



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN  
II PROMOCIÓN**

**TEMA:**

**“Hacia otra operatividad de los Departamentos de  
Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una  
propuesta desde la perspectiva psicoanalítica”**

**AUTOR:**

**Bryan Andrés Flores Silva**

**Previa a la obtención del Grado Académico de:  
MAGÍSTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**TUTORA:**

**Psi. Cl. Paulina Cárdenas, Mgs.**

**Guayaquil, Ecuador**

**2021**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN  
II PROMOCIÓN**

### **CERTIFICACIÓN**

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por el **Lcdo. Bryan Andres Flores Silva** como requerimiento parcial para la obtención del **Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación**.

### **DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Psi. Cl. Paulina Cárdenas, Mgs.

### **REVISORES**

Dra. Cinthya Game V.

Psi. Cl. Alvaro Rendon Ch., Mgs.

### **DIRECTORA DEL PROGRAMA**

Psi. Cl. Rosa Elena Sper de Sonnenholzner

Guayaquil, a los 11 días del mes de marzo del año 2021



**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL  
SISTEMA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD**

**Yo, Bryan Andrés Flores Silva**

**DECLARO QUE:**

El proyecto de investigación “Hacia otra operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una propuesta desde la perspectiva psicoanalítica”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva; respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, a los 11 días de marzo de 2021

**EL AUTOR**

Lcdo. Bryan Andrés Flores Silva



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL  
SISTEMA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**II PROMOCIÓN**

**AUTORIZACIÓN**

**Yo, Bryan Andres Flores Silva**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de su institución, del proyecto de investigación de Maestría titulado **“Hacia otra operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una propuesta desde la perspectiva psicoanalítica”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 11 días del mes de marzo del año 2021

**EL AUTOR**



**Lcdo. Bryan Andres Flores Silva**

## INFORME DE URKUND

URKUND	
<b>Documento</b>	<a href="#">Tesis Finalizada Flores Bryan.docx</a> (D90555133)
<b>Presentado</b>	2020-12-23 12:34 (-05:00)
<b>Presentado por</b>	bryanflorespsi93@gmail.com
<b>Recibido</b>	germania.cardenas.ucsg@analysis.orkund.com
	<span style="background-color: #4CAF50; color: white; padding: 2px;">0%</span> de estas 70 páginas, se componen de texto presente en 0 fuentes.

**TEMA:** Hacia otra operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una propuesta desde la perspectiva psicoanalítica.

**MAESTRANTE:** Bryan Andrés Flores Silva

**MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**ELABORADO POR:**



Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

**DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACION**

## **DEDICATORIA**

A Bryan Flores S.

## AGRADECIMIENTO

A mis padres, José y Josefina. Siempre atentos, siempre dispuestos. Por contagiar el espíritu de superación, y procurar que los caminos académicos puedan ser transitados.

A Ariana. Por la compañía y el amor durante el desarrollo de otro proceso de titulación, esta vez desde una posición distinta, pero invariablemente afectuosa.

A Álvaro y Nadya. Por el compañerismo... y la amistad. Por la ocasión de compartir juntos los espacios de formación y los de esparcimiento.

A Raquel. Por su acogida, y transmisión de los afectos filiales.

A Paulina. Por la confianza y por la guía; por la exigencia y por el aliento en los momentos precisos.

A Nora. Por el esfuerzo hecho para establecer la Maestría en Psicoanálisis. Nos permitió a muchos encauzar nuestro deseo.

A "Pablo", "Carla" y "María". Entrevistados anónimos cuyas experiencias permitieron un análisis del problema aterrizado a la realidad.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del Problema de Investigación.....	1
Antecedentes .....	2
Justificación .....	4
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	5
OBJETIVOS .....	6
Objetivo General .....	6
Objetivos Específicos.....	6
MARCO TEÓRICO .....	7
Capítulo 1: Condiciones de partida.....	7
1.1 Marco Legal.....	7
1.2 Los Modelos de Funcionamiento .....	9
1.3 Realidad de la actualidad de los DECE .....	13
1.4 Necesidad, Demanda, ¿y Deseo? .....	15
1.5 Actualidad del Padre.....	20
1.6 Los discursos en juego .....	22
Capítulo 2: Las instituciones educativas: encuentro de subjetividades.....	27
2.1 Educación imposible.....	27
2.2 El sujeto y el producto de la educación.....	28
2.3 Las transferencias en juego.....	30
Capítulo 3: La norma y lo que sale de ella.....	34
3.1 Evaluación.....	34
3.2 La crisis y la urgencia .....	37
3.3 Síntomas institucionales/síntomas subjetivos .....	39
Capítulo 4: Sobre el saber y lo que no se sabe .....	43
4.1 Verdades irrefutables.....	43
4.2 Lo que no se sabe .....	46
4.3 La ambición de comprender: psicologización.....	49
Capítulo 5: La propuesta .....	54
5.1 Hacia lo que sí es posible .....	54
5.2 Un espacio para el deseo .....	58
5.3 Validez de la intervención por sobre la profesión .....	63
5.4 Frente a no tener tiempo: el manejo de los tiempos lógicos.....	66
5.5 Alcances y limitaciones: hasta dónde llegar.....	70



5.6 Lo subjetivo por sobre lo general .....	73
METODOLOGÍA.....	79
Enfoque .....	79
Categorías de análisis.....	80
Métodos y técnicas .....	80
CONCLUSIONES.....	82
RECOMENDACIONES.....	84
ANEXOS .....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. Representación de una operación de diferencia en lógica de conjuntos .....	16
Figura 2. Funciones o elementos de los lugares de un discurso .....	23
Figura 3. Discurso del Amo.....	23
Figura 4. Discurso Universitario.....	24
Figura 5. Discurso de la Histeria .....	25
Figura 6. Discurso del analista.....	25

## RESUMEN

Los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) son organismos que se establecen a partir del reconocimiento Estatal de que el proceso educativo requiere de la intervención de profesionales que aborden las necesidades psicosociales de los estudiantes. Estos Departamentos están regulados por normativa expedida por el Sistema Nacional de Educación, y otros organismos competentes que determinan estándares de efectividad para el Departamento; pero su marco de intervención está influenciado además por diversos factores sociales, institucionales, y humanos de quienes participan de la dinámica educativa. En el presente trabajo de investigación se revisó cuáles son estos factores, y de qué manera influyen en la práctica del DECE, con especial atención en las características de los discursos que comandan la escena, para así proponer una operatividad diferente a partir los postulados teóricos del psicoanálisis. Se empleó una metodología cualitativa, con entrevistas y revisión bibliográfica, para ubicar aspectos clave a considerar por parte de los profesionales de los DECE. Con esto se pudo concluir que la práctica del DECE requiere maniobrar con los reglamentos, de manera que se pueda incluir la insalvable dimensión subjetiva; y que las intervenciones que apuntan al reconocimiento del sujeto tienen efectos que escapan al cálculo, pero que posibilitan un vínculo educativo necesario.

**Palabras clave:** DECE, cuatro discursos, deseo, institución educativa, saber, intervención.

## **ABSTRACT**

The Student Counseling Departments (DECE) are organisms established after the State recognition that the educational process requires intervention of professionals that can address the students' psychosocial needs. This Departments are regulated by laws issued by the National Education System and several other competent legislative institutions that set the standards for the Department's effectiveness; but their intervention framework is also influenced by various social, institutional and human factors of those who take part in the educational dynamics. This research project reviewed what those factors were, and how these influence the practice of DECE, with special attention in the characteristics of the discourses that command the scene, in order to propose a different operation based on the theoretical premises of psychoanalysis. A qualitative methodology was used, with interviews and bibliographic review, to locate key aspects to be considered by the professionals of the DECE. By doing so, it was possible to conclude that the practice of DECE requires maneuvering with the regulations, so that the elusive subjective dimension can be included; and that the interventions that aim to the recognition of the subject have effects that are beyond calculation, but that allow to the establishment of a necessary educational bond.

**Key words:** DECE, four discourses, desire, educational institution, knowledge, intervention.

## INTRODUCCIÓN

### Planteamiento del Problema de Investigación

La multiplicidad de marcos teóricos, metodológicos, y modos de hacer con los que egresan los profesionales que posteriormente conformarán los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas puede suponer un desorden inadmisibles en relación a las muy diversas prácticas de cada uno de estos profesionales obligados a responder a las demandas escolares e institucionales. Esta disparidad en los procedimientos genera cierta cuota de recelo y angustia en quienes están convocados a establecer lineamientos o políticas de acción a fin de garantizar la efectividad y eficacia del Sistema Educativo Nacional.

Frente a esta angustia, el Estado, por medio del Ministerio de Educación, elabora manuales procedimentales con detalle en las formas de aproximación a una problemática y las maneras de intervenir; cuándo hacerlo, cómo hacerlo, para qué hacerlo. Estos manuales constituyen importantes puntos de partida para el muy diverso talento humano que forma las instituciones: desde expertos con varios años de experiencia y amplio conocimiento; hasta profesionales sin práctica previa en el manejo de las urgencias que surgen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, los instructivos de estas características pueden llegar a ser muy determinantes en cuanto a las posibilidades y limitaciones del quehacer de los profesionales que conforman los DECE. Esto, en la práctica, motiva la intervención automatizada de sus actores, impidiendo la invención de formas particulares de hacer que beneficien al sujeto inmerso en el acto educativo; se ubica el saber del lado de los legisladores, y se lo desvincula de quienes acuden al encuentro de los sujetos de la educación.

Vale enfatizar el hecho de que Freud ubicó la educación dentro de las tres profesiones de complejo ejercicio: gobernar, educar, y psicoanalizar, llegando a calificarlas en su texto *Análisis terminable e interminable* como “profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (1973). Todo esfuerzo encaminado a que los procesos de aprendizaje resulten fructíferos es menguado por fuerzas internas que se oponen al efecto subjetivo que tiene la educación en el niño. Por tanto, a pesar de que las prácticas educativas se formalicen a partir de puntos de consenso, éstas no tardan en

presentar deficiencias frente a las muy diversas configuraciones subjetivas con sus particulares modos de aprendizaje.

En este contexto, los profesionales de los DECE deben actuar con normativas que responden a un discurso específico, cuando en la práctica los síntomas son tan únicos como cada uno de los estudiantes, más aún si se considera la noción lacaniana de *sinthome*. Este es un obstáculo al que aquellos que forman parte de los DECE han de enfrentarse: la cotidianidad ofrece más configuraciones que aquello que está descrito; el profesional se ve obligado a maniobrar con aquella normativa. Adicionalmente, se hace evidente que desde la óptica institucional, se trabaja a partir de la perspectiva del déficit, de la carencia de habilidades, competencias o conocimientos del estudiante, que se busca normalizar a través de técnicas de psicoeducación, o medicamentos que apuntan a la regulación de estas deficiencias.

### **Antecedentes**

El quehacer del psicólogo en instituciones educativas no es un tema nuevo de investigación; existen numerosos trabajos académicos que se enfocan en evaluar y avalar la práctica de profesionales encargados del bienestar institucional y subjetivo dentro de los centros de educación. Se encuentran producciones en relación al rol del psicólogo, a sus modos de intervención, a la actualidad de las instituciones, entre otros.

Cómo muestra de esto tenemos el trabajo de Arias, quien en 2015 presentó un trabajo titulado “La función del psicólogo clínico en las instituciones educativas”, con el objetivo de realizar una lectura de la institución, la familia y el niño, con el apoyo de un equipo multidisciplinario. Mediante una revisión teórica a través del método exegético, y con apoyo de entrevistas y observaciones áulicas, concluye que el trabajo del psicólogo clínico dentro de una institución educativa es posible, caracterizándolo como una “clínica del acto, y no de un amplio número de sesiones” (p. 119).

Al igual que el trabajo de Arias, el presente trabajo tomará en cuenta las demandas institucionales, a la vez que se plantea la pregunta por la labor de los profesionales encargados del trabajo clínico dentro de los establecimientos educativos, intentando llegar a un punto de consenso entre estas distintas posturas teóricas.

Por su parte, Hidalgo (2018) se cuestiona también por el rol del psicólogo clínico en los Departamentos de Consejería Estudiantil, con objetivos que incluyen

el análisis de esta función en relación al discurso capitalista para proporcionar aportes tanto teóricos como prácticos. De su estudio concluye que el discurso capitalista coloca a los niños en posición de objeto, a la vez que se debilita la función paterna; por otro lado sugiere que estos Departamentos enfoquen sus esfuerzos en las problemáticas subjetivas de alumnos y docentes y disminuyan dichos esfuerzos del trabajo protocolario, favoreciendo inclusive la posibilidad de realizar psicoterapia dentro del DECE (pp. 70-73).

En relación a este mismo tema se encuentra la investigación de Ipiales, quien enfoca su objeto de estudio en sujetos adolescentes inmersos dentro de los establecimientos educativos. Se plantea como objetivo la conceptualización de la adolescencia, su lugar en el espacio social, y las intervenciones del psicólogo clínico con orientación analítica en este espacio educativo. Utilizando el método exegético para la revisión de bibliografía, concluye que las resignificaciones por las que atraviesa el adolescente exigen intervenciones multidisciplinares tanto a nivel individual como a nivel grupal (2018, pp. 60-62).

Estos trabajos de investigación – como nuestro trabajo a desarrollar – se enfocan en el espacio educativo; se preguntan por las condiciones sociales e institucionales en las que se inscriben los sujetos de la educación y los demás actores involucrados en este proceso de enseñanza-aprendizaje; se preguntan por la función del psicólogo clínico en estos espacios, extendiendo sus alcances por encima de los roles establecidos por instancias de control; y apuntan a la labor ética de parte de cada uno de ellos, favoreciendo intercambios entre varios profesionales, advertidos de las configuraciones subjetivas en juego dentro de los espacios de educación. Compartimos con estos estudios el enfoque psicoanalítico, y el interés por una intervención adecuada, responsable, encauzada hacia el sujeto y su malestar a pesar de la orientación del Sistema de Educación Nacional.

Por otro lado, Mateus redactó una investigación sobre el manejo y abordaje de urgencias subjetivas en el contexto hospitalario, con el objetivo de plantear estrategias de intervención a personas que acuden con urgencias subjetivas al área de emergencia de un hospital de Guayaquil. A través de la codificación de las respuestas obtenidas en entrevistas con personal de la institución médica, y del análisis bibliográfico, Mateus concluye la necesidad de una intervención que se distancie de la generalización de los síntomas como trastornos urgidos de medicamentos y se acerque a una apuesta por el sujeto detrás de aquellos

síntomas, en el marco de los tiempos lógicos de aquel sujeto por sobre los tiempos cronológicos de la institución (2019, pp. 74-76).

La aproximación teórica sobre la labor psicológica en el ámbito hospitalario aporta estrategias relacionados a otros contextos institucionales, tomando en cuenta los conceptos de urgencia subjetiva y tiempo lógico. Estas conceptualizaciones serán consideradas dentro de nuestro trabajo de investigación por contribuir al análisis de la labor institucional en general, y no centrada únicamente en el ambiente educativo; dado que trabajaremos aquí la posibilidad de intervenciones dirigidas al sujeto, y no dirigidas a la institución, estos conceptos resultan preponderantes.

### **Justificación**

Nuestro tema de investigación pretende encarar un problema concerniente a varias áreas del quehacer educativo con respecto a los Departamentos de Consejería Estudiantil, en el contexto vigente de las instituciones educativas del Territorio Nacional. Involucra las funciones de profesionales del área psicológica, educativa y afines, como psicopedagogos, psicólogos generales, educativos, integradores, o clínicos; trabajadores sociales, orientadores familiares, entre otros de manera directa.

Pero involucra también a profesionales de otras áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, gerentes educativos, coordinadores, y demás. Por esta razón, desde el punto de vista teórico, aporta a la conjugación de dos áreas de conocimiento, cuyos objetos de estudio es el mismo: sujetos inmersos en procesos de aprendizaje, con la distinción de que cada área lo aborda desde su marco teórico y categorías de análisis distintivas.

Así, a partir del resultado de esta investigación – propuestas, o nuevos planteamientos – se beneficiarán por un lado tanto profesionales cuya práctica se realiza en el ámbito educativo; y por otro, los llamados sujetos de la educación: aquellos encargados de realizar el esfuerzo del trabajo educativo, de consentir la oferta lanzada por el educador (Medel, 2005). Y en especial, para aquellos sujetos que concurren o incluso frecuentan los DECE, lugar consignado al resarcimiento de todo aquello que no funciona según los estándares institucionales o sociales.

Esta investigación presentará información acerca de la actualidad de los DECE y las complicaciones a las que se enfrenta en el día a día, pero además aportará una mirada a los modos y motivaciones a partir de las cuales se establecen las legislaciones y regulaciones bajo las que trabajan estos



Departamentos. Se trata de una mirada a los Discursos en juego en la institución educativa, y que intervienen sobre los sujetos de la educación, los profesionales en su práctica, y los agentes reguladores. Hablamos aquí de los discursos desarrollados por Lacan en *El reverso del psicoanálisis*: El discurso del Amo, de la Histórica, del Universitario y el del Analista (1969-1970).

Se intenta, al trabajar esta arista de la problemática educativa, enfocar esfuerzos para descubrir nuevas interrogantes, y posibles puntos a partir de los cuales evaluar la función de los DECE para generar – de ser posible – un resultado diferente.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Frente a lo normativo y dispuesto para los DECE ¿Cuáles son las posibilidades de interpretación y aplicación a partir de lo cual orientar las acciones de estos Departamentos?

¿Cómo se puede establecer si un Departamento dentro de una institución educativa es operativo o no? ¿De qué manera se determina esta operatividad desde los Organismos reguladores en Educación? ¿De qué manera la concibe el discurso psicoanalítico?

¿De qué manera el Discurso del Amo interviene en los procesos sostenidos por los Departamentos de Consejería Estudiantil? ¿Es posible otro discurso?

Considerando la condición de “imposibles” de la práctica educativa y el acto analítico, ¿constituye esto una encrucijada, en la que todo lo que sea planteado conllevaría al fracaso?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Formular proposiciones sobre la funcionalidad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas, para la concepción de una operatividad que aloje la subjetividad, a partir de la revisión de bibliografía con orientación analítica.

### **Objetivos Específicos**

- Analizar la disyuntiva en la que se ubican los Departamentos de Consejería Estudiantil en relación a los ideales políticos, la realidad social, y el deseo de sus integrantes, mediante el análisis de entrevistas a profesionales involucrados con la labor del DECE.
- Examinar el influjo del Discurso del Amo y otras posiciones discursivas en las modalidades de trabajo del DECE: sus agentes y sus efectos.
- Contrastar los objetivos propuestos para el DECE desde el discurso educativo y del discurso analítico frente a las singularidades sintomáticas de los sujetos que participan del acto educativo.
- Enunciar posibilidades de acción dentro de los DECE en función de los discursos en juego y las políticas educativas vigentes.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Capítulo 1: Condiciones de partida**

El análisis de la operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) nos exige necesariamente conocer cuáles son los puntos desde donde parte el trabajo de este Departamento; la normativa nacional a la que se rige; las condiciones bajo las que actúa; y los aspectos que justifican su acción. Adicionalmente, en este primer capítulo, revisaremos las particularidades de la familia actual, y de los agentes encargados de la regulación y la transmisión de la ley. Estos aspectos influyen directamente en la actividad de los profesionales que conforman los DECE a la vez que fijan indicadores desde los que se puede argumentar y/o modificar su operación.

#### **1.1 Marco Legal**

El primer documento legal al que hemos de remitirnos es a la Constitución de la República del Ecuador, por ser el documento legal básico del país; denominado en el mismo, como un “Estado de derechos y justicia” (2008, Art. 1). Podemos encontrar, a lo largo de ésta, diversos artículos relacionados a las cualidades que ha de tener la educación en el Ecuador.

Se comienza por ubicar a la educación como un derecho primordial de los ciudadanos, y un deber ineludible del Estado (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 26), que se desarrollará en espacios que proporcionen servicios de apoyo psicológico (Art. 346), y en los que se garantice: la convivencia pacífica, la detección temprana de requerimientos especiales, la educación en sexualidad, el respeto del desarrollo psicoevolutivo, la erradicación de las formas de violencia, entre otros derechos descritos (Art. 347). Dentro de éste se incluye a las niñas, niños y adolescentes como un grupo de atención prioritaria al cual se garantizará la satisfacción de “necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales” (Art. 44). La redacción y publicación de la Constitución ha derivado en la posterior formulación de políticas nacionales de educación que consideran los estatutos planteados en la misma. Esto se da en el ejercicio de sus facultades sobre el Sistema Nacional de Educación: rectoría, regulación y control, y por medio de la Autoridad Educativa Nacional.

Así, en 2011 se expide la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que busca establecer “regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación, Art. 1). La LOEI

considerará dentro de sus principios: el desarrollo de procesos afectivos, la educación en valores, la corresponsabilidad, la motivación, la cultura de paz y resolución de conflictos, la equidad e inclusión, la calidad y calidez, la integralidad, la convivencia armónica, la evaluación, y la flexibilidad. Merece especial atención el principio de Interés superior de los niños, niñas y adolescentes, pues se impone a toda institución y autoridad, y no podrá ser invocado “contra norma expresa y sin escuchar previamente la opinión del niño, niña o adolescente involucrado” (Ministerio de Educación, 2011, Art. 2).

Podemos observar cómo la LOEI es un primer punto de conexión entre la Carta Magna y la realidad educativa del país. Busca aterrizar el enfoque de derechos que tiene La Constitución y aplicarlo a los procesos de aprendizaje a través de ciertas consideraciones que incluyen ya varias aristas del bienestar psicosocial de los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. Posteriormente, se emite el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural con la finalidad de complementar las disposiciones de la LOEI en su objetivo de garantizar este derecho a la educación.

En el Reglamento a la LOEI ya se establece de manera específica la descripción de los Departamentos de Consejería Estudiantil, definiéndolos como “organismos de los establecimientos educativos” (Ministerio de Educación, 2012, Art. 48). Se deja claro que las funciones de los DECE serán aquellas descritas en dicho Reglamento, u otras que pueda determinar la Autoridad Educativa Nacional. El DECE se preocupará por la organización e implementación de la atención integral de los estudiantes, mediante la responsabilidad compartida con todo el personal de la institución, y la implementación de actividades guiadas por criterios éticos y técnico-científicos (Art. 49-50). Para dicho efecto, sus miembros se han de reunir en círculos de estudios que permitan el intercambio teórico y práctico con profesionales de otras áreas de la atención psicosocial, formando inclusive Redes con otros DECE del sector, y otros organismos del Sistema de Protección Integral del Estado (Art. 60-61).

Con la creación de este Organismo, se eliminan los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), los cuales cumplían con una tarea similar a la que actualmente desempeñan los DECE dentro de los espacios educativos, en favor de la orientación y el bienestar estudiantil (Reglamento de Orientación Educativa y Vocacional y Bienestar Estudiantil citado por Martínez, 2014, p. 8).

Por otro lado, el Código de la Niñez y Adolescencia es un texto jurídico establecido en 2003, cuya finalidad es la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, basado en el cumplimiento de sus derechos (Art. 1). Pero además incluye postulados sobre las funciones desempeñadas por profesionales encargados del cuidado de los menores de edad, como la obligación de denunciar casos de vulneración de derechos, en especial aquellos casos de violencia contra este grupo prioritario (Art. 72). Cabe recalcar que el Código de la Niñez y Adolescencia reconoce que pueden existir incidencias que no estén contempladas dentro de sus estatutos y para ello, en su artículo 3, reza: “se aplicarán las demás normas del ordenamiento jurídico interno, que no contradigan los principios que se reconocen en este Código y sean más favorables para la vigencia de los derechos de la niñez y adolescencia” (Tribunal Constitucional del Ecuador, 2003).

Este conjunto de leyes y normativas establecidas desde la Constitución da cuenta de un interés público de asegurar el derecho a la educación que abarque no sólo la adquisición de conocimientos, sino que reconozca las implicaciones sociales, culturales y psicológicas en juego dentro del proceso educativo. Hemos de tomar en cuenta desde ya estos artículos por cuanto su contenido abarca el conjunto de consideraciones que se han de tener dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, justificando o vetando las prácticas de todo profesional involucrado en este proceso, incluyendo aquellos que integran un DECE. Es decir, tomando como base el interés de una educación con “abordaje integral”, la Autoridad Educativa Nacional – El Ministerio de Educación – dispone regulaciones al ejercicio de las funciones de los DECE, reconociendo como viables determinadas intervenciones si estas se encuentran descritas en la normativa legal, y/o cumple con los principios que atraviesan dichos documentos.

Mas si estos pudieran resultar insuficientes para incluir una labor de la complejidad de la que se realiza en los DECE, el mismo Ministerio de Educación estableció posteriormente una suerte de manual que engloba el ejercicio profesional de sus miembros: los modelos de atención y funcionamiento del DECE.

### **1.2 Los Modelos de Funcionamiento**

Durante el período en el que los DOBE desempeñaban sus funciones en los establecimientos educativos, las disposiciones administrativas eran – de cierta manera – sucintas. Se establecía en estas la responsabilidad del diseño de normas y políticas para el bienestar estudiantil y la búsqueda del progreso en

educación con calidad y equidad (Ormaza-Mejía, 2019, p. 90), pero no llegaban a ser dictámenes expresos y específicos de lo que el personal de su departamento ha de realizar, con las implicaciones positivas o negativas que esto pueda tener.

Sin embargo, tal como se señala en el Reglamento a la LOEI, con la creación de los Departamentos de Consejería Estudiantil surge la necesidad de emitir reglamentos concretos en los que se especifiquen sus funciones y atribuciones dentro y fuera de las instituciones educativas para con los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa: padres de familia, docentes, directores, y demás personal administrativo, entre otros.

Se emite el Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil, en el que constan “lineamientos respecto a cómo se entenderá la consejería estudiantil, los perfiles de los profesionales que integrarán dichos Departamentos y las funciones que desarrollará cada uno de ellos en concordancia con las acciones generales de cada institución educativa” (Ministerio de Educación, 2014, p. 3). A consideración de Martínez (2014), la creación de este Modelo de Atención permitiría una visión clara sobre la intervención de los profesionales de los DECE, frente a la legislación de los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE) que “no planteaba lineamientos definidos respecto a las atribuciones del Departamento y sus integrantes” (p. 10).

Dicho juicio se respalda en el mismo Modelo, que presenta sus estrategias teóricas y técnicas “desglosadas en acciones puntuales y delimitadas” (Ministerio de Educación, 2014, p. 3). Se trata de un texto sobre el quehacer del DECE, que especifica además cómo hacer. Y con ese propósito determinaba que las funciones de este Departamento incluían las funciones de: atención, prevención, coordinación, mediación, seguimiento, supervisión y evaluación, y capacitación e investigación, aclarando además que la función de atención no incluyen procesos de psicoterapia, pero implica la disposición de una escucha activa, favoreciendo el despliegue de la palabra (pp. 16-18).

Algunos aspectos que merecen ser señalados de este primer Modelo incluyen la asignación de 1 profesional por cada 300 estudiantes (Ministerio de Educación, 2014, p. 19); la estructura compuesta por áreas psicoeducativa, psicológico-emocional, y social (p. 22); y la selección de sus profesionales según los perfiles educativo, clínico y social, como agentes a cargo de estas áreas. Además, estipula que el profesional en psicología clínica ha de “someterse periódicamente a un proceso terapéutico personal” (p. 27).

Más adelante, el 20 de mayo de 2016 se expide el Acuerdo Ministerial 2016-00046-A: *Normativa para la implementación, organización y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil en las instituciones educativas del sistema nacional de educación*, para asimismo regular el funcionamiento de los DECE, y en el que se especifica que “los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil cumplirán con las funciones, acciones y procedimientos establecidos en el «*Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*»” (Ministerio de Educación, p. 5). Ese mismo año, dicho Modelo entra en vigencia sustituyendo el Modelo de Atención Integral de 2014; reemplazando algunas de sus pautas, y modificando sus ejes de acción.

Muestra de esto es el cambio en la asignación numérica de profesionales por número de estudiantes, que pasó de 1 profesional por cada 300 estudiantes, a 1 profesional para grupos de entre 450 a 675 estudiantes, siendo según ambos Modelos opcional la conformación de un DECE en instituciones con número de estudiantes menor a este mínimo establecido. De la misma manera – a pesar de que se mantiene un similar enfoque teórico acerca de los entornos social, educativo y familiar en el que se desarrollarían los estudiantes – el perfil de los profesionales que conforman estos DECE se modifica pasando de la consideración de expertos de tres a dos áreas primordiales en el ambiente educativo: aquellos del campo de la psicología y de apoyo a la inclusión, y aquellos del área social (Ministerio de Educación, 2016, p. 15). Se eliminan el perfil profesional clínico, y la consideración sobre el proceso terapéutico personal de parte de estos, pudiendo sin embargo incluirse dentro de la categoría de profesionales de áreas “afines”.

De manera similar al anterior Modelo de Atención se detallan las funciones de: promoción y prevención, detección, intervención, derivación, y seguimiento; incluyendo actividades, directrices y temáticas de acción para cada función, advirtiendo sin embargo que estas no representan disposiciones inflexibles, y que se podrán realizar actividades no contempladas siempre y cuando respondan a los lineamientos del Modelo, y se basen en criterios técnico-científicos y éticos como establece el Reglamento a la LOEI (Ministerio de Educación, 2016, p. 21).

En el Modelo de Funcionamiento vigente se proporcionan formatos de observación y entrevistas; fichas de detección, intervención, derivación, y seguimiento; formatos para proyectos de prevención; formatos para elaboración de planificaciones; y 29 indicadores de estándares de calidad del Departamento de Consejería, para consideración en la implementación del sistema de evaluación

del mismo. Podemos decir que este Modelo tiene las características de un manual, pues aporta un marco teórico y legal, recomendaciones, e insumos técnicos y metodológicos para el servicio y guía de los profesionales que integran los DECE. Sin duda, es un texto al que cualquiera de estos puede remitirse, cubriendo casi todo aspecto del ejercicio del DECE.

Y para cubrir otros aspectos del quehacer educativo, el DECE cuenta además con acuerdos ministeriales, instructivos, manuales que complementan este marco metodológico y en los cuales se incluye al Departamento como piezas clave dentro de determinados procesos del desarrollo integral del estudiante. Entre ellos, los emitidos por el Ministerio de Educación, como el Acuerdo Ministerial 0295-13 sobre la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (2013); el 2015-00017 sobre la solución de conflictos en las instituciones educativas (2015); el 2016-00077 sobre la conformación de comités de representantes (2016); el 2016-00080 sobre la atención a estudiantes con dotación superior (2016); el 2017-00052 sobre la actuación frente a casos de violencia sexual detectados en el sistema educativo (2017); el 2018-00030 sobre la seguridad física de los estudiantes en la entrada y salida de las instituciones (2018); el Instructivo para la aplicación de evaluación “Ser Bachiller” (2017); Las Rutas y Protocolos en casos de presunción de uso y consumo de drogas (2015), embarazo, maternidad y paternidad (2017), frente a casos de violencia (2020); el Manual de Orientación Vocacional y Profesional (2015); el Plan Educativo: Aprendamos Juntos en casa (2020)...

Con toda esta legislación se establece un estándar de trabajo para el área de Consejería Estudiantil, pero además de que se estandarizan las prácticas, se establece un modelo de los profesionales, de las instituciones, e incluso de lo que se espera de los estudiantes, y de los efectos que las medidas o proyectos implementados tengan sobre el bienestar de la comunidad educativa. Por supuesto que estos estándares son necesarios, y constituyen la base para llegar a consensos legales, administrativos, y prácticos, pero nos encontramos con una legislación que repite en innumerables documentos la concepción de una convivencia *armónica*, el enfoque *inclusivo*, y el principio de *igualdad*, pero es muy limitado en sus consideraciones a aquello que sale de la norma, de lo que es particular, insólito. Parecería gracias a la legislación que todos los aspectos del trabajo del DECE están cubiertos, pero parecería al mismo tiempo que nada se puede descubrir.



### **1.3 Realidad de la actualidad de los DECE**

Por un lado se encuentra la norma, y por otro los normados. La realidad de una población es naturalmente distinta a lo que se escribe sobre ella. Y se consideró fundamental escuchar a profesionales que laboran en instituciones relacionadas a la función del DECE, para conocer en cierta medida la actualidad de esta labor; los encuentros y desencuentros en el quehacer diario; los alcances y las limitaciones del Departamento, relacionado y/o aislado del material legal en el que se fundamenta su práctica; las invenciones posibles y las formas en que sortean las dificultades.

Se entrevistó a tres profesionales con experiencia en Departamentos de Consejería Estudiantil de diferentes características, tanto de instituciones públicas como privadas; compuestos por grupos numerosos de profesionales o constituidos por uno solo; a cargo de diferentes número de estudiantes; y con tareas variadas según su visión profesional y/o las disposiciones de los directivos de las instituciones educativas a las que pertenecen. De estas entrevistas se recogen algunos puntos que – a pesar de la variedad de la práctica – se encuentran en común, y otros aspectos que requieren atención de cara al desarrollo y análisis del tema que aquí se expone.

Por un lado, los tres profesionales entrevistados coinciden en que la práctica de un DECE difícilmente se puede circunscribir en un conjunto de protocolos, por más detallados que éstos sean, pues estos tienen una visión sesgada de la realidad, establecida desde una lógica del “para todos”, y enfocada en un grupo de variables determinadas, que sin embargo, desconocen muchas otras. Debido a que, en la práctica, cada institución constituye una realidad diferente, convendría más su uso como referencia, y no como un texto que disponga de todas las respuestas a la diversidad de realidades subjetivas.

Además, concuerdan en que la posición que adopten los directivos, o los superiores de la institución es determinante en el tipo de práctica que se realice, y en qué aspectos se ubique el foco de atención. Se sugiere que una autoridad que hace excepciones a las reglas es una autoridad más atenta a las realidades institucionales, pero que sin embargo se debe ser cuidadoso con el tipo de excepciones que se hacen. Por otro lado, se sugiere que cuando lo burocrático es lo preponderante en la práctica educativa, se aplasta el deseo, y se dificulta la práctica como tal. El aspecto del deseo – como se verá – adquiere un valor

importante, pues determinará si los obstáculos son considerados como impedimentos o factores que conlleven a una intervención.

En esa misma línea, se sostuvo en las entrevistas que la práctica estaría más del lado de poder maniobrar con lo que se propone en los manuales, y en las rutas de actuación, pues la práctica del DECE por definición es una práctica de lo desregulado, de lo que no se ha considerado como normativo. Pero que, sin embargo, no se limita al trabajo con estudiantes con dificultades, sino que se extiende a los diversos miembros de la comunidad educativa.

Se valoran además los momentos en que el Departamento se agrupa – no sólo entre los miembros del DECE, sino entre varios otros actores como docentes, o coordinadores – para poner en común sus diferentes visiones sobre la institución y la práctica educativa, por ser momentos que enriquecen su ejercicio profesional. Estos espacios permiten cierto tipo de elaboración en equipo, en los que cada actor aporta con detalles que encuentra en su práctica, en el encuentro uno a uno con los demás actores de la educación. A partir de estas reuniones se pueden captar las modalidades del vínculo que puede establecerse entre un estudiante y los diferentes actores de la escena educativa, como docentes o el personal administrativo.

Para el punto de vista de los entrevistados, los saberes académicos no son el aspecto más sobresaliente de un DECE. Sustentar toda intervención en un saber académico certificado puede ser incluso contraproducente si éstos justifican una práctica inflexible restringida únicamente a las intervenciones aprendidas en instituciones de educación superior, cuyas certificaciones sin embargo no avalan por sí solas el saber. Otro efecto de esto es que se segmenten las prácticas, cuando en la realidad se requiere que cada profesional actúe de forma articulada con otros actores. A pesar de perspectiva, se percibió cierto nivel de preocupación en relación al hecho de poseer los conocimientos necesarios para el proceder que requiere una práctica en instituciones, lo cual ha movilizó a los entrevistados a actualizar sus conocimientos, y especializarse en temas relacionados a las dificultades académicas, la implementación de protocolos, entre otros.

