



## Constitución subjetiva en la adolescencia: escuela media, meritocracia y procesos de exclusión-inclusión

*Subjective constitution in adolescence: middle school, meritocracy and exclusion-inclusion processes*

**Mariana Bottini**

bottinimariana7@gmail.com

**Lucía Rinaudo**

ljrinaudo@gmail.com

Universidad Nacional de Río  
Cuarto. Argentina

Recibido: 25|08|16

Aceptado: 12|12|16

### RESUMEN

La adolescencia es un momento privilegiado en lo que a la constitución de un sujeto social se refiere. El papel de la escuela en dicha constitución es de central importancia. Reflexionar acerca de algunos discursos que cobran relevancia en la actualidad y atraviesan las instituciones educativas -como el discurso meritocrático- permite pensar críticamente la naturalización de procesos de exclusión social.

**Palabras clave:** Constitución subjetiva; Adolescencia; Escuela; Meritocracia; Exclusión-inclusión.

### ABSTRACT

Adolescence is a privileged moment in what concerns to the establishment of a social subject. The role of the school in this constitution is of central importance. Reflect on some speeches that become relevant at present and go through educational institutions -such as the meritocratic- provides the chance to think critically those discourses which allow the naturalization of social exclusion processes.

**Key words:** Subjective constitution; Adolescence; Middle school; Meritocracy; Exclusion-inclusion.



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación titulado “Construcción de subjetividad en adolescentes de escuela secundaria. El derecho a la participación: entre la exclusión y la inclusión”<sup>1</sup>. Este estudio plantea una problemática inherente a la inclusión social, en tanto explora las herramientas que brinda la escuela secundaria para la constitución de un sujeto de derecho, lo que garantiza las posibilidades de instituirse como sujeto social. Partiendo de considerar la relevancia que tienen las instituciones educativas en los procesos de subjetivación, la investigación propone como objeto de estudio la participación de los adolescentes en la escuela secundaria en tanto se la considera como una experiencia que, al tiempo que efectiviza el ejercicio de los derechos, se constituye en una práctica subjetivante.

Si bien las políticas actuales promueven la ampliación de espacios de participación de los alumnos en las escuelas secundarias es posible advertir que a partir de resistencias institucionales, políticas y culturales muchas veces quedan en un nivel declarativo las propuestas de ampliación de derechos que promueven las políticas públicas, entre ellas, el derecho a la participación estudiantil. Por ello consideramos oportunos y relevantes los estudios que permitan examinar problemáticas que obstruyen o favorecen la potencialidad de estas prácticas para la constitución subjetiva y aporten conocimientos que contribuyan a la recuperación y recomposición social del legítimo ejercicio de los derechos humanos y al desarrollo de la inclusión social. En este sentido, el estudio tiene como propósito explorar los espacios de participación de los adolescentes en la escuela secundaria en pos de conocer si efectivizan el derecho a la participación, generando reflexiones en torno a la función subjetivante de la escuela a partir del ejercicio de los derechos estudiantiles.

La unidad de análisis del mismo son grupos de adolescentes de 4°, 5° y 6° año de dos instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto, los documentos institucionales vigentes y los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, preceptores, equipos de asesoramiento, otros).

La metodología desarrollada corresponde a la de una investigación cualitativa en tanto se propone describir, conocer y dilucidar el cómo de un fenómeno social (el derecho a la participación de los adolescentes en la escuela secundaria) para lo cual se utilizan métodos que permiten generar datos sensibles que posibiliten un análisis y explicación que abarque la comprensión de la complejidad de lo estudiado. Es multimetódica, ya que se recurrirá a la recolección de material mediante varios procedimientos: análisis de documentos, entrevistas, observaciones participantes, grupos focales y talleres de reflexión; naturalista, en tanto implica la inmersión de los investigadores en el escenario natural, donde se desarrollan las prácticas participativas; e interpretativa, porque intenta otorgar sentido o interpretar los fenómenos partiendo de los significados que las personas les otorgan.

Para comprender la relevancia que tienen las instituciones educativas en los procesos de subjetivación, consideramos de suma importancia desplegar algunas ideas acerca del papel fundamental que tiene la escuela media en la producción de subjetividad en la adolescencia ya que en este momento de la vida los trabajos psíquicos giran en torno a la conformación de ideales a partir de la salida exogámica del ámbito familiar, cuestión ligada a la constitución de un sujeto social. Y si bien estos trabajos de la adolescencia son universales, sostenemos la convicción de que no se puede hablar de adolescencia en singular, sino que conviene pensarla en plural, como adolescencias en contexto.

