

El estudio y lo institucional metonímico en la adolescencia: el neoliberalismo es hacer de suplentes*

(Study and the metonymic institution in adolescence: neoliberalism is the making of substitutes)

Alejandro Klein**

Resumen

Este artículo se propone investigar cómo una de las consecuencias del vínculo que se genera entre ciertos adolescentes y el contexto neoliberal implica una permutación en la capacidad de integración de estos jóvenes a la institución liceal. Desde un contrato social trófico se pasa a otro tanático, donde el adolescente, más que ocupar un lugar de marginado-transgresivo, pasa a ocupar un lugar de suplente-expiante. Este contrato tanático se caracteriza por las figuras de la escasez y lo escaso, a través del ominoso trabajo de la expulsión social. De esta manera propongo, en este artículo, una reformulación de la problemática de la deserción estudiantil, donde lo que *destaco más* que los *procesos de salida* incrementados, es la *ausencia de procesos de entrada* irreversibles.

Palabras clave: Exclusión social; Adolescentes; Deserción estudiantil.

El desasosiego exacerbado

Para comenzar a exponer sobre lo que implica el vínculo con la institución educativa por parte de los adolescentes, desde un contexto social y cultural propio del neoliberalismo, comenzaré reproduciendo un breve material clínico que surgió de un grupo terapéutico de adolescentes que funcionaba dentro del Hospital de Clínicas-Facultad de Medicina (Área de Adolescencia) en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Desde este material clínico es que abordé

• Texto recebido em maio/2006 e aprovado para publicação em setembro/2006.

* Este trabajo es uno de los capítulos de mi tesis de Doctorado en Servicio Social (UFRJ-Brasil) defendida el 6 de Marzo de 2006.

** Psicólogo, doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil, Professor na Facultad de Psicologia, Uruguai. e-mail: alejandroklein@hotmail.com

–incluyendo además datos socio-demográficos – mi investigación sobre la forma de construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal (Klein, 2006). El grupo en cuestión tenía una frecuencia semanal de reuniones, trabajando dentro de un contexto psicodramático-psicoanalítico. En la sesión transcrita cabe aclarar que D. es varón, A. mujer, ambos de 16 años de edad.

D. -... yo....estoy traicionando a un compañero. Con él preparamos un trabajo en historia sobre la dictadura y nos fue bárbaro, sacamos 12 y el profesor había comentado sobre la clase nuestra... La directora puso el grito en el cielo, que cómo habíamos dado el tema con esos libros. Mi profesora de historia estaba de licencia por un viaje y su lugar lo ocupó un estudiante del IPA, que hacía la práctica allí y él me dijo por qué no preparábamos este tema para hablarlo en la clase y a mí se me ocurrió decirle a mi amigo, porque tenía baja historia y yo lo quería ayudar y cómo le gustó tanto, nos pidió que fuéramos a decirlo a otras clases y nosotros fuimos. El asunto es que la directora nos vino a buscar y el profesor dijo que si nosotros íbamos, él también lo hacía y nos acompañó. La directora dijo que dijéramos a los demás que era todo mentira y le dijimos que no, que eso lo habíamos leído en libros y que además estábamos en democracia.

A.-¿Y qué dijo la Directora?

D.- Dijo que nos iba a suspender y el profesor dijo: si los suspenden a mí también suspéndame.

A.-¿Y te suspendieron?.

D.- No sé lo que va a pasar, lo único que sé que estamos en el recreo y sale la directora, como a cuidarnos, estamos como si fuéramos revolucionarios. Piensa que le vamos a hacer algo a los demás, lavarles el cerebro. Ahora hasta hay radiopatrullas. Nunca venían antes y desde que pasó esto, vienen todos los días al mediodía. Somos los “revolucionarios”. Además dentro de dos semanas me voy de paseo a Piriápolis, el paseo de fin de año, tengo el permiso de mi madre firmado y me reventé trabajando en la kermesse. Vendí todo lo que pude y ahora no me dejan ir.

A.- ¿Quiénes no te dejan ir?

D.- No sé, los profesores. Pero un profesor me dijo que la orden vino de arriba.

