sujetos que se contraponen.

¹ ALEMAN, J., (18 de junio de 2015). Capitalismo sin padre. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-275130-2015-06-18.html>

Por un lado, encontramos una perspectiva simplista que se focaliza en aquello que el joven carece, en relación a una aparente completud alcanzada en la adultez. Sin embargo, esto no hace más que subestimar el potencial creativo y transformador de los adolescentes. Por otro lado, desde una perspectiva de la complejidad -enfoque que toma el Psicoanálisis-, se piensa en un sujeto que es capaz de poner en crisis y desordenar lo dado, para crear algo propio.

En este sentido, se destaca el papel central que tiene la creatividad para el desarrollo saludable del adolescente. En palabras de Winnicott (1971): *“Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora”* (p.93). Esta es la capacidad de crear lo propio a partir de lo heredado, es decir, crear un modo singular y único de vivir la vida que cada individuo construye sobre la base de su propio deseo. El autor ubica esto en contraposición al mero acatamiento a la realidad exterior, que se encuentra del lado de lo patológico. La creatividad será fundamental, asimismo, para comenzar a esbozar distintas respuestas a la pregunta: ¿Quién quiero ser? Esto implica pensar en un más allá del presente, implica poder soñar y proyectarse en el futuro. Sin embargo, también puede desembocar en un retraimiento sobre sí, cuando el sujeto está inmerso en un espacio de posibles desvalorizaciones y estigmatizaciones (LEGASPI et al., 2012).

El adolescente para el Psicoanálisis, es un sujeto activo que se encuentra en la necesidad de procesar lo nuevo que adviene.

Juan David Nasio (2003) define a la adolescencia como *“proceso de duelo y renacimiento”* (p.57). En otras palabras, el adolescente realiza un trabajo interno en el que se aleja progresivamente del niño que fue y también, comienza a construir progresivamente el adulto que será.

El duelo constituye un tiempo necesario para aceptar la ausencia definitiva del objeto amado perdido. En la adolescencia, el duelo de la infancia perdida tiene que ver con desligarse del niño que se ha sido y con el universo familiar que fue suyo, para poder ligarse al recuerdo de su infancia. Esto implica a su vez, el trabajo de duelo por el cuerpo infantil que tiene sus inicios a partir de la pubertad -período temprano de la adolescencia-. Esta etapa implica la aparición de caracteres sexuales secundarios, de modo que el cuerpo es un cuerpo ya maduro y susceptible de procrear (NASIO, 2003).

A partir del trauma puberal, el sujeto esta “condenado a explorar” (WASERMAN, 2011, p. 9). En otras palabras, debe explorar la metamorfosis de su propio cuerpo genitalizado para apropiarse de él. Esto será realizado “mirando de reojo” la mirada del otro –principalmente la mirada del grupo de pares-, que puede funcionar como un apuntalamiento o en otros casos, como un factor de derrumbe. Por otro lado, la exploración tendrá que ver con buscar un lugar por fuera del hogar y un objeto de amor exogámico. La exploración que el adolescente hace es acompañada generalmente por el grupo de pares, que adquiere una importancia fundamental para el sujeto en esta etapa (WASERMAN, 2011).

El renacimiento -anteriormente planteado desde Nasio- implica el logro de cierta autonomía por parte del joven, que se produce a raíz del “*desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores*” (FREUD, 1905, p.207). Es decir, se renuncia a la relación de dependencia característica del vínculo niño-adulto. Sin embargo, para que desinvista libidinalmente los objetos endogámicos, es necesario que el sujeto haya sido investido previamente, es decir, que sus padres -o bien, sus referentes paternos- lo hayan alojado en su deseo. Entonces, ¿Qué ocurre con aquellos jóvenes que fueron alojados en el deseo de sus padres de manera precaria? ¿Qué ocurre con aquellos jóvenes que nunca tuvieron un lugar? (EANDI BONFANTE, 2013)

7.3 “LA MAQUINARIA ESCOLAR”

La escuela tiene un lugar central en la vida de los jóvenes: por un lado, es una institución fundamental para la “*socialización secundaria*” (BERGER y LUCKMANN, 1969, p.172) del individuo con su grupo de pares y por otro lado, constituye un espacio en donde los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, *adquieren* conocimiento y se les transmiten valores sociales.

