



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

PSICOLOGÍA CLÍNICA

TÍTULO:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTOR:

GUTIÉRREZ CALDERÓN MARCO JAVIER

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE
CONSEJERÍA ESTUDIANTIL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

TUTORA:

GUERRERO DE MEDINA NORA

Guayaquil, Ecuador

2016



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
PSICOLOGÍA CLÍNICA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Marco Javier Gutiérrez Calderón**, como requerimiento parcial para la obtención del Título de **Licenciado en Psicología Clínica**.

TUTORA

Dra. Nora Guerrero de Medina

DIRECTOR DE LA CARRERA

Psi. Cl. Alexandra Galarza C.

Guayaquil, a los veintinuevedías del mes de febrero del año 2016.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
PSICOLOGÍA CLÍNICA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Marco Javier Gutiérrez Calderón**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación **Análisis del funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil en una Institución Educativa** previa a la obtención del Título **de Licenciado en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado 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 del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los veintinueve días del mes de febrero del año 2016.

EL AUTOR:

Marco Javier Gutiérrez Calderón



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **Marco Javier Gutiérrez Calderón**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación: **Análisis del Departamento de Consejería Estudiantil en una Institución Educativa**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los veintinuevedías del mes de febrero del año 2016.

EL AUTOR:

Marco Javier Gutiérrez Calderón

AGRADECIMIENTO

A Dios.

Marco Javier Gutiérrez Calderón

DEDICATORIA

*A Javier y Nelly, mis padres, por su apoyo,
soporte y guía incondicional.*

*A Giuliana y Giordana, mis hermanas, por ser una motivación
incesante en mi vida.*

*A Daniella Carrera, por su valiosa compañía,
comouna pareja y como persona.*

A cada miembro de mi familia y amigos.

*Y con especial aprecio, a la Dra. Nora Guerrero de Medina
por la confianzabrindada en el proceso de elaboración
de este proyecto de investigación.*

Marco Javier Gutiérrez Calderón



UNIVERSIDAD CATÓLICA

DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

PSICOLOGÍA CLÍNICA

CALIFICACIÓN

Marco Javier Gutiérrez Calderón

Dra. Nora Guerrero de Medina

ÍNDICE GENERAL

Resumen del proyecto	X
Justificación del proyecto	11
Planteamiento de problema de Investigación	12
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos Específicos:	15
Capítulo I:	16
Marco histórico de la institución educativa.....	16
Influencia del proyecto ilustrado y moderno.	17
La Educación en la Postmodernidad	24
Nuevos retos para la Educación Institucional	29
Capítulo II:	32
Origen del sujeto.....	32
Estructuración subjetiva.....	32
Estadio del Espejo.....	33
Alienación y Separación	36
Los tres tiempos del Edipo	39
Capítulo III:.....	42
Dinámica estructural de la Educación.....	42
La familia: institución y síntoma.....	42
El lugar del síntoma en la institución educativa	51
La Educación como discurso posibilitador del vínculo social.....	55
Discurso del amo	61
Discurso universitario	64
Lugares imposibles en los discursos del amo y la universidad.....	66
Educación imposible: aportes de la teoría freudiana	66
Capítulo IV Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).....	73
Antecedentes de la Consejería Psicológica.....	73

Principios del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).....	76
Base Legal	76
Definición.....	78
Enfoque teórico	78
Objetivo General.....	83
Estructura General del Departamento	83
Funciones del Área Psico-emocional.....	84
Funciones del profesional en el área Psico-emocional.....	85
Trabajo posible desde la teoría psicoanalítica	85
La naturaleza del modelo	86
Equipo Técnico: una posible torsión a la Práctica entre varios.	88
Constitución de una demanda.....	90
Trabajo con los docentes	93
La significación a través de los informes	96
Acciones generales del DECE.....	98
Prevención integral.....	99
Detección, remisión y abordaje de casos	101
Seguimiento	106
Posición de un trabajo de gestión del síntoma	106
Marco Conceptual.....	109
Metodología	111
Conclusiones y Recomendaciones	113
Cronograma.....	115
Referencias bibliográficas	116