D. trae un relato en el cual muestra el esfuerzo que ha hecho en su trabajo de estudio, por tratar de establecer las raíces del pasado de su país. Esta “infancia de Uruguay”, tiene que ver tal vez con su propio proceso de búsqueda de

biografización para consolidar una historia personal. Frente a este intento por establecer una verdad, aparece la reacción desmedida de la Directora, generando un clima de traiciones y sospechas que reduplica para D. un relato familiar de similares características.

Lo “escópico insuficiente” que describo en otro trabajo como estructura familiar (Klein, 2006), se constata también en la institución educativa: no se le puede valorizar el esfuerzo que hace por ayudar a un amigo, por estudiar, por leer. Lo que le genera una situación de desasosiego y de frustración permanente. Con respecto al funcionamiento institucional rescato que:

Retomamos la distinción de René Kaës (1993) entre institución metonímica y metafórica. En el primer tipo de institución, sobresale una regla que hace desaparecer a los sujetos individuales, prevaleciendo la historia y las necesidades de la institución, sobre la historia y las necesidades de sus integrantes. Por el contrario, la institución metafórica permite la aparición de la historia y los conflictos de los sujetos, alentando la creatividad y la construcción de algo nuevo. Para Kaës se trata de dos instituciones en permanente conflicto. Nosotros destacaríamos otra dimensión entre ambas. Los dos tipos de institución parecen ser necesarias para el adolescente. Desde lo metonímico, busca y necesita de una institución que funcione como padres protectores escuchándolo y cuidándolo. Desde lo metafórico, en cambio, demanda paradójicamente, una institución que le dé la posibilidad de poder hablar por sí mismo, reclamando un protagonismo diferenciador. (Klein, 1997, p. 40)

Por el contrario, el tipo de instituciones que consideramos aquí se configura como incapaz de catectizarse a sí misma, no desplegando un espacio de tolerancia, de cambio, de innovaciones, existiendo una acentuación de lo “metonímico” en ellas, en detrimento de aspectos metafóricos. Ya no hay contradicción entre ambos aspectos como señalaba Kaës (1993), sino anulación de un aspecto en detrimento del otro.

La figura del profesor-suplente anuncia cierta función fraterna, sosteniendo sí algo metafórico, pero no desde la autoridad, sino desde la transgresión y la protesta. Este espacio de solidaridad y de apoyo, no se puede enunciar en nombre de la institución, sino en nombre de valores que quedan por fuera de la institución. Hay un efecto de desinstitucionalización (de intersticio, [Kaës,1993]) necesario para poder resguardar valores básicos a la institución concebida desde la modernidad: apego, inclusión, racionalización y autocrítica.

Valores que, desde el neoliberalismo, la institución ya no puede sostener, (Lewkowicz, 2004) aquejado de una dolencia de basamentos que le hace “temer” permanentemente por su extinción y encuentra su resguardo en “eliminar” todo lo que sea extraño, transgresivo, subjetivante.

Este profesor es suplente y probablemente así es como se sienten éstos jóvenes: cumpliendo *suplencia* en la institución y en la familia, sin posibilidad de generar figuras de arraigo y firmeza. De cualquier manera – y por suerte – este joven profesor permite hacer algún efecto de reorganización, frente a la arbitrariedad que representa la regla y la autoridad. Me hace recordar la tragedia *Antígona* de Sófocles. En ella se plantea que hay leyes de solidaridad que están mas allá de las leyes de la ciudad. Antígona desafía el edicto de su tío Creonte y cumple el ritual funerario por sus hermanos Eteocles y Polinices. En función fraterna, Antígona recuerda que hay una ley de solidaridad y de apoyo que esta más allá de una ley que se muestra arbitraria.

Como un moderno Antígona, D. rechaza entonces la posición de la Directora y se reafirma en un ideal del yo que le permita enunciar la verdad de la democracia y la justicia. Así D. puede hacer con esta señora lo que no puede con su padre: confrontación generacional (Winnicott, 1972). Me pregunto si parte de las dificultades y quejas que los profesores y las directoras tienen de sus alumnos, no pasará porque enfrentan – les guste o no – más que un vínculo educativo, otro (que en principio no les compete) de confrontación generacional. Es decir, es como si estos jóvenes buscaran en algún lado concretar efecto de estructura, el cual obviamente ni los profesores, ni los directores entienden. De allí que quizás éso que éstos perciben como desafío, insolencia y falta de respeto, puede ser, para sus alumnos, una apuesta al desafío trófico hacia la figura de autoridad.