También se planteó que es más conveniente considerar la labor del DECE desde el punto de vista subjetivo, y no legalista; lo que interesa – por ejemplo – no es saber si un estudiante miente o no, sino por qué mentiría, y de qué otras soluciones dispone ese estudiante. Sugieren que las funciones puramente

punitivas van en contra de los objetivos planteados para un DECE, y por tanto el Departamento debería optar por ejercer funciones de escucha del decir subjetivo.

De la misma manera, plantean concebir a los estudiantes como sujetos y no como un dato estadístico; distanciarse de la intención de pretender planificar o predecir las dificultades que se presentarán en la práctica, ni los efectos que tendrán los proyectos planteados para paliar esas dificultades. Estos efectos no tendrán una lógica regida por unidades de tiempo determinadas, ni surgirán por exigencia o bajo demanda de los profesionales del DECE. Incluso existirían efectos que no se pueden evidenciar a simple vista.

Se verá más adelante cómo estos planteamientos que surgen de las entrevistas pueden constituir ya verdaderas propuestas para una operatividad diferente en un Departamento de Consejería Estudiantil. Desde ya constituyen ejemplos sobre los modos en que se conjugan los planteamientos metodológicos con los prácticos, de los cuales emergen tres conceptos que requieren especial atención.

#### **1.4 Necesidad, Demanda, ¿y Deseo?**

De las conversaciones que hemos mantenido con los profesionales involucrados en la labor del DECE podemos extraer situaciones que pueden describirse como prácticas profesionales que se fundamentan por un lado en las necesidades institucionales, que surgen de una legislación creada sobre la base de una necesidad social; y por otro lado se fundamentan en necesidades particulares de los sujetos a los que se dirige su práctica: niños, adolescentes, personal docente o administrativo. Necesidades, aquí definidas como “aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir” (Real Academia Española, 2014b), teniendo en cuenta que en el sector Público, y en el ámbito de la mercadotecnia estas necesidades se pueden *crear* según las exigencias de una comunidad, o un mercado. En esta primera concepción de la necesidad no se incluye aquella que también recoge la RAE, en relación a “las cosas que son menester para la conservación de la vida”, acepción desemejante a la primera, pues lo que es necesario para una comunidad no siempre es indispensable para la subsistencia de la misma. Consideraremos más adelante ambas, pues resulta de nuestro interés el análisis de lo que un grupo considera como una necesidad vital, a pesar de que su ausencia no signifique de manera directa la muerte de los sujetos.

Por otro lado – a partir de estas necesidades sociales y políticas – tenemos demandas que surgen de las mismas, del Sistema Educativo Nacional, de las comunidades, de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los padres de familia, entre otros. En las entrevistas se expuso la existencia de demandas institucionales por cumplir con los estatutos establecidos por el Ministerio de Educación, de brindar una educación de calidad y que favorezca el Estado de derechos, la ejecución de sus principios, la convivencia armónica, etc.; o bien demandas de cumplir con la visión de cada institución. Se mencionó además que existen demandas que provienen de docentes o padres de familia que esperan determinado procedimiento o efecto para con los estudiantes que atraviesan por un DECE, generalmente incluyendo la noción del tiempo, que vale decirlo: no existe.

Y surge finalmente un aspecto que en la legislación nunca se toca, pues está esencialmente excluido de lo que es impuesto: la voluntad. Voluntad que en las entrevistas se nombra como tal, pero que también se invoca bajo el nombre de ética o experiencia profesional. Se incluyen bajo este concepto todas aquellas prácticas que exceden a la legislación, que están por fuera de ella, y que – para bien o para mal – se ejecutan en nombre de un interés superior del sujeto atendido. Es decir, el profesional inmerso en la institución educativa realiza una operación de sustracción en el que las necesidades de los sujetos representan un minuendo, y las demandas institucionales simbolizan un sustraendo. El resultado de dicho cálculo, el resto o diferencia, es lo que convoca a dichos profesionales a actuar a partir de su voluntad.

Podemos servirnos de la lógica de conjuntos, para ilustrar de una mejor manera esta operación de diferencia, que se formularía de la siguiente manera:

$$A - B = \{ x \mid x \in A \wedge x \notin B \}$$

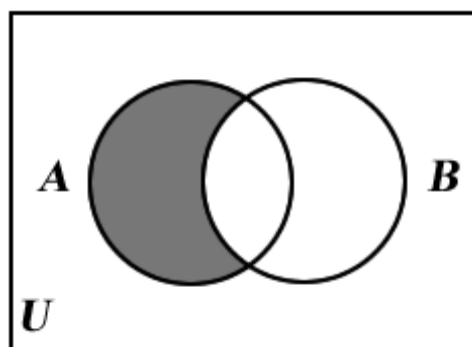


Figura 1. Representación de una operación de diferencia en lógica de conjuntos. Elaboración propia.

Y que se lee: la diferencia de  $A$  menos  $B$  es el conjunto de los  $x$  tales que  $x$  pertenece a  $A$ , y  $x$  no pertenece a  $B$ . En la que  $A$  incluye el conjunto de las necesidades subjetivas,  $B$  es el conglomerado de las demandas incluidas en la legislación, y  $x$  constituye la voluntad. Este ejemplo presenta muy bien además que las prácticas fundamentadas en la voluntad se ubican por fuera de la imposición. Repetimos y enfatizamos: intenciones que se ejecutan con resultados o efectos que no necesariamente se garantizan positivos. Veremos cómo este término de voluntad adopta más adelante otro nombre.

Nuestra propuesta desde la óptica psicoanalítica nos convoca, pues, a trabajar esta triada más allá de las definiciones ordinarias de los términos planteados.

Mencionamos más arriba que la carencia de una necesidad no significa directamente la muerte de un sujeto, específicamente cuando se toma las necesidades *creadas* socialmente, distintas de aquello que es vital para una persona: alimentación, hidratación, descanso, etc. Sin embargo, veremos con Lacan cómo la enunciación de estas necesidades permitirán el *nacimiento* del sujeto, independientemente de si sus necesidades son o no satisfechas a cabalidad por el Otro de sus cuidados. Y es que Lacan define a este sujeto "a través de su articulación por el significante" (1960, p. 765), articulación a partir de la cual el sujeto pierde su esencia, su ser; se produce una división por la alienación significante, que deja un resto por siempre perdido (Lacan, 1964, pp. 211-223). De esta manera, la enunciación de las necesidades del *infans*, tienen un efecto contrario a su muerte: se pierde el ser, completo, y se engendra el sujeto tachado. En lo que respecta a la constitución del sujeto, la enunciación podría ubicarse incluso como más importante que la satisfacción de sus necesidades.

Desde el psicoanálisis la definición de esta necesidad está ceñida a aquello que específicamente asegurará la supervivencia del cachorro humano. Lacan lo define en *El Seminario 6: El deseo y su interpretación* como un proceso intencional que parte del ello, con el fin de dar una respuesta a un estímulo, en cuyo origen se encuentra la eclosión de determinada necesidad (1958-1959, pp. 19-22). Es lo más primitivo en términos de interacción de un organismo con su entorno y se ubica en el plano de la díada estímulo-respuesta, entendiendo estímulo aquí como "un signo que el medio exterior da al organismo de tener que responder, de tener que defenderse" (pp. 19-20). La Necesidad se manifiesta entonces bajo la forma de un estímulo frente al cual el *infans* en la búsqueda de su respuesta recorre un camino donde encuentre su satisfacción.

Sin embargo, el recorrido que el sujeto hace con esa intención de satisfacción no se realiza sobre un camino despejado. En el trayecto se encuentra con la cadena significante, que establece un código para transformar el mensaje. Lacan especifica que “el niño se dirige a un sujeto al cual sabe hablante (...) [y] quizá ni siquiera es necesario que el niño ya esté hablando” (1958-1959, pp. 21-22). El autor en este punto es claro: “Muy temprano, el sujeto debe aprender que las manifestaciones de sus necesidades deben rebajarse a pasar por ese camino, por ese desfiladero, para ser satisfechas” (p. 21), refiriéndose aquí al desfiladero del significante. En este encuentro con el significante se produce la demanda: toda demanda tiene que ser puesta en palabras, que se dirigen al Otro, para buscar su satisfacción. A partir de este momento se entabla entre el sujeto y el Otro una complicada y estrecha relación, pues es este Otro el que permite que un significante esté o no en la palabra; el sujeto elige los significantes, pero el Otro dispone de ellos. Pronto el sujeto se da cuenta de que “el Otro, lugar de la palabra, es también el lugar de esa carencia” (Lacan, 1958a, p. 597), y que hay una diferencia fundamental entre el significado, a partir del Otro, y el significante, dado por el Otro (Lacan, 1958-1959, p. 25).

Esto es lo que lleva a Lacan a asegurar que “la demanda en sí se refiere a otra cosa que las satisfacciones que reclama” (1958b, p. 658), pues en su enunciación, el sujeto pierde la esencia de su mensaje. Y se instala un déficit en su pedido, que se suma al hecho de que el Otro atiborra al sujeto con su interpretación de la demanda del mismo (1958a, p. 598): lo satura de aquello que cree que al sujeto le hace falta, errando una y otra vez en sus intentos. Por un lado eso significa que toda necesidad quedaría por siempre insatisfecha, pues el sujeto no alcanza a decir exactamente lo que necesita, y el Otro no alcanza a interpretarlo; y por otro lado – como argumenta Lacan – que el deseo es el deseo del Otro (p. 598).

Introducimos aquí el tercer elemento que Lacan articula a la necesidad y a la demanda: el deseo. En *La significación del Falo* (1958b), sostiene como sigue: “Lo que se encuentra así alienado en las necesidades constituye una *Urverdrängung* [represión originaria] por no poder, por hipótesis, articularse en la demanda, pero que aparece en un retoño, que es lo que se presenta en el hombre como el deseo” (p. 657). Posteriormente, ese mismo año en *La dirección de la cura y los principios de su poder*, argumenta que ese deseo se produce en un intervalo, producido por la carencia del Otro al que pide su satisfacción (1958a, p. 597). El término “retoño” nos habla de un producto o resultado de cierta

interacción, en este caso, lo que resulta de la insuficiente intervención del Otro ante la demanda articulada de manera incompleta por parte del sujeto; retoño que brota en un espacio, en una brecha.

Podemos ubicar una similitud entre estos tres términos desde el psicoanálisis, con la triada planteada a partir de las experiencias de los profesionales involucrados en la labor del DECE. Dos de los cuales hemos designado con el mismo nombre; siendo el tercer término denominado de manera distinta, a pesar de lo cual poseen características similares. En primera instancia, surgen necesidades más o menos esenciales que requieren cierta satisfacción. Éstas se estructuran en forma de enunciados orales o escritos que intentan circunscribir el núcleo de la necesidad. Sin embargo, las formaciones lingüísticas que las delimitan son insuficientes, por lo que queda un residuo, efecto de la operación de sustracción entre la segunda por sobre la primera.

Desde el psicoanálisis las diferencias entre estas dos nociones del *deseo* se acentúan cuando consideramos además el deseo del analista. El deseo del analista “consiste en poner entre paréntesis el propio deseo, en no desear nada específico para el analizante, salvo que éste acceda a la verdad de su deseo (Cordié, 2007, p. 334). Complementamos: “el analista es un sujeto que supuestamente detenta un *saber* sobre el deseo y la sexualidad, y (...) que supuestamente *desea*. Pero, ¿cuál es el objeto causa de su deseo? Permanece desconocido, enigmático para quien se sienta en el diván” (pp. 265-266). Vemos en esta última cita que el deseo del analista está en relación con las transferencias en juego, y se trata primordialmente de una cuestión ética: de dirigir al sujeto en dirección de la verdad de su propio deseo. He allí la diferencia radical con el deseo ordinario, la intención, que se puede extraer del discurso de algunos de los profesionales del DECE: en la práctica analítica no se trata de sanar por sanar, de encaminar al sujeto estudiante por la senda de lo que se considere “correcto”; el *furor sanandi* “al igual que cualquier otro fanatismo, no puede ser de utilidad alguna a la sociedad” (Freud, citado en Cordié, 2007, p. 334).

Una consideración adicional: tras las entrevistas realizadas para este trabajo de investigación quedó en evidencia un cierto riesgo que implican las intervenciones por fuera de los marcos legales y referenciales, que los profesionales ejecutan en nombre del saber académico, o de una posición ética. Es decir, las intervenciones realizadas a partir de las buenas intenciones, conllevan un peligro potencial difícilmente medible, pues cada profesional puede juzgar de manera diferente lo que considera necesario para un estudiante, y lo

hará a partir de su propio deseo. Lacan incluso nos advertía sobre el poder del Amo sobre el deseo: El Amo “puede disciplinar muchas cosas, principalmente su comportamiento relativo a sus hábitos, es decir, al manejo y al uso de su yo. Pero en lo que toca al deseo, la cosa es muy diferente” (1958-1959, p. 15).

Nos encontramos aquí con un primer cuestionamiento: teniendo en consideración que dentro de los Departamentos de Consejería Estudiantil no ejercen analistas ni se atienden analizantes, ¿cómo intervenir menos desde la posición de un terapeuta que busca educar a un estudiante sobre lo que estima es correcto? ¿Cuál sería una alternativa posible?

Para fines de cierto orden lógico dejaremos en pausa el tema del deseo ligado al deseo del analista y lo retomaremos cuando se trabajen los conceptos de la transferencia, específicamente aquella que se instala a partir de la demanda de amor del sujeto frente a la que entra en juego el deseo del analista.

### **1.5 Actualidad del Padre**

Nos compete ahora hablar del Padre. Aclaramos que no se trata del personaje que fecunda natural o artificialmente a una madre para formar una familia – ni se trata de aquel que culturalmente se asocia con la dirección o sostén de un grupo familiar. Nos referimos al Nombre del Padre, concepto desarrollado por Lacan, y que a lo largo de su enseñanza toma diferentes estatutos.

En primera instancia encontramos al Padre freudiano que, en su desarrollo del Complejo de Edipo, sitúa como un tercer elemento que interviene en la consistente relación entre una madre y su hijo. Producto de esta intervención se establece una ley apoyada en la amenaza de castración (Freud, 1924, pp. 177-187). Posteriormente Lacan denomina a este tercer elemento el Nombre del Padre, que se encargaría de metaforizar el desmedido Deseo Materno (1957-1958, pp. 533-534). Se trata de un elemento signifiante que media una relación puramente imaginaria. Y sobre este primer desarrollo lacaniano, Miller sintetiza el Nombre del Padre como “el signifiante de que el Otro existe” (2005, p. 10), pues opera desde el registro simbólico.

Miller recoge, sin embargo, que si Lacan aísla y formaliza el Nombre del Padre no es para sostenerlo, sino para ponerle fin, evidenciado en su introducción del matema  $S(\bar{A})$  (2005, p. 10), que representa la inexistencia del Otro completo; no hay un Otro como garante, como único punto de referencia, sino que existen *los* nombres del padre, pluralizándose así aquella noción freudiana de la ley. Esta inexistencia del Otro consistente se vincula con la tesis del filósofo y sociólogo



Jean-François Lyotard en *La condición postmoderna* (1989) en la que presenta la crisis o descomposición de los grandes relatos que sostenían o daban un ordenamiento a las sociedades.

Paralelamente a esta inconsistencia del Otro, ya sea como solución o como causa, emergen lo que Miller denomina *comités de ética*, que en sus palabras “significa simplemente que hoy ya no se tiene un Otro en el lugar de la verdad” (2005, p. 342). Es de lo que se trata el comité: reunirse a hablar sobre el tema que los convoque. Miller añade: “También decirlo todo es considerado comúnmente como un tratamiento, una manera de tratar lo que no va (...) la decadencia del significante amo, de los ideales, del decálogo y los valores tradicionales, nos obliga a recurrir a ellos [los comités de ética] para orientarnos entre el bien y el mal” (p. 342).

Siguiendo el desarrollo del Nombre del Padre: si antes existía una figura sólida que se erigía como garante de una verdad – y que podía ser ocupado por uno de los miembros de la familia que se autorizaba como tal –, tenemos ahora una familia que se desacredita a sí misma, y donde sus representantes fracasan como transmisores de una ley. En su lugar aparece la institución educativa como soporte en esta función inicial de regulación. Al estar el padre desprovisto de estas insignias de valor, aparece la institución para cumplir funciones de regulación. Emergencia institucional frente a demandas sociales.

Los diversos miembros de las familias – que previamente se encargaban por sí solos de esta tarea – acuden a la institución para que ésta imparta la ley, u otorgue ciertos referentes cuya transmisión solían ser competencia de la misma familia. Se dirigen todo tipo de demandas a la institución, que en ocasiones son respondidas gustosamente, en la figura de docentes maternas, o en docentes que se jactan de transmitir la verdad, o de encaminar por el buen rumbo a los estudiantes. El DECE también puede encarnar esta función, cuando asume con fervor las tareas encomendadas por su empleador a nombre de los ideales institucionales. En la experiencia encontramos Escuelas de Familias, profesionales realizando psicoeducación, o inclusive orientando; prácticas que por sí solas no son cuestionables, sino cuando quienes las ejecutan se ubican en posición de ser el portador de una verdad.

En consecuencia, se acentúan cada vez más, las condiciones que producen estas realidades: cuando el agente de la ley – desfalleciente – interviene menos, le otorga protagonismo a la institución educativa, quien se ve convocado

a participar colmando esa carencia; lo cual acentúa la impotencia de los Otros familiares, desautorizándose aún más en su función. La asunción de estas funciones por parte de figuras docentes explicaría además ciertas características de la relación entre el estudiante y los enseñantes, muchas veces distinguida por tratarse de una relación, cuando menos, problemática. Lo desarrollaremos al trabajar las transferencias en juego.

Por supuesto que estas posturas tanto de los estudiantes, como de sus familiares, y los miembros de las instituciones educativas no se despliegan en un espacio despejado. Además de las demandas y el deseo en juego, existen estructuras que sostienen estas disposiciones subjetivas tanto dentro como fuera de los espacios educativos. Lacan las llamó Discursos.

### **1.6 Los discursos en juego**

El análisis de los discursos es capital para comprender las relaciones existentes entre quienes acuden a la institución a participar del acto educativo, o a administrarlo. Acudimos a los Discursos además por la consideración que trae Miller cuando menciona que “si el Otro no existe, si el Otro como punto de basta no existe, ocupa su lugar el discurso como principio del lazo social” (2005, p. 80). La revisión del tema de los Discursos se hará a partir del desarrollo que Lacan realiza a lo largo de su *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*.

En primer lugar, hemos de definirlo con Lacan como “una estructura necesaria que excede (...) a la palabra” (1969-1970, p. 10), que necesita del lenguaje, pero no de las palabras. Lacan sostiene además que “no son más que la articulación significante, el dispositivo, cuya sola presencia, el hecho de que exista, domina y gobierna todas las palabras que eventualmente puedan surgir. Son discursos sin la palabra, que luego se alojará en ellos” (1969-1970, pp. 179-180). Estas estructuras significantes preceden a toda enunciación, y configuran la forma en que se presenten los enunciados, vale decir, la forma en que se dispongan los sujetos unos con otros: sus modos de relación.

Los discursos constan de cuatro términos, elementos o "funciones" (p. 97) que se disponen alrededor de cuatro lugares; cada discurso se diferencia de los demás por la rotación por un cuarto de vuelta de sus funciones en relación al lugar que ocupan. Los lugares a ser ocupados son: arriba a la izquierda, el lugar del agente, lugar dominante o “puesto de mando” (p.112); arriba a la derecha, el lugar del otro, o del trabajo; abajo a la izquierda, velado, el lugar de la verdad; y abajo a la derecha el lugar del producto.

$$\frac{\textit{Agente}}{\textit{Verdad}} \rightarrow \frac{\textit{otro/trabajo}}{\textit{Producción}}$$

*Figura 2.* Funciones o elementos de los lugares de un discurso. Elaboración propia. Basado en Lacan (1969-1970).

Las cuatro funciones que ocupan estos lugares son: el S1, significante amo; el S2, la batería de significantes, o también llamado el saber; el \$, sujeto dividido; y el a, el resto de la operación entre el Sujeto y el Otro, el objeto causa del deseo (Lacan, 1969-1970, pp. 10-13).

Lacan se apoya en el Discurso del Amo – que no sin razón es el primero en explicar – para sintetizar lo que ocurre en el momento de la constitución de un sujeto: tras la intervención de un S1 en el campo de los significantes constituidos, S2, emerge el sujeto dividido: \$, y como producto de ese trayecto, surge el a, que se define como una pérdida (Lacan, 1969-1970, p. 13). En la parte baja de esta ecuación podemos ver cómo se bosqueja la fórmula del fantasma, \$ ◇ a.

En el Discurso del Amo, el otro, en posición de esclavo, constituirá el lugar de donde el Amo, por medio de una operación similar a una transferencia bancaria, incluso a manera de un robo, buscará la sustracción del saber hacer que posee el esclavo. De estas operaciones, resulta una episteme, “que conoce todos los recursos, todas las dicotomías, [pero que] sólo ha alcanzado un saber que podemos designar con el término que le servía al propio Aristóteles para caracterizar al saber del amo, un saber teórico” (Lacan, 1969-1970, p. 21). En todo caso, el Amo, desenvolviéndose en su discurso, obtiene un saber hacer, a partir de los esclavos que lo poseen. Lo esencial de este discurso es la Ley en el lugar del S1.

$$\frac{S_1}{\$} \quad \frac{S_2}{a}$$

*Figura 3.* Discurso del Amo. Lacan (1969-1970).

Lacan aclara que el saber y el deseo de saber no son la misma cosa: "lo que conduce al saber no es el deseo de saber. Lo que conduce al saber es (...) el discurso de la histérica" (1969-1970, p. 22). Lo distingue porque sostiene que un amo sabe, pero no le interesa saber en lo más mínimo, sólo le interesa “que la cosa marche” (p. 22). Es decir, si al Amo le interesan los saberes, es sólo porque

poseer ese saber le permitirá desempeñarse en su posición de mando, mas no porque le interesen los saberes en sí; no se trata de un deseo de saber, sino del saber-hacer.

Por el lado del discurso Universitario – que Lacan especifica que no es exclusivo de las universidades – en la posición de privilegio se encuentra el S2, “cuya característica es ser, no saber de todo, (...) sino todo saber” (1969-1970, p. 32). Es la formalización del movimiento actual de la ciencia, donde el imperativo obliga a seguir sabiendo; el saber está a las órdenes del amo (pp. 109-110). Aquí no cabe la pregunta por la verdad del S1, del amo, que en este discurso se encuentra oculto; sólo queda cumplir la orden de saber. En este Discurso, ya no es el esclavo el que posee el saber, sino el estudiante que ocupa el lugar que antes ocupaba el esclavo, y se encarga de realizar el trabajo de saber más.

$$\frac{S_2}{S_1} \quad \frac{a}{\$}$$

Figura 4. Discurso Universitario. Lacan (1969-1970).

En el ámbito educativo podemos encontrar este discurso en las exigencias por aprender a los estudiantes, por adquirir ciertas destrezas, o cierto cúmulo de conocimientos, exigencia por cumplir un currículo. Sin embargo, no es el discurso que le compete a este trabajo de investigación, pues la labor del DECE no está en sólo saber, sino en saber-hacer, donde sus integrantes serían los encargados de aportar al amo de estas maneras de hacer, de estos saberes particulares acerca de los estudiantes, para alcanzar el ideal institucional o Estatal. Esta labor está atravesada entonces por el discurso del Amo, como la labor de toda institución (Najles, 2009, p. 33). Lo que ocurre con el Amo es que sostiene un significante comandante, que funciona como un imperativo, al que responden los esclavos, los súbditos, reprimiendo la división del sujeto. Las fallas, los síntomas, lo irregular no se considera en la escena; el Amo quiere que la obra siga su ritmo, que las cosas funcionen. Sucede en las instituciones educativas que: un ideal – la misión institucional, los principios u objetivos de la legislación – se impone e impone prácticas que contribuyan a su cumplimiento, por parte del personal docente y administrativo, sacando de la escena a los sujetos, los estudiantes. Para Najles, el Discurso del Amo promueve la “masificación por identificación” (2009, p. 33),

incrementando las comunidades, pero al mismo tiempo multiplicando las segregaciones: a más comunidades, mayor número de sujetos excluidos.

Lacan continúa con el discurso de la histérica del que dirá que es un discurso que “conduce al saber” (1969-1970, p. 22), dándole la palabra al Otro, como lugar del saber reprimido (p. 98). En *Radiofonía* agregará que el histérico “es el sujeto dividido (...), es el inconsciente en ejercicio, que pone al amo frente a la apuesta de producir un saber” (1970, p. 460). Lo esencial de este Discurso es el síntoma, con el \$ ocupando el lugar de mando.

$$\frac{\$}{a} \quad \frac{S_1}{S_2}$$

Figura 5. Discurso de la Histeria. Lacan (1969-1970).

Finalmente, acerca del Discurso del Analista dirá que en éste el analista es el amo, pero bajo la forma de *a*, efecto de rechazo del discurso, y que tendrá el saber, *S*<sub>2</sub>, de su lado, ocupando justamente el lugar de la verdad. Por otro lado, agrega que este discurso es el resorte de la transferencia, al ocupar el sujeto supuesto saber el lugar del agente del discurso, pero que en el desarrollo del análisis, el analista instituye al analizante mismo como el sujeto supuesto saber (1969-1970, pp. 38-46). Desde aquí podemos ver la importancia *inicial* que le otorga Lacan a la concepción del analista como aquel que posee el saber, pero que esa investidura simbólica tiene que ser dejada de lado, para ubicar el saber del lado del mismo sujeto. “Se pide, a todo lo que se puede saber, que funcione en el registro de la verdad” (p. 114). Es capital además recoger la postura de Lacan cuando califica a este discurso como el reverso del Discurso del Amo (p. 91), se trata de dos posturas radicalmente opuestas.

$$\frac{a}{S_2} \quad \frac{\$}{S_1}$$

Figura 6. Discurso del analista. Lacan (1969-1970).

Agregamos que dentro de los diferentes espacios educativos podemos encontrar sujetos tomados por uno u otro de los Discursos planteados por Lacan: histerizados, esclavos del amo, o del saber, o quizás también sujetos tocados por

el discurso del analista. El planteamiento del presente trabajo de investigación vuelve imperioso el estudio de las posibilidades de acción partiendo desde el Discurso del Analista, esto debido a que las propuestas que se planteen para una operatividad diferente dentro de los DECE surgirán de los referentes conceptuales establecidos a partir del psicoanálisis. Es decir, se tomarán en cuenta acciones y abstenciones desde el Discurso del Analista, considerando que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se movilizan, al menos, entre el Discurso del Amo, y Universitario. Debido a la prevalencia de estos Discursos, no nos resultará raro entonces que los estudiantes presenten manifestaciones de rechazo al acto educativo, desde la oposición manifiesta, hasta la acidia, pasando por diferentes niveles de indiferencia hacia el proceso de aprendizaje. Se trata de discursos a los que poco les importa el sujeto que aprende; las instituciones regidas por el Discurso del Amo del sujeto estudiante no quieren saber nada, sólo quieren que el ideal se sostenga.

Y así, entre leyes, normativas, y sus interpretaciones; entre necesidades sociales, demandas y deseos; entre uno y otro discurso; entre el sujeto y el Otro, se da el acto educativo. Y allí deberá operar el DECE, considerando cada una de estas condiciones previas – por supuesto que no son las únicas –, y a partir de estas coordinadas se planteará una operatividad distinta.

## Capítulo 2: Las instituciones educativas: encuentro de subjetividades

Habiendo contextualizado ya el sistema educativo dentro del país, y la actualidad de los referentes del saber, pasaremos a establecer las relaciones que se sostienen alrededor del acto educativo: las relaciones entre los sujetos que intervienen en él, y la forma en que se estructuran estos sujetos alrededor del saber y la verdad. Desde luego, el acto educativo moviliza ciertas pasiones que pueden mermar la efectividad del aprendizaje. Estar advertidos de las características de estas relaciones con los demás actores, y con el saber, permitirá mejores intervenciones desde el Departamento de Consejería Estudiantil.

### 2.1 Educación imposible

¿Partimos diciendo que la educación es imposible? Es justo y necesario. Podría inclusive ser el primer asterisco en este trabajo, a pesar de enfocarse en las prácticas del DECE, tenemos que tener en cuenta que se trata de una práctica inmersa en un ámbito cuyo ideal no se puede cumplir. Lo dice Freud en su prólogo al texto de *Juventud descarriada* de August Aichhorn (1925).

Hablando del contexto educativo, podríamos decir que una adquisición total del saber, de los saberes, del contenido potencialmente obtenible es – a la fecha, y con el alcance tecnológico vigente – imposible. Ni las computadoras más avanzadas, ni los potentes servidores de la nube, pueden almacenar información ilimitada. Y cuando menos aparece el capitalismo para ponerle valores a esa capacidad de almacenamiento. Hablando de instituciones educativas, se hace referencia a la pretensión de enseñarlo todo, y que los estudiantes aprendan, cual esponjas, todo lo que se les enseña. Aun en los casos en los de aquellos estudiantes a quienes los diseños de evaluación certifican con la “excelencia académica”... es más sensato vencer la ilusión, y reconocer que la educación como tal, es imposible.

Pero el infortunio no termina allí. Freud enumera dos profesiones más que tienen resultados desfavorables: gobernar y curar. Más adelante en su obra precisará que al decir “curar” se refiere a la práctica del psicoanálisis. Podríamos ampliarlo a cualquier práctica que involucre la intención de restablecer cierta homeostasis en las personas, la de la psicoterapia, o inclusive la práctica médica. El problema al que nos referimos radica en que el trabajo que realiza el DECE, además de estar inmerso en la práctica imposible de la educación, constituye en sí la práctica de la curación; es decir, es también un imposible. Sin duda podemos reconocer que la intención que el Sistema Educativo tiene para el DECE es la de

procurar que el acto educativo – imposible – se realice de la manera más armónica posible, reduciendo al mínimo las reacciones sintomáticas de los estudiantes: que no pelee, que no se mueva de su asiento, que comparta con todos, que no llore, que cumpla. ¿No estamos aquí frente a otro ideal imposible? Aún más, ambas prácticas potencian su inviabilidad cuando hablamos de psicoeducación, o cuando los profesionales del DECE son encomendados con la tarea de dar clases.

Para completar las dificultades, la práctica del DECE no se excluye de la tercera y última profesión calificada por Freud como imposible. Porque el interés de un DECE y del acto educativo está en gobernar las pulsiones, y lo dijimos antes: se puede regular muchas cosas, pero el deseo es otro cantar; y el deseo sí que está en juego en el acto educativo. Pero además porque en mayor escala, todo acto educativo formal está regulado por un Gobierno. Gobierno que emite leyes para ser cumplidas tal cual.

Viendo las cosas de esta manera, cualquier intento de labor que realice el DECE parecería merecer elogios y ovaciones. Tampoco se trata de eso. Sí podemos pensar, sin embargo, esta práctica como la de la asistente del mago que se mete en una caja para ser atravesada por numerosas espadas, acto al final del cual sale ilesa. Asimismo, la práctica del DECE está atravesada por imposibles. La pregunta aquí es cómo es posible que la asistente del mago logre salir viva de esa caja. O para nuestros intereses ¿Cómo lo hace posible? Y por extensión: Si educación, curación y gobierno son tareas imposibles, ¿qué es lo que sí se puede hacer? ¿Qué es lo posible? Intentaremos responder a esto teniendo en cuenta el planteamiento de este trabajo de investigación desde los conceptos que aporta el psicoanálisis, pero teniendo en cuenta que, como sentenció Freud, la práctica pedagógica no puede ser confundida con, ni sustituida por, el influjo psicoanalítico (1925, p. 297).

## ***2.2 El sujeto y el producto de la educación***

Se intentará aquí definir de una manera más precisa a los principales actores en el acto educativo: por una parte el estudiante, y por otra parte los docentes y otras figuras administrativas relevantes en la institución educativa. Se revisará también qué tiene que ver el DECE con estos actores, definidos como tales. Se tomará como base las definiciones que propone Núñez (2005) cuando desarrolla el triángulo herbartiano, compuesto por tres elementos: sujeto de la educación, agente de la educación, y los contenidos de la educación.



El sujeto de la educación constituye aquel que hasta aquí hemos denominado “estudiante”, que a partir de este punto pasaremos a denominar como tal. Es el encargado de realizar el “trabajo civilizatorio” de consentir cierta violencia pedagógica, limitar sus caprichos, para acceder a lo cultural (Núñez, 2005, p. 28). El agente de la educación en cambio es el encargado de sostener el acto pedagógico, junto con el límite que éste requiere, como representante de la vida adulta, del mundo en sí. Mucho de su función corresponde a su propia relación con los saberes (p. 28). Finalmente, el tercer elemento son los contenidos de la educación, o bienes culturales, elegidos según el contexto social en el que se desarrolle el acto educativo.

Núñez caracteriza al triángulo herbartiano como una figura incompleta, que no se cierra del todo, y que abre un espacio entre los dos vértices inferiores: el sujeto de la educación y el agente de la educación. De esta manera se limitan las relaciones “de tú a tú”; la única manera que tendrían ambos de relacionarse sería mediante la mediación de los contenidos culturales: el agente ofertándolos, y el sujeto de la educación buscando acceder a ellos (2005, p. 29). No podemos dejar de encontrar cierta similitud de esta estructura tripartita con aquella del Edipo, donde un tercer elemento impide que los primeros dos sostengan una relación basada en rivalidad y afectos; o lacanianamente hablando, donde un Nombre del Padre metaforiza el Deseo Materno.

Por su parte, Filidoro (2016) resuelve que “la escuela hace alumnos” (p. 19), refiriéndose a que es responsabilidad de la institución, por medio de sus docentes y directivos, el crear las condiciones necesarias para que los sujetos que acuden a la escuela se conviertan en alumnos. No es una condición inherente de los sujetos, no está dada de entrada y por ello pone el peso en la responsabilidad que tienen los profesionales involucrados en la educación, con base en la práctica ética que requiere crear un espacio donde el sujeto se aloje (pp. 20-27). No tomaremos la nomenclatura de Filidoro de “alumnos”, pero nos afiliamos a su idea de que estos, los sujetos de la educación, se constituyen *en* el acto educativo; no acuden a la institución formados como tales, y esta posición depende de la labor que sostengan los agentes de la educación.

Podemos definir entonces, al sujeto de la educación como aquel sujeto que ingresa a la institución, en contra de su voluntad, para potencialmente elegir acceder a los saberes. Por otra parte, el producto de la educación serían los alumnos, los que ya lograron inscribirse en esa estructura triangular, y cuya constitución depende de la oferta ética que desplieguen sus agentes. A formar

alumnos es sin duda a lo que el Sistema de Educación quiere llegar, en ocasiones olvidando que este paso depende de sus prácticas y modos de hacer.

Con sus funciones de atención a las necesidades sociales, psicológicas y educativas de niños, niñas y adolescentes, el DECE forma parte de los profesionales responsables de sostener el acto educativo, de sostener principalmente a los sujetos de la educación. Sus miembros, sin duda, no realizan una función docente como tal, pero requieren tener en cuenta que – dentro del ámbito educativo – el sujeto es compelido a renunciar a sus placeres para formar parte de lo civilizado, para adquirir ciertos saberes, movimientos en los que se genera cierta “violencia” con los efectos sintomáticos que se desencadenan a partir de ésta.

A estas definiciones sumamos la advertencia que nos hace Mannoni (2005) sobre intentar fomentar y fijar las posiciones de alumno y enfermo, por parte del docente y del terapeuta respectivamente. Plantea una pregunta a modo de reflexión: “¿qué sería del profesor *si no se impidiese aprender* al alumno? (...) ¿Y no se impide a veces también en medicina, en psiquiatría, que el paciente se “cure”?” (p. 48). La reflexión a la que nos llevan estas preguntas está del lado de la tendencia que tendrían estos profesionales de buscar perpetuar la condición de ignorancia y enfermedad de los sujetos, asegurando de esta manera su lugar en la dinámica: si hay alumnos, hay docentes; y si hay enfermos, hay terapeutas. Se perfila aquí la incidencia de un poder, de uno de los agentes sobre otro, que entorpecería el acto educativo, y de la misma manera, el acto terapéutico. Parecería aquí que se trata de profesionales muy apegados a su lugar, a su certificación técnica, a su labor, y hemos ya señalado los riesgos de una identificación con el lugar del saber, académico o – en el caso de los integrantes de un DECE – del saber terapéutico.