Dada la importancia de esta institución moderna para la subjetivación de los jóvenes, es necesario realizar un breve recorrido histórico sobre el surgimiento de la Escuela durante la Modernidad, con el objetivo de visibilizar y problematizar sus objetivos políticos, económicos y sociales, tras su aparente neutralidad.

El surgimiento de la Escuela tiene sus orígenes en la Modernidad -*Sólida*-, en el marco de dos grandes Revoluciones: Francesa (1789) e Industrial (principios del

siglo XIX). Por lo cual, por un lado -desde un punto de vista político- se necesitaba formar ciudadanos con derechos y por otro lado, se requerían personas que luego pudieran incorporarse al sistema de producción capitalista que comenzaba a surgir. En este último, la finalidad no era tanto facilitar el acceso a la cultura, sino más bien inculcar valores morales -entre ellos, la obediencia- para conservar el orden social.

La “*maquinaria escolar*” ofrecía entonces, un espacio cerrado, con horarios rígidos y una educación repetitiva e insustancial. Se puede destacar, que desde el surgimiento de esta institución, se garantizó la reproducción de las desigualdades sociales, de manera que las clases sociales dominantes conservaran su superioridad en la jerarquía social (VARELA y ALVAREZ URÍA, 1991).

La escuela nace imponiéndose a las otras formas de transmisión de saberes y convirtiéndose rápidamente en un símbolo de progreso. De este modo, la educación se constituye como un proyecto que se le atribuye al alumno y a su vez, como una exigencia de alcanzar el máximo nivel de excelencia. Sin embargo, “*el éxito no suele producirse porque sí: exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar obstáculos, influir en los acontecimientos, asegurarse recursos y apoyos*” (PERRENOUD, 1993, p. 177). Se podría pensar esto último, a la luz de las conceptualizaciones de Bauman (2002) sobre la idea de progreso individualizado: la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar recae principalmente sobre los alumnos, sin reflexionar sobre las prácticas educativas. El fracaso escolar -que implica: abandono, repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad- es leído entonces, desde un modelo patológico individual (TERIGI, 2009).

A lo largo de la historia, diferentes discursos teóricos abordaron la problemática del fracaso escolar. Por un lado, el Modelo patológico individual centró la responsabilidad en el niño inadaptado. Por lo cual, el fracaso es pensado a nivel individual, ya sea por dificultades biológicas, emocionales o por condiciones socioculturales. De este modo, se garantiza la continuidad de un Sistema Escolar incuestionable. Por otro lado, hay otra perspectiva que toma al fracaso escolar como “*un producto de la escuela*” (MADDONI y AIZENCANG, 2000, p.220). Las autoras destacan los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964-1970) y de Baudelot y Establet (1972) en donde se plantea al fracaso como un modo de selección: la escuela transmite los valores de las clases dominantes e incluso de manera codificada, y de

este modo, los niños de estas clases sociales, tienen mayores facilidades para decodificar esos valores (MADDONI y AIZENCANG, 2000).

7.4 UNA ALTERNATIVA INSTITUCIONAL

Frente a la expulsión de muchos jóvenes del sistema de educación tradicional, surgen alternativas pedagógicas que buscan integrar a quienes quedaron por fuera del dispositivo educacional.

La escuela donde se realizó la práctica constituye una alternativa institucional pedagógica que integra a aquellos jóvenes que por diversos motivos no lograron insertarse en el Sistema de Educación Tradicional. De este modo, los alumnos pueden cursar el primer año del secundario a lo largo de tres años y a su vez, tener un título intermedio en diferentes especialidades ocupacionales. Los objetivos de este dispositivo apuntan a favorecer los aprendizajes de los alumnos y también, a propiciar su inserción en otros ámbitos, tales como otros servicios educativos, el mercado laboral e incluso, la vida cotidiana.

Esta escuela constituye una de las cuatro instituciones de este tipo que pertenecen al Área de Educación Media y dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Particularmente en esta institución hay dos modalidades: Cocina y Fotografía. Los jóvenes eligen una modalidad y al concluir los tres años, se reciben de “Técnico en cocina” o “Técnico en Fotografía”. Por otro lado, es de jornada completa y posee servicio de comedor.

Los jóvenes del grupo con el que se trabajó en las asambleas, en su mayoría, provienen de sectores sociales muy humildes. En general, conviven con sus familias aunque también hay jóvenes que viven en Hogares Convivenciales junto con sus hermanos. Por otro lado, algunos padecen o han padecido muchas situaciones de violencia en sus propios hogares.