Esta situación no puede ser aceptada porque existe además un clima de paranoización y desconfianza absoluta. ¿Dónde empieza y termina esta paranoia? ¿Cómo se discrimina la que tiene que ver con la directora, con D., con la institución? No puedo saberlo. Me cuesta suponer que esas patrullas policiales están ahí por D., pero creo sí que las mismas consolidan una arquitectura global de desconfianza. La misma se relaciona a lo que denomino “vivencia de catástrofe inminente” (Klein, 2006) presente desde esta directora, y que en estos jóvenes augura un clima de sospechas, verdades, mentiras y persecuciones.

Se constata así un agotamiento de las estructuras de mediación. Entre D. y el padre no hay ya *familia* como estructura de mediación, tal como entre D. y la directora no hay ya *liceo* que es otra estructura posible de mediación. Por el contrario, todo se nutre de lo especular: para la directora D. es el subversivo, el tupamaro; para D. la directora es la dictadura militar.

El vínculo persecutorio, militar-sedicioso se reedita en el vínculo D. - directora, comprobándose cómo siguen presentes las marcas imaginarias de lo totalitario - sedicioso. Se me dirá y con razón, que hoy en Uruguay no hay sediciosos. Pero me pregunto si otros objetos, como la pasta base no aparecen como pudiendo “romper y destruir” nuestra sociedad. Se dice así que estamos asediados por la droga como hace 40 años la sociedad estaba asediada por los tupamaros. La estructura imaginaria es la misma. Lo interesante es que, desde del punto de vista farmacológico, la pasta base, al igual que la cocaína, no genera violencia. Lo que hay de violencia en la pasta base es para conseguirla. El alcohol es un facilitador mucho más grande de violencia y a nadie se le ocurre decir que el alcohol es una amenaza social...

Como sea, el punto en sí urgente ya no es la violencia en sí, sino el miedo a la violencia. En nombre de ella, la Directora pide que no se “divulguen” cosas que D. ha logrado averiguar. En nombre del miedo a la violencia se autorizan prácticas de control, que terminan siendo más violentas aún.

Esto está relacionado con el riesgo de desaparecer, la vulnerabilidad extrema y la ansiedad difusa. De allí que D. insista en sus acciones bondadosas. Para ser querido hay que entrar dentro del sistema (kermesse). Salir fuera del mismo implica una sensación de que algo horrible va a suceder

Por otra parte D. siente que ha perjudicado al amigo, en una actitud de mucha culpa. Busca hacer función fraterna con él pero siente que ha fracasado. Al escópico insuficiente se le une una sensación de desasosiego y desastre. Siente que ha arruinado a su amigo, como probablemente siente que ha arruinado a su familia. Es la contraparte del “mesianismo exacerbado”: un *desasosiego exacerbado*.

Implante de la exclusión: el destituido absoluto

Al igual que en el apartado anterior se utiliza aquí un material clínico que surge del mismo grupo terapéutico de adolescentes del Hospital de Clínicas-Facultad de Medicina (Área de Adolescencia) en la ciudad de Montevideo, Uruguay. En la sesión transcrita cabe aclarar que R. es varón, A. es mujer, ambos de 16 años de edad. T. el terapeuta

R.-Hace un mes que no voy al Liceo...No quiero ir más.

T- ¿Por qué?

R- Porque no iba a hacer nada.

T- ¿Quién lo decidió?

R.- El adscripto, el director y los profesores.

T.-Y tus padres?

R.-Y nada...dijeron qué iba a hacer yo, si no iba a ir más o iba a trabajar con mi viejo en el taller de afilado. Ahora estoy trabajando con él... Y yo iba a fumar nada más... También me fui por las amistades y éso. (Golpea en la silla de al lado y juega con ella).

T- ¿Por las amistades?

R- Con el que me juntaba yo fumábamos, tomábamos y hacíamos cualquiera... Entrábamos al liceo, nos sentábamos los dos juntos (bosteza) y nos portábamos mal, hablábamos, nos reíamos y todo eso.