### **2.3 Las transferencias en juego**

En este apartado retomaremos el tema de las transferencias a las que se hacía alusión durante el desarrollo del deseo de los profesionales. Se ha matizado ya las características ejemplares de la relación entre un sujeto de la educación y el agente de esa educación en torno a la adquisición de contenidos culturales. El enfoque aquí estará alrededor de las modalidades de la relación en sí, priorizando el análisis del vínculo entre el sujeto de la educación y los profesionales del DECE.

Al hablar de transferencias, es necesario hacer alusión a la noción freudiana de la misma: la de una reviviscencia de afectos inconscientes en la figura

del analista, u otras, en las cuales se depositan los deseos, fantasmas y el amor (Cordié, 2007, p. 251). Esta noción freudiana permite entender las razones por las que se generarían afectos desde los sujetos de la educación hacia los profesionales del DECE; afectos que no se limitarían a los positivos o amables, pudiendo generarse relaciones basadas en la rivalidad, el dominio, o la agresividad, o a partir del exceso de las relaciones de amor, sostenerse en la seducción. Resulta evidente que este tipo de vínculos conlleva una cuota de riesgo que podría derivar en intervenciones fallidas, o en rupturas en el lazo mismo.

Por ello Núñez (2005) señala que son los agentes de la educación los encargados de “sostener el límite” (p. 28), es decir, de maniobrar a partir, y a pesar de, las características de este vínculo. Núñez se refiere al vínculo creado a partir de una relación enseñante-enseñado, pero podemos extender esta directriz a lo que ocurre con los profesionales del DECE: son ellos los responsables de sostener la relación de transferencia. Y de la misma manera en que un docente se expone – no sólo como enseñante, sino también en su papel de guía, educador o maestro (Cordié, 2007, p. 279) – el profesional del DECE se expone en calidad de terapeuta, u orientador, pero también por las funciones adosadas de guía, portador de la verdad, lugar del lenguaje, punto de referencia. Se trata de funciones que, como se mencionó anteriormente, difuminan las diferencias entre los miembros del DECE y las figuras edípicas, multiplicando y acentuando los afectos que se cargan sobre los que intervienen frente a las dificultades del sujeto.

Esta maniobra que se encarga al DECE tiene además como requisito considerar que las relaciones transferenciales son relaciones que pueden manejarse como simétricas o asimétricas. Si admitimos, con Cordié (2007), que se trata de relaciones asimétricas, nos enfrentamos a la condición de que uno de los actores tiene una obligación que lo ubica en una posición superior frente al otro, al ser conminado – entre otras cosas – a “transmitir los valores éticos de nuestra sociedad a jóvenes que debe convertir en ciudadanos” (p. 277). Es decir, en el vínculo del sujeto con el orientador, pueden jugarse además ciertas relaciones de poder, sobre todo por cuanto la práctica institucional se desarrolla a partir del discurso del Amo. Por ello Lefort sentencia que “el poder de la institución vicia cualquier gestión terapéutica” (2005, p. 169).

Se podría entonces querer optar por sostener una relación simétrica. Se caería aquí en un error, por cuanto al partir de este tipo de relaciones se condena el vínculo a portar las características de las relaciones imaginarias. Lacadée ilustra a partir del esquema *L* de Lacan las dos aproximaciones posibles hacia un sujeto

de la educación: la vía imaginaria, que va del yo al otro, relación a-a', una relación de semejantes que se encuentran de manera directa, sin mediación de elementos simbólicos, sin espacios de por medio; y por otro lado, la vía simbólica, en la que quien responde se desplaza del lugar del otro para responder desde el lugar de la lengua, una relación que va del Sujeto al Otro, pero que se corta por la presencia de lo simbólico (2018, p. 109).

Al sostener las relaciones simétricas, de igual a igual, se cae en el desacierto de tomar los reproches, los insultos, o por otro lado, los cumplidos y las ovaciones, como movimientos afectivos dirigidos hacia la persona del orientador, o hacia la persona del docente, o del director, etc. Se trata en cambio de manifestaciones que apuntan a la función que encarnan, a la tarea que realizan. Sin minimizar las implicaciones y motivaciones que se encuentran detrás de las expresiones de los sujetos hacia los profesionales del DECE, mal se haría al pensar que son ellos quienes se “ganan” los aplausos, o quienes reciben los insultos. No se trata de ataques personales. Es la función que se ejerce, y la manera en que se desempeña, la que recibe los múltiples calificativos.

Por ello se habla de “sostener el límite”, entendiendo además este límite como la separación entre un sujeto y otro, la diferencia entre las posiciones del sujeto de la educación y el profesional del DECE. Se trata de que las relaciones se mantengan en el plano simbólico, como en el triángulo herbartiano, mediado por un saber. Saber que, en el marco del trabajo que realiza el DECE, tiene características distintas del saber académico.

A esto se refería Lacan al introducir la noción del sujeto supuesto saber: el sujeto le supone un saber al terapeuta, lo cual posibilita cierto trabajo psíquico. Se puede tomar esta postura como un trabajo que se sostiene en los afectos “positivos” hacia el terapeuta, es decir, a partir de cierto amor de transferencia. Frente a esto, Cordié se pregunta: “¿habría que servirse entonces de ese amor de transferencia para combatir las resistencias y levantar la represión?” (2007, p. 252). Servirse de ese amor de transferencia, además de sobrellevar el peligro de imaginarizar la relación, sería responder a las demandas de amor de los sujetos que acuden al Departamento de Consejería Estudiantil.

Una práctica que basa sus intervenciones en respuestas a las demandas de amor de los sujetos, es una práctica en la que el terapeuta aspira establecerse de manera definitiva como el sujeto supuesto saber, cuando – se dijo ya – esta debe sostenerse sólo momentáneamente, para otorgar este saber del lado del

sujeto mismo. Por ello, al hablar del análisis, Lacan sostiene que las resistencias dentro del mismo provienen únicamente del analista (1958, p. 565). De allí que la estrategia transferencial consista en “rechazar cuanto sea posible las tentativas de identificación yoica y reencauzar al analizante hacia el eje de su problemática, esto es, el objeto “a”, núcleo constitutivo de su síntoma (...) ir de l a “a” (Lacan, citado por Cordié, 2007, p. 272). Cualquier otro modo de hacer demostrará que las resistencias de parte del terapeuta intervienen en la dinámica.

Se pueden pensar estas resistencias como el interés del profesional de ocupar de manera definitiva el lugar del saber, asegurándose su lugar en la escena educativa, sucumbiendo además a la ilusión del Otro como absoluto conocedor de la verdad. La relación es asimétrica, y por tanto implica una mayor responsabilidad sobre el manejo de la misma.

Teniendo claro que el profesional del DECE no debe responder a las demandas de amor del sujeto, se debería plantear una interrogante sobre cuán ciegamente debe este profesional responder entonces a las demandas institucionales. ¿Responder ciegamente a una demanda, pero no a la otra? ¿Responder a ambas, o a ninguna? La práctica del DECE, además de tener en cuenta estos parámetros, está atravesada por una cierta ética, que tiene relación con la política a la que responde. De esto tratará el siguiente capítulo.

### **Capítulo 3: La norma y lo que sale de ella**

Las instituciones educativas tienen parámetros, objetivos, metas a alcanzar, plasmadas en documentos administrativos propios y/o a partir de la legislación vigente. Y por supuesto, en ellos se establecen criterios sobre lo que se espera del acto educativo, de los sujetos de la educación, y de los profesionales que intervienen. Cuando existen situaciones que se alejan de los referentes, situaciones atípicas en lo correspondiente a las áreas psicológicas, educativas y sociales, interviene el DECE. Dentro de un DECE se trabaja con alteraciones a la norma, y naturalmente deben existir formas de determinar qué es lo que se considera regular o “normal”. Es allí donde entran los mecanismos de evaluación.

#### **3.1 Evaluación**

Se debe partir aquí de que el término “evaluación”, o el objetivo que intenta alcanzar, en el lenguaje institucional educativo, en el Discurso del Amo, toma el nombre de “detección”.

La detección es uno de los ejes de acción propuestos por el Modelo de Funcionamiento del DECE (Ministerio de Educación, 2016) y que, como tal, sirve de punto de base desde el que se iniciarán procesos para la consecución de los objetivos propuestos, como reducir las situaciones de riesgo en las instituciones e implementar planes de alerta temprana en la misma. El modelo plantea dentro de las actividades que deben realizarse por parte del DECE: “Identificar y abordar conductas desfavorables que irrumpen el desarrollo adecuado del estudiante”, “Identificar y abordar a estudiantes que requieran de atención personalizada a nivel cognitivo, afectivo y de interrelación”, “Llevar a cabo procesos de observación áulica y en los diferentes espacios educativos para la detección de posibles situaciones de riesgo” (p. 25), entre otras. Con estas estrategias se busca ubicar estudiantes que pudieran requerir de intervenciones, derivaciones, y un posterior seguimiento de parte del DECE, como estudiantes que tengan dificultades en el proceso de aprendizaje, o se encuentren en situaciones de riesgo psicosocial.

El DECE evalúa. El Modelo de Funcionamiento es claro: no diagnostica, pero sí evalúa. Y también se evalúa a sí mismo, a la vez que es evaluado externamente. Esta tendencia a valorar, medir, todos los procesos – no sólo los que le competen al DECE – es una consecuencia de la presencia del discurso de la ciencia como nueva modalidad del Discurso del Amo. En nombre de un saber científico se sostienen reiterados procesos de evaluación a los que se somete toda práctica humana.

Específicamente en cuanto al DECE, la tarea de detección conlleva en sí la ejecución de una evaluación. Sus profesionales designan una u otra conducta o característica con uno u otro término y, a partir de ello se forman dos conjuntos: los sujetos que pertenecen a la categoría de estudiantes que requieren apoyo, o atraviesan situaciones de vulneración de derechos, y los que no reúnen estas propiedades. Pero esta es sólo una de las formas en que la evaluación se sostiene en el ámbito educativo del país. Por otro lado están las evaluaciones que se realizan de manera externa, a partir de las derivaciones que el DECE realice, sustentadas en los lineamientos del Modelo de Funcionamiento (Ministerio de Educación, 2016) que indica que – dado que el Departamento de Consejería Estudiantil no tiene la facultad para realizar diagnósticos – se realicen derivaciones a profesionales externos que sostengan estos procesos, con el fin de hallar de manera objetiva las causas de las dificultades y el malestar de los estudiantes.

El diagnóstico, la evaluación externa, permite distintas formas de trabajo dentro del DECE. El efecto fundamental es que, gracias a éste, los profesionales pueden conocer con mayor exactitud los orígenes de la disposición psíquica de los sujetos de la educación, y las causalidades más o menos exactas de sus problemáticas psicoeducativas. Pero además, los diagnósticos se suelen acompañar de recomendaciones para la institución educativa que aportarían a los miembros del DECE con modos de acción, sugerencias y directrices de los requerimientos particulares de ese sujeto evaluado. A partir de este diagnóstico, además, se sostienen – y se justifican legalmente – las adecuaciones en el currículo de educación del sujeto en cuestión.

Se puede ver cómo en la práctica diaria, estas evaluaciones son empleadas de diferente manera por parte de los miembros del DECE. Por una parte se encuentran los profesionales que toman al pie de la letra el diagnóstico y sus recomendaciones, aplicando estrictamente lo que dice el informe. De otro lado están los que reciben el diagnóstico como una simple formalidad, un requisito engorroso que obstaculiza su trabajo. Y entre estas dos posturas, todo un espectro de prácticas profesionales en las que el miembro del DECE se apoya en el informe externo y lo complementa con sus experiencias diarias con el sujeto de la educación.

Es el discurso de la ciencia sosteniéndose bajo dos modalidades de la evaluación en un Departamento de Consejería Estudiantil: la detección y el diagnóstico externo. Se trata de prácticas que habría que realizar con prudencia. Todo ejercicio clasificatorio implica una distribución que a su vez incluye una

segregación. Braunstein crítica los orígenes de los sistemas de evaluación, enfocados en la descripción de la sintomatología, y en los procesos cerebrales de los llamados trastornos mentales, y sostiene que el énfasis debe colocarse en la relación entre el sujeto y el Otro (2013, pp. 24-29).

Un diagnóstico como tal no es esencialmente perjudicial. El inconveniente de los sistemas de evaluación radica en que todo diagnóstico, o todo enunciado que se sostenga como una sentencia sobre un sujeto u objeto, es en sí un performativo: son nominaciones que crean aquello que designan (Braunstein, 2013, p. 30). El diagnóstico crea la “enfermedad”; vuelve al sujeto un “enfermo”, y al mismo tiempo crea la función del profesional encargado de responder ante este trastorno de la normalidad. Como se indicó previamente, esta práctica comporta el riesgo de que sus ejecutores perpetúen aquellas condiciones de “trastornado”, o “enfermo”, o “*bully*”, o “consumidor”, “dislexico”, “problemático”..., con la finalidad de asegurarse como indispensables, reformadores del malestar; o por otro lado justificar su falta de acción y compromiso para con un estudiante por las condiciones que éste presente.

Se sostiene así una tendencia, un interés, por calificar toda característica, todo aspecto de la vida, como sano o enfermo, normal o patológico, en parte por la incidencia del Discurso, pero también por el deseo que puedan tener los profesionales del DECE en su camino a la consecución de objetivos. Braunstein lo describe al decir que estas tendencias responden al discurso del mercado, en nombre de “valores sacrosantos: la salud, la larga vida y la ciencia” (2013, p. 36), a los que se puede agregar el bienestar, la armonía, el buen vivir, como significantes amo que comandan las acciones.

Es preciso enfatizar que estos modos de evaluación hay que sostenerlos. Por un lado, la detección institucional es indispensable; permite conocer tempranamente situaciones de riesgo, o de dificultad ante las cuales intervenir. Por otro lado, no se puede negar que el profesional externo tiene cierta ventaja sobre el DECE en lo que se refiere a objetividad y generalidad de las intervenciones, mayor número y especificidad de herramientas evaluativas, diferencias contextuales que modifican la transferencia, entre otros. Son los *encargados* de decir algo sobre el sujeto; además de que son los que posibilitan cualquier tipo de mediación, modificación, adaptación de la norma. Habrá que tener cuidado, pues no siempre son los más *indicados* para decir sobre ese sujeto, especialmente si se tiene en cuenta que el que puede decir sobre aquello es el sujeto mismo.



### **3.2 La crisis y la urgencia**

En apartados anteriores se hacía alusión a la crisis de los grandes relatos, a propósito de la decadencia del gran Otro. Y por otro lado, en contextos educativos y hospitalarios, la palabra “crisis” se emplea para nombrar las alteraciones en el curso regular de las conductas mostradas por parte de un sujeto, generalmente expresando el agravamiento de las mismas, con el malestar institucional que este supone. Estas dos nociones no están desconectadas una de la otra.

La primera de estas crisis hace referencia a aquella del orden global, es una crisis social, que está dada de entrada a los sujetos, y que además incluye el trauma constitutivo del sujeto por ser seres sexuados, y seres hablantes: el sujeto carga con un Real que se traduce en trauma a partir de que ninguna palabra lo puede cubrir (Belaga, 2004, p. 15), y ninguna palabra alcanza precisamente porque ya no hay Otro como garante de esas palabras; esta primera concepción del trauma está sostenida en la actualidad del Discurso.

Para Belaga, a partir de este “fin del orden tradicional patriarcal”, el sujeto emprende una búsqueda de mayor autonomía, y en este intento de ser más libre, se desconecta del Otro, generando cortocircuitos en la relación con éste, y produciendo por otro lado los fenómenos de identificación a un goce yoico: “soy delincuente”, “soy anoréxico”, etc. (2004, p. 14). Ésta es la segunda modalidad del trauma, y es de lo que se trata la urgencia: el trauma-acontecimiento, en el cual se da una “irrupción de lo real sobre las representaciones simbólicas que tenía ese sujeto hasta ese momento. Algo irrumpe, y es lo que se llama usualmente (...) la angustia traumática” (Belaga, 2004, p. 16). Ésta es la que comúnmente se describe como “crisis” en espacios sociales. En palabras de Belaga, existía cierta estructura imaginaria que permitía hacer lazo social, que permitía hacerle frente al trauma estructural, constitutivo, pero que por situaciones contingentes deja de funcionar.

Se puede ver cómo producto de las primera crisis estructurales, globales, se genera un desencadenamiento de crisis particulares, subjetivas. Pero además se plantea que estas crisis como desajustes sociales parecen ser – cada vez de manera más marcada – inherentes al sujeto. Hablando bajo los criterios de la normalidad, lo inusual, lo atípico parecería ser que el sujeto no tenga crisis, que no se den alteraciones, que no se presenten urgencias. Más aún con los imperativos del discurso: como afirma Belaga, en una sociedad en la que todo es

computable, todo es medible y cuantificable, o predecible, o describable, lo que no se puede computar, lo que no es normal, deviene un trauma (2004, p. 12).

Por un lado están las urgencias del sujeto, en número creciente, en formas de ataques de pánico, sensaciones de angustia, o estrés generalizado, como productos de la época, de la actualidad del Padre, pero por otro lado están las urgencias establecidas a partir de la performatividad del diagnóstico mismo. Los diagnósticos particulares, y los diagnósticos sociales que se hagan de la época establecen nominaciones sobre lo evaluado. Estas nominaciones proveen asideros o nidos significantes, identificatorios, de los que resultan más sujetos identificados a tal o cual diagnóstico, reforzado por la afección de encontrar las identificaciones a los gozos yojos, como recogimos de Belaga. Así, a pesar del interés de normar lo urgente, la urgencia es la norma.

Se puede sintetizar el concepto de urgencia como “la ruptura aguda de la cadena significativa” (Laurent, citado por Seldes, 2004, p. 32), la desconexión con lo social, con lo institucional, con sus pares, y autoridades. El término “aguda” habla de algo que ocurre de manera temporal, episódico, que no se mantiene durante largos períodos de tiempo, pero que puede volverse crónico, sostenido, en caso de no atenderse de manera pertinente.

Seldes también integra los conceptos de crisis y de discurso al hablar de la urgencia. Menciona que la urgencia se trata de aquello, que por el real en juego, no anda en el discurso del amo, lo que el discurso del amo no logra constreñir, y que lleva en sí algo particular de cada sujeto (2004, p. 34). Es decir, que podría servir de indicador de la realidad psíquica de los sujetos que las atraviesan, lo cual es de interés de este trabajo de investigación. Se tratará más adelante. Seldes continúa acerca de la urgencia: se trata de “momentos de crisis en la vida de un sujeto que al no poder dar cuenta de su sufrimiento, o sea cuando el discurso no le alcanza para entender, maniobrar, ese sufrimiento inefable, se queda sin palabras, sin imágenes” (2004, p. 34).

Las crisis o urgencias subjetivas se dan cuando el discurso deja de funcionar, y cuando ante esa falencia, el sujeto se ve impotente por carecer de respuestas de orden imaginario o simbólico, cuando ese discurso entendido como lazo social hace cortocircuito. Pero como se dijo, estas urgencias subjetivas comportan una verdad sobre aquel que atraviesa la urgencia; en contextos educativos, la presencia de una crisis – además de dar cuenta de una realidad social – da cuenta de una realidad subjetiva oculta, cifrada en esa conducta,

enunciación, o sentimiento. La crisis devela una verdad sobre la institución educativa, sobre el DECE, sobre los docentes, los sujetos de la educación, y sobre el sujeto que atraviesa la urgencia. Es una verdad susceptible de su develación: puede ser descubierta, o puede ser puesta a dormir, o sentenciada, reprimida, medicada.... Y en estas posibilidades puede o no intervenir el DECE, consciente o no de que aquella verdad estaría en manos del sujeto que padece o goza de la crisis.

### **3.3 Síntomas institucionales/síntomas subjetivos**

Volvamos a Freud, conferencia 23, donde expone con claridad lo que es el síntoma:

Los síntomas (...) son actos perjudiciales o, al menos, inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad, y conllevan displacer o sufrimiento para ella. Su principal perjuicio consiste en el gasto anímico que ellos mismos cuestan y, además, en el que se necesita para combatirlos. Si la formación de síntomas es extensa, estos dos costos pueden traer como consecuencia un extraordinario empobrecimiento de la persona en cuanto a energía anímica disponible y, por tanto, su parálisis para todas las tareas importantes de la vida. (1917b, p. 326)

Con esta primera referencia sobre el síntoma se podría pensar, a partir de la intuición, que el curso de acción lógico frente a un síntoma es su eliminación. No es la postura de Freud, a pesar de que en su definición lo ubica como algo marcadamente negativo, algo "a combatir". ¿Qué lo detiene de querer eliminar los síntomas? El mismo Freud nos da una pista.

Aquel año, previamente, dicta la Conferencia 17: "El sentido de los síntomas", en la que sostiene las razones por las que posteriormente se abstendrá de la tendencia "razonable" de eliminar los síntomas. Principalmente dirá que "el síntoma es rico en sentido y se entrama con el vivenciar del enfermo" (1917a, p. 235); que dentro de sus beneficios está el de servir a las pulsiones, y figurar los deseos como cumplidos (p. 240); y los equipara con los actos fallidos y los sueños, en el sentido de tener un nexo íntimo con las vivencias del sujeto (p. 246). Es decir, tienen una utilidad legítima pero oculta, contraria al sentido, para el sujeto; pero también estos pueden representar un punto de referencia para llegar a aspectos inconscientes de los sujetos: se trata de una vía que "lleva por el camino recto hasta el núcleo más íntimo de un caso clínico" (p. 240), y no lo hace como representación de una única fantasía, sino como punto nodal, de convergencia de una serie de fantasías (p. 245).

Si, a pesar de esta utilidad que se pueda encontrar oculta en el síntoma, se optara por eliminar el síntoma de lleno por sus características negativas para el sujeto, quienes elijan este camino se encontrarían con otro inconveniente: el síntoma tiene la habilidad de cambiar, desplazarse, permutar, “poner en lugar de una idea estúpida otra de algún modo debilitada, avanzar desde una precaución o prohibición hasta otra” (Freud, 1917a, p. 237). No se puede, en el sentido íntegro de la palabra, eliminarlo. Lo que ocurrirá, cuando se intente, es que aquella *manifestación* del síntoma sea abandonada por otra cualquiera que también tenga relación con el vivenciar del sujeto, y que suponga la satisfacción de determinado deseo.

Nuevamente en la Conferencia 23, Freud señala que, en relación al síntoma, “un fragmento de la personalidad sustenta ciertos deseos, otro se revuelve y se defiende contra ellos” (1917b, p. 318). Es decir, existirían dos fuerzas opuestas que colisionan en el síntoma: una que procure una satisfacción pulsional, y otra que se esfuerce por que esta satisfacción no se lleve a cabo, logrando ambos intereses en la conformación del síntoma. Esto ocurre a nivel interno, intrasubjetivamente hablando. Pero si ampliamos esta oposición a un nivel más extenso, se puede apreciar la batalla que se libra entre las fuerzas libidinales, sexuales, del sujeto, frente a las fuerzas represivas propias de la vida en sociedad que reprime las manifestaciones de lo pulsional. Así se puede comenzar a incluir la tarea de la Institución educativa, representante de lo social, cuando se enfrenta con las exteriorizaciones de la subjetividad de aquellos que acuden a ella. Los centros de educación se encargan de objetar y desaprobar las irrupciones del orden normal por parte de los sujetos de la educación, cuando no de derivarlas, reprimirlas y/o sancionarlas.

Ahora, estas fuerzas represivas no se dan necesariamente de manera directa contra el sujeto: el sólo acto educativo, por las características presentadas del mismo, se configura como un acto que limita el libre albedrío del sujeto, coartando sus posibilidades; se trata de un asunto del discurso: la eficacia, la rapidez, no puede ser detenida por los problemas subjetivos. Para Lutereau, bajo el concepto freudiano, el síntoma se toma como un “objeto extraño” (2013), y es extraño porque no manifiesta explícitamente lo que ocurre con el sujeto, sino que se trata de un “representante de la verdad” (1969, p. 393), como lo definiría Lacan en *Nota sobre el niño*; es una *formación* de lo inconsciente, y no el inconsciente como tal.

No es un absurdo que la institución educativa quiera eliminar los síntomas. Como se dijo ya, es tan sólo el curso de acción más “lógico” a seguir: lo que molesta o interrumpe el proceso, debe ser eliminado o corregido. ¿Pero toda institución debe tener como objetivo la eliminación de los síntomas para cumplir a cabalidad sus intereses de formación académica o personal? Probablemente no todas se acojan a esta postura. Pero lo que sí es cierto es que incluso en aquellas que sí decidan hacerle frente a lo sintomático por la vía represiva o medicamentosa, pueden encontrarse agentes que cuestionen al menos un poco el sentido que pueda existir detrás de una calificación baja, una actitud somnolienta, o un acto rebelde. Reiteramos: no se trataría únicamente de una verdad del sujeto de la educación, quizás sea una verdad sobre la pareja de padres, quizás sobre la relación con los pares, o las características de los directivos, o incluso de la actitud del DECE. Cuando un sujeto de la educación, niño, adolescente o adulto, despliega un síntoma durante el acto educativo, ese sujeto se vuelve también síntoma para la institución educativa a la que acude. Y se convierte en un síntoma en dos sentidos: es un síntoma en el sentido freudiano de “algo extraño”, que debe ser callado, o extirpado, expelido; y también es un síntoma *de esa* institución pues su manifestación constituye una representación de una verdad oculta sobre esa institución.

Es pertinente mencionar aquí también al DECE porque a partir de la normativa, sería el Departamento encargado de esta tarea – no de descubrir el significado del síntoma de los sujetos de la educación – sino de cuestionarse por los mismos, y entenderlos como tales, y diferenciarlos de intentos de oposición contra los docentes, o de ataques personales hacia los encargados de la enseñanza o el orden; se trata de la tarea de procurar el bienestar psicológico, social y educativo de los estudiantes. Y la revisión de su función es incluso más importante por cuanto el acto educativo en su totalidad responde a políticas determinadas, pero la política que sigue el DECE puede ser la misma que la institucional, o en cierta medida ser diferente de ésta.

Miquel Bassols sostiene que “toda práctica clínica, incluso la que se pretenda más neutra y objetiva, depende de una política (...) no hay, tampoco, clínica sin política” (1997). El acto analítico responde también a una política, y cuando lo hace, no se trata de una acción o intervención de esta práctica sobre la *res publica*, sino de intervenciones sobre la *res privata*, sobre lo más íntimo y particular del sujeto (Bassols, 1997). Es decir, el interés no es que las

intervenciones sirvan para todo el sistema social, o todos los participantes de las instituciones, sino que actúa en lo particular de los sujetos que las conforman.

Hablando específicamente del DECE, si se consiente que al menos una de sus aristas corresponde a un trabajo clínico, se debería entonces incluir a este Departamento como uno que actúa bajo una política. El asunto versa sobre cuál es la política que decide seguir.

Se ha recogido ya que la educación, y su normativa, está pensada sobre la base de una política pública, de educación, incluso de salud, de inclusión, entre otras. Siguiendo estas políticas se entiende que la práctica educativa tenga determinados objetivos, metas a evaluar, sistemas de calificación, rutas de acción, etc.; y, de la misma manera que se consideró con los síntomas subjetivos, se busque reducir a la mínima expresión lo incompatible con aquellos objetivos, institucionales y públicos. Esta es la primera modalidad de acción: la de una política pública, es la que como regla general, siguen las instituciones educativas en su intento formador para con los sujetos. La otra vía de intervención es la que propone Bassols: la de la política del síntoma.

De la misma manera que una política pública de educación establece una directriz sobre el tipo de acciones e intervenciones que se ejecutarán sobre los asuntos de educación, la política del síntoma sería orientar esas intervenciones en función del síntoma. Esta política implica “saber detectar y situar los efectos de división subjetiva causados por el inconsciente (...) abrir la división del inconsciente, la más lejana para cada sujeto, y permitirle así hacerse receptor de su síntoma como un mensaje que hay que descifrar” (Bassols, 1997). Por eso se ha ubicado al DECE como el Departamento con las facultades para sostener un discurso diferente del resto de la institución; de operar desde una política que no sería la misma que la del todo de la institución. Desde luego que operar desde la política del síntoma va en contra de ciertas máximas institucionales: además del interés de eliminar lo sintomático, está la tajante consideración de que – una vez que se determina algo vía informes diagnósticos – cualquier otra cosa que se pueda decir sobre un sujeto, o incluso cualquier otra cosa que el sujeto diga sobre sí, queda invalidada. Como se sostuvo previamente, todo ya está dicho: la norma, el diagnóstico, el prejuicio...

## Capítulo 4: Sobre el saber y lo que no se sabe

A pesar de que el discurso sostenga que todo se haya dicho ya, y que la cosa marcha sin problemas, no es difícil suponer que existirán aspectos frente a los que el Amo se haga de la *vista gorda*; y que se encuentren falencias que no considere, de forma deliberada o involuntaria. Ya se dijo que lo normal es que haya desajustes, que haya urgencias. ¿Entonces qué es eso que no se ha considerado? ¿Qué falta por incluir en el análisis de la dinámica del proceso educativo? ¿Cuál es la *verdad* para la institución? ¿Y cuál es la verdad de la institución?

### 4.1 Verdades irrefutables

Una verdad se sostiene dentro de y por la institución educativa. En términos de discurso, es sostenida por el Amo y por sus esclavos, y se trata de una verdad que se defiende, en ocasiones, en oposición a la realidad y a la lógica; “verdad” necia que desconoce las particularidades y las coyunturas del acto educativo. La condición política en la que se ha ubicado la educación lo instaura de esta manera. Lacan sostiene que “la idea de que el saber puede constituir una totalidad es, si puede decirse así, inmanente a lo político” (1969-1970, p. 31). Esta “idea imaginaria del todo” es aseverada y ratificada por el discurso político en el que se sustenta el acto educativo, con sus estatutos y principios de actuación.

La noción de una realidad íntegra e intachable se defiende no sólo acerca del Amo institucional como tal, sino también de quienes son encargados de producir dentro de sus paredes: los “esclavos” del discurso. Por un lado, si se considera el aspecto académico de los centros educativos, la que sigue el discurso Universitario, se ha de recordar – con Lacan – que sus agentes son “todo saber”. Y son todo-saber porque han puesto a trabajar a sus esclavos para que produzcan este saber. Es decir, lo que se produzca dentro de la institución educativa, se erigirá como un saber puro y completo. ¿Quiénes son estos esclavos productores de saber dentro de una institución educativa?

En primer lugar los estudiantes, lo cual constituye una cuestión problemática por sí sola desde el punto de vista educativo porque sostener un enunciado como verdadero, como una verdad, determinante e incuestionable, además de ser ilusorio es un ejercicio opuesto a cualquier objetivo de una educación auténtica: que se aprehenda, “no la última palabra de los hombres, sino la primera” (Núñez, 2005, p 36), es decir, que lo que se aprende sean formas de obtener conocimientos, y no el fin del aprendizaje. Mientras que por otro lado, la

intención o tarea de sostener ciertas verdades puede generar toda una serie de manifestaciones psíquicas, propias del difícil trabajo de sostener la enunciación.

Pero además de los sujetos de la educación, también los mismos subordinados de la institución educativa pueden adquirir la categoría de esclavos de este discurso. Específicamente cuando los profesionales que intervienen en el acto educativo son encargados de producir un saber cualquiera, en la mayoría de las ocasiones, sobre los sujetos de la educación.

Por el lado del DECE, cuando éste debe elaborar un plan de intervención, ejecutar un programa, o más aún cuando debe realizar una evaluación, se producen saberes, que pueden o no ser sostenidos como verdades inmaculadas al ser producidas para ese todo-saber institucional. En referencia a las funciones de este Departamento, también se ha mencionado ya la posibilidad de que el DECE, a través de sus profesionales, encarne los saberes que imparte: que se personifiquen eruditos sobre temas de familia, la educación, el psiquismo, el sujeto de la educación, los trastornos y demás. Este tipo de trabajo sería el de un DECE produciendo para el todo-saber.

Agregando a lo que se ha mencionado ya sobre lo que ocurre en el Discurso Universitario – el discurso de la ciencia – es que el puro saber, se ubica en el lugar comandante, en el puesto de dominio, desde donde da las órdenes a sus subrogados para ejecutar la tarea que proviene del Amo, elemento oculto bajo el saber, que además se encuentra ocupando el lugar de la verdad. La verdad es que el Amo está detrás de toda la dinámica, promulgando el mandato “*Sigue. Adelante. Sigue sabiendo cada vez más*” (Lacan, 1969-1970, p. 110), orden que el esclavo no puede dejar de obedecer.

Vale especificar aquí que Lacan se refiere en este punto como el Amo, tanto al agente del discurso, como al significante primordial que tiene aquel lugar protagónico para el sujeto. Y a partir de esta doble consideración, tanto el amo subjetivo, como el amo del discurso establecerán la tendencia a reprimir la verdad auténtica del sujeto y de la institución respectivamente. Lo reprimido adoptará la forma de “ruinas”, y lo que se pueda conocer de estas ruinas formará parte de un *saber* por encontrar. Por tener la verdad subjetiva esta característica ruin y despreciable, se convierte en ajena al discurso de la ciencia. Y no se trata únicamente de que el Amo no reconozca esta verdad subjetiva, sino que llega a rechazar y excluir toda dinámica de la verdad, en principio, con el objetivo de reprimir esos “saberes míticos”, que es como Lacan denomina a lo que



posteriormente se expresará en el sujeto a manera de formaciones del inconsciente (1969-1970, p. 95). Reprimido esto, ya puede el Amo presumir de la verdad institucional y precisamente por ello "es chocante que el discurso del inconsciente se imponga" (Lacan, 1969-1970, p. 95).

Los aprendizajes producidos en nombre de la ciencia tienen la característica de conformar un saber completo, una verdad irrefutable. Aquello que se diga en el contexto científico o educativo, o lo que diga un profesional certificado por el Amo, no se puede discutir. Por esta razón, cualquier pregunta, cualquier interrogante o cuestionamiento que se haga a la verdad, resulta "aplastada". Esta es la implicación final de que se ponga en el lugar de la verdad al Amo, la orden pura y simple (Lacan, 1969-1970, p. 111): la ciencia ha de saber-lo todo; saber el todo.

En la práctica del DECE, este Departamento no tiene en todos los casos la vía libre para emitir verdades como sentencias. Como se ha podido recoger en las entrevistas, dependiendo de los ideales impuestos, el Amo no tarda en imponer su palabra y determinar el curso de acción en pro de la consecución de sus objetivos: los directivos, los encargados de la educación – el Sistema Nacional de Educación – dictaminan el proceder. Ahora, que estas imposiciones sean beneficiosas o perjudiciales para el acto educativo del sujeto es materia de otro análisis. Sin embargo, se puede ubicar el riesgo al que se resigne cualquier actividad humana en la que todos sus intervinientes actúen siguiendo ciegamente un ideal, sin cuestionar la conveniencia o idoneidad de las prácticas. Y bien, estas instancias en las que la orden de los directivos se impone por sobre la intención de los demás agentes de la educación, constituyen eventos en los que el Amo emerge de por debajo de la barra del saber; se revela la verdad de la misma manera en que del discurso del Amo emerge el sujeto como verdad.

Pero, a pesar de todo el aparataje institucional por mostrar una configuración completa y obturadora, de ostentar verdades irrefutables; a pesar de los intentos de hacer surgir la verdad, Lacan advierte que la verdad sólo se puede enunciar en un medio decir, que tiene como modelo el enigma, y que tanto el saber como la verdad tienen esta característica de poder decirse sólo a medias (1969-1970, p. 36). Este modelo del enigma implica que siempre que la verdad se manifieste, será de una forma velada, contradictoria incluso. Es decir, queda una parte que – en primera instancia – no se reconoce a simple vista, que no se considera en los cálculos, que genera problemas, que requiere nuevos ajustes. Esto se pone en evidencia en todas aquellas excepciones a la norma, las falencias

de los programas, las objeciones al ideal, y que dan cuenta de que la verdad no es tan unívoca e íntegra como la presenta el Amo; hay algo que no se sabe.