En general, son jóvenes que no han podido insertarse al Sistema Formal de Educación ya que muestran dificultades en el proceso de aprendizaje. En muchos casos, “fracasan” porque requieren otros tiempos para aprender o porque no pueden sostener un ciclo lectivo completo, a causa de su cantidad de faltas. De este modo, llegan a esta escuela luego de haber transcurrido un *“doloroso peregrinaje en*

busca de espacios que facilitaran su integración social y educativa” (RAMOS, 2013, p. 116).

En este sentido, si nos centramos en la exclusión a la que fueron expuestos los jóvenes –muchas veces de manera repetida- por las distintas instituciones educativas que no pudieron alojarlos de manera efectiva, surge el interrogante: ¿Acaso esto no nos habla de las falencias del Sistema Educativo Formal y del “no-lugar”² que les da a estos jóvenes? ¿Se podría pensar en esto como un indicador de la precaria forma en que fueron alojados por el Otro social?

7.5 LA INSCRIPCIÓN EN EL DESEO DEL OTRO PRIMORDIAL

El hecho de que los seres humanos sean crías destinadas a humanizarse en la cultura marca un punto insoslayable de su constitución: la presencia del semejante es inherente a su organización misma. En el otro se alimentan no sólo nuestras bocas sino nuestras mentes; de él, recibimos junto con la leche, el odio y el amor, nuestras preferencias morales y nuestras valoraciones ideológicas. El otro está inscripto en nosotros, y esto es inevitable. (BLEICHMAR, 2005, p. 8)

Desde el Psicoanálisis, se plantea que no hay sujeto desde los orígenes. De este modo, es necesario un otro para que pueda advenir un sujeto allí. Ese primer otro será la madre que nutra, cuide, cante, hable y brinde afecto al viviente. Es decir, ese encuentro –lejos de ser la mera asistencia física- introduce algo de otro orden que constituirá el psiquismo (DUSCHATZKY y COREA, 2002).

Freud (1895) conceptualizará a este encuentro como “*Vivencia de Satisfacción*” (p.362). Frente a una alteración interior –traducida como un incremento de tensión-, el viviente se encuentra en total estado de desvalimiento y los únicos recursos con los que cuenta son el berreo, la inervación muscular, el llanto. Sin embargo, nada de esto tiene como resultado la disminución de la tensión. Es necesario que haya un otro que pueda hacer una lectura de esta necesidad del

²Con el concepto de “*No-lugar*”, la autora hace referencia al no lugar para el deseo ni para la palabra. LEIBGORIN, V., (2013). “El no lugar del sujeto: un espacio a ser escuchado”. En SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

niño y realice una “acción específica” (p.362) que aligere la tensión. Esto dejará una marca imborrable. En otras palabras, luego de ese alivio de tensión el niño buscará nuevamente la satisfacción de esta vivencia, pero sólo encontrará su huella mnémica y esto es lo que motorizará la permanente búsqueda: su capacidad de desear. De este modo, esta experiencia será fundante de su aparato psíquico.

Lo satisfactorio de esta vivencia será el abastecimiento de la necesidad nutricional y asimismo, el encuentro con el otro que lo libidiniza. Volviendo a Bleichmar: “se alimentan no sólo nuestras bocas”.

Esta indefensión inicial del viviente marca la dependencia con un Otro, introduciéndonos así, en el Psicoanálisis de orientación Lacaniana. Para Lacan, el sujeto se constituye de entrada, en el campo del Otro. Lacan toma de la filosofía la noción de *Otro* para hablar del Otro de la cultura, es decir, el Otro del lenguaje que pre-existe y constituye al sujeto como tal.

Supone un tiempo mítico en el que el viviente –también llamado *Sujeto mítico de la necesidad*- no estaba atravesado por el lenguaje. Este primer tiempo es mítico en tanto nunca aconteció ya que el sujeto está inmerso desde siempre en el lenguaje. Es hablado incluso antes de nacer: se lo nombra, se le canta, se lo piensa. La “*Alienación*” (LACAN, 1964, p. 218) implica el encuentro del sujeto con el lenguaje, es decir, con el Otro. Encuentro que dejará al sujeto dividido y signado por la falta, pero que asimismo, lo constituirá como tal. De este modo, las necesidades de aquel viviente son tomadas por el lenguaje: “se ven forzadas a pasar por el *desfiladero del significante*” (KAIT, 2000, p.26).