A.- Yo también dejé la UTU.¹ Yo creo que R. hizo bien en dejar, porque si va y no hace nada, no trabaja y hace lo que quiere, como que no está respetando las reglas. Los profesores dirán: "si no hacés nada andá a tu casa". Yo dejé porque tenía bastantes crisis y muchos problemas, la UTU no me gustaba y tenía problemas y mi madre me dijo que no fuera más, que me estaba presionando, igual yo había perdido por faltas.

En este material hay una clara intersección social: el que no produce, el que no hace es un inservible. Se tendería a pensar que ese tipo de categorías ya no existen tan claramente, porque la producción tiene que ver con el trabajo hoy en declive. Sin embargo acá surge una coexistencia de una categoría de producción propia de la modernidad keynesiana, con una categoría propia del neoliberalismo: el desempleo. Probablemente se le exige producir a un integrante de la familia, como forma de compensar el que otro de sus miembros está sin trabajo, o bajo amenaza de desempleo. Es como que de alguna manera el joven tiene que compensar con su producción, la desproducción generalizada del entorno.

Es un mundo donde las cosas que suceden se vuelven incomprensibles. Las cosas pasan pero no se sabe por qué pasan. R. anuncia que se fue del liceo, y el por qué en realidad no lo sabe. Estamos en una cultura que no es la cultura del raciocinio, del sentido común, de la anticipación o la planificación, sino del exabrupto, donde las cosas brotan como hongos sin que uno sepa bien por qué.

Aventuro la hipótesis de que R. y A. no se fueron del liceo y la UTU, es que en realidad *nunca entraron*. Es decir, fueron físicamente, pero en realidad

¹ UTU: Universidad Técnica del Trabajo

nunca psíquicamente. ¿Por qué? Se abre aquí una discusión compleja sobre la educación, que rebasa los límites de mi investigación. Es cierto que en los países periféricos, el fenómeno de la evasión es permanente y que el mismo se relaciona a la degradación de las instituciones educativas bajo el neoliberalismo. Se genera así una situación de trabajo precario, salarios bajos, más horas de trabajo, el descompromiso de los profesores, disminución de lugares disponibles.

De esta manera, seguramente lo que he descrito con respecto a los padres, se verifica como “profesores agobiados”. Creo que esto aumenta aún más la dificultad en establecer estructura de “acogida”, bajo este tipo de instituciones, para estos grupos sociales y para estos jóvenes. Por el contrario, en función de lo referido, las estructuras tienden a ser de exclusión.

De allí la importancia de que en el grupo terapéutico sí entren (física y psíquicamente), que tengan un sentimiento de pertenencia durable y efectivo, por el cual al grupo lo introyecten y transformen. Por eso creo que del grupo ya no basta decir que permite un proceso de cura. Acumula una tarea (como los profesores y directoras) que en principio no le corresponde, pero que sin embargo surge, porque hay una expectativa de que éste va a permitir lazo e inserción social. Después vendrá el proceso terapéutico en el sentido clásico del término.

Reitero que R. no decide, y en realidad los padres tampoco. Desde el punto de vista de la ciudadanía, es una situación de destituido. Los padres sienten que si el profesor dice: su hijo no va más, ellos deben aceptarlo. Los profesores, el director, la adscripta, deciden y los padres no tienen nada que agregar, configurando un cuadro de descuidadización generalizada.

Pero el asunto no es estar solamente escolarizado, el asunto es hacer algo. Así a R. se lo pone a trabajar. Estas son familias donde no hay dimensión de porvenir ni de orgullo para los hijos. No hay dimensión de futuro, sino que se vive en el día a día. Estamos ante una adolescencia donde no entra lo que P. Aulagnier (1991) llamaba la anticipación del porvenir o la construcción del futuro. Es una construcción de lo adolescente que se construye y reconstruye permanentemente, dentro de un ciclo agotador. El espacio social de la adolescencia, al estar así tan desinvertido, no da la *bienvenida* al proyecto de la adolescencia.