Por ello, consideramos al adolescente como un sujeto que transita un tiempo de transformaciones y por lo tanto se encuentra en proceso de constitución subjetiva, a la vez que nos

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación “Construcción de subjetividad en adolescentes de escuela secundaria. El derecho a la participación: entre la exclusión y la inclusión”. Proyecto SeCyT-UNRC 2016-2018. Dir. Mgter. Mirta Aromataris. Investigadores: Lic. Silvana Pereyra, Dra. Mariana Bottini, Lic. Martina Nava Parodi, Lic. Lucía Rinaudo. Dicho proyecto forma parte del Programa de Investigación titulado “Estudios sobre exclusión-inclusión educativa en contextos diversos” dirigido por la Mgter. Ana Vogliotti. Años de ejecución del proyecto: 2016-2018. Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNRC, según Resolución Rectoral 161/2016.

referimos a lo subjetivo en tanto singularidad atravesada por los acontecimientos sociales, políticos y culturales que configuran a los sujetos y son configurados por ellos (Korinfeld, Levy y Rascovan 2013).

Existe coincidencia en la teoría psicoanalítica acerca de que la adolescencia se trata no tanto de tiempos cronológicos o franjas etarias, como de un trabajo psíquico transformacional a llevar a cabo. Podría decirse resumidamente que dicha labor consiste en la salida al mundo, en tanto se produce la diferenciación de los padres y la inclusión de una cultura novedosa como parte de un proceso de subjetivación. La diferenciación de los padres o figuras primarias de la infancia sólo puede efectuarse mediante la puesta en juego del conflicto intergeneracional, mientras que la inclusión de una cultura novedosa se realiza en y con el grupo de pares.

Los sociólogos Margulis y Urresti (1996) señalan que el sujeto es una construcción histórica que a su vez tiene historia, y la adolescencia, la juventud, son épocas de la biografía que se relacionan con diversos modos de vincularse con los otros, con el entorno social, con el aprendizaje, con la sociabilidad y con el ejercicio de la voz. Coinciden en que la adolescencia es la edad de la salida al mundo, de la exploración y de la primera conciencia sobre las diferencias sociales y que la experiencia de los grupos de pares es la primera forma de autorganización y de autonomía que un sujeto vive.

En lo que respecta al estudio de las llamadas 'problemáticas de la adolescencia', estos autores advierten la importancia de que las mismas no se esencialicen. Si bien esto puede constituir un modo válido de acercamiento al conjunto conviene saber que se trata de objetos parciales y singulares que no deben llevar a postulaciones esenciales o generalizaciones -como ocurre frecuentemente-, dejando implícito que adolescencia y juventud pueden aparecer como la edad de tal o cual cosa: suicidio, delito contra la propiedad, abuso de sustancias tóxicas, etc.

Una primera cuestión es distinguir los problemas *en* los adolescentes de los problemas *de* los adolescentes y jóvenes. Los primeros exceden a los jóvenes, que aunque se los vea exclusivamente entre ellos, merecen una solución que vaya más allá de ellos. Los problemas de los jóvenes en cambio -sexualidad, espacios de encuentro, ganas y voluntad de hacer cosas y no poder hacerlas, actividades corporales, salidas, deportes, tiempo libre, comunicación, entre tantos otros- muchas veces, ni siquiera se ven como temas de interés social. (Margulis y Urresti 1996: 124)

Por otra parte, señalan que esta es una edad en la que aparecen múltiples presiones sociales respecto de dejar de ser niño y empezar a ser adulto, dificultades en el posicionamiento subjetivo acerca de la sexualidad, el objeto de deseo, la vocación futura, así como conflictos generacionales basados en la búsqueda de autonomía. Hay familias y entornos que cuentan con más recursos -económicos, educativos, culturales, sociales- para transitar este período que, inevitablemente es de cierta turbulencia. Cuando no se cuenta con estos recursos, la fragilidad que caracteriza este momento se incrementa en tanto depende de la disponibilidad de los mismos por parte de los adultos significativos que se encuentren cerca de los adolescentes (Margulis y Urresti 1996).

Viñar (2009: 10) hace especial hincapié en "el empeño de restituir las adolescencias al campo de la cultura" a los fines de reflexionar acerca de por qué éstas "nos fastidian y predisponen a sólo ver y valorar, en el tumulto adolescente, aquello que es estridencia y desmesura".