La constitución del sujeto en el campo del Otro determina cómo se estructura su realidad y su deseo. Será crucial entonces para el sujeto -para lo que en ese momento “no era todavía sino nada de nada” (LACAN, 1975, p. 15)- el modo en que fue deseado por el Otro familiar, es decir, el modo en que fue alojado en el deseo de sus padres. Liliana Szapiro (2013) retoma este punto de la obra de Lacan para postular que el alojamiento en el deseo de un Otro será fundamental para que el sujeto pueda constituirse como tal. Sin embargo, cuando este alojamiento se da de manera lábil, esto tendrá consecuencias en la estructuración simbólica de los sujetos.

7.6 EFECTOS DE LA LÁBIL INSCRIPCIÓN EN EL DESEO DEL OTRO

Como se desarrolló en el apartado anterior, cuando la inscripción en el deseo del Otro se da de manera precaria, esto repercute en cómo se estructuran simbólicamente los sujetos. En otras palabras, repercute en el modo en que hablan, se expresan, aprenden, piensan y (se) piensan.

De este modo, frente al “fracaso escolar” muchos de estos jóvenes se encuentran posicionados como “*discapacitados*” -de un modo descalificatorio-, ya que no han podido sostener el ciclo educativo en una escuela media. Este lugar de *anormalidad* desde el cual se ubican, los lleva a compararse con los jóvenes que consideran *normales*, como lo son, los alumnos que asisten a la escuela contigua³ y con quienes comparten el patio en los recreos. Desde este lugar, estos jóvenes no se consideran con derecho a soñar, con derecho a armar un proyecto que haga emerger y encauzar su deseo, ya que tampoco piensan que sea factible realizarlo (SZAPIRO, 2013). En otras palabras, esto repercute en cómo ven su vida y su futuro. Recordemos que este lugar (*no-lugar*) desde el cual muchos se posicionan, es el lugar que les asignó también el mismo sistema. Estos jóvenes, entonces, quedan identificados al lugar de “*desecho del sistema*” (SZAPIRO, 2013, p. 106).

En este punto, se puede destacar una situación observada en el espacio de asamblea de la escuela. Uno de los jóvenes, Juan, relata frente al grupo que a veces no come porque no le gusta la comida de la escuela y en la casa, aunque a veces “*le peguen el grito*” para sentarse a comer, tampoco porque prefiere dormir. Además de asistir a la escuela, Juan hace deporte e incluso, toma medicación. El tutor le señala la importancia de alimentarse bien, pero Juan responde: “*A mí, mi vida no me importa, me importan los demás*”. El joven expresa desinterés para con su vida y deseos de matarse y también, relata que cuando era más chico -a partir de que falleció su abuelo- se realizaba cortes en sus muñecas porque se quería ir “*para arriba*” él también. Ante esto, el tutor le pregunta si pensaba en cómo se sentiría su madre si a él le pasaba algo, a lo que Juan responde de manera indiferente. El tutor entonces, le pregunta: “*¿Y no piensas en cómo me sentiría yo, si a vos te pasa algo?*”

De este modo, podemos pensar el lugar donde se encuentra ubicado Juan: un lugar de desinterés para con su vida, para con su cuerpo. Es un lugar donde no

³Escuela de Educación Media.

hay posibilidad alguna de poder soñar con un futuro. Y también vemos un Otro familiar que, desde el discurso del joven, lo convoca lúbilmente.

Juan confiesa además, que no tiene otro lugar -aparte del espacio de asamblea- para hablar de estas cosas que le pasan. Nuevamente aparece el *no-lugar*.

En otra de las asambleas compartidas, Lucas, otro joven del mismo curso, se mostró muy enojado ante una pregunta sobre Matemática que no pudo responder. Este malestar lo expresaba mediante respuestas tajantes y con un tono de voz elevado hacia el tutor. Luego de varios minutos de silencio frente a las preguntas del tutor, Lucas reconoció que estaba mal porque en su casa le decían que él era un “burro” y que su hermana era “inteligente”.