Entonces surge esta situación: ya no queda claro que lo que tiene que hacer una persona joven es estudiar. En realidad, ya nada queda claro. Por eso nadie se hacen ningún problema, ni siquiera lo mandan a clase de recuperación, ni siquiera llaman a un psicólogo, cosas que pasan a considerarse pérdida de tiempo.

Lo que para los profesores es dificultades de aprendizaje, o falta de voluntad, refleja a mi entender la fragilidad del lazo social. Una expresión es que estos jóvenes pueden estar y pueden no estar en la institución educativa. Es lo mismo. Pueden estar en su familia o pueden no estar: es lo mismo.

¿Qué es lo que están esperando entonces R. y A. del grupo? Descarto que sólo una interpretación, dentro de un proceso de cura. Estos jóvenes transmiten perturbaciones a nivel del “déficit”, no de la represión. Se hecha de menos un sentido de continuidad existencial, de *self* integrado, y de confianza básica. Por eso R. siente que está y no está, aparece y desaparece. ¿Qué es ahora en el liceo y en su casa? un desaparecido. La palabra que estoy usando no es casualidad, ya que estas situaciones creo que re-dramatizan una problemática inherente a la dictadura militar, que en forma de una “compulsión a la repetición” social, reaparece intermitente y en distintas situaciones.

A esta situación se une la influencia de una mentalidad evangélica. Subcultura que se estructura en torno al tema del pecado, el castigo y la redención. Aparentemente R. ha fumado marihuana y debe “expiar” de alguna manera ese pecado. Para eso se debe alejar de las malas compañías, es decir de las compañías *diabólicas*. Estos amigos peligrosos son modernos Mefistófeles que tientan a los jóvenes y les hacen caer en un pecado del cual no se levantan más. En la mentalidad evangélica, el diablo está acá, está entre nosotros, está por todos lados y eso es lo que está transmitiendo este muchacho.

Como si R. dijera: “yo me fui del liceo porque es una expiación que tenía que hacer para escapar de las malas influencias”. A su vez el liceo propicia éste salir, por – como ya mencioné – exacerbamiento de la corriente metonímica por lo cual no tienen, ni el liceo les da, un lugar. Por otro lado, R. refiere a cómo se desborda, empezando a hacer un montón de actividades ante las cuales él no puede decir que no. En realidad es un no poder decir ni no, ni sí, no pudiendo discriminar entre distintas actividades.

Así indiscriminadamente R., en el liceo, practicaba conductas de imitación, donde el otro no es simplemente un compañero o amigo, sino un espejo del que se imitan gestos, sonrisas tontas, bobadas. La conducta mimética que R. describe respecto al amigo, se va a trasladar a la relación con A. en el grupo. Hay un momento en que R. empieza a hacer un ruido, juega con la silla, con lo que su calma aparente está escindida de la ansiedad que muestra, golpeando el banco o moviéndose. Esta conducta de ansiedad difusa probablemente se encuentra también a nivel liceal, tomándola equivocadamente como desencanto, desinterés, o indiferencia.

Se trata de una angustia fragmentaria y devastadora, frente a la que me

pregunto cómo es posible que la puedan soportar. Un adulto se derrumbaría frente a esa ansiedad gigantesca. Probablemente una consecuencia es que a través de ella se crean permanente objetos bizarros (Grinberg, 1986) que configuran un cuadro de extrañeza cuyo costo es un ataque destructivo a todo el aparato de pensar, que conlleva a un cuadro de defusión agudo, que el adulto y los profesores erróneamente denominan indiferencia.

El bostezo de R. entonces no es conducta de aburrimiento, sino de agotamiento. Desde una subjetividad como la de R., ponerse a hablar en primera persona en la sesión, sostener ese lugar, es diametralmente opuesto a la estrategia en tercera persona que sostiene en su vida cotidiana. El no es “yo” sino un sostenedor de cosas, inserto en un lugar de instituido permanente. En la sesión R. intenta una micro-ruptura con ese instituido (que propongo llamar: instituido destituyente por la dificultad de poder hacer lugar a procesos metaforizantes) propio del neoliberalismo, lo que le implica un esfuerzo terrible.