Señala que el uso del plural 'adolescencias' apunta a la construcción social y cultural del fenómeno, esto es, su subordinación a un contexto de tiempo, espacio y circunstancia. Y busca preservar la diversidad y singularidad de los sujetos adolescentes tanto en lo que remite al psiquismo -estructuración psíquica y construcción identitaria-, como a los factores socio culturales que las configuran y modelan. No hay adolescencia estudiable como tal, sino inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita.

Esto implica refutar un "esquema causal de linealidad determinista que resulta mecanicista y simplificador: el viejo prejuicio de la anterioridad o primacía de la biología sobre la cultura. Lo biológico no es la causa que determina efectos psicosociales, intrapsíquicos y vinculares" (Viñar 2009: 14). En este sentido, conviene estar alerta ante los intentos de clasificar como normales o



patológicas ciertas conductas calificadas como 'típicas' de la adolescencia poniendo especial cuidado en no definir lo normal como calmo y traducir toda transgresión como patología.

A su vez, Bleichmar (2008) focaliza su análisis en el papel del adulto en la constitución psíquica y subjetiva de los adolescentes. Identifica como esencial las particularidades que genera la caída del adulto de su función cuando existen dificultades para sostener cierta asimetría intergeneracional, considerando esto como el principal obstáculo para la elaboración de propuestas que rescaten a los adolescentes y jóvenes de quedar librados a la anomia en lo que a armar un proyecto propio se refiere.

Al respecto señala que

Tal vez el signo más notable del vacío representacional en el que se ven sumergidos los adolescentes radique en que el discurso parental se ha ido deslizando hacia el plano autoconservativo inmediato -cuando temen que anden por la calle porque los pueden robar o matar, o que pueden matarse con una moto o un coche, o quedar librados a situaciones impensadas de desprotección extrema-, y a lo autoconservativo mediato, cuando se les plantea que todo el sentido de la vida actual está regido por la necesidad de no caer de la cadena productiva en el futuro. Despojado el estudio de todo valor simbólico, es propuesto, en las representaciones dominantes de la sociedad, como medio de acceder a posibilidades de supervivencia. (Bleichmar 2008: 48-49)

Una de las funciones principales que le atribuye a la escuela es la de la construcción de ciertas legalidades inherentes a las pautaciones de la cultura, que permitan la vida en comunidad, en la cual la ética se constituya por la obligación al semejante. En relación a esto, recuerda que la ley -las legalidades- se inscribe en el sujeto por amor a quien las imparte y no por sometimiento. El ejercicio de los derechos debe estar sostenido por prácticas de cuidado. Diferencia entre construcción de autoridad y autoritarismo, ya que una cuestión es la función del adulto o de la institución en la construcción de legalidades y otra muy distinta, la crueldad con la que se pueden ejercer acciones supuestamente tendientes a pautar, pero que en realidad encubren un goce sádico al cual el niño-adolescente-alumno queda sometido sin ser escuchado y sin que se propicien situaciones metabólicas de procesamiento.

La moral pragmática es desubjetivante y contraria a la constitución de un sujeto de derecho. La prohibición no puede estar signada por la conveniencia ni ser producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala, sino de una norma que incluya al sujeto y al semejante en un lazo. Se constituye así una legalidad ética que pone el centro en el derecho o en la obligación colectiva: "te obliga a vos tanto como a mí".

Por ello, es sumamente significativo el rol de las instituciones mediadoras de la cultura en la adolescencia -y los adultos que las habitan-, ya que de ellas depende la posibilidad de ofertar propuestas valiosas, dotadas de sentido subjetivo y no pragmático, intentando propiciar la recomposición de grandes espacios compartidos, productores de sentido, donde la protesta circule a resguardo de la palabra, haciéndolos sentir que participan en un todo que los ensambla. De este modo, la escuela es el escenario privilegiado donde ello acontece y coincidimos con Bleichmar (2008) acerca de que es un lugar de construcción de filiación histórica en tanto es el primer espacio extra familiar en el que el sujeto queda incluido en la serie de las generaciones de la cultura de una nación.

La escuela es el lugar de oferta de posibilidades de constitución y potenciación de un pensamiento autónomo y creativo, así como del enriquecimiento de la subjetividad. Paradójicamente, a la vez que tiene la función reproductora de sujetos sociales, oferta herramientas que pueden ser apropiadas por los niños y adolescentes para construir un sujeto pensante, cuestionador, futuro ciudadano con pensamiento crítico.

Es importante romper con una lectura simplista y reduccionista respecto de los eventos o fenómenos en los cuales se naturaliza pensar -para explicarlos- en términos de escenarios institucionales y/o características personales de los sujetos sin contemplar su articulación con procesos más amplios, más distantes, pero activamente operantes sobre los mismos.