Vemos en esta situación, la carga que portan estos significantes, es decir, ese lenguaje que los nombra desde el Otro familiar, pero también desde el Otro social, que los excluye del sistema de educación formal a partir de un diagnóstico clasificatorio que anula su singularidad. Es necesario destacar que el hecho de no poder sostener un ciclo completo en escuelas de Educación Media Común, no es percibido por estos jóvenes como una falla del sistema -que no pudo alojarlos de manera efectiva- sino como una falla de ellos mismos, que los ubica en el lugar de lo *anormal* (LEIBGORIN, 2014). En este sentido, también podemos ubicar desde los desarrollos de Bauman (2002), el proceso de individualización en el que únicamente los individuos, serán los responsables de su éxito pero principalmente los responsables de su fracaso.

Las fallas en la estructuración simbólica de estos jóvenes se pueden observar también, en las grandes dificultades que presentan para expresar sus deseos y pensamientos (SZAPIRO, 2013). Esto se puede ubicar en muchos de los jóvenes de la escuela, que muestran una gran carencia de recursos simbólicos que les permitan expresar lo que desean decir. De este modo, encontramos jóvenes que les cuesta explicar qué es aquello que les sucede y por lo tanto requieren más tiempo para poder expresarlo. Incluso a veces se pudo observar que necesitaron de las intervenciones del tutor, ya sea *ofreciéndole* significantes o interviniendo para que los jóvenes pudieran ordenar sus ideas y armar un relato comprensible a los demás. Hubo muchos jóvenes también, que ante preguntas del tutor, respondieron con mutismo.

Muchos de estos jóvenes, en lugar de hablar, actúan. Actúan con el fin de ser escuchados por ese Otro. Pero cuando esto no sucede, lo sujetos repiten estas

actuaciones de manera compulsiva, quedando desamarrados del discurso. Mediante estas actuaciones se exponen a situaciones de gran riesgo vital y *“pueden arriesgar todo, incluso su vida, en el intento fallido por encontrar un mejor lugar”* (RODRIGUEZ, 2013, p. 140). Su vida para ellos no tiene valor, porque sienten que ésta nunca fue importante para nadie.

Estas actuaciones o *“Acting Out”*, constituyen una escena montada para un Otro. Lacan (1963) lo define como *“Algo en la conducta del sujeto, esencialmente que se muestra. El acento demostrativo, la orientación hacia el Otro de todo acting-out es algo que debe ser puesto de relieve”* (p. 136). En otras palabras, constituye un mensaje expresado en acciones dirigido hacia un Otro -que puede tomar la forma de sus padres, la autoridad, la sociedad-. Sin embargo, el sujeto que realiza un acting-out, permanece en la escena, a diferencia del pasaje al acto que supone una salida total de ésta. Esto último es nominado por Lacan como un *“dejar caer”* (p. 128), que hace referencia al sujeto, que es quién cae por fuera de la escena.

Estos jóvenes mediante las actuaciones, se exponen a situaciones de violencia. Incluso muchas veces, se vinculan entre ellos mismos de manera violenta.

En uno de los espacios de asamblea, tres jóvenes del curso quisieron expresar su enojo con otro de sus compañeros, Gastón. El grupo de jóvenes habló ininterrumpidamente y el discurso de los tres se fue tornando amenazante para con Gastón. Todos mostraban enojo con él, ya que solía *“presumir”* y *“boquear”* cuando hacía una salida costosa a algún sitio, como por ejemplo, asistir a un partido de fútbol. La amenaza se tornó más explícita cuando cada uno de los tres, comenzó a hablar de las instituciones educativas en las que habían estado antes y por qué los habían echado. También le contaron a cuántas personas conocían fuera de la escuela que podían venir a *“esperarlo a la salida”*. Uno de ellos –elevando el tono de voz y de manera amenazante- le explicó que en su casa tuvo que presenciar continuamente situaciones donde su papá le pegaba a su mamá. Tratando de explicarle que le habían enseñado a cómo ser violento y que podía serlo si quisiese. Ante esto, el tutor ubica estas acusaciones contra Gastón asignándoles el tinte amenazante que tenían. Los jóvenes aceptan esto como cierto e incluso, uno de ellos, lo acepta entre risas y enorgullecido por ello.

En otra de las asambleas, se habló sobre una pelea entre dos compañeros del grupo: Juan y Ariel. Ambos amigos se pelearon porque Juan había iniciado un noviazgo con una compañera que le gustaba a Ariel. El joven se mostraba enojado y

expresaba que si Juan alguna vez la lastimaba, él la tenía que defender. En este sentido, se puede observar que muchos de los jóvenes del grupo se muestran como “violentos” frente a sus pares varones, pero reconocen que no golpearían nunca a una mujer, sino que al contrario, se muestran extremadamente protectores con sus compañeras del curso.