En este punto A. interviene, quizás como efecto de solidaridad, y retoma ahí donde R. ya no puede proseguir: “Yo también dejé la UTU, yo creo que R. hizo bien en dejar”. Su ‘también’ indica que está pensando desde R. y desde el grupo. Me pregunto si esto que hace A. es mimético o fraterno y creo que es un punto intermedio entre uno y otro, aportando algo de la comprensión, pero también un factor de culpa: si A. desculpabiliza a R., es *también* para desculpabilizarse a ella misma. Como ya he señalado, esta culpa se refiere a un superyo arcaico y refiere – en este caso – a responsabilizar a estos jóvenes por una deserción estudiantil de la que en realidad, poco o nada han decidido

En este tipo de materiales, se ve que no es que “estén en otra” como despectivamente se dice, ni que sea lo mismo que estén o no estudiando, como irresponsablemente se dice. Hay una inmensa carga de culpa y de agobio con respecto al hecho de no estar en el liceo, lo que es un estigma muy fuerte. No es que sean “irresponsables”, ni que mantengan esa famosa *distancia* que se preconiza que el joven instala con el mundo adulto. Se trata no de un problema educativo, sino de un problema de descuidadización. Tampoco tiene que ver con el “desencanto”, porque R. y A. no nos transmiten que están decepcionados con el liceo, sino que lo que sucede es que no saben como “entrar”, no saben donde están las rendijas para tal fin. Es lo que señala Lewkowicz (2004): la exclusión neoliberal se caracteriza por su irreversibilidad.

Para un joven de clase media sólida la “rendija” está en cumplir un horario, estudiar lecciones, e intervenir en clase y no pasarse de la “raya” evitando suspensiones. Esa es la regla, la que se conoce y acata. Pero para estos muchachos (de clase media fluida o empobrecida) la regla no está, no la

dejan a su disponibilidad. De ahí que no pueden apuntalarse (Bernard, 1991) en el liceo porque no ofrece base de sostén. Estas son las mal llamadas clases marginales, mal llamadas porque en el neoliberalismo no hay nadie marginal: todo es cuestión de centro. Pensar la sociedad en términos de “centro” y “marginal” es un esquema propio de la modernidad keynesiana. En el neoliberalismo o se está o no; se es “adentro” o nada, cuestión que expresan estos jóvenes. Lo reitero: nada del júbilo de crecer permanece, instalándose en su lugar una sensación de agobio y pérdida.

A.: “no hace nada, no trabaja y hace lo que quiere, es como que no está respetando las reglas, los profesores dirán si no hacés nada, andate para tu casa”. Leyendo lo anterior me pregunto si ésto es un discurso de un adolescente. Resulta que hacer lo que uno quiere aparece como algo malo... El adulto casi no es necesario: ellos son los mejores adultos para juzgarse y condenarse.

Nada hay de la duda adolescente, la que se ve “devorada” por una estructura de sentencia que de alguna manera repite el discurso de la propia institución. Con esta salvedad: A. cree, e intenta señalarlo, que la institución se maneja por reglas, recuperando un esquema racional y justo de lo institucional propio de la modernidad keynesiana. Pero la institución educativa (lugar de reglas, si lo hay) que les tocó vivir muestra lo contrario: la ausencia de reglas.

Mi punto de vista es seguramente más dramático que el de A., pero creo que lo que “regla” como vínculo entre la institución y sus estudiantes, no son “reglas” sino la absoluta y total indiferencia. La “regla de producción” de la modernidad keynesiana, puede catalogarse como regla tonta o arbitraria, pero es un marco desde el cual manejarse. Aún desde reglas tontas una preocupación existe. Pero en este caso, si interrogáramos a fondo al liceo de por qué R. y A. han dejado de estudiar, creo que responderían con el mismo “no sé” que ellos.

En esta despreocupación que impera, hoy están, mañana no. Si R. y A. se pueden ir tan fácil del liceo es porque en realidad nunca *entraron*. Creo que el tema de la exclusión está mal planteado. No hay exclusión, porque de cierta manera como ya señalé, no hay inclusión efectiva. Sin entrar ni salir, ni ser bienvenidos ni despedidos, hacer lo que uno quiera aparece como algo censurable. Hacer primar el propio deseo, extrañamente, se transforma en sinónimo de “atorrante”, caer en la droga, o ser delincuente.