Contrariamente, la construcción de subjetividad, si bien atañe particularmente a sujetos que se conforman como tales en el seno de instituciones, no puede pensarse por fuera de un tiempo histórico particular.

Vain plantea que la escuela surge como un dispositivo homogeneizador, oculto tras el discurso políticamente correcto de la igualdad de derechos y de la educación para todos (2014). Configurada en la modernidad, en el contexto socio-histórico marcado en lo económico por el desarrollo industrial, tiene un mandato fundacional ligado a la educación de las masas cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y el ciudadano. Pero también es posible ver en la génesis de la escuela, un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial a la vez que de reproducción ideológica. Ante esta necesidad, la escuela se concibe bajo el modelo organizacional imperante en la época: la fábrica. A partir de ello, se pregunta: ¿podrá un dispositivo que ha sido creado para homogeneizar generando obediencia y sumisión, negando las diferencias, transformarse en un lugar que aloje lo distinto? O ¿será el otro siempre un anormal a integrar, un diverso o especial a incluir?

Pareciera que el pacto entre familia-estado-escuela de educar para hacer posible la inclusión y movilidad social ascendente de los sujetos, no ha sido exitoso.

El sueño de que -igualdad educativa mediante- los sectores marginados tendrían la oportunidad de insertarse en los estratos superiores de la sociedad, no iba a cumplirse más que parcialmente y sólo en función de las necesidades de expansión del capitalismo. Esto nos debería alertar acerca de ciertos discursos que aparecen como absolutamente anclados en valores como los derechos humanos y son utilizados con otros propósitos. (...) Lo que queremos subrayar es que la inclusión escolar supone un proceso de cambio cultural complejo, porque implica revisar desde el mandato fundacional de la escuela hasta el modo en que la institución escolar se ha hecho carne en nosotros. Ese cambio cultural requiere pasar de las pedagogías de la cinta de montaje a la construcción de una pedagogía de las diferencias. Y ello tal vez supone refundar la escuela. (Vain 2014:4)

Esto nos lleva a pensar críticamente algunas 'producciones' de época que se entran inevitablemente con prácticas educativas solidarias con ellas. Recientemente ha emergido desde lo discursivo -especialmente a partir de la aparición de una publicidad<sup>2</sup> que ha generado un fuerte impacto social- la idea de meritocracia y sujetos meritócratas, a la vez que se promueven políticas públicas en materia educativa como la vuelta de los aplazos e 'insuficientes' al sistema de evaluación escolar, propiciando una lógica de ganador-perdedor productora de desigualdad y exclusión.

Contrariamente a la idea de escuela como lugar donde se construyen legalidades, que nada tienen que ver con el pragmatismo y todo que ver con la construcción del lazo social en el que impera una responsabilidad ética con el semejante, la escuela de la competitividad y el éxito individual del triunfador se ajusta a las visiones meritocráticas de la sociedad

según las cuales los individuos ocupan en la jerarquía social el lugar que les corresponde en su ordenamiento, por mérito y esfuerzo. Estos discursos contribuyen así a tornar legítimas las jerarquías sociales existentes, y por tanto, la existencia de grupos sociales en situación de marginación y pobreza, al atribuir a los propios individuos deshistorizados, y no al orden social desigual e injusto, la responsabilidad por su situación social. (Kaplan y Ferrero 2003: 122)

---

<sup>2</sup> El texto de la publicidad de Chevrolet aparecida el 25 de abril 2016, reza: "Imaginate vivir en una meritocracia. Un mundo donde cada persona tiene lo que merece, donde la gente vive pensando cómo progresar día a día, todo el día. Donde el que llegó, llegó por su cuenta, sin que nadie le regale nada, verdaderos meritócratas. Ese que sabe qué tiene que hacer y lo hace, sin chamuyo. Que sabe que cuanto más trabaja, más suerte tiene. Que no quiere tener poder, sino que quiere tener y poder. El meritócrata sabe que pertenece a una minoría que no para de avanzar."



Si bien sostenemos que por supuesto existe el trabajo y el esfuerzo, la idea de mérito como valor absoluto es ilusoria. No existe la meritocracia: 'la meritocracia son los padres', reza una frase que circula ironizando esta idea de que lo que efectivamente existe en "esta minoría que no para de avanzar" son la acumulación del capital y los contactos.

A su vez, la idea de meritocracia desresponsabiliza al Estado y a las instituciones respecto de pensar sus ofertas y a quiénes están dirigidas: se deposita en el individuo y puntualmente, en su propia naturaleza, la responsabilidad por su éxito o fracaso.