Se puede destacar el peso que tienen los “*Mandatos sociales de género*” (TAJER, 2009, p. 60) en la constitución de su subjetividad. Estos mandatos son aquello que la sociedad exige a sus individuos según su género y se basan en relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres. En este sentido, podemos observar cómo los varones se ubican en el rol de protectores en relación a las mujeres, tradicionalmente asociadas a un lugar de debilidad y fragilidad. Asimismo, se observa cómo el ejercicio de la hostilidad está más legitimado en los varones, al punto de que se enorgullecen de ocupar el rol de varón rudo, desafiante, fuerte.

Retomando lo anteriormente desarrollado en relación a la violencia con la que muchas veces se vinculan, se puede destacar asimismo, la violencia con la que son segregados estos mismos jóvenes desde el Otro familiar pero también, desde la misma sociedad que lo clasifica y juzga. Para esto, cito un fragmento del poema “*La propuesta*” del escritor y director, César González (2012):

y vuelve el amanecer
y trabajadores sociales
y vasallos judiciales
y los siervos del periodismo
y todos los tiranos de etiqueta
me remarcan que soy un expediente
¡y yo no quiero ser un expediente!
¡y ya me cansé de ser un expediente!

y ahí vienen los mareos
y mis pulmones quieren callarse
y mi corazón quiere dormirse
y despertarse en el paraíso

y pongo canciones
y me hundo en mi interior
y solo ahí... experimento tímida calma
hasta que aparecen los mismos de siempre
(jueces, fiscales, formales, profesionales)
y me proponen la muerte
y te propongo la muerte

y nos proponen la muerte.

El autor, más conocido por su seudónimo *Camilo Blajaquis*, es un reconocido escritor y director de películas como "*Diagnóstico Esperanza*" (2013), "*¿Qué Puede un cuerpo?*"(2015), "*Corte Rancho*"(2013).

César nació en la Villa Carlos Gardel (Partido de Morón, Provincia de Bs. As.) dentro de un contexto de extrema pobreza y también, de mucha violencia. Desde muy joven, comenzó a consumir drogas -Poxirrán, cocaína, Rivotril- y también, comenzó a robar. César pasó por varios institutos de menores y cuando cumplió la mayoría de edad, por varios penales. En el último penal en el que estuvo, conoció a Patricio Montesano, una persona que dictaba talleres de magia y que también, solía reflexionar sobre la desigualdad social y económica como desencadenante de la violencia. A partir de él, César comenzó a acercarse a la literatura política y a la filosofía y a reflexionar sobre la injusticia social. A pesar de ser despedido abruptamente de su cargo, Patricio continuó visitándolo en el penal, fortaleciendo cada vez más, su amistad entre ambos.

En este sentido, se podría pensar en la importancia de un Otro -encarnado en la persona del "mago"- que lo alojó en su deseo y que le transmitió que su vida valía y era importante para él. Del mismo modo se podría leer la intervención que realizó el tutor del espacio de asamblea frente al desinterés de Juan para con su vida. El tutor expresó que el joven era importante para él, ubicándolo en un lugar de afecto y reconocimiento.

El lugar que el Otro le da al sujeto constituye para cada persona un mundo. No obstante, ¿Qué ocurre cuando este "mundo" deja a los sujetos a merced de la repetición de un destino mortífero? O en otras palabras, parafraseando a César González, ¿Cómo cambiar ese destino prefijado desde un Otro que le *propone la muerte*?

7.7 UN LUGAR

¿**“Que se le va a hacer... la vida es así.”**⁴?

Suena el timbre. Los jóvenes regresan del recreo al salón. Inmediatamente comienzan a acomodar sus sillas en ronda, haciendo a un lado los bancos. Cuentan las sillas de manera que haya para todos los integrantes del grupo e incluso para el tutor y las pasantes. Muchas veces se muestran ansiosos por contar algo, otras veces, es necesario una pregunta del tutor. Algunos participan mucho, otros poco y otros directamente no emiten palabra. No obstante, lo que se puede observar es cómo se han apropiado e investido el espacio de asamblea.