#### **4.2 Lo que no se sabe**

A partir de que se tiene en cuenta que la verdad se presenta de una forma incompleta, enigmática, y que se considere que lo sabido no puede contener toda la realidad de una institución, existirán dependencias de la institución que perciban la condición inexacta del discurso que sostiene el Amo. Y esto ocurre a nivel social pero también a nivel institucional: uno o varios sujetos, que con actitud un tanto subversiva, señalan las falencias de este discurso, o al menos se cuestionan por la sensatez del mismo.

Esto cobra mayor significación si admitimos con Lacan que “no es evidente que todo saber, por ser saber, se sepa” (1969-1970, p. 30), pues incluso esos saberes que pueden decir sobre la realidad están condicionados a tener – primero – que ser sabidos, y esto no es algo que efectivamente se dé de entrada: el Amo cree tener estos saberes, pero los adquiere sólo a través del esclavo. Es decir, a pesar de que no todos los saberes han sido adquiridos, algunos saberes pueden ser *adquiribles*. Y por ello, el Amo pone a trabajar, a producir, en búsqueda de la verdad.

Este mandamiento supone que la verdad será hallada al final del proceso de búsqueda. Sin embargo, el discurso del analista adopta una postura diferente frente a esta verdad, esencialmente porque en la formulación de los cuatro discursos, este saber se ha desplazado por lugares distintos: ocupando el lugar del agente, del que trabaja, de la verdad, o del producto. A propósito Lutereau afirma: “si en el discurso del amo el saber ocupa un lugar expuesto, en el discurso histórico se trata de un saber supuesto” (2018, p. 436). Y si se consideran cada uno de los cuatro discursos, se puede ver que tanto en el discurso del Amo, como en el discurso Universitario, el saber se ubica por encima de la barra; a la vez que en los discursos de la Histeria y del Analista, éste se ubica en la parte inferior; lo cual constituye la condición de un saber expuesto, determinado y manifiesto; o un saber supuesto, oculto.

La ubicación por encima o por debajo de la barra sirve también como pista sobre las características del discurso como tal: desde la aritmética, el denominador de una fracción indica la porción que se ha decidido considerar del entero, del todo; mientras que el denominador constituye la realidad de la unidad, fraccionada en partes, dividida. Así se puede entender que los saberes que se

encuentran por sobre la barra son saberes fraccionados, que difícilmente comprenden la totalidad del sujeto dividido. Por ello Lacan puede sostener que “no hay nada común entre el sujeto del conocimiento y el sujeto del significante” (1969-1970, p. 50), entre lo que se sostiene sobre el sujeto, y el sujeto en sí. De allí que lo que el Amo pone a descubrir sobre el sujeto en aras del todo-saber sea siempre un yerro.

¿Cuál es la otra postura? Si bien de lo que se trata no es de la verdad, sino de saber algo, ¿de qué saber se habla aquí? ¿Cómo se obtiene? Como se ha sostenido ya, el discurso, la transferencia y el deseo intervienen en la posibilidad de “obtener” este saber – aunque veremos que no se trata en realidad de “obtenerlo” en la manera en que el Amo sustrae el saber –. Vale aquí recordar que en el discurso del analista en el lugar de la verdad se ubica el saber, pero que este saber es un semblante, ocupa esta posición de manera ilusoria: la maniobra que ocurre en análisis lleva al analista a desplazar rápidamente esta suposición de saber que recae sobre éste hacia el sujeto mismo; repetimos: el sujeto sabe de aquello que le pasa. En otras palabras, se otorga al sujeto el lugar del Amo, para que lo diga todo, *como si* fuese un Amo, dinámica que otorga mejores resultados que los pudiera dar el Amo original “conduciendo al saber” (Lacan, 1969-1970, p. 38).

Por esta razón, la petición inicial y sostenida es la de que el sujeto hable: “*Vamos, diga cualquier cosa, será maravilloso*” (Lacan, 1969-1970, p. 55). Cuando no se “toma la palabra” (p. 35) se permite al sujeto desplegar una no-tan-azarosa producción de significantes S1. Se puede, entonces, distinguir este enunciado en comparación con el que podría venir del Amo, pues el primero se expresa en forma de invitación, mientras que el amo lo expone a manera de una orden de producir un saber; por ello se sostiene que la finalidad no es la de “obtener” un saber, no se busca sustraerlo.

Si no se busca sustraer este saber, se puede realizar otra distinción. Las características particulares de cada discurso – considerando que Lacan sostenía que el Discurso del analista es el reverso del Discurso del Amo – conllevan además otra diferenciación en relación al saber: si, dentro de una institución educativa, el saber se imparte desde una figura asimétrica que posee el conglomerado de conocimientos sobre una materia cualquiera, se puede admitir que el saber viene ya dado; pero si por otro lado, se consiente que incluso los representantes del saber no lo conocen todo, entonces estos saberes buscarán ser contruidos, o más específicamente, se buscará construir esos saberes a partir

de la participación tanto del agente como del sujeto de la educación. Un saber ocupa un espacio, y si el espacio del saber ya está ocupado – como en el caso del Discurso del Amo, en el que el saber está dado de entrada –, entonces no habrá lugar para la construcción de otros saberes (Cruz, 2007), no habrá lugar para el deseo.

Una disposición de “no saber” tendría un beneficio adicional para los centros educativos, en tanto ésta sería una posición que predisponga más al aprendizaje dentro de la institución, y que principalmente instaure un deseo de saber, de mayor valor que poseer un conocimiento curricular cualquiera, en un mundo en el que la ciencia avanza a pasos agigantados, y los datos se actualizan con mayor rapidez que antes, dejando obsoletos todos los saberes previos.

Por ello, un analista decide la ignorancia. Miller especifica que se trata de la ignorancia docta: “no de la ignorancia pura sino (...) de la ignorancia de alguien que sabe cosas, pero que voluntariamente ignora hasta cierto punto su saber para dar lugar a lo nuevo que va a ocurrir” (2006, p. 33). Un analista puede saber mucho sobre psicoanálisis, o sobre muchos sujetos, pero frente a un sujeto nuevo, todos sus saberes se ponen en pausa, con el objetivo de leer lo que este nuevo sujeto va escribiendo a lo largo de las sesiones.

Por su parte, un profesional del DECE puede actuar como un profesional que sabe cómo actuar, tal como lo dice el protocolo, sin dudas ni titubeos, pero al actuar de esta manera estaría obturando los espacios para la construcción de un saber, que por otro lado desconoce, acerca del sujeto. Por otro lado, este profesional pudiera también, a pesar de que conozca la totalidad del marco teórico o legal necesario para desempeñarse como profesional de dicho Departamento, dejar estos conocimientos momentáneamente de lado para estar pendiente de aquello que no sabe sobre este sujeto a partir de sus dichos.

Pero se debe andar con cuidado: hay que tener en cuenta que en realidad, para el mismo sujeto tampoco es sencilla la tarea de decir algo sobre sí mismo. Dentro de un DECE, por más de que se apele a la honestidad, y un estudiante consienta a hablar sobre un suceso, para que lo que diga sea registrado en una ficha, este estudiante está limitado no sólo por su desconocimiento sobre su síntoma y/o su goce, sino que además esta intención puede sucumbir a sus defensas subjetivas, por estar aquella forma de gozar suponiéndole un beneficio, o su síntoma encubriendo o solucionando un malestar. El colmo de los obstáculos con las que se encuentra un profesional que le “de la palabra” al sujeto, y quiera

saber eso que supondríamos que sabe, es que “ningún lenguaje (...) puede decir lo verdadero de lo verdadero” (Salamone, 2014); el lenguaje lo limita, no se puede expresar todo.

Por ello, un analista “a duras penas (...) puede saber dos cosas, estas son el lugar de la verdad: el sujeto; y la cualidad de la verdad: subjetiva” (Cruz, 2007); es decir, que inclusive aquello que tenga la condición de verdad, es única y exclusivamente una verdad sobre ese sujeto en particular, no puede ser generalizado, ni extrapolado a otros sujetos, ni a otros momentos cronológicos de ese mismo sujeto. El trabajo, uno ético, sería uno por uno.

### **4.3 La ambición de comprender: psicologización**

Que el trabajo que se ha descrito sea un trabajo a realizar, no quiere decir que se deba hacer por hacer; no se trata del qué, sino del cómo. Una mala maniobra en la práctica puede tener un efecto contraproducente, o bien justificar intenciones controvertibles.

El momento cronológico en el que se enmarca la práctica del DECE determina que ésta sea una práctica regulada por organismos internos y externos, y evaluada por diferentes vías. No se trata de la práctica de profesionales que actúan de manera leal a su formación académica o sus creencias, o en todo caso, ya no ocurre de esta manera desde que se instituyen y regulan, en el país, áreas administrativas encargadas de la orientación de los estudiantes, alrededor del año 1966 (Martínez, 2014, pp. 11-12). Brousse, en relación a la práctica analítica, considera que existe una “mundialización del psicoanálisis” (citado por Prandi, 2001), que va de la mano con una regulación. Es decir, el trabajo de un DECE – si bien siempre es investido por los fantasmas de las personas externas al mismo – no es desconocido, a pesar de ser enigmático. Cada vez, gracias a la misma norma, está más descrito.

Debido a que la orientación, rehabilitación y acompañamiento que se realiza actualmente en los DECE es una práctica obligatoria a todas las instituciones educativas, y debido a que todas deben contar con este Departamento – o en el caso de instituciones pequeñas, acceder al Departamento de otra institución que sí lo tenga, o a un sustituto del sector público –, la práctica del DECE es una práctica que se ha politizado, masificado. Es, como se ha sostenido propio de un discurso sostenido en los derechos, y por tanto ineludible e inexcusable para toda la población. Consecuencia de esto, toda institución conoce un DECE, tiene una idea de qué se trata, y del trabajo que se realiza allí,

lo cual con el paso del tiempo se afinará y afianzará progresivamente, al igual que su legislación se ajustará para abarcar las variaciones de la práctica, las especializaciones profesionales, las modificaciones curriculares, entre otros aspectos. Desde el punto de vista político, esta masificación del servicio es visto como un ganar-ganar: se genera una necesidad social, que a su vez genera fuentes de trabajo para cubrir dichas necesidades. Necesidad, legislación y práctica que por otro lado tiene como consecuencia lo que se ha denominado como “psicologización”.

Esta psicologización puede ser analizada desde dos puntos de vista: uno global, generalizado, y uno particular de la práctica del DECE, cada uno con consecuencias diferentes pero complementarias. La primera de estas es la que define la psicologización como un movimiento social que, dependiendo de los autores, se define de diferentes maneras. Se puede ver esta psicologización como una tendencia a la conversión de problemas socio-estructurales en problemas personales (Crespo y Serrano, 2013, p. 1114). Es decir, que un problema del Amo, del Sistema, de la institución, se cargue o se desplace sobre los sujetos que forman parte de los grupos sociales. Se trata de la “experiencia de un yo aislado, separado del mundo, (...) abismal y profundo, que no sólo es posible explorar, sino que es preciso explorar porque en ese espacio escondido subyace la última verdad, el sentido oculto de la existencia” (Álvarez-Uria, 2011, p 912). Se pone el énfasis en el yo, y en la capacidad de *insight*, de autoconocerse y controlarse, a manera de un auto-*coaching*; la psicologización se elevaría a una práctica virtuosa. Brousse señala que esta psicoterapización de las masas tiene relación con que el común denominador, cada vez más, conoce acerca de las teorías del inconsciente (citado por Prandi, 2001). Esta masificación de lo psicológico conlleva también una consecuencia a la inversa: la psicologización de lo masificado (De Vos, 2017, p. 22), que se evidencia en la automatización de las pruebas psicométricas, como instrumentos de medición exactos de la esfera cognitiva – concepción privilegiada en los procesos educativos – a través de un cuestionario resuelto frente a un computador que otorgará resultados mecánicos sobre los sujetos.

Se puede sintetizar este primer enfoque de la psicologización en la tendencia a querer que se conozca lo que ocurre con los sujetos, en favor de la amalgama de conocimientos que posee el Amo. Pero más que eso: que lo hagan ellos mismos, que nadie intervenga, que nadie funja como mediador, que de ser posible se haga por una máquina que será exponencialmente más eficiente. De

esta manera, el Amo prefiere un saber resumido, abreviado, convencido de que en esa abreviación se incluyen todas las significaciones de aquello que gobierna. Por esta razón, no es inusual que toda labor o intervención que se ejecute dentro de una institución educativa cualquiera tenga como requerimiento complementario la presentación de un informe que resuma las intervenciones, ya sea posterior a dicha acción específica, o al finalizar un periodo temporal a manera de evaluación de rendimiento; fotos, firmas, objetivos y resultados obtenidos son parte de los portafolios de evidencias que deben ser argumentados y aprobados por los superiores. Este aspecto de la psicologización se enlaza con el ansia de saberlo todo.

El segundo punto de vista desde el que se puede analizar la psicologización es el que incluye este fenómeno como la acción de comprender aquellos eventos descritos por el sólo interés de saber sobre ello: intención malsana que tiene como resultado borrar cualquier efecto beneficioso del ejercicio reflexivo de los sujetos acerca de sus verdades subjetivas. Aromí lo desarrolla en términos de espacialidad: plantea que la distancia entre el agente de la educación y el sujeto de la educación debe mantenerse, pues es lo que permite que se sostenga la práctica educativa, y que lo que se considera como psicologización “sucede cuando en nombre de la comprensión se obturan esas distancias” (citado por Tizio, 2005, p. 61). Por su parte, Ahumada sostiene que “buscar el sentido para entender por qué la diferencia existe no hace más que anularla” (2018, p. 20). Es decir, los intentos de eliminar las distancias – entendidas como diferencias entre los sujetos, índices de lo subjetivo – tendrían un efecto contrario al que podrían pretender. En lo que coinciden tanto Aromí como Ahumada es conservar la diferencia pues, con la comprensión, con la asignación de un sentido, lo que se obtiene es una anulación, o un intento de anulación de la diferencia.

Y el efecto es opuesto, debido a que la intención es distinta: el interés se vuelca sobre un ideal de comprensión totalitaria por parte del Amo a través de sus intermediarios, que acerca o adosa a los agentes hacia los sujetos de la educación. Se planteaba al inicio de este capítulo que el Amo puede hacer de “la vista gorda” a diversos aspectos de su dinámica institucional o de los miembros que conforman la institución, pero lo que ocurre en efecto es que el Amo pretende *engordar* su vista, ampliar el campo de lo observable, verlo todo a manera de panóptico; no se trata de significado figurativo del dicho, no es que el Amo frente a lo enigmático de los sujetos de la educación se haga el ciego, sino que quiere ver de más. La eliminación de la distancia además supone una tendencia de goce

por parte del Amo hacia los sujetos, el cual se ubica “encima” de estos, se adhiere a aquellos estudiantes en su morboso intento de ver más allá de lo que se pretende mostrar, de lo que se vela con los síntomas.

Como última consecuencia a considerar está el efecto de sentido que se produce con la psicologización, en la que se carga de significados las elaboraciones lingüísticas de los sujetos; es lo que plantea Ahumada al referirse a “buscar un sentido para entender la diferencia”: se reducen otros espacios, esta vez entre los significantes y sus significados, imposibilitando la elaboración subjetiva, las posibilidades de producción de parte del mismo estudiante. Al respecto Bassols critica la intención de reducir los procesos a unidades semánticas (2004), descifradas, descritas por el Otro, a manera de un saber tallado en piedra. Así, la diferencia se anula, pues lo que es diferente esencialmente es lo que el sujeto puede elaborar.

Esta segunda concepción de la psicologización se puede sintetizar en la búsqueda de la instauración de un saber proveniente del Amo que, como tal, debe tomarse al pie de la letra, que no proviene de las construcciones de los sujetos, y que finalmente tiene una utilidad discutible: ¿que la cosa marche? Y nada más. Lefort recoge esta postura institucional en la que un profesional responda a las exigencias de saber sobre el otro, una exigencia de “tomar lo cuidado como objeto de estudio”; las psicoterapias individuales o grupales, actuarían como dispositivos para “saber sobre el sujeto” (2005, p. 170). A estas se puede añadir las reuniones interdisciplinarias y las juntas de curso que se sostienen en el marco institucional y constituyen un “vano saber que se pierde para siempre” (p. 170) pues luego de ser expuesto, discutido en diversos soliloquios, no sirve más que para la estadística. Esta tendencia a psicologizar todo y reducirlo a estadística es equiparable al movimiento de medicalización de la vida, que se recogió de Braunstein; son análogos de cierta manera, y productos de un mismo principio discursivo que anhela sentenciar el mínimo aspecto de la vida.

Por supuesto que puede ser de otra manera. No se trata de un destino ineludible de las instituciones, o de los DECEs. Si un DECE adolece de esta intención obstinada de psicologizar toda situación, atribuyendo a las dinámicas educativas y a los eventos entre pares explicaciones basadas en una teoría laxa; si actúa con ansias de saber lo que ocurre con los sujetos de la educación por la pura apetencia de saber más; y si pretende saber para posteriormente archivar lo que se ha encontrado; entonces no serían inexplicables los efectos que se producen en estos sujetos, y los problemas que esto suponga para la



transferencia, o para la institución establecer el acto educativo, resultado contraproducente si se consideran que los objetivos iniciales de este Departamento buscan exactamente lo opuesto a estos efectos. En el último capítulo se propondrán pautas sobre otros modos posiblemente más favorables de intervención.

## Capítulo 5: La propuesta

El desarrollo del presente trabajo de investigación se ha centrado hasta ahora en señalar aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen un rol importante en los procedimientos que se efectúan por parte del DECE, y en cómo dichos aspectos pueden afectar desfavorablemente la operatividad de este Departamento. A partir de este punto, el enfoque se dirigirá a una propuesta de intervención con el objetivo de producir una operación diferente dentro del DECE, que influya sobre los sujetos de la educación, los agentes encargados, y la institución como tal.

Se desarrolla esta propuesta teniendo en cuenta que no se trata de un planteamiento de una nueva legislación. De aquello se pueden encargar los legisladores u otros investigadores. Ésta es una propuesta de operación, de acción, *ante* la norma y *mediante* ella, la que ya se ha establecido; no en contra de la ley, ni esperando con esto constituir o formar la ley. Y se tendrá en cuenta además que se trata de propuestas de intervención pensadas desde los planteamientos teóricos y de intervención del psicoanálisis.

Por último, esta propuesta se sostiene con la consideración de que “no hay norma que pueda hospedar una respuesta satisfactoria para todos” (Caicedo, 2018, p. 8). Cualquier posibilidad de acción, cualquier estatuto está limitado por lo específico y/o lo ambiguo de tal estatuto; el error estaría en tomar la propuesta sin la modestia y la prudencia que se requiera de cualquier enunciado con respecto a sus alcances y limitaciones. Como se ha dicho ya: el lenguaje limita. Sin embargo, no se puede abandonar la causa, ni desatender las responsabilidades que corresponden a cada uno, y que cada uno ha elegido, pues tampoco se puede negar que dentro de todo lo imposible de la educación existen también formas de obrar. A continuación se plantearán las características de dichas maneras de hacer.

### **5.1 Hacia lo que sí es posible**

Previamente se hacía una analogía entre el trabajo del DECE con la delicada maniobra que deben ejecutar el mago y su asistente de manera que este último pueda salir ileso, o al menos “vivir para contarlo”. Si se pretendiese ser un poco más específicos, se podría incluso ubicar cuáles son aquellos actores en la escena, del acto de magia, y del acto educativo. Por un lado, quien ejecuta ante el público la ilusión, quien maneja la escena, y atraviesa los instrumentos, el mago, podría representar al Amo, a la institución educativa. Por otro lado, quien está

encargado de maniobrar con los instrumentos, para que el acto se ejecute de la mejor manera, el asistente, estaría representando al esclavo del discurso, quienes son los llamados a hacer con los sujetos dentro de la escena educativa: profesionales, dentro y fuera del DECE. Se recogían las maneras que este acto puede tener de “imposible”. Se planteará ahora cómo se puede realizar aquella maniobra, cómo hacerlo posible.

Si se considera que la labor del DECE no es la única atravesada por el imposible, comienza a abrirse un campo de posibilidades. Aromí habla de cierta simpatía entre aquellas profesiones que comparten esta característica: considera que las tres – educar, gobernar y psicoanalizar – pueden compartir a las demás de “las formas que han encontrado para hacer con lo imposible de su propio discurso” (2005, p. 119) y propone la Conversación como una forma de compartir estas formas de hacer. Describe este método como una práctica posible “cuando se busca dar el máximo juego a la reflexión, al comentario, a las preguntas y no a la escucha pasiva” (p. 120) que al final constituirán las bases de todo tipo de intervención aspirada.

La técnica de la Conversación es planteada por Miller en *La pareja y el amor*, y la define de la siguiente manera:

Una Conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significativa, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir -no una enunciación colectiva- sino una «asociación libre» colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resulta -a veces- algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas. (2003, pp. 15-16)

De este planteamiento Aromí resalta el aspecto de que no somos “dueños del significante” (2005, p. 121) como la clave para hacer funcionar la ficción del acto educativo. Esto va de la mano con intervenciones que parten de una “renuncia al ideal” (Medel, 2005, p. 50), ideal de completud, de ser dueños de lo que se dice, de las metas a cumplir dentro de un centro de estudios; el creerse dueño de los significantes es la posición natural del Amo: dice, ordena, y ante aquello dicho no hay cuestionamientos ni titubeos, son los significantes tal cual, del lado del S1 desarticulado, que ocupa la posición del agente.

Por ello es más sensato actuar “en red”. El despliegue de un otro en red, es sugerido en oposición a las intervenciones del lado del S1 en solitario, y se trata

precisamente de la articulación con toda la cadena del S2. Estar más de este lado del S2 implica un trabajo “como personas que conversan, que interactúan, y no del lado del amo” (Seynhaeve, 2018, p. 82) que sería lo que constituyen las consignas que dispone el Amo. La propuesta, entonces, está del lado de un trabajo lo más articulado posible, no sólo entre los miembros del DECE – lo cual es algo que tampoco es evidente, pues se pudiera pertenecer a un Departamento, pero actuar independientemente – sino también entre el DECE y el cuerpo docente; entre el DECE y el personal administrativo; y los familiares de los sujetos de la educación; los profesionales externos que aborden las diversas dificultades de los sujetos; etc.

Más específicamente, esto se plasmaría como intercambios entre cada uno de estos actores, que deberán constituir verdaderos esfuerzos por compartir lo que tiene de imposible cada labor, y aquello que tiene de posible también. Para ello, estos intercambios, de la misma manera que en la Conversación propuesta por Miller, tendrán como característica una escucha activa – que implica participar de lo que los otros enuncian –, y que con cada una de estas intervenciones no se pretenda tener “la última palabra”, de manera que sus actores no ejecuten monólogos egocéntricos sobre el saber que han adquirido en sus encuentros con los sujetos de la educación. En ningún momento se pretenderá que el resultado de esta Conversación, de este intercambio tenga como producto enunciados acabados, íntegros, sobre un sujeto o grupo de sujetos; por ello el interés de que el intercambio no sea “la última palabra”, un punto final, sino un punto de partida hacia lo imposible, hacia lo que es para cada uno la incógnita. Y así ir de lo imposible a lo posible.

Es preponderante ser aquí más precisos a riesgo de sonar reiterativos: los intercambios, la Conversación, el trabajo en red, no son valiosos únicamente cuando se realizan entre los mismos profesionales del DECE – ni tampoco es siempre el caso –, ni cuando se realizan entre un profesional del DECE y los profesionales externos. La Conversación es valiosa cuando de ella participa todo aquel que haya tenido un encuentro con un sujeto determinado, encuentro frente al cual se haya generado una pregunta sobre los modos de intervención, con algo que parece del lado de lo imposible. A esto nos referíamos con “vivir para contarlo”: aquel que ha sido tocado por una experiencia intersubjetiva, puede contar sobre eso, y los efectos llegarán, de ello “resultarán perspectivas inéditas” (Miller, 2003, p. 16).

Esta dinámica de trabajo es recogida por varios autores, pero bajo nominaciones diferentes de una misma modalidad de intervención: la Conversación, la práctica entre varios (Miller, citado en Coccoz, 2013, p. 26), el trabajo en red, tienen como elemento sustancial las reuniones de equipo con las que se realiza un abrochamiento teórico-clínico (Coccoz, 2013, p. 27); a la vez que permiten “difractar” la transferencia (Otero y Brémond, 2014, p. 50) entre los participantes de la dinámica.

Por este motivo, las reuniones del DECE, y sus intervenciones, sus aportes, no están limitados a la relación transferencial entre el sujeto de la educación y los profesionales de este Departamento, sino que abarcan la relación entre los docentes – cada uno – y los sujetos, individualmente y en conjunto. El DECE puede decir sobre el vínculo educativo, y sobre circunstancias que intervengan en dicho vínculo. Y además, el trabajo del DECE incluye intervenciones sobre la dinámica educativa, sobre el discurso en juego, sobre las modalidades de enseñanza, sobre las formas de sanción, y demás. Siempre teniendo en cuenta que no lo hace desde una postura de todo-saber, sino como un Departamento que forma parte de dicha dinámica y que se afecta por la misma.

Este tipo de intervención tiene la ventaja de que no se trata de una que el Departamento no esté facultado o capacitado para realizar. Dentro de los mismos Manuales de Funcionamiento se concibe la idea de trabajar por medio de círculos de trabajo o de discusión de casos – proponiendo incluso el trabajo entre varios DECEs de un mismo sector geográfico –, similares a las ya nombradas juntas de curso, salvo que la característica diferente de esta intervención, que busca una operatividad diferente, incluye la escucha activa, sensata, de lo que cada actor tiene para decir pues constituyen, cada uno, saberes sobre la relación de la que forman parte.

En ocasiones las intervenciones del DECE podrán girar en torno a contribuir saberes, o a acentuarlos; pero en otras ocasiones pueden apuntar a la modestia del saber que el Departamento o la institución, o incluso el mismo acto educativo, suponen. Estas intervenciones pueden girar en torno a hacer conciencia sobre los alcances de la educación, pues no todo es enseñable, ni de la misma manera para todos, ni en los mismos tiempos. La acción del DECE implicará el planteamiento de estas consideraciones, y lo hará desde su posición de un Departamento que también realiza una práctica imposible.

## **5.2 Un espacio para el deseo**

De la misma manera que dentro de la institución educativa se da un encuentro de variadas subjetividades, en ella se da la confluencia de diferentes deseos: de los educadores, de los estudiantes, del personal administrativo, y demás. Este deseo no siempre tiene las mismas características, ni es predecible de ninguna manera; como se ha planteado, no puede ser regulado por el Amo, ni contenido en Manuales descriptivos. Lefort lo explica de esta manera: “la ley, según Lacan, es lo mismo que el deseo reprimido, la institución es partidaria del deseo prohibido e imposible” (2005, p. 174).

De esto se sigue que las múltiples manifestaciones del deseo no sean siempre coincidentes con el ideal de una institución particular, o la institución Estatal. Frente a la educación, es mucho más común que un sujeto, educable, se resista a inscribirse en la lógica educativa, que se resista a esa represión pulsional dirigida en favor de la inscripción en lo social. Por ello Leo (2005, p. 56) recuerda que la inscripción de los sujetos como estudiantes no se da sin más, que no se trata del sujeto consintiendo plácidamente a la educación, y que por ello existe una responsabilidad de los profesionales de *ofertar* un espacio. Algo similar plantea Filidoro (2016), al mencionar que son todos los profesionales *interesados* en la educación los que tienen una responsabilidad sobre ello. Aquí naturalmente se extiende la responsabilidad desde los docentes, a todo actor que intervenga como agente de la educación, incluyendo a los profesionales del DECE. Habiendo puntualizado que el trabajo, más que transmitir por repetición los contenidos de una planificación docente, o de cualquier otro departamento como el DECE, incluye la emisión de una oferta que será presentada a los sujetos de la educación, para posteriormente ser consentida o no, se debe tener en cuenta las características que deberá tener esa oferta. ¿De qué se trata la oferta que realizan los profesionales de la educación, y los profesionales del DECE?

Por supuesto que este tipo de interrogantes se responden según las necesidades específicas de cada grupo, de cada sujeto en esos grupos, y de cada momento histórico en el que se esté realizando el acto educativo. Sin embargo, a rasgos generales, se puede plantear que la oferta tenga en cuenta siempre al deseo.

En principio, porque la oferta debe incluir la multiplicidad de deseos, inclusive de aquellos que deseen no participar del acto educativo; o de los que opten por tomar determinada posición frente al Otro, eligiendo ser los aislados, los

agredidos, los ignorados, o eligiendo ser los agresores, los rebeldes, los responsables. Por tanto, toda oferta debe considerar las diferentes posiciones de cada sujeto de la educación, pues una oferta estándar puede excluir las particularidades de estos sujetos. Pero para que se considere el deseo, habrá primero que conocerlo, y se lo conoce permitiendo que emerja, que se manifieste.

Para Medel (2005) es necesaria la creación de un espacio mediante el que se puedan conocer los alcances y limitaciones del deseo de los sujetos como herramienta para sostener el acto educativo (p. 50). Por esta vía se introduce la función de un DECE, como encargado de atender y estar atento – entre otras cosas – a este deseo, como parte de aquello que se incluye en las necesidades psicológicas de los estudiantes. Es evidente: el DECE constituiría este espacio, pero el “espacio” en este caso no se define por el cuadro físico de cuatro paredes que delimita el Departamento. Se trata del espacio físico, sí, pero implica más allá del mismo. No es el lugar construido, es el lugar a construir; no es el lugar dado, sino el lugar a dar. Es decir, es un espacio que debe estar garantizado y ofertado por el DECE, pero que no implica sólo aquel espacio tangible, físico. ¿Cómo se oferta entonces ese espacio? ¿Cómo se lo construye?

Siempre que se hable de “construir un espacio” se está planteando hacer un lugar, abrir un sitio donde se pueda ubicar cosas, para lo cual debe estar despejado. En términos del deseo, y de conocer el deseo de los sujetos que acuden a la institución, esta práctica implicaría la escucha, el estar atentos a lo que los sujetos quieren decir. Por supuesto que esta vía va en contra del Discurso del Amo y sus ideales. Stevens considera que esto es objetar el fundamento mismo de la institución (citado por Otero y Brémond, 2014, p. 30), pues el Amo tendrá entonces que “callarse” para permitir al sujeto hablar. Es la propuesta también de Alain al plantear desde lo educativo que “si el maestro se calla, y los niños leen, todo marcha” (citado por Núñez, 2005, p. 37). Corresponde a una tendencia práctica a intervenir menos, a permitir que sean los sujetos de la educación los convocados a decir. Y es también, en síntesis, la propuesta de Miller en *Entonces Sssh...* (1996) aplicado en cambio al plano del psicoanálisis puro, la cual sin embargo es extrapolable a la práctica del DECE y la de la docencia. Se habla de objetar al Amo pues, por sus características discursivas, éste está preocupado por responder a las demandas con saberes íntegros, y por ello se priva de conocer otros saberes propios, originales de los sujetos que se decide callar. Objetar al Amo se traduce en cesar los intentos de obturar los vacíos de saber con respuestas prescritas. Por su parte, *Seynhaeve* (2018) califica a la

institución educativa que tolera estos espacios como una institución que “utiliza la autoridad de buena manera” (p. 82).

Incluso si se analiza el proceso de constitución subjetiva como es trabajado por Lacan en *Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis* (1964), se puede entender que el sujeto sólo puede reconocer su falta – germen de lo que posteriormente será el deseo – cuando identifica la falta en el Otro. Si no se da este momento lógico trascendental, la separación de este Otro no ocurre, con los efectos psíquicos que esto conlleva en la subjetividad y en los aprendizajes. Es decir, cuando el Otro institucional se muestra completo, y justifica que sus sujetos y agentes de la educación lo están también, difícilmente estos sujetos podrán reconocerse como sujetos en falta. Consecuencia de esta concepción completa, los sujetos de la educación se encontrarán ensimismados con sus objetos propios, del lado de un S1 aislado, sin conexión a los S2 representantes del saber (Lacadée, 2018, p. 99) – representación que han de ubicar únicamente a manera de semblante –. “Abrir la burbuja del sujeto” sugiere Lacadée, mediante un cuestionamiento que genere cierto vacío para permitir los desplazamientos (pp. 99-101).

Se ha planteado ya, que al mantenerse los aislamientos, y presentarse la desconexión con el Otro se originan las urgencias subjetivas: ausencia de lazo con el Otro, falta de herramientas simbólicas o imaginarias para establecerlos, etc. Por ello la propuesta que compartimos con Seldes (2004, pp. 34-35) conlleva también que en ese espacio ofertado se permitan articulaciones significantes con las que el sujeto se pueda representar, con las que pueda elaborar nuevas imágenes, nuevas palabras con las que sería posible responder a lo urgente, al vacío de significación, *desde el sujeto mismo*, no interpretadas por el Otro, ni recetadas por el DECE; resultado de esto es una nueva posición discursiva frente al Otro y a lo social, que servirá para hacer lazo con el mundo, con la institución, incluso con el Amo institucional. En otras palabras, que haya espacios para la palabra, para que el sujeto hable. Y que pueda hablar de cualquier cosa, de lo que necesite hablar. Lefort pide cuidar inclusive que esos espacios para el deseo, no sean sólo espacios para que el sujeto diga lo que la Institución considere que se deba decir, lo que permita el Amo, sino todo lo que el sujeto quiera decir. Que sea un verdadero “derecho a la palabra” (2005, p. 174). Añadimos que el lugar ofertado tampoco es sólo un lugar para hablar de lo malo, sino un lugar para hablar, en fin. Seldes apunta a que sea un lugar con el cual “el que sufre, en su urgencia, tenga a quién dirigirla” (2004, p. 35).



Y bien, es lógico pensar que estos espacios de simbolización ofertados sean para los sujetos de la educación. Parte esta asunción de una perspectiva de derechos, y por ser ellos la población objetivo del acto educativo. Pero hay que incluir entre los beneficiarios del espacio a los docentes, a otros miembros de la institución, e incluso a los mismos profesionales del DECE. Mal se haría al considerar que los profesionales que contribuyen en una institución están exentos de requerir espacios como el propuesto, o que los miembros del DECE, por ser parte del Departamento encargado de sostener este espacio, sean inmunes al malestar que se puede tramitar dentro del mismo.

Aquí es necesario tener en cuenta el aporte de Cordié en relación al trabajo que realiza un analista que opere cuidando la transferencia: quien oferte el espacio debe “mantener expedito su deseo y al respetar las reglas de la *neutralidad y abstinencia*”, dejando que sea el sujeto el que encuadre las coordenadas de su deseo (2007, p. 334). Para que un DECE realice su labor a partir de estas reglas, debe renunciar en cierta medida a las de la institución. No renunciar a las normas como tal, pues no se espera que el DECE esconda o pase por alto las falencias de los actores de la educación, sino que debe actuar sin prejuicios, dejando de lado sus posturas personales, sin ser indiferente a los rasgos y las necesidades más subjetivas. Y vale agregar que la objetividad absoluta tampoco es la respuesta.

Siguiendo a Cordié, se puede esperar que la posición de abstinencia del deseo propio “excluye el encariñamiento y la piedad, ignora la caridad, implica el respeto por otro siempre único, diferente, no reducible a ninguna clasificación” (2007, p. 334). No demostrar su deseo, como DECE, para dar lugar al deseo del sujeto que acude incluso cuando lo hace de manera obligada.