Educar con una idea de meritocracia es educar para la competencia, y en la competencia siempre hay quien gana y quien pierde. Y en términos de acceso a la educación como un derecho indeclinable nadie debería perder. "La idea de meritocracia es profundamente selectiva, antipopular y traducida en una política educativa es inconstitucional porque ataca al derecho universal a la educación" (Puiggrós 2016).

Pensamos que la concepción meritocrática es solidaria con la proliferación, en la actualidad, de discursos escolares que apelan a la determinación biológica de las capacidades y al origen innato de aptitudes individuales para explicar el éxito y el fracaso escolar.

Al respecto, Kaplan y Ferrero se preguntan:

*¿A qué se atribuye el hecho de que tesis como las del determinismo biológico de las aptitudes, fuertemente rechazadas desde el campo de las teorías críticas de la educación, se recreen con fuerza en la actualidad? Para esbozar una respuesta a nuestro interrogante es preciso, en primer término, aceptar la relativa facilidad con que las explicaciones deterministas y biologicistas suelen arraigarse en los discursos sociales y educativos. Esto es así, entre otras razones, porque el sentido común ha sido históricamente atravesado por creencias y concepciones basadas en una suerte de innatismo que avalaría el par dominación-subordinación. (2003: 122)*

Estas tesis le imprimen un aparente carácter científico al discurso social. Las clasificaciones escolares son un ejemplo de ello; en ellas se apela al discurso médico-científico para legitimar veredictos escolares que transforman diferencias de clase y de oportunidades en diferencias de competencias y talentos.

Pareciera entonces que la contradicción entre la igualdad enunciada en los sistemas políticos y escolares democráticos y la desigualdad que se puede advertir en su funcionamiento, es inevitable por ser del orden de lo natural. Cuestión que tornaría indiscutible la inexorabilidad de la desigualdad y la inevitabilidad de ciertos destinos sociales. Entendemos que es necesario revisar críticamente estos discursos, en tanto generan una profunda incongruencia con respecto a un sistema basado en el Derecho. Las personas son en sí sujetos de derecho, no deben hacer mérito alguno para ser consideradas como tal.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Hemos intentado reflexionar acerca de la importancia de pensar en las adolescencias como procesos subjetivos singulares, marcados por el contexto histórico, para señalar la importancia de éste -y en particular de la escuela como institución privilegiada que las alberga- en la constitución de sujetos sociales con conciencia de ser sujetos de derecho enlazados éticamente a otro/semejante. Sostenemos que el papel de la escuela en esta conformación subjetiva no puede ser de desresponsabilización. En este sentido, consideramos peligroso el sostén de ciertos discursos pretendidamente científicos que eximen de responsabilidad y des-implican al Estado y a sus instituciones, en tanto la lógica meritocrática es individualista y excluyente. Y en términos de producción de subjetividad, genera una propuesta que naturaliza las desigualdades y por lo tanto expulsa fuera del sistema a aquellos sujetos que no hacen el mérito suficiente para pertenecer.



En este sentido, nos ubicamos en aquellas posiciones que reconocen a estos discursos como íntimamente ligados a la conservación de un orden social injusto que justifica fracasos escolares y sociales, excluyendo la principal razón de los mismos: la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y escuelas.

A su vez, coincidimos con Kaplan y Ferrero cuando señalan que

si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los estudiantes, sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propia valía social y escolar. Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas entran en tensión en las escuelas democráticas. Y en esta tensión el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. (2003: 134)



## OBRAS CITADAS

1. Bleichmar, Silvia. *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones. 2008.
2. Firpo, Stella Maris. *La construcción subjetiva y social de los adolescentes. Vigencia del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva. 2013.
3. Kaplan, Carina y Ferrero, Federico. "Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar." *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. I N°1 (p. 121-136). 2003.
4. Korinfeld, Daniel; Levy, Daniel y Rascovan, Sergio. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Editorial Paidós. 2013.
5. Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 1996.
6. Puiggrós, Adriana. "La meritocracia ataca el derecho universal a la educación." *Diario La Capital de Rosario*. 14 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.lacapital.com.ar/la-meritocracia-ataca-el-derecho-universal-la-educacion-n790202> 2016.
7. Vain, Pablo. "La escuela, ¿Un lugar para lo diferente?" Disponible en: [http://www.academia.edu/3758697/LA\\_ESCUELA\\_UN\\_LUGAR\\_PARA\\_LO\\_DIFERENTE](http://www.academia.edu/3758697/LA_ESCUELA_UN_LUGAR_PARA_LO_DIFERENTE), 2014.
8. Viñar, Marcelo. *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce. 2009.