Desde este espacio se apunta a propiciar la emergencia de la palabra y a su vez, que los sujetos puedan reconocer el valor de las mismas. De este modo, el dispositivo permite alojar a los sujetos en un espacio de escucha, donde puedan construir un lugar diferente desde el cual posicionarse, permitiéndoles cambiar sus destinos prefijados. En otras palabras, se los convoca a asumir un lugar diferente del destino prefijado por el Otro. Un lugar desde donde se pueda soñar y a partir de ahí, armar un proyecto. A su vez, el hecho de respetar la propia palabra y su singularidad, implica también, el reconocimiento de ellos mismos y del otro como sujetos de derechos (SZAPIRO, 2013). De este modo, se establece una relación distinta del sujeto consigo mismo y también, en su vínculo con los otros.

Se puede destacar una asamblea en la que se trabajó mucho con Pablo. A partir de la pregunta del tutor, sobre cuándo tenían que estructurar más su día, todos los integrantes del grupo fueron respondiendo, pero la ronda de respuestas se detuvo en Pablo. El joven no emitía respuesta y permaneció un largo tiempo en silencio. Únicamente se escuchaban las preguntas del tutor a las que el joven no *podía* responder. El grupo manifestó su preocupación porque Pablo casi no asistía a clases y expresaron su preocupación porque se quede libre (el año pasado se quedó libre por su número de faltas). Sus compañeros también reconocen que Pablo no está integrado al grupo. El tutor ante esto, propone la consigna de que cada integrante del grupo diga algo que le puede ofrecer a su compañero.

⁴ Expresión que usó repetidas veces, uno de los jóvenes del grupo en el espacio de asamblea. El signo interrogante es de mi autoría.

Lucía empieza. Entre dudas, le pregunta si le gusta el mate y le dice que le puede ofrecer “unos mates”. Y así los compañeros siguen respondiendo en ronda: “plata para cargar la SUBE”, “explicar un juego que aprendí en computación”, “venir a casa a jugar en el patio o a editar videos”, “quedarte a dormir en casa y el lunes venimos juntos a la escuela”, “mi amistad”.

Si bien el joven expresó en privado su disconformidad con el grupo a pesar de todos estos ofrecimientos, se pudo ubicar en las asambleas posteriores cambios en Pablo. Se lo puso ver más alegre, mostrando risas cómplices ante algunos comentarios graciosos de sus compañeros. Se mostró a su vez, más integrado y concentrado en las asambleas. Incluso se lo pudo ver alegre y bailando al salir al recreo. En otra de las asambleas, se comprometió a traer una pava eléctrica para que el grupo pueda tomar mate en el espacio de asamblea.

Es necesario destacar que la familia de Pablo no se percataba de su cantidad de faltas: no había nadie ahí que registrara si el joven asistía a la escuela o si se quedaba durmiendo toda la mañana. Es interesante ver entonces, cómo el espacio de asamblea constituye *un lugar* (en contraposición al *no-lugar*) que registra y aloja al joven, que registra si concurre a clases, si está integrado al grupo, que registra si le ocurre algo.

8. CONCLUSIÓN

El discurso del Otro -que preexiste y constituye al sujeto como tal- determina su realidad y su deseo. De este modo el sujeto, sin saberlo, es gobernado por estos mandatos que muchas veces lo ubican en una posición de sufrimiento y malestar. En estos casos, será importante poder comenzar a cuestionar lo cristalizado e inmutable, en otras palabras, poder reflexionar sobre aquello que fue tomado como natural (NOVOA, P., VALENTE, S., VERA, L., 2013). En este sentido es que se apunta a la autonomía de los sujetos:

¿Este discurso del Otro presente en el sujeto, hasta qué punto puede ser eliminado? Si entendemos que el Otro está siempre presente, no desde el exterior, sino desde la propia constitución psíquica, forma parte de mí. Entendemos la autonomía, entonces, no como una posición subjetiva que

niegue el discurso del Otro, y al otro mismo en su constitución, ya que esto es un estado mítico ahistórico, sino como otra relación, de elucidación, de posicionamiento crítico, sobre los significantes y mandatos que determinan una posición subjetiva singular. (p. 76)

La autonomía de los sujetos implicará que puedan ubicarse activamente en una posición subjetiva acorde con su deseo singular, en otras palabras, que puedan construir “*un-lugar*”, en contraposición al “*no-lugar*” para el deseo en el Otro, para la palabra, para el sujeto. De este modo, se apunta a desarmar los destinos prefijados por el Otro que dejan al sujeto como espectador, para dar lugar al sujeto como protagonista, como actor y creador de su propia vida. En este sentido podemos ubicar la importancia de la creatividad durante la etapa de la Adolescencia, como se desarrolló anteriormente con Winnicott (1971). La creatividad estará en juego en esa creación de lo propio: de un modo singular y único de vivir la vida que cada sujeto construye. Parafraseando al autor: que la vida valga la pena de vivirse.