Volveremos sobre el asunto de la obligación tras aportar la percepción de Stevens respecto de las características que tienen otros espacios de circulación de la palabra implementados en instituciones que trabajan apegadas a las prácticas del psicoanálisis. En ellas, de manera periódica, se realizan reuniones donde los profesionales que forman parte de la institución discuten los efectos de sus intervenciones, agrupados según un tema o significativo que los convoca, y organizados de una manera no jerárquica (citado por Otero y Brémond, 2014, pp. 31-32). La idea es que dentro de estas reuniones se reflexione sobre el efecto del acto que desempeñan dentro de la institución, cualquiera que este sea, sin la intención de establecer parámetros, ni recriminar errores – pues reconoce que es normal cometer errores – sino de discutir los efectos que se generan en los

sujetos. Tampoco se dicen modos de hacer, no se exigen metodologías, pues en las formas particulares de intervenir de cada uno está también puesto el deseo (Holvoet, citado por Otero y Brémond, pp. 79-80), sorteando de cierta forma las limitaciones que tiene el deseo cuando se está constreñido por una norma.

Se saca esto a colación pues se ha planteado la importancia del trabajo en red, que necesariamente está incluido dentro de la práctica educativa con las mencionadas juntas de curso o reuniones multidisciplinarias. Y es que este tipo de reuniones son también oportunidades valiosas para que la palabra circule, y se generen propuestas, nuevos modos de relación entre los sujetos; esta vez no por parte de los sujetos de la educación, sino de sus agentes cuando se encuentran contrariados por los efectos que generan en los sujetos de la educación y que éstos generan en los agentes. A propósito de que el trabajo en red, cuando se haya instalado, atente contra el deseo de sus participantes, Ahumada nos recuerda que si bien el deseo no es exigible, “lo que sí es posible es tratar de exigir al deseo del educador que declare, en la medida de lo posible, sus razones, sus hallazgos, sus preguntas en la práctica con la diferencia” (2018, p. 23). Pues dentro de una institución también “hay la cara bondadosa del ideal, la que entusiasma, la que motiva” (p. 23). Y que en estas prácticas se genera una tensión que “ejerce un suave forzamiento” (p. 24). En conclusión, se trata de una invitación que se materializa en la oferta que brindan los profesionales del DECE, para que se permita hablar al deseo, tanto de unos como de otros, de educandos, educadores, profesionales varios, en fin, de sujetos.

Si bien es cierto, la dinámica se enriquece cuando es manejada por uno de los miembros del DECE, el ser parte del Departamento no garantiza que la oferta se sostenga de la mejor manera, como se verá a continuación.

Una consideración adicional: la manera en que cada DECE de cada institución educativa implemente y establezca estos espacios de circulación de la palabra y el deseo, será muy variada y dependerá de los recursos materiales y humanos de los que disponga cada Departamento, y principalmente de las necesidades subjetivas del grupo del que esté a cargo. Se han planteado aquí ideas generales pues – y esto es válido para toda la propuesta – no se puede establecer lineamientos aplicables a toda institución; sería incurrir en una falta que se ha criticado en este mismo trabajo de investigación. Finalmente recogemos las palabras de Medel, quien argumenta que la oferta de la que se habla aquí “no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber” (Medel, 2005, p. 54), la oferta del espacio como una oportunidad para el establecimiento

de un lazo con un saber, con su relación al deseo. El espacio que se ofrece no puede estar de entrada descrito o determinado. Se trata más de una promesa de algo por construir que algo definido, que una oferta específica, y por tanto no se puede anticipar el resultado de la misma.

### **5.3 Validez de la intervención por sobre la profesión**

A lo largo de este trabajo de investigación se ha empleado de manera regular el término “profesionales” para describir a quienes conforman el DECE, debido a que tanto en la legislación como en la práctica, los saberes con los que laboran, y que constituyen el marco referencial de su trabajo, es muy variado. Se ha recogido que se pueden incluir en el Departamento diversos profesionales de las áreas del campo de la psicología, del campo educativo y social. Consenso conveniente para aglutinar las variadas modalidades por las que un profesional se introduce en la lógica institucional y educativa; probablemente siendo la condición necesaria para ello.

Sin embargo, cuando se ha tratado el tema de las participaciones, los actos que realizan cada uno de estos profesionales, se ha empleado el término “intervención”. Si bien permite englobar de la misma manera las diversas prácticas que constituyen las herramientas de trabajo adquiridas durante la formación profesional, la elección de este vocablo no se ha realizado de manera irreflexiva o por pura conveniencia.

La elección de estas palabras se realiza principalmente debido a que las certificaciones académicas que facultan a un profesional a realizar una tarea – incluyendo una metodología determinada – no es lo trascendental dentro de un departamento como el DECE. En principio sí, pues los requerimientos de la conformación del mismo impelen a la selección de profesionales de las áreas antes mencionadas. Pero al considerarse en la normativa dentro de los candidatos a profesionales “afines” a dichos campos, se abre un abanico de posibilidades sobre a quiénes se puede incluir dentro del Departamento. Sorteado el asunto legal, se ampliará acerca del porqué de la afirmación que rebaja la importancia del título académico en el ejercicio dentro del DECE.

No hay que tomárselo al pie de la letra: los estudios sí son importantes. Lo recalca Holvoet: “el hecho de tener una formación intelectual y de haber hecho el esfuerzo de adquirir un diploma tiene importancia para desarrollar un trabajo (...) pero no consideramos que haya un diploma que valga más que otro” (citado por Otero y Brémond, 2014, p. 87). Inclusive se aprecia sobremanera la formación

continúa en forma de seminarios o talleres dentro o fuera de la institución (Otero y Brémond, 2014, p. 89). Y sin embargo, no hay un saber académico que faculte más a un profesional sobre otro cuando se trata de ejecutar una práctica que deje una huella en los sujetos. Por suerte no la hay aún, en todo caso.

El problema con tomarse a pecho las certificaciones académicas dentro de una institución educativa es que – como advierte Stevens – se pueden generar conflictos del tipo “Ese es el lugar del psicólogo... eso me correspondía a mí, no a ti...” (Citado por Otero y Brémond, 2014, p. 33), posición imaginaria que constriñe la labor a una nominación invariable: psicólogo, pero sólo educativo, o sólo clínico; o sólo trabajador social; o sólo psicorrehabilitador, y nada más. Incluso los cargos, asignados por el Amo, pueden ser limitantes si se toman como definición del trabajo que un profesional está facultado a hacer. ¿Si no se tiene el cargo de “urgenciólogo” de la institución, significa que no se acudirá a socorrer a un sujeto en situación de urgencia? ¿Tampoco puede un “orientador de educación básica” orientar a un sujeto de bachillerato que ha encontrado en este profesional un rasgo que lo invite a establecer un lazo, una cualidad que invite a la palabra? Y por otro lado, ya se ha planteado el riesgo de invertir un nombre de manera imaginaria, y “creérselo mucho”.

Una formación académica cualquiera – quizás alguna que sea admitida por el Amo –, formación continua, y hace falta un tercer elemento como requisito, quizás el más significativo. Es necesario retroceder un poco para entender de qué se trata.

Previamente se resaltó la importancia de la posición de los agentes de la educación para sostener cualquier tipo de vínculo en los contextos pedagógicos. Es el lugar en el que se sostienen los elementos anteriores: agente y sujeto de la educación se sostienen por el nexo intermedio generado por los contenidos educativos. Bien, este vínculo es el lugar que garantiza y permite la condición de un sujeto ya sea como sujeto de la educación, o como agente de la educación. Es un elemento tercero que define y designa a los otros dos. Es lo simbólico significando ambas posiciones, que de otra manera serían cualquier otra cosa, de la misma manera que un contrato de arrendamiento determina la posición de un sujeto como arrendador, y otro como arrendatario. Este vínculo, hay que caracterizarlo como una condición necesaria y suficiente para que se sostenga un acto en los espacios educativos, lo que en lógica se denomina bicondicional: el “sí y sólo sí”. Cuando el vínculo se sostiene de la buena manera, se puede materializar el acto, caso contrario, no se da.

Por eso es más importante esta forma de relación y el desempeño del rol que una profesión cualquiera. ¿De qué se trata esta función? Es, en pocas palabras, la ejecución de lo que se describió como la práctica entre varios, pero a la cual agregamos algunas consideraciones.

Lo trascendental no está en que los profesionales trabajen específicamente con un método, sino que a través de los métodos adquiridos, puedan ejecutar la función: “que sus oídos estén dispuestos a escuchar lo inaudible, y de que sus ojos estén dispuestos a ver lo invisible” (Holvoet, citado por Otero y Brémond, 2014, p. 89); y por ello se trata más de una cuestión del deseo, que de las herramientas académicas. Por supuesto que un amplio talento humano no es despreciable, pues mientras más heterogéneo sea el Departamento de Consejería Estudiantil en lo que respecta a las profesiones, mayores aspectos del sujeto van a poder ser considerados, pero se hace énfasis en que el sujeto no debe ser evaluado de manera fragmentada por sus aspectos emocionales, sociales, educativos, etc. Y por otra parte, como se ha argumentado, cada miembro del DECE es una oportunidad distinta para que los sujetos establezcan vínculos con la institución.

Sumado a esto, se valora que los profesionales validen las invenciones (Seynhaeve, citado por Otero y Brémond, 2014, p. 65) depositadas en el espacio que se ofrece. Para ello, más allá de que el profesional sepa sobre su ciencia, que – cuando funge como miembro de un DECE – más bien no sepa mucho (Holvoet, citado por Otero y Brémond, 2014, p. 88), que sepan poner en pausa, en suspenso sus saberes (Seynhaeve, 2018, p. 66) que entienda que el saber está del otro lado y por ende que sepa guardar un silencio generador, recordando que se entra en juego en la escena educativa tan sólo como actores, que desempeñan un papel que no son, en toda la dimensión del ser. Razón por la cual se habla de profesionales intercambiables (Coccoz, 2013, p. 27), pues cada función puede ser desempeñada por otro profesional que cuente con las características que requiera su función.

Conviene resaltar que a pesar de que algunas propuestas de intervención parecerían no corresponder con lo que se ha aprendido, o incluso parecer ilógicas. Al respecto Ahumada nos responde: “es a lo impensable a lo que hay que dar lugar. Como con la diferencia, acá el sentido nos juega la peor de las pasadas” (2018, p. 22). No se trata de realizar la labor que se ha aprendido, sólo porque se ha recibido una certificación que asegura la validez de un modelo terapéutico;

psicologizar, terapeutizar, medicalizar, son consecuencias del exceso de sentido, que reduce al sujeto a una nominación o trastorno.

Finalmente estos profesionales adquieren un nombre distinto según la institución: orientadores, ejecutores, coordinadores, etc. Sin embargo, compartimos la nominación de “operadores” (Otero y Brémond, 2014), o de “intervinientes” (Caicedo, 2018) pues se adaptan más al ejercicio de una práctica, que al saber académico. Y es precisamente por esta razón que se ha hablado de “intervenciones” en los contextos institucionales. Los sujetos requieren que se intervenga, que se acuda al llamado, que se ofrezcan respuestas que vengan de un Otro “suave” (Otero y Brémond, 2014, p. 82), humano; no se necesita que el psicólogo psicologice, o que el orientador oriente. Se necesitan intervenciones.

Hacemos una pausa aquí en relación a la intervención, pues por las características del sistema educativo éstas no son ajenas a la práctica común, pero bajo una modalidad particular: una institución educativa puede recibir la visita de interventores por disposición superior. Sin embargo, un interventor y un interviniente tienen posturas diferentes sobre el ejercicio de su práctica, incluso partiendo de sus definiciones. Un interventor tiene la función de fiscalizar sobre temáticas que le son ajenas, sobre las que no participa, mientras que un interviniente es un ente que toma parte en un asunto, que se involucra en aquello que interviene (Real Academia Española, 2014a). Esta diferencia determina la elección que se hizo: un DECE debe estar conformado por intervinientes, que se involucren en su práctica, pues de esa manera se transmite un deseo. Por esta razón el trabajo dentro del Departamento no está limitado a una asignación inamovible de sus profesionales, sino que está atento a los lazos que contingentemente se formen, y las intervenciones que se requieran.

#### ***5.4 Frente a no tener tiempo: el manejo de los tiempos lógicos***

¿Hay tiempo para todo esto? Por supuesto que no hay tiempo para la avalancha de tareas que tiene que realizar un DECE, y más adelante se dará una vuelta a este otro aspecto imposible de la educación. La dimensión del tiempo complica la labor de la educación pues tanto la institución y sus agentes, como los sujetos de la educación están regidos a demarcaciones temporales establecidas por un organismo ajeno a la práctica como tal, pues tiene como función primordial la del establecimiento de pautas desde las que se desarrolle el acto educativo.

El tiempo está implicado en la educación, la afecta y la determina en diferentes niveles: tiempo establecido para las clases y los recesos; número de

clases por semana según la materia; periodos de división del año lectivo; cantidad de minutos para la evaluación; tiempo para que determinados conceptos sean transmitidos por los docentes y aprendidos por los estudiantes; tiempo de adaptación; y hora de salida. En el día a día, suele ser un indicador auditivo el que anuncia la división de los periodos y establece un corte en la dinámica, en la forma de un timbre o una campana.

Generalmente la determinación de estos espacios temporales no depende de los sujetos de la educación, ni de los agentes con los que éstos tienen interacción directa. La mayoría de las veces se trata de una disposición del Sistema Nacional de Educación, a través de sus voceros, y en ocasiones varían por la decisión de directivos de la institución educativa. Si bien estas disposiciones suelen expresarse bajo la forma de decretos o normas que obligatoriamente deben ser cumplidas por los actores de la educación, resulta curioso cuando el enunciado se expresa a manera de sugerencia, pero sus actores lo interiorizan como una orden que debe ser cumplida de manera absoluta. Por las características del discurso en el que se inscribe, toda manifestación que provenga de un Amo, se tomará como una orden. Por ello, a pesar de que la institución – la Estatal – tiene un aspecto civilizador, por su aspiración a que sus estatutos supongan un bien mayor al conjunto social, también tiene un lado superyoico, feroz encubierto en sus iniciativas “integradoras” (Seynhave, 2018, p. 71). Se puede advertir una similitud entre el discurso del Amo y el superyó: ventajoso por su vertiente civilizadora, pero radical, en su cara absolutista. ¿Se trata acaso de una misma fuerza, pero a diferentes niveles? En todo caso, en aquellos profesionales en los que las manifestaciones del Amo se vuelvan mandatos aunque en principio no lo sean, se puede hablar de una interiorización del discurso, a manera de una imposición: el sujeto como portavoz del Discurso del Amo.

Se ha sugerido ya que por esta diferencia entre las labores que realiza el legislador, y las que realiza el agente de la educación – marcadamente más en contacto con el acto educativo – la codificación de la ley excluirá aspectos de la educación tan importantes como la misma ley, entre ellos la dimensión de lo temporal. Ya se ha enumerado las formas en que el tiempo encuadra lo educativo, por lo que no es la dimensión objetiva de la educación la que hace falta. Medel (2005) expone que en la educación nos encontramos principalmente con dos tiempos: el tiempo de la educación y el tiempo del sujeto. Discrepancia que genera malestar, tanto para los sujetos como para la misma institución (p. 50).

Y esta discrepancia se da porque el tiempo del sujeto es extremadamente variable. No existe una unidad de tiempo que se aplique a todo alumno, “pues no hay cosa tan desigual como esa que parece igualdad” (Vives, citado en Núñez, 2005, p. 32). La idea de que todos los estudiantes requieren unidades de tiempo similares entre sí para adquirir determinados conocimientos, o que se tomarán la misma cantidad de tiempo para realizar una tarea, o que necesitan idénticas estructuras temporales para adaptarse, es parte de la ilusión necesaria de la educación. Cada sujeto se desenvuelve según tiempos que no son los convencionales: sus tiempos lógicos. Maleval sintetiza las concepciones lacanianas de estos tiempos lógicos, o el tiempo real:

El instante de ver es el momento de la aparición de una nueva idea, de una aprehensión inédita de un funcionamiento; el tiempo para comprender es el de hacerse a un lapso, más o menos largo, para asimilarlo; y el momento de concluir tiene que ver simplemente con un reconocimiento de que se ha entendido (2018, p. 161)

La noción de los tiempos lógicos implica que los procesos subjetivos siguen una dialéctica atemporal, de ninguna manera lineal o progresiva, que varía de un sujeto a otro. En este sentido, tanto el aprendizaje de un concepto, como el proceso de aprendizaje como tal, u otros procesos subjetivos, sus hitos madurativos, su evolución social, entre otros, necesitarán de espacios temporales de mayor o menor extensión según las herramientas de ese sujeto, las condiciones del ambiente, entre otros.

Por otro lado, el ya desarrollado asunto del vínculo necesario para la educación es algo que, asimismo, es atemporal, pues no se sostiene en el tiempo. Este vínculo no es del orden de lo estable, es un instante fugaz (Núñez, 2005, p. 38), efímero, y que por ello no hay garantías de que se pueda mantener por sí solo. Se puede ver cómo muchos de los aspectos que se pueden dar por sentados en la educación y su legislación en realidad deben adaptarse a las particularidades del sujeto. Caicedo propone: “no sólo hay que introducir el tiempo en la educación, sino también un tiempo que genere un lazo con el otro” (citado por Caicedo, 2018, p. 105). El tiempo en la educación es aquel que insta a la escuela en favor de delimitar los momentos de estudio; de entrega de tareas, etc., en nombre del establecimiento de la disciplina y de una organización valiosa para el estudiante. En cambio, el tiempo para generar un lazo con los otros es el necesario para jugar a ubicarse en distintas posiciones en relación con los pares, con los adultos; un tiempo para relacionarse con los demás, que no es sólo el tiempo de receso. Maleval agrega que “el tiempo institucional tiene varios aspectos positivos, pero



podría contribuir a crear un caparazón que no deja lugar a la novedad y al cambio” (2018, p. 162), la rigidez que el tiempo pueda tener en la institución podría conllevar a un declive del deseo.

Es lo que ha de considerarse en cualquier intento de una práctica en instituciones. La propuesta debe contemplar que la educación no siempre es en función del tiempo esperado o concebido en las planificaciones, sino estos tiempos articulados con los subjetivos, y no estará completa si no incluye una reflexión sobre los tiempos lógicos. A pesar de que se oferte un espacio, a pesar de dar lugar al deseo, la intervención será incompleta si no considera los tiempos subjetivos. Respecto a estas intervenciones, Maleval añade que, si se sigue a Lacan, y se considera que el tiempo es una pulsación temporal, esto significa que éste “se abre o se cierra, según las modalidades de la transferencia” (2018, p. 160). Esto quiere decir que dependiendo del espacio que se oferte, del lazo, los sujetos que acudan al DECE podrán participar de una u otra manera, y los efectos de una intervención tomarán más o menos tiempo, de allí la importancia de la oferta.

Proponemos entonces con Medel: “sostener y respetar los tiempos individuales de los sujetos, posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura” (2005, p. 50). Dentro del DECE, esto se traduce en reivindicar los tiempos que el sujeto requiere para desplegar su enunciado, para instalarse en la institución, para hacer lazo; sin demandar forzosamente sus producciones académicas, sin minimizar sus reacciones a la prisa que lleva el Amo; y reconociendo que puede tomarle más tiempo construir soluciones propias a su malestar etiquetado como diagnóstico. Seldes lo expresa de la siguiente manera: evitar que – dentro de la institución – el tiempo para concluir coincida con el momento de comprender, y reconoce la importancia de introducir un cambio en la prisa originaria por un tiempo de pausa y espera (2004, p. 33).

Esta propuesta parecería inviable dentro de una institución. Los agentes “deben regirse a los tiempos establecidos”, y “no pueden hacerse excepciones” por un estudiante. Era lo que se señalaba previamente: la visión institucional tiene claro que el tiempo corre, y hay que seguir, aunque sus estudiantes se queden atrás. A propósito de esto, Maleval interroga esta “falta de tiempo” como una forma de enmascarar la elección acerca de las tareas que una persona debe realizar; “decir que les falta el tiempo es una manera de no querer asumir las responsabilidades” (2018, p. 161), tanto las subjetivas en torno a una elección, como las laborales. Es decir, las respuestas que señalan que “no hay tiempo”, “no

se puede parar”, o “hay otras cosas que hacer” son formas de enmascarar la elección de los agentes que las enuncian, de portar el discurso de la institución, en oposición a un discurso que reconozca la subjetividad implicada en el estudiante.

Se agrega aquí una observación: las conceptualizaciones que se han realizado en torno al tiempo llevan a pensar en él de una forma diferente que la lineal, incluso como un concepto que implica nociones, además de las temporales, espaciales. Y esto nos lleva a considerar que el tiempo, en realidad no existe. Nunca *hay* tiempo para nada. Eso tampoco está dado de entrada. El tiempo, como una construcción humana que permitía historizar, otorgar una secuencia a los sucesos, es eso: un invento. Tan abstracto como el amor. Pero bien – y aquí entra en juego la ética y el deseo –, si el tiempo no existe, habrá que inventarlo. Inventar un tiempo para trabajar con los sujetos de la educación y con sus necesidades. Eso sí, según las unidades de tiempo que cada sujeto requiera.

### ***5.5 Alcances y limitaciones: hasta dónde llegar***

Habiendo recogido ya algunas propuestas, queda plantear la interrogante sobre qué tanto de esto o de aquello se puede, o debe hacer. Hasta qué punto intervenir, cuándo entregar la posta, y por otro lado, cuáles son los efectos que se pueden alcanzar, y si habrá efectos que no se podrán lograr.

Se comienza planteando una limitación sobre el presente trabajo de investigación. Por los objetivos planteados, éste pretende esbozar algunas propuestas, y no más. Definir parámetros establecidos sería limitar la invención de los intervinientes del DECE, desconocer que cada DECE enfrenta situaciones únicas y particulares acorde a la realidad de su institución, y de sus sujetos de la educación; y apagar la llama del deseo de los intervinientes. Se pretende decir un poco y nada más, para que el énfasis de lo que se pueda decir esté en el mismo DECE.

Otra limitación que es aplicable tanto a las intervenciones que el DECE realice a partir de la perspectiva psicoanalítica, como a este trabajo de investigación. Se trata de las limitaciones que tiene el psicoanálisis al tratar de inscribirse en cualquier institución: sus intervinientes no pueden realizar un ejercicio de psicoanálisis puro, y – en este caso – los profesionales no son analistas dirigiéndose a analizantes. Los intentos de intervención comprenderán aquellos posibles, que incluyan el deseo, los tiempos del sujeto, la instalación de la pregunta por sobre el dictamen, y teniendo en cuenta además que

necesariamente están inscritos en un discurso que desconoce lo subjetivo, pues no se trata de instituciones psicoanalíticas, sino instituciones educativas reguladas políticamente con el Amo y el saber como agentes que actúan sobre estudiantes de los que esperan un trabajo o resultado determinado.

Por otro lado, como se ha descrito el vínculo educativo en su condición fugaz, se entiende que las intervenciones están limitadas a sostenerse mientras se sostenga el vínculo, mientras la transferencia haya sido instalada. Incluso conviene tener en cuenta que “el consentimiento, aun cuando se da, nunca es total” (Aromí, 2005, p. 62), y que el agente de la educación no puede influir en la decisión de un sujeto por aprender, pero sí puede influir en “las condiciones que posibilitan esa decisión” (Medel, 2005, p. 51). Por tanto, cualquier intervención que se realice sin el vínculo instaurado, tendrá alcances limitados, menores que los que potencialmente se puedan obtener, y dependientes de la medida en que se otorga aquel consentimiento, pero influenciado según las características de la oferta que se extienda al sujeto. Y aun cuando exista un consentimiento por parte del sujeto, éste es complicado de evaluar, y un agente “no siempre será testigo de los procesos de adquisición de los sujetos; no siempre verá los efectos de eso que pasa por un proceso de apropiación y que, en definitiva, tiene que ver con el consentimiento” (Medel, 2005, p. 62).

Adicionalmente se consideró la importancia de un amplio Talento Humano dentro de un DECE y una institución. No tanto por la cantidad de saberes, sino por la variedad de deseos que se pueden transmitir al sujeto, y la variedad de figuras con las que este sujeto puede formar un vínculo necesario para que las intervenciones tengan efecto.

Asimismo, es importante reconocer que independientemente del número de estudiantes que cada interviniente del DECE tenga a su cargo, se encontrará un punto en el cual su función se limite, por aspectos administrativos, subjetivos, o legislativos. Frente a lo cual es conveniente acudir al eje de acción de derivación, mediante la cual se posibilitarán otros lazos, otros modos de hacer, y favorece a la regulación de la pretensión y/o la ilusión de una institución gozadora – aquella sin regulación sobre los alcances de sus imposiciones, que aplica de forma incesante a sus usuarios, con la única intención de alcanzar objetivos propuestos –, que pretende saber todo de sus objetos-estudiantes, intención que podría generar por sí misma efectos en los sujetos de la educación. Este movimiento de derivación amplía la “refracción” de la transferencia.

Reconocer los límites de las intervenciones implica también reconocer que las figuras del DECE constituyen la representación de una herramienta de la cual los sujetos pueden servirse para descubrir sus caminos e inventar sus respuestas. Como se ha aclarado ya, los avances – e incluso los retrocesos – de un sujeto no son avances o retrocesos de los intervinientes; los reconocimientos no se los lleva el DECE. Y cuando el sujeto requiera cambiar de figura de soporte, dentro o fuera del Departamento, el interviniente habrá de permitir estos cambios de la mejor manera posible, evitando aferrarse al vínculo: se ha planteado ya que la posición ética del interviniente excluye el encariñamiento o los resentimientos; el deseo del interviniente se mantiene oculto.

Por un lado están los lugares hasta donde se *puede* llegar. Lo que la intervención permite, y el alcance de la misma. Ahumada manifiesta que para que la práctica tenga un fin válido se requiere – además de coraje –, “un deseo inspirador de perturbar, de la mejor manera, lo que ya está instalado como repetición. Ni el coraje ni el deseo (en cierto sentido es lo mismo) se imponen como el *Uno*, o se legislan” (2018, p. 23). Se puede, entonces, llegar hasta donde el deseo de los involucrados lo permita, hasta donde ese deseo movilice. Y bien, por otro lado está el lugar hasta donde se *debe* llegar.

Es elemental propiciar que, cuando el sujeto de la educación lo requiera, se formen otros lazos distintos de los que mantiene con alguno o varios de los intervinientes del DECE, sobre todo en el momento de la derivación. Sin embargo, cuando sea necesaria la articulación entre los intervinientes con los que el sujeto ha establecido un lazo, o cuando el DECE deba establecer el trabajo en red con otros actores de la educación, se debe proceder con prudencia. Leo (2005) se interroga sobre si no será más conveniente, en determinados momentos “mantener en cuarentena ciertas informaciones” (p. 58) en relación al historial diagnóstico, de problemáticas entre un sujeto y el otro; sobre un nuevo estudiante de la institución, o sobre un estudiante del cual se haya solicitado un informe de evaluación o seguimiento. No es conveniente “tomar lo cuidado como objeto de estudio” (Lefort, 2005, p. 170) y perecer a las exigencias del Amo, ni caer en el acto vicioso y viciado de adquirir aquel vano saber sobre los sujetos de la educación.

Tras considerar esto, se puede también entender que los efectos de las intervenciones de un DECE difícilmente se podrán grabar en un informe de resultados, pues en algunos de los casos el efecto no se verá sino *a posteriori*, y porque además, los enunciados que se produzcan en estos encuentros carecen

de la cualidad de ser una conclusión, sino un punto de articulación desde el cual proponer nuevas escrituras. Habrá que ser cuidadosos, por lo tanto, en la elaboración de informes sobre las actividades o las reuniones que realice el Departamento, para evitar ser concluyentes y rotundos por un lado, y para no “decir de más”, quebrantando el principio de confidencialidad, por otro lado.

Cuando el DECE se abstiene de actuar como vocero de los saberes sostenidos sobre el sujeto, contribuye a que no se afiancen las identificaciones de goce del sujeto en cuestión, aquellas por las que el sujeto se hace notar (Leo, 2005, p. 57), y permite que sea el sujeto el que se presente a sí mismo frente a los otros, y que los agentes de la educación manifiesten con sus propias palabras las particularidades del encuentro que tienen con el sujeto. Esto permite que el educador, y todo otro actor del acto educativo se encuentre con una sorpresa, y tenga que inventar un modo de hacer frente al enigma (p. 58).

Finalmente, el límite también se marca por el lado de no “decirlo todo”, apoyándose en los informes, o en las conclusiones que un interviniente deduzca. No entregar el “saber-hacer” a los actores de la educación, como un *comprimido* que alivie el ansia de sentido que demanda el Amo. Entregar el saber-hacer es la respuesta que parecería lógica: ayudar a la institución a partir del saber que el DECE ha encontrado. Pero, como se verá a continuación, hay que dar un paso más allá.

### **5.6 Lo subjetivo por sobre lo general**

Bastante respaldada está la idea de una práctica basada en el saber-hacer. Parece una solución aplicable, que tendría buena cabida entre las intervenciones de un DECE. Sin embargo limitarse a saber-hacer implica restringirse a una práctica que sigue un estándar, una práctica que tiene una respuesta determinada, de cajón, frente a una situación conocida, o frente a una impresión diagnóstica cualquiera. Es el tipo de respuestas estereotipadas que codicia el Amo: saber cómo hacer para que la cosa funcione o, en este caso, cómo lograr que la educación se desarrolle según lo planificado. El Amo aspira saber cómo intervenir frente al indisciplinado, o frente al que tiene capacidades superiores; o cuántos estudiantes con necesidades educativas especiales puede tener en un salón, cuántos minutos realizar una tarea de adaptación, y cómo seguir las rutas. Eso es saber hacer. Es saber hacer con las diferentes dificultades. Pero de eso no se trata el hacer *con* la diferencia.

El trabajo con la diferencia es un tanto distinto, y para entenderlo se ha de realizar un ejercicio de contraste con la práctica desde la no-diferencia. En primer lugar, como se ha reconocido, la tendencia de las políticas educativas apuntan cada vez más a una inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes al Sistema Educativo, sin importar su nivel socioeconómico, ni sus diferencias culturales, ni la presencia de una discapacidad... Es una tendencia que garantiza el acceso a la educación como derecho fundamental de los individuos. Sin embargo, a partir de la aplicación de este se genera un efecto adverso.

Ahumada lo resume como una equiparación del *Uno* con el todo: el Uno como una forma de congregar todo aquello relacionado al conjunto, la forma de unificar un grupo; y “si a este *Uno* se le adosa la idea del Ser, encontramos, en este plus, el mayor obstáculo en la apertura del Otro de la diferencia radical” (2018, pp. 17-18). Es decir, si se toma el Uno como la representación de todo lo que constituye o es, en esencia, un grupo de personas – en este caso estudiantes –, entonces difícilmente al Otro le sobrevendrá la necesidad de reconocer las diferencias. De más está volver a traer aquí el efecto psíquico del cortocircuito de un sujeto con el Otro, y de que este Otro ubique a los sujetos como entes especularmente idénticos.

Por su parte, en su desarrollo sobre el trabajo dentro de instituciones, Belaga argumenta que la lógica del Uno corresponde a una lógica freudiana, inapropiada para la época – lo cual se corresponde con la actualidad del padre – y que “ya no se trata del Uno de la clase lógica que acostumbramos a llamar entre nosotros el “para todo x”, pues ya no se puede universalizar. En cambio la lógica lacaniana utiliza el vocablo no-todo” (2004, p. 13). Con esto, asegura, lo que sucede es que ya no se puede afirmar algo sobre lo descrito. No se podría emitir un enunciado totalmente verdadero sobre cualquier sujeto, sobre cualquier fenómeno, y pretender que no sea impugnado. Los enunciados, en la lógica actual, demandan ser revisados, portar un asterisco que implique que “sí, pero...”. De buenas a primeras no se puede tomar los enunciados como verdades absolutas; las lecturas llaman a la reflexión.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede argumentar entonces que en la educación el trabajo tampoco implicaría hacer según el protocolo, según el estatuto, según la ruta al pie de la letra. Esto porque, ni los discursos, ni las leyes, ni la educación como tal, son sin el sujeto. No son emitidas para ser archivadas, sino para ser sometidas a una práctica, que debe incluir la diferencia. Núñez lo expresa en términos de no pretender que “la educación se «autonomice» como

una suerte de racionalidad técnica o instrumental...” (2005, p. 33), lo cual va de la mano con la idea de no actuar solamente según el saber hacer, que se explicará más adelante, pero que por el momento nos da guía sobre el tipo de intervención que se debería ejercer: una que sea más maleable que determinante. Asimismo, Núñez sostiene que “la función del agente de la educación es la de «graduar las pruebas y medir los esfuerzos», personalizar el decurso de los aprendizajes para cada sujeto” (p. 34). Función que no puede ser sino por medio del cálculo de lo subjetivo, a partir de sus herramientas y obstáculos. Es decir, la norma necesariamente atravesada por lo subjetivo.

Considerar lo subjetivo es “ser amigo de la diferencia” (Ahumada, 2018, p. 20), es interesarse por el síntoma del niño, como una forma de respuesta al malestar, como “intentos de curación” (Coccoz, 2013, p. 26), y no como un trastorno o un déficit a eliminar. Es darle la vuelta a la concepción del síntoma, y pensar – como se ha trabajado ya bajo la noción de síntoma institucional – que puede ser efecto del tipo de oferta que brinda la institución, sobre el tipo de nominaciones con los que designa a sus sujetos, y los lugares a los que los condena. Para Seynhaeve (2018) inclusive lo importante no es tanto el síntoma como tal, ni por sí solo, sino cómo ese síntoma se articula con los otros, a qué objetos se anuda, y qué objetos están por dentro y/o por fuera de su espacio subjetivo (p. 68). Dicho de otra manera, cómo el síntoma permite un recorrido pulsional y no otro. De allí que sea trascendental permitir que la palabra del sujeto circule dentro de la institución, pues es la vía por la que el Otro puede descubrir diferentes matices del síntoma del sujeto de la educación.

Seynhaeve añade que pensar los casos según su diagnóstico, como “el autista”, “el TDA”, presupone que existe un protocolo de acción frente a cada problemática, cuando en realidad se trata de una “hoja en blanco” en el sentido de que los saberes están *por escribirse*, y que no se trata de algo que los intervinientes deben “leer” y ejecutar, sino que debe construirse de la mano del sujeto (2018, pp. 66-69), que constituye la práctica de “dejarse enseñar” del sujeto.

La tarea conlleva convertir esa página en blanco en un ejercicio de escritura, no de los actores legislativos, ni de los intervinientes, sino de los sujetos que acuden al DECE, sean estos agentes o sujetos de la educación. Ser compañeros o *partenaires* de los sujetos, y más específicamente de sus síntomas; lo cual no significa ser sus cómplices (Seynhaeve, 2018, pp. 65-66). Por otro lado, este ejercicio tributa a la restitución de un Otro menos voraz, más accesible y con

el cual se puede hacer lazo, restituyendo a la vez a este sujeto a los lazos grupales de los que ha sido apartado (Belaga, 2004, p. 16). Y es que “no se puede volver a aprender al Otro sino encontrándose como sujeto” (Laurent, 2004, p. 29), paradójicamente, es dando lugar al sujeto, que se abre un camino hacia el Otro, y no al revés, tal como se revisó sobre el momento de separación del sujeto en su constitución. Es lo que Belaga define como “un primer objetivo del psicoanálisis: instaurar en la institución una particularidad contra el Ideal” (2004, p. 18); o lo que es lo mismo, “hacerse el ciego” cuando el Amo pretenda “ver de más”.

Ahora, resulta interesante la particular posición en la que se encuentra el DECE como se lo ha descrito dentro de su práctica: departamento dentro de una institución que posee un estatuto diferente al del organismo al que pertenece. Es una peculiaridad que permite precisamente el trabajo como se propone aquí. A pesar de que su práctica se regula por el discurso del Amo, es esencialmente un departamento que – en la medida en que se lo autodetermine – puede actuar como un tercero mediador, que considerando la realidad discursiva, buscará darle la palabra al sujeto de la educación. La manera en que los intervinientes oferten su espacio y su presencia invitará en mayor o menor medida a los sujetos al Departamento. Por esta razón, se escucha que estos sujetos catalogan a algunos de sus profesionales como diferentes, como los que “no se ponen bravos” y los que “sí escuchan”, que presentan la ley de una manera menos dirigida hacia tal o cual sujeto, sino como una norma necesaria, que no dudan en aplicar, aunque de manera distinta según las circunstancias lo ameriten. Es, sin duda, una posición privilegiada, pero que conlleva igual cantidad de responsabilidad y replanteamiento ético.