Reitero algo que me parece fundamental: lo que estamos viendo en el material clínico es que los adolescentes no reniegan ni rechazan el liceo, por el contrario, para ellos sigue siendo un lugar importante. Esta simple posibilidad de concebir un “lugar donde estar”, implicaría la posibilidad de dar cabida a un funcionamiento metafórico a nivel institucional.

Desde la modernidad keynesiana, lo metafórico y lo metonímico institucional no se separaban. Desde el neoliberalismo sí, lo hacen y radicalmente. Es decir, el adolescente va al local de estudios, ocupa un lugar, pero ya no sabe ni puede cumplir con los rituales que lo transformen en alumno. De esta manera no puede incorporar las tareas subjetivas que implican poder concentrarse, sentarse, estudiar. Pero básicamente lo que falla en la tarea de convertirse en estudiante es que sienten que no tiene ningún sentido lo que hacen.

Para el liceo el adolescente está desinteresado del estudio, pero por el contrario, está más interesado que nunca. Lo que no comprende del mismo (porque no se lo pueden transmitir) es para qué sirve y por eso lo cuestiona. Entonces quiere ir al liceo, pero no a estudiar (cosa que no puede) sino a permanecer. No como estructura de pasaje, sino como estructura de permanencia y de recorrido.

Por otro lado creo que el desencanto que tiene el adolescente con respecto a la materia, reproduce el desencanto que tiene el profesor con su propia materia, y con la enseñanza en general, en relación a la degradación que sufre la enseñanza y el desinvertimiento social que el propio profesor recibe.

Quisiera destacar que junto a estos fenómenos, surge una acentuación de exigencias desde la institución liceal: cada vez más materias, más horas de estar sentados, más necesidad de concentración intelectual y estándares cada vez más inalcanzables... En la medida que el liceo siente que está fallando, que sufre un malestar institucional, creo que robustece más sus mecanismos internos de exigencia, redoblando de cualquier manera su propia vulnerabilidad. Situación correlativa a la exigencia cada vez mayor que se constata en el mercado laboral (Castel, 1997). Cuanto menos trabajo existe, más se amplían los requisitos de ingreso al mismo, con lo que la institución educativa aumenta aún más los suyos, generándose una cadena de retroalimentación interminable.

En la medida en que el liceo no puede admitir y sostener adolescentes dentro de su espacio, si no se convierten en estudiantes los expulsa. Pero cuando son expulsados del liceo tampoco pueden ingresar al mercado laboral, lo que lleva a un incremento de los adolescentes en situación de calle, es decir jóvenes que ya no están en ningún lugar. Al mismo tiempo y concomitantemente, se les "castiga" con toda una prédica neo-evangélica referente a drogas, SIDA, los desvíos sociales, lo cual robustece aspectos superyoicos.

Sería interesante (no creo que sea un imposible) pensar en una estructura no académica dentro del liceo donde los adolescentes puedan concurrir manteniendo actividades libres no académicas, sin obligación de asistencia.

Un “espacio adolescente” donde, más que calificaciones, se ofrezca un espacio de contención y recepción sin que éso les implique la exigencia de tener que ser estudiantes.

Abstract

This article intends to investigate how one of the consequences of the link generated between certain adolescents and the neoliberal context consists of an exchange in their capacity to integrate with the school. A trophic social contract changes into a thanatic one, in which the adolescent, rather than occupying the place of an excluded-transgressive person, starts to occupy that of a substitute-expiating one. This thanatic contract is characterized by the figures of scarcity and the scarce item, through the ominous work of social expulsion. Thus, the article proposes a revision of the problem of student desertion, highlighting the absence of irreversible entrance processes rather than the increase in exit processes.

Key words: Social exclusion; Adolescents; Student desertion

Referencias

- Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. *Revista de APdeBA*, Buenos Aires, v. XIII, n. 3.
- Bernard, M. (1991). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, L. (1986). *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (1993). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, A. et al. (1997). *De la paradoja al grupo: el adolescente a nivel hospitalario y comunitario*. Montevideo: Roca Viva.
- Klein, A. (2006). *Adolescentes sin adolescencia - reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal*. Montevideo: Psicolibro-Universitario.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.