9. BIBLIOGRAFÍA

AIZENCANG, N. y MADDONNI, P., (2000). "El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa". En CHARDON, M.C. (comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA/JVE.

ALEMAN, J., (18 de junio de 2015). Capitalismo sin padre. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-275130-2015-06-18.html>

BAUMAN, Z., (2002), *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

BERGER, P. y LUCKMANN, T., (1969). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S., (2005). "Un modo de pensar nuestro tiempo". En *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía editorial.

CÉSAR, G., (7 de abril 2016). "La propuesta". Recuperado de <http://camiloblajaquis.blogspot.com.ar/2016/04/la-propuesta.html>

De Sousa Minayo, M.C., (2009) "La artesanía de la investigación cualitativa". En *Colección Salud Colectiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

DUEK, D., (2010). "Elementos para una epistemología de lo adolescente". En *El pensamiento de lo Complejo*. Ficha de cátedra II Psicología Evolutiva Adolescencia, Facultad de Psicología, UBA.

DUSCHATZKY, S. y COREA, C., (2002). "Las instituciones en la pendiente". En *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.

EANDI BONFANTE, N., (2013). "Construyendo lazo". En SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

FREUD, S., (1895) "Proyecto de Psicología para neurólogos". En *Obras Completas*. Tomo I. Buenos Aires, Amorrortu.

FREUD, S., (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. FREUD, S. "Metamorfosis de la pubertad", *Obras Completas*, t.VII, Amorrortu, Bs. As., 2003.

KAIT, G., (2000) *Sujeto y Fantasma*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Ross.

LACAN, J., (1963). Clase IX: "Pasaje al acto y Acting out". En *El Seminario. Libro 10: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J., (1964). Clase XVI: "El Sujeto y el Otro: la alienación". En *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J., (1975) "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma". En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

LACAN, J., (1975) "Conferencia de Ginebra sobre el síntoma". En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.

LEGASPI, L., AISENSON, G., VALENZUELA, V., DURO, L., MOULIA, L., LAVATELLI, L., BAILAC, S., CZERNIUK, R., DE MARCO, M., TRIPODI, F. y CURA, T. (2012). "Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables". En *Anuario de Investigaciones. Volumen XIX*. Facultad de Psicología, UBA.

LEIBGORIN, V., (2013). "El no lugar del sujeto: un espacio a ser escuchado". En SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

LEIBGORIN, V., (2014). "La segregación de los segregados". En SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De la Segregación. Intervenciones psicoanalíticas y legales con jóvenes marginados*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

NAJLES, A., (2013). "Razones de la violencia". En SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

NASIO, J.D., (2003). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

NOVOA, P., VALENTE, S. y VERA, L., (2013). "Entrar en el laberinto". En *Teoría y testimonios I: De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (sf.) Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/media/cbo/cbo03/quiensomos.htm>

PERRENOUD. P., (1993). "Cuando la excelencia constituye verdaderamente la norma". En *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

RAMOS, D., (2013). "Palabra tomada". En SZAPIRO, L. (Ed.). *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

RODRIGUEZ, L., (2013). "De la repetición de un destino mortífero" en SZAPIRO, L. (Ed.), *Teoría y Testimonios. De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

RODULFO, R., (2009). "Depresiones en la infancia". Clase dictada en noviembre del año 2009. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/102_infanto_juvenil/material/depresiones.pdf

SZAPIRO, L., (2013). "De los sujetos que han sido alojados lábilmente en el deseo del Otro". En *Teoría y testimonios I: De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

SZAPIRO, L., (2013). "La apuesta a la palabra". En *Teoría y testimonios I: De una lábil inscripción en el Otro*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

TAJER, D., (2009) "Modos de subjetivación: modos de vivir, de enfermar y de morir". En *Heridos Corazones. Vulnerabilidad Coronaria en Varones y Mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

TERIGI, F., (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de educación*. N°50.

VARELA J. y ALVAREZ URÍA F., (1991). "La maquinaria escolar". En *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

WASERMAN, M., (2011). *Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

WINNICOT, D., (1954). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

WINNICOT, D.W., (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.