Por supuesto que esto no es sencillo. Implica todo un trabajo minucioso y sostenido, requiere un “esfuerzo de pensar en cada sujeto” (Seynhaeve, 2018, p. 51), esfuerzo de actuar a pesar del discurso, y de no tomar los textos, los referentes, como palabra muerta, invariable, para seguir al pie de la letra. Pues cada escritura se establece en un momento cronológico determinado, con un contexto que le sirve de base, pero que cambia con el tiempo y las características de los sujetos, razón por la que en Jurisprudencia se aplica el método exegético con sus técnicas de análisis semántico, gramatical y lógico, e históricos de las leyes, con el objetivo de interpretar el “espíritu” de la norma, su intención inicial, más a allá de lo que textualmente estipula (Giraldo, 2012, p. 146).

La propuesta está del lado de realizar ese “esfuerzo” y aventurarse a tomar lo subjetivo como una oportunidad. Aquí ya no alcanza el saber-hacer. El saber-



hacer está del lado de poseer un saber técnico o instrumental sobre el asunto que se está tratando, en este caso, sobre la educación y sus obstáculos. Saber hacer es “una técnica, funciona cuando se conoce la cosa de la que se trata, cuando se tiene su práctica. Además este saber, sin ser elevado al rango de la teoría, se enseña, (...) Son los manuales *How to*” (Miller, 2005, p. 443). Es decir, el saber hacer sigue estando del lado de la ejecución de un manual, en este caso no del lado de lo teórico, sino del lado de lo práctico, de conocer las técnicas, de hacer correcto uso de los instrumentos. El saber hacer no se diferencia mucho del saber teórico, y en ese sentido, es un saber que también es codiciado por el Amo, necesario para sus funciones.

La propuesta aquí no es intervenir según el saber-hacer, sino según un *saber arreglárselas*. “El saber arreglárselas (...) surge cuando la cosa de la que se trata conserva algo imprevisible, y todo lo que puede hacerse entonces es ablandarla, domarla, permaneciendo alertas” (Miller, 2005, p. 443). Miller – siguiendo a Lacan – establece una diferencia radical entre ambas posturas: el saber hacer domestica la cosa por un concepto, mientras que el saber arreglárselas es ajena a toda captura conceptual, y por eso el primero está del lado de lo universal, mientras que el segundo se encauza por lo subjetivo (2005, p. 443). Y – como se sostuvo – es una tendencia necesaria a partir de que la lógica de lo universal va perdiendo su fuerza. Agrega Miller que mientras el Otro representaba el tesoro del significante, como lugar al cual acudir para saber qué significan las palabras, el saber hacer era lo que convenía; pero a partir de que se empieza a dejar de creer tanto en el amo de la verdad, lo que corresponde es hacer *uso* de los saberes en lugar de repetirlos (2005, p. 444).

Por eso se planteaba la necesidad de tener cierto coraje para intervenir: se requiere una *maniobra*, una intervención que requiere que el profesional del DECE haga algo con el Manual, lo adapte, lo relea, o lo ponga a un lado cuando sea necesario. Para leer un saber hace falta un letrado; para maniobrar con el saber, un artista. Y como cada interviniente es movilizado por un deseo diferente – se puede decir que cada interviniente maneja un arte distinto – la recomendación de Ahumada gana peso al proponer que se “junten” y conversen, para discutir los saberes establecidos, para trabajar en red, y escucharse unos a otros: ¡júntense “quienes quieren practicar estar de lado de Una diferencia como existencia, sin darle el sentido que llama a la esencia, al falso ser; quienes aceptan su presencia sin comprender su sentido! Razón de práctica, del intercambio, de la investigación” (Ahumada, 2018, p. 23).

De la mano del planteamiento de Ahumada, lo que pretende la presente propuesta de operatividad no es ser “otra” más, sino que sea *Una*, que considere lo único y particular de los sujetos involucrados en el acto educativo. No lo Uno como aglutinación de los estudiantes y sus dificultades, sino la *Una* diferencia de sus actores. Momento de concluir.

## **METODOLOGÍA**

Por las características del objeto de estudio de la presente investigación se ha realizado un trabajo de alcance correlacional, cuyo desarrollo implica la asociación – tanto a nivel primario como a múltiples niveles – de un conjunto de variables mediante patrones potencialmente predecibles para un grupo o una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, pp. 104-105). Es preciso señalar que los objetivos de esta investigación no pretenden lograr el fin predictivo producto de las correlaciones que se plantean, pues las características subjetivas, e incluso las posturas institucionales, son imposibles de prever. En cambio, se parte de las características conocidas del ambiente en que se desenvuelven los sujetos de la educación, y los demás actores del acto educativo para el análisis pertinente desde la perspectiva psicoanalítica.

La principal utilidad de los estudios correlacionales es conocer el valor aproximado que tendrá un individuo o grupo de individuos, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas y con resultados parcialmente explicativos (Hernández et al., 2006 pp. 106-107). En este caso, se trataría de una relación a múltiples niveles, pues se ha analizado la relación entre el tipo de intervenciones que partirían desde cada modalidad discursiva trabajada: la del Amo y la del analista, junto con las del Universitario y de la Histeria en menor medida; y los efectos que se producen de este tipo de intervenciones por parte de los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil, hacia los actores de la escena educativa. Se generarían diferentes efectos subjetivos – variables – a partir del valor que tienen éstos para cada discurso, sea un lugar reprimido, o un lugar de reconocimiento.

Conviene además puntuar que se ha hecho un ejercicio de análisis exegético tanto de los textos revisados sobre la legislación vigente en materia de la operatividad del Departamento de Consejería Estudiantil, como de los textos psicoanalíticos y psicopedagógicos revisados. Este doble ejercicio interpretativo ha permitido enlazar prácticas en principio desemejantes, ubicando aquellos aspectos que conjugan intereses similares: el bienestar subjetivo procurado desde prácticas harto dificultosas.

### **Enfoque**

El presente trabajo de estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, pues se ha basado en el análisis de la información obtenida tanto de las entrevistas como de la bibliografía para ser contextualizada a la realidad de la práctica de los

Departamentos de Consejería Estudiantil del país, en concordancia con la reglamentación emitida por el Sistema Nacional de Educación. Hernández *et al.* exponen que el enfoque cualitativo se fundamenta en un proceso inductivo, que va de lo particular a lo general, se comienza examinando el mundo social para luego desarrollar teorías, basándose en la interpretación de datos particulares (2006 pp. 8-11).

De la misma manera, esta investigación incluye un estudio pormenorizado de escritos y textos que incluyen temáticas de educación, evaluación y diagnóstico, intervención en instituciones, y la posición del sujeto en lo social, con los cuales se ha realizado un análisis de la realidad educativa del medio, para elaborar una propuesta sustentada en la teoría.

### **Categorías de análisis**

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se ha seleccionado como categorías de análisis al Departamento de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas del territorio nacional, y su encuadre legal, metodológico y social. Por otro lado, los cuatro discursos propuestos por Lacan, y sus manifestaciones en los diferentes participantes del acto educativo, así como sus influencias en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Y finalmente las intervenciones de los agentes de la educación, dentro de los que se ubica a los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil, bien sea que éstas se sostengan en una perspectiva totalizadora, aglutinante, o que partan de una postura de reconocimiento de la diferencia de los sujetos de la educación.

### **Métodos y técnicas**

De la mano con el enfoque cualitativo, se han empleado técnicas que favorecen la recolección y el análisis de los datos e información necesarias para una investigación de este tipo. Las entrevistas han funcionado como puntos de control desde los cuales repensar nuevos aspectos de la investigación. Esto ha permitido recoger puntos de vista de los entrevistados, actores directos del ámbito de estudio del presente trabajo, y cuya operatividad se ha estudiado; además tienen la particularidad de no ser estandarizados, a pesar de tener una estructura básica establecida, que se ha modificado según los senderos por los que las dinámicas de las entrevistas lo han requerido de manera que se recogen las perspectivas “tal como suceden en sus ambientes naturales” (Hernández *et al.*, 2006 p. 10). Es preciso señalar que estas entrevistas no se han aplicado con un

interés estadístico, sino enfocado en las experiencias y las percepciones de los entrevistados.

Adicionalmente se ha realizado un análisis bibliográfico de textos psicoanalíticos fundamentales en materia de intervención analítica, establecimiento del vínculo, y la inmersión del psicoanálisis en las instituciones, principalmente las educativas. Por otro lado, se revisó el planteamiento lacaniano sobre los discursos como posiciones subjetivas frente a lo social, con el fin de contrastar las diferentes posiciones posibles frente al quehacer del Departamento de Consejería Estudiantil. Por último, se incluyó en la revisión textos sobre el síntoma subjetivo, el diagnóstico psíquico, y la constitución del saber. La contrastación de la información incluida en estos escritos permitió la formulación de una propuesta de intervención a partir de una operatividad diferente.

## CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del presente trabajo de investigación sobre una variante en la operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas formulada desde los postulados teóricos del psicoanálisis, se pueden esbozar las siguientes conclusiones correspondientes con los objetivos planteados:

Si bien, por un lado, las funciones de un DECE se encuentran extensamente delimitadas y especificadas por medio de normativas legales, manuales de actuación y documentos estatales de ámbitos diversos, en la práctica ocurre que estas funciones suelen exceder la legislación, pues existen aspectos de la labor del Departamento que no se encuentran regulados. Dicha insuficiencia de los manuales para abarcar la totalidad de la práctica no constituye un error de omisión, sino una errata en el fundamento de sus objetivos. La realidad de la dinámica educativa difícilmente podrá ser comprendida en un texto descriptivo, y la variabilidad de las disposiciones subjetivas frente a la educación imposibilita que toda legislación sea abarcativa. Esta cualidad de imposible atraviesa las diversas prácticas que enmarcan el ejercicio del DECE: el gobierno – mediante la educación – de las manifestaciones psíquicas indeseadas. A esto se suman otros factores que influyen y modifican las tareas del DECE: los ideales políticos, la demanda institucional, el deseo de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, las características sociales del medio, y los Discursos en los que el acto educativo se sustenta.

Las entrevistas con profesionales involucrados en las labores del DECE dieron cuenta de esta dificultad en la gestión y ejecución de su labor, pero a la vez permitieron vislumbrar diferentes arreglos y maniobras para hacer con aquello que parece imposible. Se calificó los manuales de funcionamiento como herramientas que permiten un marco de referencia para la práctica, pero que difícilmente permitirá una práctica absuelta de desaciertos. Adicionalmente, producto de las entrevistas se pudo evidenciar que la labor consiste en revertir la práctica del imposible por una práctica de las posibilidades.

En referencia a los Cuatro Discursos, se ha podido ubicar que aquellos discursos en los que un Amo se erige como mandante de la dinámica, se aplasta cualquier manifestación del deseo de los sujetos de la educación y sus agentes, reprimiendo consigo todo lo subjetivo, todo lo que tiene de imperfecto el acto educativo. Esto sucede por la condición que adquiere el saber en el discurso del

Amo, o en el Universitario: un saber completo, intachable e incuestionable, poseído en su totalidad por el Amo, lo cual sin embargo es incompatible con la práctica educativa en general.

Dentro de los Cuatro Discursos, en el extremo opuesto al de los ya mencionados, se encuentra la postura del analista. Y, a pesar de que en los DECEs no ejercen analistas, sí pueden encontrarse profesionales con formación psicoanalítica, desde la cual se busca el reconocimiento de la subjetividad, y se intenta alojar a los estudiantes como sujetos en falta, con sus síntomas como respuestas a un malestar propio de la inmersión en las dinámicas sociales. Con esta postura no se sostienen saberes como conclusiones sobre la realidad, o sobre los sujetos como tal; se trasciende de los dictámenes y diagnósticos, para retomar la verdad subjetiva y particular.

Es decir, la postura del profesional del DECE dirige en una dirección u otra, la práctica institucional. Según el discurso en que se base la práctica, los objetivos del Departamento se enfocarán en la consecución de resultados eficientes, cuantificables, y demostrables, en el que se tome a los actores como objetos para producir, en el primer caso; o en garantizar que los sujetos de la educación encuentren en la institución una forma de relacionarse con lo social, contemplando las formaciones sintomáticas como soluciones al mal-encuentro con el Otro, como se detalla en el segundo caso. Estas consideraciones se sostienen a pesar de que es indiscutible que la práctica institucional es ejecutada por profesionales de áreas muy diversas, pero en ningún caso se trata de analistas. Sin embargo, la propuesta no contempla la práctica de psicoanalistas, sino de intervinientes actuando con una postura que contraste con la del Amo.

Por último, es preciso señalar que, en concordancia con lo que se concluye en esta investigación, las recomendaciones y planteamientos aquí desarrollados forman parte de una forma particular de ver la realidad social, y de formular respuestas desde esa perspectiva. Por tanto, habiendo establecido que cada institución educativa y – aún más – cada DECE responde a una dinámica única determinada por las coordenadas en las que se inscribe, es prudente concluir que cada DECE deberá construir asimismo intentos de solución que se adapten a estas condiciones desde las que parten. En las manos de cada interviniente está proponer e implementar acciones que generen efectos subjetivos valiosos, partiendo del deseo particular de cada uno.

## RECOMENDACIONES

Frente a lo aplastante y desmotivador que pueden parecer las exigencias sociales e institucionales para con el DECE, recordar que a pesar de ser una práctica fundamentalmente “imposible”, la respuesta está del lado de encontrar las modalidades en que esa práctica es posible para cada uno de los intervinientes, con propuestas que posibilitan la praxis en *su* institución en particular.

Considerar, en ese sentido, que la dirección es *hacia lo que sí es posible*.

Como aspecto clave para la práctica del DECE, se recomienda la apertura de espacios. Este planteamiento se realiza de manera general debido a que esta apertura de espacios comporta diferentes aspectos de la práctica, y puede ser interpretado de diversas formas. Entre ellas, la más evidente, la de crear un espacio físico en el que se pueda alojar a los sujetos que se vean convocados a hablar sobre lo que parezca que no se puede tramitar. Un lugar concreto en el cual el sujeto sea recibido por intervinientes atentos y no por agentes sancionadores. Se habla de una creación de espacio físico por cuanto, a pesar de que un DECE tiene un espacio delimitado para sus funciones, el lugar de alojamiento y escucha debe ser ofertado de la buena manera para que sea percibido como tal. De lo que se trata es de mostrar un Otro menos temible, más humano, pues es la manera en que se pueden lograr restituciones del lazo con una institución que pudiera presentarse como implacable y desmedidamente exigente.

Habiendo instaurado este lugar tangible, será posible la apertura de un espacio subjetivo. Dicho espacio se brinda por medio del planteamiento de preguntas, cuestionamientos a los significantes Amo que delimitan al sujeto. Una pregunta en lugar de una afirmación permitirá que las afirmaciones provengan del sujeto mismo, abriendo a su vez las fronteras de la verdad subjetiva. Esta forma de intervenir, que prescinde de los enunciados sostenidos en el saber académico, contribuye de manera paralela a que tanto el DECE como la institución sean percibidos como organismos tolerantes y accesibles.

Brindar, entonces, *un espacio para el deseo*.

Debido a que para laborar en un DECE no es necesario portar un título académico específico, se ubica el énfasis en el tipo de intervenciones que realizan los miembros del Departamento. Es por esa razón que en el trabajo en red, la práctica grupal, o entre varios tiene efectos valiosos. No se logran efectos por los saberes certificados, sino por la multiplicidad de deseos de los intervinientes, los cuales permiten una mejor distribución de los lazos transferenciales. Lo importante



es que el DECE cuente con operadores que realicen intervenciones en urgencias, en los encuentros contingentes. Un DECE no necesita doctores, másteres, licenciados, ni técnicos; necesita intervinientes que actúen desde su deseo particular, pero siempre con ética y responsabilidad.

Valorar, entonces, *la intervención por sobre la profesión*.

Es necesario además que se viabilice la apertura de espacios temporales por medio de la mediación del DECE sobre las estrictas demandas institucionales relacionadas a la prisa por concluir. Permitir una pausa para comprender las dinámicas intersubjetivas e institucionales que originan síntomas en los estudiantes dará lugar también a que los miembros de la comunidad educativa aprehendan que existen intervenciones apartadas de una crono-lógica, y ubicados más del lado de la lógica subjetiva. Se trata de intervenciones conscientes de que el sujeto no siempre avanzará de forma lineal en sus procesos, ni de la misma manera, ni bajo las mismas condiciones que el estudiante “regular”.

Encontrar, así, formas de *manejar los tiempos lógicos*.

Por otro lado, se ha contemplado que tanto por las condiciones legales de la práctica, como por las condiciones particulares de los intervinientes, existen limitaciones a los alcances de los efectos del DECE. Se han ejemplificado situaciones en las que es inviable saberlo todo sobre el sujeto, pues hay saberes que no se expresan de manera explícita; y otras situaciones en que sería mejor no develar ciertas verdades subjetivas a determinados miembros de la comunidad educativa. Puesto que las intervenciones del DECE no pretenden ser las de investigadores privados subsidiados por el Amo, este Departamento ha de reconocer cuáles son los límites de su práctica.

Medir, en ese sentido, *los alcances y limitaciones*.

Una recomendación que de alguna manera sintetiza la propuesta de intervención para una operatividad diferente en el DECE – y que por ello posee un peso importante en la práctica de este Departamento como tal – es la de ubicar el foco de interés en los aspectos subjetivos de la educación. Lo subjetivo deberá ser lo que module la práctica, pues es precisamente esta vertiente la que no se incluye en los manuales, es a esto a lo que no se da espacio por alejarse de lo que constituye la norma. Todo lo demás ya está contemplado, ya está descrito, y no necesita mayor análisis dentro de la institución. El sujeto es lo que se ha olvidado, reprimido y a este se deben abrir los espacios propuestos. Un DECE que

actúa guiado por lo subjetivo, logra una operatividad diferente, no siempre bien lograda, pero al menos un tanto más humana.

*Valorar, por ello, lo subjetivo por sobre lo general.*

Para finalizar, como se ha planteado a lo largo del trabajo de investigación, la propuesta implica partir del no-saber. Reconociendo las limitaciones de quienes intervienen, admitiendo que existen saberes que no se saben, y poniendo aquellos saberes ya conocidos en pausa, se puede tomar el protocolo como punto de partida, en lugar de una disposición final; es el planteamiento de las páginas a escribir. Y en esta misma línea de reconocer las limitaciones propias, y de dar lugar a las invenciones con las que cada uno intenta “arreglárselas”, se deja abierta la puerta para que a partir de estas líneas, el profesional que se vea convocado pueda decir, proponer desde su deseo...

## ANEXOS

### Entrevista #1

2/08/2020

**Bryan Flores: Voy a pedirte que te presentes; tu edad, qué título tienes y un poco de tu historia laboral.**

Pablo [nombre ficticio]: Bueno, mi nombre es Pablo. Soy Licenciado en psicología clínica, tengo también una maestría en Psicoanálisis y Educación de la Universidad Católica. Mi área laboral actual es una institución educativa privada, dentro del Departamento de Consejería Estudiantil. Actualmente soy Coordinador del Departamento que cuenta con niveles de inicial, primaria y secundaria. Previamente trabajé durante tres años y medio, también una institución educativa, como Psicólogo del DECE, pero ahí no estaba como coordinador, sino que estaba como un miembro que ejecutaba. Dentro de ese contexto, trabajaba con niños de Básica Elemental, es decir, de segundo, tercero y cuarto de básica y llevaba procesos de psicopedagogía, terapias de lenguaje y también netamente de psicología. Obviamente se sumaba a las demás funciones que como miembro del DECE debo ejercer.

**B: Ahora como coordinador del Departamento, ¿qué otra función tienes a diferencia de las de los miembros ejecutores?**

P: Ahora tengo responsabilidad y liderazgo frente a nueve personas del Departamento; coordinar y transversalizar acciones de detección, derivación, promoción, prevención y de seguimiento que deben ser igual adaptadas a los años escolares. También soy el responsable del POA anual, responsable de que se pueda ejecutar, realizar y consolidar programas de detección de riesgos psicosociales. Doy asesoría a cada miembro del Departamento, por ejemplo, en caso de activar rutas de violencia o alguna otra situación; acompañar muy de cerca al equipo y liderar una serie de programas y de propuestas. Eso sería la diferencia. Igual yo soy consejero del Bachillerato Internacional, tengo dos niveles que son Quinto y Sexto, entonces ahí también hago un ejercicio de ejecutor que es adicional a mi cargo de coordinador.

**B: Mencionaste que te graduaste en la Universidad Católica. ¿Has tenido otro tipo de formación, quizás no formal, o algún otro tipo de actividades que consideres que te está formando para el cargo y que alimente un poco tu práctica?**

P: A la par yo soy asistente de cátedra de una materia relacionada a la psicopatología en la infancia, y trabajo con la psicoanalista que lleva la cátedra. Llevamos trabajando ocho años, es decir, desde que era estudiante universitario sostengo esa función. Eso, obviamente, enriquece mi práctica porque hay constantemente una actualización teórica-clínica en la materia.

Por otro lado, antes de llegar a la universidad me gradué en un colegio de la Compañía de Jesús. Y llevé todo un proceso de formación, de acompañamiento espiritual, emocional, asesoría a niños, a familias. Era un contexto netamente pastoral, pero se hacían uso de herramientas de psicología, por ejemplo, técnicas de entrevista para el tema de consejería. Entonces eso digamos que son los antecedentes de mi formación y también formo parte de la Nueva Escuela Lacaniana como asociado, mi práctica es desde el psicoanálisis lacaniano. También tengo práctica privada, a través de mi consulta particular.

**B: Hablaste de las diferentes funciones que has desempeñado como coordinador y ejecutor ¿Cómo se determina eso? ¿Quién dispone aquellas funciones? Como coordinador, ¿decides alguna de las funciones de los ejecutores?**

P: Yo he estado en dos instituciones privadas, en donde la práctica del DECE tiene diferencias bastante importantes. En la primera institución en la cual inicié el trabajo como psicólogo, al principio había un eje de trabajo muy interno. Es decir, había una política de inclusión construida internamente. Pero existía ciertos desenganches con la política legal Nacional que existe a partir del Ministerio de Educación. En esa institución educativa, el rol del DECE era netamente la inclusión educativa, pero esa es *una* de las cosas que hace un psicólogo o un psicopedagogo incluso dentro de un Departamento de Consejería Estudiantil. Porque además de eso, existen otras cosas que hay que garantizar a los estudiantes, no sólo a los que tienen necesidades educativas, sino a todo el conjunto de estudiantes, por ejemplo, talleres para prevención de violencia sexual, de *bullying*; talleres a padres, profesores, sobre estas temáticas. Había una forma de ingresar a un estudiante al seguimiento del DECE mediante una ruta interna de derivación, había una detección muy propia de cada consejero, a través de baterías psicológicas y luego la ruta de derivación externa.

Dentro de la segunda institución, existen políticas internas – propias – por niveles, es decir por primaria o secundaria, para garantizar la inclusión educativa y por ejemplo, hasta el año pasado, antes de que yo este como coordinador aquí, en primaria tenían un psicólogo y un psicopedagogo para el nivel de inicial, básica y media. Entonces el psicólogo sólo trabajaba cosas de psicología y el psicopedagogo cosas de psicopedagogía, lo cual puede ser una ventaja porque en la primera institución en la que estaba, yo hacía todas esas funciones, pero por otro lado también puede segmentar mucho el trabajo y se delegan determinadas funciones: o sólo a la psicóloga o sólo a la psicopedagoga. Es en el año en que yo ingreso, deciden modificar todo el DECE, o sea los directivos, y colocaron un consejero por nivel es decir en la Básica Elemental hay dos psicopedagogas y un psicólogo, pero los tres hacen las mismas funciones cada uno con sus niveles. Es decir, si reciben diagnósticos psicopedagógicos o psicológicos hacen el mismo proceso todos. Eso hizo que los psicólogos tengan que aprender un poco más de adaptaciones curriculares y hacer el DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares) y a las psicopedagogas en cambio las obliga a formarse un poco más para manejar más herramientas de intervención familiar, de detección de aspectos emocionales de los niños, baterías. En este tipo de cosas, por ejemplo, yo los guío, es decir más que nada en estos tiempos de pandemia, que no podemos aplicar ciertas baterías formales o estandarizadas, sino que debemos *crear* procesos de detección, todas esas rutas las vamos trabajando en conjunto. Es decir, yo puedo dirigir y decir: esta semana vamos a trabajar estos aspectos, ustedes preséntenme una propuesta, la revisamos en conjunto, luego la proponemos a directivos y cuando se apruebe, la socializamos. Ir construyendo. Aparte me he especializado mucho en el tema de prevención de abuso sexual, porque yo he estado estudiando un Diplomado en la Universidad Gregoriana de Roma y la Pontificia Universidad Católica. En mi primer trabajo yo era el líder de un programa que buscaba garantizar espacios libres de violencia, entonces hubo a la par la construcción de un protocolo para prevención de abuso sexual y un protocolo para asegurar los espacios físicos y virtuales. Cuando llego a este nuevo trabajo, de hecho, una de las razones por las cuales me contratan es para que yo

cree esto que no existía acá. En este momento ya está creado, es decir me he tomado este tiempo de pandemia para aprovechar y poder construir todo esto. Y los miembros del DECE, en esta nueva institución, tienen hora clase, entonces si bien nosotros no damos clases, pero damos talleres de prevención o desarrollo de la afectividad, que estamos focalizados en este momento. Entonces eso yo lo voy determinando, yo voy eligiendo las temáticas o las vamos hablando en conjunto y ejecutamos. Pero es a mí que me toca estar liderando por donde debe conducirse el DECE sobretodo en este tiempo.

**B: Entonces si hay planteamiento de proyecto por parte de un miembro del DECE primero pasan por ti y tu determinas y/o actúas como un guía. ¿Cómo sabes qué es lo que el DECE necesita, lo que la institución necesita? ¿Cómo determinas lo que debe hacer el Departamento de esa institución?**

P: Primero debo tener en cuenta qué es el DECE, cuál es la lógica de un DECE dentro de una Institución Educativa y ahí sí me apego mucho a lo que dice la Normativa del Ministerio de Educación. Somos un organismo que velamos por la educación, por todos los actores de la educación, es decir, los niños, las familias, los docentes y garantizamos que esa educación pueda sostenerse en las mejores condiciones, garantizando derechos y deberes y que tiene enfoques de género, interculturalidad, equidad, inclusión, etc. Entonces todo lo que yo pueda disponer o hacer, debe enmarcarse bajo todo ese paraguas, que es un paraguas normativo, de derechos de la infancia y de la adolescencia y a partir de eso también ya desde nuestra formación de psicólogo o psicopedagogo tenemos que saber que esas actividades deben promover o estimular dentro de cada etapa condiciones que se esperan que se den en dichas etapas. Sean condiciones psicopedagógicas como las motrices, lateralidad, direccionalidad, lectoescritura, que son las que vamos a trabajar mucho hasta la educación básica elemental; y luego otros procesos que tienen que ver con la socialización, afectividad, integración, las diferencias y todo lo que constituye los procesos de pubertad y adolescencia. También la inclusión educativa que debe darse para los casos de necesidades especiales, ya sean por dificultades en el aprendizaje e incluso también por altas capacidades en el aprendizaje. Es decir, toda la brújula es una normativa que existe que es el modelo de funcionamiento del DECE más el plus que cada institución privada pueda darle a eso, todo lo que se pueda sumar y que abone a eso, se lo hace. Pero si hay algo que pueda ir en contra de lo que nos dice la ley y la garantía de cuidado de los niños y adolescentes, eso *no* lo podemos hacer. Entonces, de hecho, el DECE puede tener incluso la figura de consultor de esos aspectos, porque la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) puede decir que apliquemos una sanción porque el niño o la niña o el adolescente hizo una falta grave, pero como Departamento tenemos que saber que más allá de un castigo, tiene que haber todo un proceso de restauración, de psicoeducación, que no puede ser punitivo, que debe garantizar el desarrollo y etc. Y ahí decir, a tales edades se aplica, a estas no se aplica, el proceso es de esta forma o de esta otra. Incluso ahí el trabajo es con los papás porque bueno, creo que ha habido un imaginario social, que los padres sostienen que son *sus* hijos, pero frente al Estado, el Estado debe garantizar el bienestar del niño, niña, adolescente e incluso si el padre o la madre están yendo en contra de eso. Es decir, no son de *ellos* como propiedad, en el sentido de “yo hago lo que quiera con ese niño o niña”, sino que debe de haber un marco de relaciones básicas para asegurar eso.

**B: Creo que estás bastante relacionado con lo que pide el Estado para el organismo del DECE, ¿cómo te has aproximado a esto? ¿Cómo ha sido tu encuentro con esta normativa? ¿Los buscaste por iniciativa propia, o de qué manera te familiarizaste con estos documentos?**

P: Yo recuerdo que en el pregrado tuvimos una materia, una optativa, y nos dieron todo sobre el modelo del funcionamiento del DECE, porque la normativa cambió alrededor del año 2015, antes se llamaba DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil). Entonces cambió la figura, que antes se llamaba DOBE, obviamente yo no estaba en la práctica en ese tiempo, pero cuando yo ingreso a la práctica cambió toda la normativa institucional de las escuelas y colegios. Entonces estaba como muy en boga tener que comenzar a leer, incluso por el tema de adaptaciones curriculares, planificaciones que deberían estar ahí y aún hoy en día es todo un auge seguir aprendiendo. Hay prácticas educativas que Ecuador recién las implementa luego de que otros países en Latinoamérica ya las habían implementado o que, en países de Europa o Estados Unidos, eso ya estaba dado hace mucho tiempo. En todo caso, por ahí empieza esto, sobre todo y personalmente porque hay un riesgo en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, el riesgo es que si no sabes normativa legal o procesos del Ministerio, tu trabajo puede verse afectado si es que no has cumplido con una ruta o protocolo que lo establece el Ministerio y de hecho la institución puede meterse en problemas muy serios si es que por ejemplo, en un tipo de violencia sexual, uno no cumple con una ruta de denuncia de veinticuatro horas. Entonces si yo desconozco eso, puedo verme afectado con problemas graves y creo que eso hace que personalmente esté muy al día con esa situación y poder estar al tanto de las rutas y saber también implementarlas porque no se puede legalizar a todo un departamento cuya lógica es otra. La lógica es justamente el apoyo al malestar, sufrimiento, a lo que no encaja, a lo que no funciona, a lo que unos ya destinan como una vida que no tiene futuro que así lo pueden decir incluso los docentes o las personas que están alrededor de un niño o niña como sus padres. Entonces nosotros tenemos que trabajar justamente en la parte más humana que hay, sin desconocer que existen estas otras cosas que hay que cumplir. Es una atención importante porque a veces uno tiene que maniobrar con eso, si atiendo, no atiendo... Por ejemplo, con el proyecto que implementé, yo en calidad de psicólogo debo siempre transparentar la información de que un niño o una niña va a ir a trabajar a la oficina por alguna razón, y eso es un cuidado no sólo para el niño o la niña, sino a mí como adulto porque supongamos que alguien levante un falso testimonio de que yo estoy abusando de alguien. Entonces yo tengo que intentar transparentar siempre y que todos tengamos acceso a esa información y todos los que estamos en una institución educativa tenemos que aprenderlo porque trabajamos con niños y es un sector muy sensible. Entonces digamos que por ahí más o menos sale ese interés.

**B: ¿Y consideras que el empleador se preocupe asegurar que el personal del DECE esté capacitado en esos temas?**

P: Yo creo que el empleador se preocupa cuando ya le pasa las cosas, cuando una autoridad educativa, una autoridad legal externa les dice que su equipo del DECE no hizo lo que debían hacer y tienen una multa o un juicio encima. De hecho, yo he tenido esa experiencia, yo he llegado a una institución luego de que ya pasó una serie de situaciones complicadas y que ya no hay nada más que hacer porque la institución está con juicios. Entonces he llegado a trabajar para

poder guiar un poco al equipo, que tal vez han hecho una práctica clínica y psicopedagógica muy buena pero el DECE no es sólo eso. Incluso el DECE por el Ministerio de Educación no está contemplado como ser un ente terapéutico. Entonces también hay que ver los límites que tenemos porque como psicólogo clínico yo puedo elaborar un informe diagnóstico de alguien, pero eso no es posible hacerlo como consejero del DECE, yo estoy prohibido a dar diagnósticos. Así yo sepa lo que tenga un niño o una niña, porque he aplicado baterías y he hecho un recorrido, no es legal y eso hay que saberlo. Hay que leer la normativa.

**B: Cuéntame un poco cómo está conformado tu Departamento, me decías que hay nueve personas trabajando contigo. ¿Cuál es la formación académica de estos profesionales?**

P: El DECE de Inicial está conformado por una psicóloga educativa, una psicopedagoga y una terapeuta de lenguaje, las tres trabajan en sus áreas, es decir en el área emocional, de lenguaje y de psicopedagogía. Sin embargo, las tres realizan también actividades de prevención de violencia. Eso sólo lo tiene el DECE de Inicial.

El DECE de primaria y secundaria tienen un consejero cada dos niveles. Es decir, segundo y tercero de básica tienen a una consejera cuyo título es de psicopedagoga; cuarto y quinto de básica también tienen a otra psicopedagoga; sexto y séptimo tienen a un psicólogo educativo, al igual que octavo, noveno; de la misma manera décimo y 1ero BGU (Bachillerato General Unificado) tienen a una psicóloga clínica; y segundo y tercero de Bachillerato Internacional tienen a un psicólogo clínico que en este caso soy yo. Somos un equipo de diez personas, de las cuales soy yo el coordinador.

**B: Entonces me decías que en el DECE de Inicial cada persona realiza su función...**

P: Sí, es decir, su función a partir de su título universitario, pero ninguna puede desconocer cómo activar una ruta de violencia, cómo hacer inclusión educativa, cómo hacer programas de prevención de violencia sexual o talleres a padres. Inicial tiene esa ventaja, pero de todas formas no las desconecta de las otras cosas. En cambio, en el DECE de primaria y secundaria, por ejemplo, si yo tuviera que aplicar una batería psicopedagógica, tendría que hacerlo a pesar de ser psicólogo clínico porque también tengo que tener capacidad de poder detectar. Por eso digo que es importante que nosotros no podemos hacer diagnósticos porque nosotros no estamos funcionando a partir de nuestro título universitario. Si bien la normativa dice que los DECE deben estar formados por psicólogos educativos, psicopedagogos, terapeutas de lenguaje..., todos los que estamos en la rama de la psicología o del psi, debemos igual tener la capacidad y la formación para desarrollar procesos de detección, porque no voy a hacer un diagnóstico. Yo no soy psicopedagogo para hacer un diagnóstico psicopedagógico, pero puedo aplicar una batería psicopedagógica y dar indicadores.

**B: ¿Cómo ha aportado la diversidad de saberes? ¿Cómo beneficia esto para el Departamento?**

P: Yo creo que tiene que ver mucho con la voluntad de una persona. Cuando yo inicié, inicié en básica elemental y como psicólogo clínico tuve que aprender a tomar también baterías psicopedagógicas y hacer informes de detección psicopedagógicos y a derivar. Si bien, fue todo un trabajo importante, me tuve que

capacitar, constantemente leer, usar la terminología, aprender de lectoescritura, revisar caligrafía, lateralidad y todos los procesos de desarrollo de un niño a esa edad y eso me enriqueció muchísimo, pero también puedo entender que para alguien eso pueda ser muy limitante y frustrante. En mi caso, en mi primera institución, yo no tenía una psicopedagoga y yo tenía que aprender o aprender, o dejaba el cargo. Actualmente, en la nueva institución, como ha sido un cambio y este año está funcionando de esta manera, para algunas sí representa un reto importante, no es fácil porque deben ahora aprender de esa otra área que no ha sido su fuerte y no han sido formadas a partir de eso. Pero de que es posible, es posible, creo que tiene que ver mucho con el deseo que uno tiene puesto en su trabajo, porque, por ejemplo, yo todo lo de psicopedagogía empecé a leerlo desde el psicoanálisis que es mi área de trabajo. Entonces cuando yo hablo de lateralidad, o ubicación de tiempo y espacio, que tiene que ver con la construcción del cuerpo y de la imagen y eso yo lo trabajo desde el psicoanálisis. Yo sé que, si un niño asume su cuerpo, va a estar ubicado en tiempo y espacio, va a escribir bien, va a quedarse sentado en la silla, digamos que los temas de lateralidad estarán bastante bien definidos y si no están definidos por algo psicopedagógico por lo menos ese chico va a estar ubicado en tiempo y espacio y cuidar de su cuerpo y tener una imagen, etc. Entonces ahí hay un diálogo importante que se puede hacer, pero también depende de cómo cada uno lo puede leer y qué habilidades tiene para eso.

**B: Volvamos a lo no regulado, a lo que se escapa de la norma. ¿Qué casos son los que te puedes encontrar en el DECE, o con los que tú te has encontrado, y has pensado “esto no está regulado” o no hay protocolos?**

P: Creo que en general, todos porque el protocolo me parece que es un intento idealizado de normar la vida misma y si bien son importantes porque igual nos da un marco de funcionamiento, si uno cree que con el protocolo tienes todas las respuestas, va a haber una frustración significativa. Por ejemplo, el protocolo de violencia del Ministerio de Educación, te da una ruta súper fácil, paso uno, paso dos, tres, cuatro, pero en la vida real eso no se da; depende mucho del caso a caso, quién puso la denuncia, quién detectó, quién no detectó, si hay algo detrás de eso, quién toma a cargo la denuncia, quién hace dicha denuncia, etc. No es tan fácil como parece que lo pone el protocolo e igual siempre habrá situaciones que se salen de protocolo y nuevamente viene ese intento de poner la excepción, y reescribir. La práctica es importante porque da un marco del trabajo, de hecho, actualmente por el tema de pandemia, nosotros tenemos un protocolo de seguridad en línea, intentamos llevarlo de esa forma. Pero no deja de existir, hasta la semana pasada algo no significativo, pero no estaba normado, entonces a partir de eso pues vamos a ver... pero la realidad misma siempre va a exceder la ruta. Es como decir que un plano o un mapa, reemplaza la geografía. Eso no es posible.

**B: Entonces frente a algo que no está normado, ¿el DECE hace el intento de normarlo o circunscribirlo?**

P: No necesariamente, depende también cómo trabaja esa institución educativa. Sé que hay instituciones educativas que se apega mucho a lo que dice el protocolo del Ministerio que también podría tener sus vacíos y ahí uno puede como posibilitar algo, pero así mismo hay otras instituciones educativas que lo rechazan completamente. Y sé que, dentro de la ciudad, existen instituciones donde no llevan nada de lo que dice el Ministerio o lo que el Ministerio plantea y deciden tomar esa libertad bajo sus propios riesgos. También es, frente a la falla ver o una



oportunidad o ver un obstáculo y eso se define bajo la visión de quienes están en el Departamento.

**B: ¿Crees que en este intento de maniobrar con lo que no está estipulado, en algún momento, personalmente o como Departamento han trasgredido alguna norma?**

P: Creo que de cierta forma uno lo puede hacer cuando en el protocolo te dice: “si detecta un caso de violencia de violencia intrafamiliar, tiene que denunciar”. A veces sucede que hay padres que en una ocasión realizan un tipo de abordaje no adecuado con sus niños y que objetivamente puede ser visto como violencia intrafamiliar, pero circunstancialmente uno puede analizarlo, y primero citar a estos padres, advertirlos decir que existen estas leyes y puede haber ciertas consecuencias, pero dando como una oportunidad de reivindicar ciertas cosas porque si no todo se vuelve muy legalista que es lo que yo te decía. Los únicos casos donde no se podría maniobrar o hacer una excepción a la regla son con los casos de violencia sexual. Ahí sí no se puede, ahí uno debe ser muy radical con eso. Pues estamos hablando de una situación que es muy, muy delicada que es un delito y que realmente o puede salvar la vida a un niño o puedes condenársela con esa repetición, teniendo en cuenta todos los actores que están en juego alrededor de todo eso. Pero creo que es la verdadera autoridad es la que hace excepciones con las reglas y las normas, excepciones que posibiliten la vida no que la condenen más. Ahorita estoy pensando cosas tan sencillas como por ejemplo si el protocolo te dice: “No puede atender a alguien pasada las 4 pm” pero resulta que hay una familia que tiene una circunstancia laboral y bueno, no hay problema hacer una excepción para escucharla, ya si te llaman la atención, se aguanta uno el llamado de atención, pero creo que uno puede posibilitar un bien.

**B: Entonces hay cosas que se podrían, digamos, pasar por alto en el intento de ejercer esta autoridad más del lado del beneficio de los niños**

P: Sí, es que cada uno tiene que evaluarlo también. Si en mi horario laboral me dicen que tengo que atender un estudiante o familias sólo hasta las 4 de la tarde, con un estudiante jamás me voy a extender de ese horario porque ahí ya me pone en riesgo a mi como adulto y también al niño porque si hay algún profesor con alguna intención no adecuada, lo pone en riesgo. Todo lo que tenga que ver directamente con niño y adolescente, me parece que debe tener mucho cuidado con las excepciones. Hay que saberlas calcular.

**B: Hay excepciones que no se pueden hacer...**

Exacto, sé que puede haber personas que atiendan después, con las mejores intenciones, pero eso puede ser un riesgo. Con padre y adultos es otra cosa, ahí creo que hay menos riesgos.

**B: ¿Cómo calculas ese riesgo?**

P: Personalmente dejo todo por escrito. Si hay un padre que tengo que atender a las seis de la tarde, este padre me hace una justificación de por qué no puedo atenderlo hasta las cuatro y acepto bajo esa circunstancia, porque yo necesito hablar con ese padre, necesito transmitirle algo importante de su hijo o hija. Entonces queda igual un registro en un correo de que fue esa persona de que me pidió a esa hora, no yo. Es ahí que hay que calcular la seguridad.

**B: ¿Cuáles han sido los mayores obstáculos que ha tenido el DECE? ¿O personalmente con qué se enfrentan?**

P: Nosotros nos chocamos cuando tenemos directivos que consideran nuestra labor como una labor netamente pedagógica, entonces pretenden que todo lo que hacemos se cuantifique, se planifique como un currículo y que tengamos objetivos que se alcanzan de cero a cien. Cuando la lógica con la que trabajamos es con la psiquis humana netamente y eso va por otro lado, que podemos respaldar todo lo que hacemos y debemos hacerlo, sí. O sea, podemos planificar actividades, dejar las evidencias, pero calificar una actividad del DECE que ha sido para prevención de violencia sexual, ¿qué sentido tiene? Es decir, si hay un niño o un adolescente que se equivoca en evaluaciones en deben identificar las partes íntimas, y dibujo mal, o marcó mal o no se acordó del nombre, ¿qué sentido tiene ponerle nueve porque no se acordó un nombre? Lo nuestro no es netamente académico o va por el sentido de la subjetividad, como niños, niñas y adolescentes. Eso es uno de los obstáculos, pretender que lo que hacemos sea bajo la mirada netamente pedagógica, que planifiquemos como un docente, que no lo somos.

También creo que podría ser cuando tú, como DECE dices que se haga tal cosa y te digan que no, que mejor no se haga de otra manera. Yo les advierto que se debería de hacer así, a los directivos, sobre todo, porque detrás de esto, hay una regulación. Ahí se ponen en juego algunas cosas porque a veces uno no puede terminar tomando las decisiones porque tienes a tus jefes también, que son los directivos. También uno se arma su lugar, hay una transferencia que se uno se arma en su espacio de trabajo; ser y parecer creo que es importante.

**B: ¿Has tenido intervenciones ya sea con estudiantes, docentes, padres de familias o personal administrativo que no tuvieron el efecto que esperabas? ¿Cómo hace el DECE cuando algo así sucede y cómo calificas esas intervenciones en comparación a otras donde sí se interviene bien?**

P: Creo que uno se califica así mismo y a los otros, por medio de si el padre acogió las recomendaciones. Por ejemplo, cuando tú derivas a un estudiante a una valoración externa, que muchos padres te van a decir que por qué lo estas derivando si su hijo no tiene nada. Entonces tú intentas demostrar, que has encontrado o hay hallazgos de que algo sucede con el niño más allá de lo netamente académico. Es decir, no es que no saca buenas notas porque no quiere sino porque puede haber condiciones que lo están afectando para eso. Yo mediría con eso, cierto éxito de la intervención, si es que una familia sale con algo de brújula, que les pueda dar sentido en ese momento de qué le puede estar pasando en ese momento a ese niño, hasta que un tercero externo también pueda objetivar qué está pasando con el niño y su familia. Personalmente, antes como personal ejecutor, tenía muchas más derivaciones y contacto con padres, ahora no las tengo tanto porque son otros miembros que están ejecutando eso, pero cuando yo estaba en esa posición, yo medía eso ya de forma muy personal, cómo lograba hacer comprender a esa familia que ese niño necesitaba una atención externa sobre todo en los casos más graves y complicados como casos de autismo, de psicosis donde los padres no quieren ver lo que es evidente. Su hijo o su hija están fuera de cierta regularidad y entonces hay que analizar qué está pasando de forma muy crítica y profunda.

**B: En caso de haber un problema en el tipo de relación entre determinado estudiante y el DECE de manera que no se pueda dar una intervención. ¿Hay alguna otra figura donde los estudiantes puedan acudir?**

P: Todos los miembros del DECE. A mí me ha pasado, suponiendo, si yo atiendo a los niños de segundo y tercero de básica, por una situación o alguna otra me pueden pasar un chico de 6to y yo sólo llevo ese caso de 6to. También ha pasado que padres de sexto o séptimo, dicen: “queremos que trabaje con el psicólogo que es hombre y no con una psicóloga mujer”. A mí en lo personal nunca me pasó eso de que los padres de los pequeños pidan a una psicóloga mujer, pero en los mayores sí solicitaban que su hijo trabaje con un psicólogo hombre. Es posible ese movimiento, es posible que un consejero que tenga a sus niveles determinados, su coordinador le designe un caso porque tiene alguna lógica el caso y creen que con esa persona se puede armar una mejor transferencia de trabajo y hay que acogerlos y darles seguimiento.

**B: Dejando de lado el trabajo con los padres, ¿cómo calificarías el éxito o el fracaso de tus intervenciones con los niños? Por ejemplo, si llega un chico con una urgencia, si hay algún evento en el recreo o en un salón de clases...**

P: Depende de la situación, de quién atendió el caso porque también hay maestras tutoras que abordan netamente desde lo conductual, a observar, si el DECE atendió debe comunicar a casa mediante un correo: “hoy se ha hablado con su hijo, por tal situación”. Si es algo muy grave, se cita a los padres, pero si tú me hablas de un recreo, por ejemplo, yo en mi otra institución no estaba obligado a hacer turnos de recreo, en esta nueva institución sé, no tengo aún esa práctica porque estamos en pandemia, pero sé que el DECE está obligado a hacer turnos de recreo en primaria, es decir que, si observaban algo, de cualquier niño, tenían que comunicar, trabajar o intervenir.

**B: ¿Y ahí cómo sabrías si interviniste bien?**

P: La verdad es que depende mucho del concepto de “bien” y lo que uno busca en ese niño o niña. Porque a veces puede haber un comentario que yo creo que este bien y en realidad no tiene un efecto positivo. Yo lo que he aprendido del trabajo de niños y niñas es el saber escuchar a todos, porque el adulto va con la mirada acusadora: “¿quién dice la verdad?”, “¿quién hizo tal cosa?”. Si el niño cambia la versión y miente, eso es importante, por algo lo hace, entonces creo que hay que ser muy sensible con eso, como que el DECE no puede tener una versión justiciera de eso, porque por ejemplo si un niño le pegó a otro, debes estar con los dos, con el que pegó y no pegó, no puedes condenar el acto del que pegó como “eres malo” porque no es mi rol. Si pegó, ¿por qué pegó? Algo tuvo que haber pasado. Quizá puedes ayudarlo a solucionar un de otra manera en algún momento, o quizás está replicando algún tipo de violencia que está viviendo. Nosotros no podemos tener ese rol moralista, por eso yo considero que nadie del DECE debería de llamarle la atención a un niño, a un adolescente, salvo que haya que marcar límites porque hay algún tipo de riesgo y no está bien. Pero uno debe ser muy cuidadoso con eso, para eso están los inspectores y eso. Creo que uno en el DECE debe asegurarse que los niños sepan que tú eres diferente y eso ello te lo dicen, a mí me decían: “míster usted no nos da clases, pero tampoco nunca se pone bravo”, entonces es un lugar diferente, los niños no sabían cómo explicar qué mismo yo hacía. Algún momento uno me dijo: “míster, usted siempre anda relajado. Nunca está preocupado”. Claro internamente estoy lleno de problemas,

pero no es lo que los niños pueden leer según como soy con ellos o cómo estoy dentro de un salón. Si yo tenía que llamarle la atención a alguien yo me acerco al niño, me pongo en su nivel, y hablo con él. Hay que ser muy delicado con la intervención. Eso depende de la formación de cada persona, también.

**B: Me imagino que también percibes cierto efecto en ese tipo de intervenciones como para que las sigas practicando...**

P: Los niños se sienten acogidos, se sienten con confianza y te buscan, generalmente sucede más con las psicólogas mujeres, pero en mi caso también había niños que se me acercaban y me abrazaban, me saludaban, ahí ya hay un vínculo y tú respondes a ese vínculo. Incluso puedes llegar a hacer lo que ellos hacen, por ejemplo, estaban en una clase haciendo una máscara y tu entras a hacer una observación áulica, te pones también una máscara y te sientas y los niños te ven que estás muy flexible a todo eso.

**B: Claro, es diferente a las distintas figuras: no reprendes como un inspector, no das clases y escuchas.**

P: Y si das clases son sobre temáticas diferentes, son sobre la amistad, como incluso de hacerlos pensar un poquito sobre el vínculo, el vínculo con los otros.

**B: ¿Podrías darme una opinión sobre el Modelo de Funcionamiento del DECE? ¿Qué tan útil es?**

P: Es importante todo ese marco que hay, es necesario incluso. Quizás pueda ser muy idealista en determinadas prácticas, sobre todo en las prácticas de prevención porque cuando yo he tenido que trabajar con los Distritos que son los pequeños entes reguladores de una zona geográfica donde están escuelas y colegios, te pueden justificar mucho. Por ejemplo, ocurrió una situación de violencia, te dicen: “¿hiciste la promoción? ¿Cuántos talleres hiciste? ¿Cuántas charlas diste? ¿Cuántas personas viste?”. Es como que si en su cabeza está que la contingencia en la vida no existe o sea das prevención y nunca va a fallar nada y creo que, si tú funcionas desde esa lógica, te vuelves un burócrata también. Entonces es como saber que es importante y saber que eso también puede fallar y que tiene fallas y tenemos que inventar otras vías y disminuir riesgos y fallas. Lo que sí, es que es muy burocrático todo el rol del DECE, es de mucho papel, papel, papel, pero también lo justifico porque yo me siento súper tranquilo cuando tengo todo por escrito, en papel y tengo todo firmado y refirmado porque hay un efecto social de la palabra que no tiene valor, tienes que tener un papel firmado para saber que eso se dijo y eso se acordó, porque la palabra no es de fiarse. Entonces eso causa que tengamos mucho trabajo porque antes de una reunión con un padre tenemos que saber qué se va a decir, cómo lo redacto, qué escribo, qué le hago firmar, qué digo, qué no digo porque si no me pongo en riesgo, etc. Es un mal necesario.

**B: ¿Cuántos estudiantes tiene a cargo actualmente, cada miembro del DECE?**

P: Alrededor tienen entre 3 y 4 cursos y cada curso tiene 30 niños. Podríamos estar hablando de unos 150, menos de 200. En mi trabajo anterior teníamos más porque éramos menos personas, luego se contrató a otro profesional porque se demostró que realmente necesitábamos más. En la nueva institución hay bastantes personas en el DECE, el DECE está muy reforzado.

**B: ¿Deseas decir algo más sobre el DECE?**

P: Me parece que un colegio debe tener también una claridad en los procesos de acompañamiento con los chicos, de la validez de los informes, de los límites, de lo que se puede y no se puede. Es necesario también formar a los directivos, el DECE debe formar a sus directivos para que escuchen y sepan porqué una maniobra con tal cosa, pero para eso uno debe estar bien asumido en su cargo, en su rol.

**B: Te agradezco tu tiempo y palabras.**

**Bryan Flores:** El objetivo de la entrevista es recopilar experiencias, no tanto ligada a las personas sino a la práctica en general. Te voy a pedir que te presentes, me digas tu edad, tu título, un poco de tu historia laboral, cuánto tiempo has trabajado en una y otra institución, cuáles de esas instituciones han sido ligadas a las funciones que se realizan en un DECE, si han sido públicas o privadas y tu cargo en cada una.

Carla [nombre ficticio]: Bien, mi nombre es Carla, tengo 31 años, soy psicóloga clínica graduada en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil hace siete años. Como experiencia laboral estuve nueve meses en SOLCA, donde desempeñé una labor de psicóloga clínica en el departamento Preoperatorio, Ambulatorio y en Hospitalización. De ahí pasé a la parte educativa, en una institución privada, por un año. Luego fui a una institución pública, estuve dos años. Luego pasé a una privada, donde estuve aproximadamente un año, luego pasé nuevamente a una pública, hice el concurso de méritos, para el cargo de coordinador del Departamento de Consejería Estudiantil, gané el concurso y gané mi plaza en esta entidad pública, en el Ministerio de Educación. Actualmente sigo ahí, ya tengo dos años también.

**B:** ¿Cuál sería el cargo que tienes ahora?

C: El cargo que tengo dentro del nombramiento es: Coordinador del Departamento de Consejería Estudiantil. Sin embargo, dentro de mi Departamento yo soy Analista del Departamento de Consejería Estudiantil.

**B:** ¿Cuál es la función del analista dentro del departamento de consejería estudiantil?

C: El analista se podría decir que tiene las mismas funciones que un coordinador, salvo que el coordinador pasa a ser el que lidera el Departamento. El analista comparte ciertas funciones como, por ejemplo, implementar o establecer estrategias para construir las relaciones sociales pacíficas dentro de lo que es la institución educativa. Es lo que también el Ministerio de Educación promueve mucho en esta cultura de paz, así como también el acompañamiento pedagógico, psicológico y psicosocial que se brinda a los estudiantes como también a los docentes. Aparte de que también no solamente el analista sino también todo el Departamento de Consejería Estudiantil va a velar por lo que es la prevención, la detección, el abordaje y el seguimiento. Todas estas funciones, prácticamente, van a estar enmarcadas en ciertos protocolos, documentos legales que forman parte de lo que es el Departamento de Consejería Estudiantil.

**B:** Quisiera que me cuentes también si es que has cursado algún tipo de formación adicional a la que recibiste formalmente en tu universidad, incluida la no formal.

C: Antes de graduarme y posteriormente también, he estado en carteles de la Nueva Escuela Lacaniana, en donde se podría decir que estoy recibiendo también una formación, otra perspectiva que es la psicoanalítica que va en la misma línea de la que tiene la carrera de psicología en la Católica. Aparte de eso también otros cursos que tienen que ver más por el lado de esta demanda institucional de que el psicólogo tenga ciertos títulos, que no necesariamente avalúan tu saber, pero que igual está esto ahí, o sea la demanda está ahí puesta. Entonces tengo algunos

cursos de lo que es el abordaje clínico, aunque eso es algo que realmente aprendes en la práctica, lo que son informes, evaluación para detectar alguna necesidad educativa pero básicamente y actualmente estoy en grupos donde se habla del psicoanálisis.

**B: Estos cursos donde te enseñan sobre informes, detección y evaluación, ¿son financiados por el Estado, tu empleador, o son autofinanciados?**

C: Depende, hay algunos cursos que los he costado yo y hay otros cursos que los pone el empleador. Son cursos que van de la mano con las necesidades y que también es con la función que tienes dentro del Departamento. Me refiero a que los cursos que te da el empleador, siempre van a ir por ese lado. Como, por ejemplo, ahora que empezó lo de la pandemia, a nosotros nos solicitaron hacer un curso de primeros auxilios psicológicos de la Universidad de Barcelona que está en internet, antes ya lo había visto, pero actualmente, desde febrero, nos solicitaron hacerlo. Yo creo que va a depender siempre de la necesidad o del momento. En algún otro tiempo, también nos solicitaban realizar cursos de necesidades educativas especiales y no solamente uno, sino varios. Otros que tengan que ver con la cultura de paz, actualmente estamos en un taller en donde se hacen actividades lúdicas para el aprendizaje y que en algún momento tendremos que replicar a docentes o hacerlo con los estudiantes, en lo que tiene que ver con actividades de orientación vocacional.

**B: Esto de la replicación de las capacitaciones ¿es una de las funciones también?**

C: Claro, eso va del lado de la prevención y también del abordaje, porque de alguna manera, también a nosotros nos capacitan en temas específicos y estos temas que han sido socializados, se nos piden replicar a los docentes, para que estos a su vez logren tener un conocimiento un poco más óptimo acerca de algunas situaciones y de cómo abordar otras problemáticas también. Por ejemplo, nosotros tenemos lo que son las rutas y protocolos en situaciones de violencia. Entonces estas rutas y protocolos implican a toda la comunidad educativa, por ende, toda la unidad educativa debe tener conocimiento de estas rutas y protocolos. Entonces es importante capacitarlos a ellos, en estas problemáticas, así como también sobre rutas y protocolos en situaciones de consumo y expendio, que es una situación y es una problemática que se da mucho en las instituciones públicas. No digo que las particulares no las tengan, pero quizá en las públicas hay un problema un tanto mayor.

**B: ¿Y de qué manera tú, como analista de un Departamento de Consejería Estudiantil, determinas qué acciones seguir? ¿Cómo decides sobre tu función? ¿Cómo te guías en esa labor?**

C: Bueno, yo creo que una de las problemáticas que tiene, no sólo el Departamento de Psicología Estudiantil, sino en general el sector público, es que no delimita muy bien las funciones. Entonces, dentro de las rutas y protocolos, ahora hay nuevas rutas y protocolos, pero yo te voy a dar un ejemplo del año pasado. Dentro de lo que son rutas y protocolos, la ruta te dice que quien detecta algún caso, lo informa, se realiza un informe de esto que sucede y la máxima autoridad es quien pone la denuncia. Sin embargo, dentro de lo que es el campo, la cosa era que tú realizabas el informe, lo hacías firmar del rector o rectora y tú llevabas el informe a Fiscalía, en caso de ser una violencia sexual. Entonces, a

veces, no siempre, pero había veces que te tocaba poner las denuncias a ti. Luego de algunas conversaciones, cuando se realizaba la denuncia, ya ponían como denunciante..., aunque ellos hablan de comunicar el caso, pero en realidad estás ingresando una denuncia, lo ponen a nombre de la máxima autoridad del plantel. Sin embargo, hay maneras, porque esto de realizar estas denuncias, estos informes, que tienen que ver lo que te solicitan, esto de las demandas institucionales, lo que te solicita la ruta y si no lo haces, bueno puedes caer en lo que es negligencia y puedes tener una sanción. Sin embargo, hay algo dentro de esta ruta, que de una manera exime de responsabilidad al padre o madre de familia, en algún punto, incluso han existido casos en los que la madre detecta la situación y en vez de ir directamente a Fiscalía va al Departamento de Consejería Estudiantil. Entonces hay esta línea que de alguna manera se cruza, se termina convirtiendo este Departamento de Consejería Estudiantil, como un departamento de quejas, y hasta Fiscalía parece. Entonces van y piensan que tú vas a resolver esa problemática, cuando ellos pueden hacerlo directamente. Estoy hablando de un padre o madre que se entere de una situación de estas y que lo normal o lo correcto sería que como padre o madre realiza la denuncia. Entonces en esos casos, por lo menos yo, yo antes trabajaba sola en una institución, no tenía equipo, entonces cuando sucedía esto, cuando venían padres a comentarme sobre esto que había sucedido con sus hijos, yo lo que hacía era realizar el informe, pero yo era quien llevaba al padre a Fiscalía. Yo le decía: "Bueno, yo lo acompaño, vamos a Fiscalía" y era el padre quien ponía la denuncia. Pero prácticamente porque tu casi que lo llevas de la mano. Entonces es algo que en algún momento se presentó y creo que todavía algo de eso hay como problemática.

**B: Podríamos decir entonces que se está desviando un poco la función inicial que podría tener un Departamento de Consejería Estudiantil, cuando se lo toma como un departamento de quejas, o como un lugar al que hay que ir para denunciar. ¿Dónde debería estar puesto el enfoque o el esfuerzo del departamento de consejería estudiantil en una institución? ¿Cuál, para ti, serían las tareas más importantes o que le corresponden a un profesional que trabaja en el Departamento de Consejería Estudiantil?**

C: Las funciones del departamento son claras. Está lo de la prevención, que este caso serían las capacitaciones o talleres que puedes hacer con maestros, niños y jóvenes y esto va a estar enmarcado dentro de tu Plan Operativo Anual. Muchas veces en esta atención que se espera dar a estos estudiantes, suele estar obstruida por la burocracia también. Porque dentro del Departamento, otras de las funciones es el seguimiento que tiene que ver mucho con llenar matrices, entonces dentro de este Departamento en algún momento te va a llegar de planta central que tienes que llenar una matriz de suicidio, una matriz de embarazo, una matriz de estudiantes con necesidades educativas, una matriz con estudiantes en casos de vulnerabilidad. Entonces realizas todo eso y aparte también tienes que tener en claro que siempre va a haber problemas, pero cada institución es diferente a la otra. Quizás va a haber una institución que esté mejor organizada, a lo mejor y tiene su departamento de inspección, entonces el departamento de inspección se va a encargar de ciertas situaciones, como por ejemplo un mal comportamiento en el aula, el uniforme, cosas así. Sin embargo, van a haber instituciones donde no hay un inspector y a pesar de que el DECE no está en esas funciones, hay muchos directivos que sí ponen al Departamento en esa función. Entonces el DECE puede ser percibido, por los estudiantes, como un lugar que puede ser punitivo y no tanto como un lugar donde ellos puedan dialogar acerca de algo que



les preocupe o tener esa confianza para poder ser acompañado. Son algunas cosas que se tergiversan, porque en esta prevención están todas estas cosas como para poder ganar un poco la confianza de los estudiantes: hablar con ellos, compartir un tiempo con ellos, hablar de ciertos temas.

En cuanto a la detección, es cuando por ejemplo el mismo estudiante, en caso de tener cierta confianza contigo – y cuando han ubicado bien al DECE –, te viene a presentar algún comentario acerca de lo que les está sucediendo. Sin embargo, muchas veces pueden sentirse un poco avergonzados o con miedo de que las acciones que se tomen posteriormente vayan a perjudicar a su familia. Entonces en la detección puede ser por parte de alguien dentro de la institución o alguien fuera.

El abordaje, es cuando tú – una vez que hayas detectado alguna situación – actives las rutas dependiendo del caso. Dependiendo de eso, accionar de una manera prudente las rutas. Y hay que tener siempre presente que en cada paso que des, no se trata simplemente de aplicar una ruta como receta; también debes darte cuenta qué otras cosas hay detrás de este chico o chica como sujeto, de qué se trata su sufrimiento.

El seguimiento, en situaciones de violencia, se nos solicita hacer una derivación al centro de salud más cercado para este estudiante, para que reciba el acompañamiento psicológico. Eso es una de las partes que debemos hacer, de una manera estar a la par con el Ministerio de Salud, sacar cita y que el padre pueda llevar a ese estudiante a su proceso, y como seguimiento ver cómo va el proceso legal, aunque eso ya lo lleva el Distrito. Tu seguimiento va a ser cómo el chico se desenvuelve dentro de la institución, es decir cómo va su desarrollo académico a pesar de lo que le ha sucedido y acompañarlo.

**B: Me hablabas que quizás por la organización misma de la institución, existen ocasiones en las que se envían estudiantes al DECE para ser sancionados, eso podríamos ubicarlo como una dificultad, como tú lo traes, en la práctica del profesional del DECE. ¿Qué otros obstáculos crees que hay en tu práctica? ¿Contra qué otras barreras te encuentras cuando intentas cumplir con lo que está establecido para el Departamento?**

C: Una de las principales es la que te estoy diciendo, estas que pueden separarnos de lo que es el DECE propiamente. Sin embargo, también hay otras que tienen que ver con la parte de la confianza, que yo podría decir que comprometen la ética de uno como profesional porque puede que haya estudiantes que decidan ir a contarte algo porque se ha establecido cierta transferencia, y te piden que no se hable a otras personas del tema. Entonces es algo difícil porque, por un lado, siempre te enfatizan que tú no estás ahí para hacer terapia, tú eres un consejero, pero por otro lado es innegable que en determinados momentos se genera una demanda distinta por parte de los chicos. Por ejemplo, se ha dado que un chico ha sido derivado a Salud, pero no hay transferencia ahí, es un profesional impuesto, no es un profesional que eliges y hay chicos que van a hablarte y te dicen: “es que no quiero ir donde la psicóloga del Centro de Salud porque me pasa hablando solamente de drogas”, suponiendo que es un chico que tiene problemas de consumo, “y solamente me preguntan por eso”, preguntas que para ese joven pueden resultar invasivas. El estado muchas veces presiona para que se ejecute este proceso y si no se cumple o el padre no hace que se cumpla, este padre puede ser visto como negligente y hay que activar la ruta y es derivado a la Junta

Cantonal. Son algunas cosas que por más que las rutas y protocolos sean uno de los sustentos legales del Departamento, yo creo que el sistema público comete un error pensando que esa es la receta que hará que desaparezcan todos los males y problemas. Hay esta idea de que esto va a abarcar todo, es decir que nada se le va a escapar. Estos protocolos están en el área del “para todos”. Yo creo que depende mucho del profesional porque si no me quiero complicar, sigo lo que me dice la ruta, y ya. Pero alguien que tiene otra noción y puede ver que dentro de estos espacios puede existir una verdadera demanda de parte incluso de maestros, estudiantes, puede que esto también le juegue una problemática. Por ejemplo, si hay un joven que tiene algún inconveniente para acatar normas en clase, y se dispone de una manera contraria a lo que ellos esperan de la norma, lo derivan al DECE y esperan que se solucione lo antes posible, a lo mejor con por medio de consejos o repelándolo. Entonces se cuestiona por qué llevas hablando con ese joven durante un tiempo y no hay cambios, porque esperan que ese cambio surja de intervenciones por el lado del yo, de lo consciente, pero eso va más allá, hay todo un recorrido atrás que no se cambia en semanas o un mes, es todo un trabajo.

También suele suceder que la persona que recepta el caso, lo ven como algo sencillo, que sucede normalmente. En casos de estupro, por ejemplo, a veces, no siempre, te saben decir: “es que aquí es normal que una chica de catorce años se vaya con un tipo de cuarenta”, y eso incluso lo dicen frente a la madre o padre de familia. Son cosas que no voy a decir que se aplican en todos los casos, pero en algunos sí. Es decir, se minimiza el malestar del sujeto con el que trabajamos, y se cortan los espacios de restitución de su bienestar.

**B: Y es distinto cuando este tipo de comentarios viene por parte de quien se supone debe defender o sostener la ley, en caso de esta persona de Fiscalía que te puede decir “no pasa nada”.**

C: Claro es que, por ejemplo, cuando tú llegas con un caso a fiscalía, llegas con un informe de presunto hecho de violencia y ahí se describe lo que la persona que te remite el caso, dice. Tú lo remites y muchas veces quien te lo recepta, que son las secretarías, ni siquiera lo leen. Lo leen rápido, y minimizan la situación que atraviesa el o la estudiante. Muchas veces salen comentarios inadecuados, de las personas que supuestamente velan por los derechos, y te hacen cuestionar muchas cosas. Son muchas cosas con las cuales tú te vas a topar y van a estar como con una piedra gigante ahí y que difícilmente vas a poder mover.

**B: Ya que trajiste el tema de la ética, ¿alguna vez has tenido que hacer algo que no esté descrito en el protocolo o en el marco referencial? ¿Te ha tocado un poco despegarte de alguna de tus funciones? Según lo que me dices, veo que la respuesta es sí. ¿Por qué crees que a veces hay que despegarse de una normativa?**

C: Yo creo que va a depender mucho del caso, porque va a haber momentos en que tú ya no tengas otra salida y tendrás que realizar la ruta, que sería lo “correcto”. Pero van a haber veces, en algún momento, donde no debes ir por el lado tan estricto. A veces sí es necesario no ser tan estricto, no digo que siempre, pues depende del caso.

**B: Te toca más o menos jugártela, apostar con las intervenciones. ¿Cómo determinas si lo que hiciste, apegado o no a la norma, fue acertado o desacertado?**

C: No creo que siempre me va a ir bien, siempre como tú dices, me toca hacer una invención. Sin embargo, así mismo está el miedo de que puedes perder tu trabajo, pero creo que yo puedo sentirme tranquila, siempre y cuando yo vea que haya algún efecto. Bueno tu puedes decir que hay efectos buenos o malos, pero un efecto que le permita vivir un poquito mejor a esa persona. Cuando yo puedo notar eso, que se pueden lograr invenciones, ingeniarse cosas con lo que les surge luego... Es algo frente a lo que no hay ninguna garantía, al igual que en la clínica, eso se va viendo. Yo creo que ahí puedes tener ciertas luces para tu intervención, aunque no siempre vas a tener la oportunidad de hacerlo, de intervenir en los espacios. Y aun así si la tuvieras, va a depender del operador si la realiza o no, es una decisión.

**B: Como dentro de las funciones del DECE está también la derivación. ¿Cuándo tú derivas?**

C: Dentro de lo que son rutas y protocolos, tú vas a ver que en todas las rutas va a estar involucrado el Sistema de Salud. En todas las rutas habrá una derivación al Centro de Salud, en algunos momentos será por la parte médica pero la mayoría de las veces será para el Departamento de Psicología. Yo creo que es importante, bueno acá se habla de redes de apoyo e ir conociendo más o menos a las personas que trabajan en el centro de salud porque van a ser personas que eventualmente vas a ver y con las que vas a tratar, pero sí me parece bastante prudente conocer un poquito, quizás en estos espacios donde vas a unir educación y salud, a estas personas que hacen el trabajo de seguimiento. Ellos son los que hacen lo que es la terapia y vas a darte cuenta que, así como hay psicólogos que se centran mucho en el síntoma, hay otros que sí pueden dar otro espacio. A pesar de que quizás no estén en una orientación psicoanalítica, pero pueden ubicar el sujeto en otro lado que no sea encasillarlo en el síntoma y trabajan muy bien. Hay que entender que estas derivaciones para este sujeto, son impuestas. A no ser que haya chicos que te digan que quieren hablar y ellos sí los vean a estos psicólogos como personas con los cuales sí quieren hablar, que no están únicamente para cuando hay un problema conmigo. Es algo que se enfatiza en las actividades de prevención, se indica que si ellos quieren hablar pueden ir al DECE y lo que se habla queda entre nosotros. Eso es otra cosa que tampoco es del todo cierta, si son casos que se deben reportar. Pero es importante en esos casos, explicarle al niño por qué necesito reportarlo. Y cuando se explica, obviamente eso no te garantiza que lo van a entender, pero hay chicos que, a pesar de eso, de activar la ruta y de reportar lo que es necesario, siguen yendo.

**B: ¿Te han tocado casos donde has tenido que derivar estudiantes a otros profesores o a otros miembros de la comunidad educativa porque consideras que quizás es más valioso cómo ellos puedan intervenir frente a lo que tú puedas hacer?, ¿o siempre tratas de resolverlo tú?**

C: Yo creo que va a depender, porque por ejemplo puede pasar que no se establezca una transferencia contigo, pero sí con algún docente. Entonces no es que los derivo o los mando allá, pero dentro de lo que tiene que ver con el aula, sí me apoyo con el docente. Es decir, puedo hablar con ese docente, escuchar qué perspectiva tiene de ese estudiante, qué ha podido captar. Porque hay muchos

docentes que a pesar de no ser psicólogos o algo por el estilo, pueden captar este rasgo singular en ese chico o chica. De alguna forma es como que se ubican en una posición como la de la analista, entonces ellos también ponen en juego ciertas cosas, dentro del aula para llegar a ese chico. Cuando sucede eso y no logro tener una transferencia con el estudiante, me ayudo con las docentes, voy escuchando lo que ellas me puedan decir, hablo con el estudiante sin necesidad de convertirme en un ente persecutor. Yo respeto mucho ese espacio. Y si estas en equipo, tienes más compañeros, puedes decirle que pruebe con esa persona y puede que ahí se enganche y la transferencia pueda tenerla con él.

**B: Actualmente, me dices, no estás trabajando sola, ¿cuántas personas hay en tu Departamento de Consejería?**

C: Hay dos personas más, somos tres.

**B: ¿Cuántos estudiantes son en la institución?**

C: Son aproximadamente, como mil trecientos estudiantes. No tengo una cantidad exacta pero más o menos.

**B: ¿Y se han distribuido por número de estudiantes o niveles?**

C: Por ejemplo, ahora nos hemos distribuido por curso, yo tengo de octavo a primero matutina, mi otro compañero tiene la sección de octavo a primero vespertina y mi otra compañera tiene cursos de nocturna y segundo y tercero bachillerato de matutina y vespertina.

**B: ¿Y cuál es tu opinión del número de estudiantes con los que tienes que intervenir?**

C: La ley más o menos establece que son cuatrocientos cincuenta más o menos por cada uno. Antes era de trescientos, hicieron una modificación. Pero la realidad es que un Departamento de Consejería Estudiantil, con el número de estudiantes que tiene mi institución, tres personas es muy poco. Quizás ahora, con esta modalidad, algo podamos abarcar porque no es que ha existido muchas problemáticas, estamos hablando de que los chicos están en sus casas. Quizás va a haber uno u otro caso, pero no como podríamos tenerlos de manera presencial. Entonces de manera presencial es un poco más complicado, porque a todas estas funciones, viene la cuestión de que tienes que entregar informes, tienes que hacer reportes, matrices... Entonces muchas veces la carga administrativa, es mucho mayor y no te permite del todo realizar tus funciones. Aparte que también debes citar a los padres, debes organizarte porque a lo mejor en tu institución no hay auditorio y hay que buscar lugar, proyector, debes arreglártelas con las necesidades que tienes. Son otras cosas y por ejemplo la parte logística también es algo que debemos tocar y complica en la situación. Estamos hablando también de cursos de cuarenta chicos, donde es un poco difícil llegar a todos. Ahora es mucho más difícil quizás porque nuestro equipo es nuevo, nosotros recién empezamos a trabajar en esta institución desde enero. Entonces nosotros no conocemos a ningún estudiante, a padres, ni a docentes; es otra de las dificultades.

**B: Para finalizar, ¿podrías darme tu percepción personal los Modelos de Funcionamiento, protocolos que guían tu labor? ¿Qué piensas de ellos?**

C: Pienso que estos protocolos se sustentan en una fantasía hasta cierto punto, porque intentan ordenar algo, intentan que todo quepa, que todo encaje y no tienen en cuenta que hay cosas que se les escapa, y frente a eso, incluso todo lo que se les escape tiene que ser sancionado. Por otro lado, no lo comenté, pero creo que tiene que ver también con la pregunta que me estás haciendo. Aquí tienen un programa que se llama “Educando en familia”, que es un programa que yo no lo veo mal, pero se tiene esta percepción de que se va a educar a un padre y a una madre sobre lo que es ser padre y ser madre. Es como un conjunto de recetas que quizás en algún momento se piensa que va a funcionar para todos. No digo que no es necesario, creo que es un espacio donde igual se puede hacer muchas cosas, sin embargo, por más que se les diga que esto no es obligatorio, pero se toman muy en serio esta función de educarlos como papás. Cuando yo creo que este espacio debería de ser para que ellos puedan hablar de su función como padres y ver qué se puede sacar de eso.

Y de los protocolos ya te digo, ya todo está establecido para que tú lo hagas, en caso de que pase lo uno o lo otro, pero muchas veces también te enfrenta a situaciones éticas que de alguna manera también te puede generar un conflicto como profesional, particularmente te digo porque quizás a otros no les genera nada. Pero creo que no es algo que realmente apunta a ver a esta persona como sujeto, sino más bien como estos números que debes reportar en matrices. Me parece que va más orientado en llevar un control y no tanto por el lado de acoger a un sujeto. Yo no digo que estos protocolos no sirvan, sirven en algunos casos, van a haber otros en los que no necesariamente sirvan y puede llegar incluso a “objetivizar” a ese sujeto. Es la perspectiva que yo te puedo dar de lo que ha sido mi práctica. Incluso hay el hecho de que a los mismos docentes se los enfrenta a una burocracia que en realidad lo que hace es aplastar totalmente el deseo de enseñar o transmitir.

**B: Creo que eso ha sido referente a las preguntas que tenía, Tu aporte ha sido enriquecedor; el escuchar tu experiencia práctica y cómo has tenido que maniobrar con las demandas institucionales, demandas estatales y cómo has maniobrado con los casos con los que te enfrentas. Me parece que has traído un tema importante como el de la ética que merece un desarrollo responsable.**

**Bryan Flores: Bueno, te voy a pedir que te presentes, nos des tu edad, la carrera de la que te graduaste, la cantidad de tiempo que tienes laborando, las instituciones en que laboraste, públicas o privadas, y tu trabajo actual o más reciente.**

María [nombre ficticio]: Yo soy la psicóloga María, me gradué de la Universidad Estatal de Guayaquil, en el año 2016 y mi experiencia laboral comenzó en el mismo año. Mi título es de psicóloga general. Mi primera experiencia laboral fue en el DECE de un colegio particular, trabajé con toda el área de secundaria. En ese colegio trabajé dos años y medio y luego me cambié a otro colegio particular en el que laboré durante un año, dos meses. Justamente por motivo de la pandemia, salí de mi trabajo y actualmente me dedico a consulta privada.

**B: Es decir, ¿has estado más o menos cuatro años trabajando en instituciones educativas?**

M: Sí.

**B: Aparte de la formación que tuviste en la universidad, ¿hiciste posteriormente algún tipo de programa de estudio, algún diplomado o has formado parte de algún grupo de estudio que complementa tu práctica?**

M: Sí, en los años 2017 y 2018 fue cuando más me formé con cursos y capacitaciones. A través de cadenas de formación, asistí a cursos sobre el espectro autista, hice talleres y seminarios. En finales del 2017 inicié el Diplomado en Necesidades Educativas en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Luego en el 2018 empecé la maestría en Psicoanálisis y Educación, y en este año inicié una certificación como facilitadora en disciplina positiva en las familias.

**B: ¿Algunas de estas capacitaciones las costó tu empleador cuando eras parte de una institución?**

M: Sí, en la primera institución me subsidiaban el 50% del taller. Por ejemplo, si costaba \$50, ellos me pagaban \$25.

**B: ¿Tú escogías los seminarios o el empleador los escogía?**

M: Yo los escogía, yo proponía y escogía, En conjunto con mi propuesta o la de mi otra compañera del DECE íbamos las dos.

**B: ¿Qué cargos desempeñabas en las instituciones en las que trabajaste dentro de un DECE?**

M: En la primera institución, yo era la Coordinadora institucional. Éramos sólo dos psicólogas, yo me encargaba de toda la secundaria y mi compañera, psicóloga orientadora, se encargaba de toda primaria y preescolar. Ya en el segundo colegio, yo ya estaba como psicóloga/orientadora.

**B: ¿Cuáles eran tus funciones en cada una? ¿En qué se diferenciaban tus dos funciones?**

M: Bueno la diferencia es abismal, para comenzar, como Coordinadora institucional el trato que tú tienes es directamente con el Distrito, sobre todo porque en esa institución particular trabajábamos directamente con un Distrito que es muy estricto con los temas administrativos, y los trámites que se deben realizar. Y eso

coarta mucho tu papel como psicóloga porque tienes que hacer mucho papeleo, mucho trámite y mucha burocracia. Entonces dentro de mi función estaba elaboración de planificaciones, ejecución y seguimiento a programas de talleres para padres, estudiantes; diversas campañas que el Ministerio nos pedían que se realicen. El Ministerio anualmente te emite un cronograma de lo que tienes que hacer y en este colegio debíamos cumplirlo tal cual como decía el Ministerio. De ahí yo tenía contacto directo con el Distrito porque como yo trabajaba con colegio, luego cuando tuve mi experiencia con escuela me di cuenta que es totalmente diferente. Para empezar, las normativas con estudiantes de colegio son diferentes, en los chicos de colegio sí hay sanciones. Entonces había casos de faltas, deshonestidad académica, atrasos, indisciplina, había denuncias por parte de los padres al Distrito... y era un caos. Yo creo que esa función más que por el cargo, se debía al colegio y el Distrito que lo rige. Cuando yo me cambié a la segunda institución educativa que fui como psicóloga/orientadora, mi responsabilidad bajó un 70% y yo lo disfruté muchísimo más porque pude ahí sí trabajar como psicóloga. La función era simplemente brindar contención emocional a los estudiantes y padres, y hacer seguimiento a los casos de necesidades educativas especiales. Y, te pongo un ejemplo, en la primera institución yo trabajaba con 470 estudiantes y en la segunda trabaja con 200 estudiantes. Yo me sentía incluso muchísimo mejor porque trabaja los casos como debía ser. En ese aspecto sí te puedo decir que las funciones cambiaron, sin embargo, la segunda institución era regida por otro Distrito que no era tan exigente, entonces yo veía el ejemplo en mi jefa, la coordinadora, y si bien el Ministerio pasaba el cronograma de lo que había que hacer, pero había flexibilidad de que nosotros también podíamos incluir otros programas según la necesidad de nuestros niños. El ministerio lo da con generalidades, la realidad social de cada colegio, es particular.

**B: ¿A qué crees que se deba esa diferencia en la flexibilidad? ¿Crees que sea algo del Distrito o es una cuestión de la institución, o de los psicólogos del DECE?**

M: Es una cuestión política, yo creo. Porque lamentablemente el primer Distrito al que me refiero, que es con el que trabajé en un inicio tiene mucha carga... realmente no sé por qué exigen mucho con tanto trámite, papeleo y trabajo administrativo. Eso no ayuda a que nosotros como DECE podamos hacer nuestro trabajo. Considero que es un tema muy político, a lo mejor por ser el Distrito que mayor cantidad de colegios maneja tiene que rendir de otra manera. Lamentablemente había ocasiones que yo tenía que ir al Distrito, yo como DECE y no era el único colegio que estaba ahí, si yo estaba esperando había 15 personas más de otros colegios, realmente requiere mucho trámite administrativo. Yo considero que es por un tema mucho más político, por decirlo así.

**B: Tu coordinadora de la segunda institución, ¿te daba indicaciones acerca de lo que debías hacer, te guiaba, o decidías tú?**

M: Mi coordinadora era una excelente líder, ella me guiaba en lo que yo tenía que hacer, porque hay lineamientos, pero sin embargo era muy presta a escuchar mi opinión. Ella cree mucho en el conocimiento de su equipo, incluso nosotros teníamos una reunión semanal y de ser necesario dos, en donde solamente hablábamos de cada caso y entre todo el equipo intercambiamos ideas de cómo podemos hacer, cómo podemos mejorar. Creo que eso es un tema de liderazgo, ella ejerció un excelente liderazgo y todas podíamos participar y hacíamos lo que

nos pedía porque como todo trabajo hay funciones administrativas que hay que cumplir.

**B: ¿Entonces tú tenías autonomía para decidir si tenías que hacer alguna intervención, o si debes hacer una acción determinada?**

M: Sí.

**B: Si alguna vez te sentiste perdida sobre lo que tenías que hacer, ¿cómo lograste una encontrar una guía?**

M: Eso me sucedió a mí en la primera institución, fue mi primera experiencia en el campo educativo. Mi Universidad no te forma en el campo educativo; digamos que su formación es general y es más enfocada a lo clínico. Cuando yo me enfrente a trabajar en una institución educativa, desconocía todo lo que era problemas de aprendizaje y es la principal temática de los colegios. Así mismo desconocía todos los formatos, lineamientos del Distrito. Entonces cuando yo ingresé, yo sentía mucha ansiedad por mi trabajo, y después de varios meses me empecé a sentir más cómoda con lo que hacía. Los primeros meses para mí fueron determinantes, tuve que estudiar y leer mucho. Por ese motivo también buscaba muchas actualizaciones, talleres. Yo en el 2017 habré hecho unas diez capacitaciones y todas referentes a instituciones educativas y problemas de aprendizaje. En la segunda institución ya fue completamente diferente porque ya tenía más conocimiento y tenía el apoyo de mi equipo. En la primera institución sí me costó bastante, pero me apoyaba en mi compañera que tenía trabajando ya un año, y mi jefa me apoyó muchísimo pues sabía que no tenía la experiencia y ella misma me animaba a ir a capacitaciones.

**B: Interesante. Aparte de este vacío de saber referente a lo institucional, lo educativo, con lo que te encontraste en tu primera institución, ¿qué otras dificultades crees que haya en un DECE? ¿Con qué se tiene que batir un profesional del DECE?**

M: Bueno, la principal es que sólo haces contención. Como psicólogo te preparan para diagnosticar y eso a mí me frustraba mucho, porque venían informes de centros o institutos y yo con mi mirada clínica, porque yo sé mi profesión, veía y decía “es que está mal este informe, este diagnóstico; no es así” pero lamentablemente como era de determinado centro, yo tenía que seguirlo y como tu sabrás, hay que hacer la adaptación y etc. Como un trámite extra, yo tomaba la decisión de sí hacer cosas diferentes porque no compartía el criterio que me daba ese profesional. Por ejemplo, el profesional me decía: “adaptación grado 3” y no era necesario cambiar el currículo, yo decidía que no se iba a cambiar porque no era necesario y no puedo retrasar a un estudiante y si el Distrito viene y reclama, se le explicará. Se lo hacía así. Eso a mí me frustraba muchísimo, y aún me frustra. A mí sí me gustaría que haya un espacio de análisis para el estudiante, porque de verdad que el trabajo del DECE es limitado.

**B: ¿Y alguna vez te ha tocado hacer algo distinto a lo que estaba establecido y distinto a lo que dice los lineamientos? ¿Si es así cómo decides qué hacer, cuál es tu motivación detrás de eso, cuál es tu juicio ahí?**

M: Por ejemplo, tuve un caso que a mí me marcó muchísimo que era el caso de una adolescente. El padre no tenía recursos económicos para iniciar una terapia psicológica. Sin embargo, los lineamientos te dicen que tú derivas y ya, haces un



seguimiento superficial y ya. Entonces yo sí hablé con mi jefa, le avisé lo que iba a hacer y en conjunto con mi otra compañera le brindamos apoyo psicológico a la estudiante. Le avisamos, pedimos autorización porque íbamos a usar horas académicas, avisamos al representante porque realmente la estudiante lo necesitaba, era pertinente y urgente. Mi juicio de valor lo baso según la necesidad, en ese caso no era porque el padre no la quería llevar, sino que se le hacía imposible llevarla. Yo considero que los lineamientos son muy generales, sé que es imposible hacer lineamientos para cada sujeto, pero son muy generales. Están elaborados para una población determinada. Y, por otro lado, tenemos organismos como la UDAI, y el Distrito a los cuales he solicitado apoyo, pero no lo he recibido. Entonces ante estos limitantes que me ponen, yo sí buscaba actuar de maneras que a lo mejor no estaban contempladas. Era parte de mi responsabilidad como profesional, a lo mejor no como profesional del DECE sino como psicóloga.

**B: A partir de que en tu primer trabajo tuviste que estudiar y leer documentos del Ministerio que han delimitado tu labor, y has trabajado varios años con ellos, ¿crees que son muy generales, o en cambio muy precisos?**

M: El texto se lee excelente. El problema no es el texto, el problema es el Ministerio como tal, tiene muchos vacíos. El DECE del distrito, te digo porque me tocaba estar ahí muchas veces, nunca he trabajado en un DECE del Distrito, pero estaba involucrada porque tuve que llevar algunos casos y ellos tenían una función más de abogados, que de psicólogos. Yo considero que quizás engloban tantas funciones que no logran hacer bien una sola. Entonces los lineamientos se los lee muy bien, no están fuera de lugar, tienen un alto alcance y si los aplicáramos tal cual como dice el texto, fuera una maravilla. Pero ya es algo más a nivel institucional.

**B: En tu último trabajo donde hayas estado en un DECE, ¿cómo estaban conformados en referencia al Talento Humano?**

M: El total de todos los estudiantes el año pasado era como unos mil setecientos, este año disminuyó. Todos teníamos una coordinadora institucional, en total éramos trece profesionales en el DECE. La coordinadora institucional que nos regía a todas, en preescolar había dos psicólogas y dos psicopedagogas, en primaria estábamos mi coordinadora que era psicóloga clínica, otra compañera que era psicóloga clínica, una educativa y la psicopedagoga y mi persona que soy psicóloga general. En secundaria eran tres psicólogas, una era educativa y las otras dos eran clínica si no me equivoco.

**B: Teniendo la experiencia que tienes en los DECEs, ¿crees que esta variedad de saberes o áreas del conocimiento que tienen una institución aporten de una buena manera a la función? ¿Debería de haber más de unos y menos de otros? ¿Qué piensas del tipo de profesionales que deberían de conformar un DECE?**

M: Yo considero que como estábamos conformados nosotros era excelente, la verdad es que se puede hacer un trabajo muy personalizado con los estudiantes. Yo me llevé la experiencia de que... yo soy psicóloga general y a pesar de hacer una maestría en psicoanálisis, mi corriente es cognitivo-conductual y yo trabaja con una de compañera que tiene el enfoque psicoanalítico. Entonces es bastante interesante como se puede analizar, porque el cognitivo conductual no lo es todo,

es verdad que en la institución educativa tú aplicas el cognitivo conductual porque no hay de otra. Sin embargo, tú debes hacer un análisis de cada estudiante para poder hacer un plan de trabajo para el estudiante y en conjunto con la psicopedagoga el trabajo era increíble. Ella se apoyaba mucho en nosotros en el tema emocional con los niños que tenían problemas de aprendizaje y nosotras también detectábamos muchas veces la necesidad, la derivábamos a ella y también teníamos que identificar cuando por una causa emocional había un déficit de aprendizaje. Yo considero que como estábamos conformadas, podíamos hacer un excelente trabajo. Tuve la experiencia de trabajar en una institución donde sólo éramos dos profesionales con un exceso de carga laboral y el trabajo era muy limitado. Uno trataba de trabajar con todos, pero aparte de trabajar con los estudiantes, trabajas con los docentes y era muy limitado, entonces a mí me hubiera encantado tener una psicopedagoga en el otro colegio, pero me tocaba a mí hacer las veces de ella. Pero gracias a mi primera institución donde me tocó estudiar problemas de aprendizaje, en la segunda institución yo podía identificar problemas de aprendizaje y los derivaba a quien me correspondía. En la primera institución en cambio, yo identificaba, pedía la ayuda, no llegaba, no me abastecía y lamentablemente no se podía hacer más.

**B: Entonces algo tiene que ver el tipo de saber que maneja cada profesional, pero consideras que el hecho de que existan diferentes posturas, diferentes saberes enriquece el trabajo.**

M: Sí, lo enriquece totalmente.

**B: Me imagino que en alguna ocasión intervienes, pero no tiene el efecto que esperas. ¿Cómo evalúas si las intervenciones han sido efectivas o fallidas?**

M: Cuando trabajas en un DECE, lo puedes ver cuando no hay cambio en la conducta del estudiante, es un poco frustrante. Cuando no hay apoyo de la familia, el tutor, los profesores, el trabajo es muy limitado. Hay una realidad, en DECE tú tienes que trabajar con todos y si no ves ese apoyo, no ves cambios. Obviamente frustra porque uno quiere que todo vaya bien y todos progresen, pero no es así. Tú te das cuenta cuando no ves que haya un cambio conductual, cuando sigue habiendo desmotivación. Yo incluso el año pasado tuve un caso que no me dejaba ni dormir pensando en qué hacía con él, pero ya se me iba de mis manos: no había apoyo en casa.

**B: ¿Qué otros Departamentos de una institución, o qué otras figuras pueden apoyar la labor del DECE en el aspecto de la contención emocional que tu mencionaste?**

M: Hay departamentos que pueden brindar ayuda al DECE, por ejemplo, si un Departamento de Inspección se maneja con profesionales que tienen vocación, puede llegar a ser un apoyo total al DECE: si el objetivo de ese Departamento no es sancionar sólo porque sí, sino brindar la contención y cuando tienes que sancionar, proceder con la sanción, entonces es un apoyo. Los tutores son indispensables, ellos muchas veces son los que brindan la primera contención al niño, es con quien el niño tiene más cercanía o un lazo más específico y luego viene el DECE que ya se encarga del resto. Pero para mí los principales vendrían a ser un Departamento de Inspección, obviamente con sus lineamientos bien claros, y el tutor.

**B: ¿Qué función o qué papel crees que tienen los directivos con respecto a la función del DECE? ¿Has tenido la experiencia de tener directivos muy estrictos o bastante permisivos? ¿Cómo influye eso sobre la labor?**

M: Tuve las dos experiencias, en la primera tuve un directivo que me brindaba el apoyo y yo podía hacer lo que consideraba necesario y en la segunda un directivo que sí me limitaba bastante. En mi segunda experiencia creo que había muchos limitantes, como había muchos casos que se preferían que no se sepan, teníamos que llegar a un límite y permitir cosas que quizás no estábamos muy de acuerdo, es lo único malo que le veía. Por ejemplo, hay casos que yo decía esto sí amerita que se comunique, que se informe a superiores, pero como se maneja mucho el qué dirán, no podíamos hacerlo. En la otra institución en cambio contábamos con un poco más de libertad.

**B: Suponiendo que tú tienes la libertad para actuar en un DECE, ¿cómo determinas cuál es el plan de intervención?**

M: Buscar la necesidad de la población. Y lo primero que yo he hecho al llegar a mis trabajos es involucrarme en cada salón, con talleres, dirigencias, con cada salón. Por lo regular si la queja de un salón – me invento –, es consumo de drogas en adolescentes, esto se ve con la mayoría de salones. Yo sí me tomaba la molestia de investigar, hacer un trabajo de campo y luego con los profesores hablaba en las reuniones individuales para que me manifiesten según sus perspectivas como profesores de cada salón cuál es la necesidad de los estudiantes. Se trata en primer lugar de un trabajo de campo.

**B: Ok, entiendo. Pero, ¿cómo sabes que eso es lo conveniente, que eso es lo que tienes que hacer? ¿Es intuición tuya, alguien te lo ha dicho?**

M: Mi experiencia me lo ha enseñado. Yo antes de trabajar en una institución educativa, desde el 2013 estuve como voluntaria en una institución de niños y adolescentes que tenían diabetes tipo 1 que también brinda servicio a los padres y a familias. Entonces esta experiencia a mí me enseñó que yo no puedo llegar a un lugar e imponer lo que yo quiero hacer, sino que para empezar debo hacer un trabajo de campo para identificar la necesidad, a lo mejor esta fue mi escuela, no me lo enseñó la universidad, fue mi experiencia, eso me enseñó que yo aquí tenía que ver cuál era la necesidad de cada familia, de cada paciente para poder brindar y ejecutar un plan de acción ya grupal, porque mis intervenciones son generalmente grupales.

**B: ¿Quisieras agregar algo más sobre los lineamientos o modelos de funcionamiento del DECE, sobre lo que dice el Ministerio que debería de hacerse?**

M: Por ejemplo, se dice que debería haber, si no me equivoco, por quinientos alumnos, un psicólogo. Me parece que es mucho para un psicólogo, yo sí creo que por cada doscientos cincuenta debería de haber un profesional encargado de ese grupo si tú quieres ver un buen trabajo. Si quieres ver un trabajo administrativo, quédate con eso, pero si quieres ver un trabajo realmente eficiente de un equipo de psicólogos, pues deberían de ser menos estudiantes. Mi experiencia me lo ha confirmado, cuando hay en un DECE diversos profesionales, el trabajo es mucho más óptimo.

**B: Te agradezco por tu tiempo, por compartir tu experiencia.**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L. (2018). El imperio del uno. Diálogo con educadores sobre educación inclusiva. En L. Caicedo, *Inclusiones y segregaciones en educación: Encuentros entre pedagogos y psicoanalistas*. (págs. 17-24). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Álvarez-Uría, F. (Septiembre-Diciembre de 2011). La Psicologización del Yo: materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior. *Educação & Realidade*, 36(3), págs. 911-944.
- Arias, C. (2015). *La función del psicólogo clínico en las instituciones educativas (Tesis de pregrado)*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil.
- Aromí, A. (2005). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 119-138). Barcelona: Gedisa.
- Bassols, M. (Noviembre de 1997). *Una política del síntoma*. Recuperado el 11 de Junio de 2020, de NEL México: [www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/La-experiencia-analitica/715/Una-politica-del-sintoma](http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/La-experiencia-analitica/715/Una-politica-del-sintoma)
- Bassols, M. (2004). Lógica de la sesión corta. *Virtualia*(9). Obtenido de <http://www.revistavirtualia.com/articulos/657/la-sesion-corta/logica-de-la-sesion-corta>
- Belaga, G. (2004). Presentación. En G. Belaga, *La urgencia generalizada. La práctica en el hospital* (págs. 11-22). Buenos Aires: Grama.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Caicedo, L. (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación: Encuentros entre pedagogos y psicoanalistas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Coccoz, V. (2013). La práctica lacaniana en instituciones: Otra manera de trabajar con niños y jóvenes. *Letras*(6), págs. 24-28. Obtenido de [http://letraslacanianas.com/images/stories/numero\\_6/dossier/4\\_letras\\_6\\_dossier.pdf](http://letraslacanianas.com/images/stories/numero_6/dossier/4_letras_6_dossier.pdf)
- Constitución de la República del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). Registro Oficial, N. 449. 8-80. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://www.inae.gob.ec/wp-content/uploads/2017/06/Registro-Oficial-449.pdf>
- Cordié, A. (2007). *El malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Crespo, E., & Serrano, A. (Octubre-Diciembre de 2013). Las paradojas de las políticas de empleo europeas: de la justicia a la terapia. *Universitas Psychologica*, 12(4), págs. 1113-1126. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/6491>
- Cruz, A. (Diciembre de 2007). Saber, verdad y psicoanálisis. *Acheronta - Revista de Psicoanálisis y Cultura*(24). Obtenido de <https://www.acheronta.org/acheronta24/aponasenko.htm>

- De Vos, J. (2017). No hay futuro sin crítica de la psicología: una interrogación del marxismo al psicoanálisis. *Teoría y Crítica de la Psicología*(9), págs. 16-35. Obtenido de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/207/163>
- Filidoro, N. (2016). La escuela hace alumnos: la responsabilidad de los profesionales. En N. Filidoro, *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde-hacia la complejidad* (págs. 19-28). Buenos Aires: Biblos.
- Freud, S. (1917a). Conferencia 17: El sentido de los síntomas. En S. Freud, *Obras Completas* (págs. 235-249). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917b). Conferencia 23: Los caminos de formación de síntoma. En S. Freud, *Obras Completas* (Vol. XVI, págs. 326-343). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924). El sepultamiento del complejo de Edipo. En S. Freud, *Obras Completas* (Vol. XIX, págs. 177-187). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En S. Freud, *Obras Completas* (Vol. XIX, págs. 296-298). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giraldo, J. (2012). *Metodología y técnica de la investigación jurídica*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Hernandez, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, D. (2018). *Análisis del rol del psicólogo clínico dentro de los departamentos de consejería estudiantil en las instituciones fiscales de Guayaquil: aportes desde el psicoanálisis (Tesis de maestría)*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil.
- Lacadée, P. (2018). Autoridad auténtica - autoridad autoritaria. En L. Caicedo, *Inclusiones y segregaciones en educación: encuentros entre pedagogos y psicoanalistas* (págs. 96-112). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Lacan, J. (1957-1958). De una preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 509-557). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Lacan, J. (1958a). La dirección de la cura y los principios de su poder. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 559-615). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Lacan, J. (1958b). La significación del falo. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 653-662). Buenos Aires.
- Lacan, J. (1958-1959). *El Seminario 6: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 755-787). Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- Lacan, J. (1964). *El seminario 11: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969). Nota sobre el niño. En J. Lacan, *Otros Escritos* (págs. 393-394). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970). *El seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1970). Radiofonía. En J. Lacan, *Otros Escritos* (págs. 425-472). Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2004). Hijos del trauma. En G. Belaga, *La urgencia generalizada: La práctica en el hospital* (págs. 23-30). Buenos Aires: Grama.
- Lefort, R. (2005). Discurso de la institución y sujeto del discurso. En M. Mannoni, *La educación imposible* (págs. 169-183). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Leo, M. (2005). El sujeto de la educación, un lugar que se construye. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 56-64). Barcelona: Gedisa.
- Lutereau, L. (Agosto de 2013). *¿Qué es el síntoma?* Recuperado el 13 de Julio de 2020, de Imago Agenda: <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2037>
- Lutereau, L. (2018). Saber y verdad en el Seminario 17 de Jacques Lacan. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 435-437). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Lyotard, J.-F. (1989). *La condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maleval, J.-C. (2018). Sobre el tiempo en educación. En L. Caicedo, *Inclusiones y segregaciones en educación: Encuentros entre pedagogos y psicoanalistas* (págs. 159-168). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Mannoni, M. (2005). La teoría en entredicho. En M. Mannoni, *La educación imposible* (págs. 19-64). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Martínez, M. (2014). *El rol del psicólogo en el contexto de aplicación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Departamento de Consejería Estudiantil de la Unidad Educativa Cardenal Spellman (Tesis de pregrado)*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Mateus, M. (2019). *Estrategias para el manejo y abordaje de las urgencias subjetivas dentro del área de emergencias, del Hospital de los Ceibos del IESS (Tesis de pregrado)*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil.
- Medel, E. (2005). El sujeto de la educación: Condiciones previas y oferta educativa. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 49-55). Barcelona: Gedisa.
- Miller, J.-A. (1996). *Entonces: «Sssh...»*. Barcelona: Eolia.

- Miller, J.-A. (2003). *La pareja y el amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2005). El culto de lo nuevo. En J.-A. Miller, *El Otro que no existe y sus comités de ética* (págs. 325-344). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2005). El modelo y la excepción. En J.-A. Miller, *El Otro que no existe y sus comités de ética* (págs. 429-446). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2005). Las tribulaciones de la opinión pública. En J.-A. Miller, *El Otro que no existe y sus comités de ética* (págs. 59-80). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2005). United Symptoms. En J.-A. Miller, *El Otro que no existe y sus comités de ética* (págs. 9-30). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2006). *Introducción al Método Psiconalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación. (31 de Marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro Oficial No. 417*. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ministerio de Educación. (26 de Julio de 2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro Oficial No. 754*. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo\\_atenci%C3%B3n\\_integral\\_departamentos\\_de\\_consejer%C3%ADa\\_estudiantil\\_-\\_dece.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atenci%C3%B3n_integral_departamentos_de_consejer%C3%ADa_estudiantil_-_dece.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Quito: Ministerio de Educación.
- Najles, A. (2009). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 19-48). Barcelona: Gedisa.
- Ormaza-Mejía, P. (Mayo-Agosto de 2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), págs. 87-102. Obtenido de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/808/747>
- Otero, M., & Brémond, M. (2014). *A cielo abierto, entrevistas: Courtil, la invención en lo cotidiano*. Buenos Aires: Grama.
- Prandi, M. (19 de Noviembre de 2001). Marie Hélène Brousse en la NEL-Miami. *Virtualia*(4). Obtenido de <http://revistavirtualia.com/articulos/725/destacados/marie-helene-brousse-en-la-nel-miami>

- Real Academia Española. (2014a). *Interviniente*. Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> edición). Recuperado el 2 de Diciembre de 2020, de <https://dle.rae.es>
- Real Academia Española. (2014b). *Necesidad*. Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> edición). Recuperado el 19 de Marzo de 2020, de <https://dle.rae.es>
- Salamone, L. (2014). El parentesco entre la verdad y el goce. *De la verdad al goce. Reformulaciones de la práctica*. La Plata: EOL Sección La Plata. Obtenido de <http://www.eol-laplata.org/blog/index.php/el-parentesco-entre-la-verdad-y-el-goce/>
- Seldes, R. (2004). La urgencia subjetiva, un nuevo tiempo. En G. Belaga, *La urgencia generalizada. La práctica en el hospital* (págs. 31-42). Buenos Aires: Grama.
- Seynhaeve, B. (2018). Conversación. En L. Caicedo, *Inclusiones y segregaciones: Encuentros entre pedagogos y psicoanalistas* (págs. 77-82). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Seynhaeve, B. (2018). La experiencia en Le Courtil. En L. Caicedo, *Inclusiones y segregaciones en educación: Encuentros entre docentes y psicoanalistas* (págs. 63-71). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tribunal Constitucional del Ecuador. (3 de Enero de 2003). Código de la niñez y adolescencia. *Registro Oficial N° 737*. Quito, Ecuador.





## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Bryan Andres Flores Silva** con C.C: # **0920184512** autor(a) del trabajo de titulación: ***Hacia otra operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una propuesta desde la perspectiva psicoanalítica*** previo a la obtención del grado de **Magister en Psicoanálisis y Educación** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 11 de Marzo de 2021

---

Nombre: **Flores Silva, Bryan Andres**  
C.C: **0920184512**



## REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO:</b>	Hacia otra operatividad de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas: una propuesta desde la perspectiva psicoanalítica		
<b>AUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Flores Silva Bryan Andrés		
<b>REVISOR(ES)/TUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Rendón Chasi Alvaro Game Varas Cinthya Cárdenas Barragán Paulina		
<b>INSTITUCIÓN:</b>	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>UNIDAD/FACULTAD:</b>	Sistema de Posgrado		
<b>MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:</b>	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
<b>GRADO OBTENIDO:</b>	Master en Psicoanálisis y Educación		
<b>FECHA DE PUBLICACIÓN:</b>	11 de Marzo de 2021	<b>No. DE PÁGINAS:</b>	130
<b>ÁREAS TEMÁTICAS:</b>	Psicoanálisis, Orientación estudiantil		
<b>PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:</b>	DECE, cuatro discursos, deseo, institución educativa, saber, intervención		
<b>RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):</b>	<p>Los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) son organismos que se establecen a partir del reconocimiento Estatal de que el proceso educativo requiere de la intervención de profesionales que aborden las necesidades psicosociales de los estudiantes. Estos Departamentos están regulados por normativa expedida por el Sistema Nacional de Educación, y otros organismos competentes que determinan estándares de efectividad para el Departamento; pero su marco de intervención está influenciado además por diversos factores sociales, institucionales, y humanos de quienes participan de la dinámica educativa. En el presente trabajo de investigación se revisó cuáles son estos factores, y de qué manera influyen en la práctica del DECE, con especial atención en las características de los discursos que comandan la escena, para así proponer una operatividad diferente a partir los postulados teóricos del psicoanálisis. Se empleó una metodología cualitativa, con entrevistas y revisión bibliográfica, para ubicar aspectos clave a considerar por parte de los profesionales de los DECE. Con esto se pudo concluir que la práctica del DECE requiere maniobrar con los reglamentos, de manera que se pueda incluir la insalvable dimensión subjetiva; y que las intervenciones que apuntan al reconocimiento del sujeto tienen efectos que escapan al cálculo, pero que posibilitan un vínculo educativo necesario.</p>		
<b>ADJUNTO PDF:</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> NO	
<b>CONTACTO CON AUTOR/ES:</b>	Psi. Bryan Flores S.	Email: bryanflorespsi93@gmail.com	
<b>CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:</b>	<b>Nombre:</b> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	<b>Teléfono:</b> 3804600		
	<b>E-mail:</b> info@cu.ucsg.edu.ec		

### SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA

<b>Nº. DE REGISTRO (en base a datos):</b>	
<b>Nº. DE CLASIFICACIÓN:</b>	
<b>DIRECCIÓN URL (tesis en la web):</b>	<a href="http://repositorio.ucsg.edu.ec">http://repositorio.ucsg.edu.ec</a>