Resumen del proyecto

El presente proyecto de investigación responde a una naturaleza teórica y acentúa su trabajo en el análisis de la estructura de los Departamentos de Consejería Estudiantil que funcionan en las instituciones educativas del Ecuador. Dichos departamentos, a su vez, están supeditados al seguimiento de los planes y acciones estipulados en el Manual de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Razón por la cual, resulta pertinente, un análisis histórico-político del desarrollo de la Educación desde el “siglo de las luces” hasta nuestra actualidad. En ese sentido, destacar las transformaciones culturales a las que se enfrenta la educación hoy en día.

De esta manera, con un enfoque psicoanalítico, se reconocen los elementos constitutivos de la subjetividad humana y su desarrollo en el marco educativo. Además, la descripción del esquema estructural al que responde el modelo institucional de la educación y los elementos que comprenden el discurso y el ideal que persigue la escuela.

El análisis de los Departamentos de Consejería Estudiantil marca las condiciones en las cuales un profesional en Psicología Clínica debe emprender su trabajo. Los lineamientos que asume en su rol como actor de la educación. Además, su funcionamiento dentro de los engranajes administrativos dentro de una organización. De esta manera, esta investigación aborda con profundidad la posición de la Psicología Clínica con orientación analítica en el interior de los centros educativos.

Palabras claves: Consejería, institución, educación, psicoanálisis, síntoma.

Justificación del proyecto

Desde el enfoque manifestado en la presente investigación, se considera de crucial importancia el análisis de una entidad influyente para el desarrollo de los propósitos expuestos en las políticas del sistema educativo actual, como los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). Puesto que, a raíz de su aparición como Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE) y evolución dentro de los centros educativos del país, sus objetivos han ido variando de acuerdo a los modelos de gobierno y sentido cultural de la época.

De acuerdo al modelo de *formación integral* que persigue actualmente el Ministerio de Educación del Ecuador, las tres áreas profesionales en las que recae principalmente la naturaleza de un Departamento de Consejería estudiantil son: Psico-educativa, Psico-emocional y Trabajo Social.

El presente trabajo de investigación se enfoca en realizar un desentrañamiento minucioso de los elementos que componen las funciones, posibilidades e impases que un psicólogo clínico puede enfrentar en el desenvolvimiento de su labor. Por tanto, su viabilidad se muestra en la utilidad que ofrece a profesionales del área de psicología que se encuentran insertos en el ámbito educativo.

La experiencia que ofrece la práctica en instituciones educativas permite constatar cómo el esquema asentado en el Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil (2012) es aplicable de múltiples formas, de acuerdo a la realidad de cada institución. Sin embargo, en la práctica institucional que se marca por un trabajo interdisciplinario, la ejecución de las tareas del área de Psicología se ajusta, la mayoría de las veces, a funciones que sobrepasan las designadas en el modelo.

Es posible pensar que esta investigación permitirá a la institución educativa y los actores que en ella intervienen comprender de manera más

sólida la estructura, acciones, objetivos y, sobretodo, los límites que encuentra la Psicología Clínica inserta en la función educativa a partir del encuadre de trabajo establecido por el Modelo de Atención Integral de los DECE.

Desde la teoría psicoanalítica se propone establecer una congruencia teórica con las funciones designadas al psicólogo clínico dentro del ámbito educativo y el manejo de su praxis.

Planteamiento de problema de Investigación

Se podría pensar que en los engranajes del sistema educativo se encuentra la vía para que el sujeto sea insertado en una cultura que cada vez amplía más sus estándares, en los cuales no sólo compete el desarrollo intelectual de una persona, sino también los afectos, emociones y sentimientos. Estos fueron los intereses que anunciaron las instituciones desde la aparición del sistema de educación pública en el siglo XVIII y que cada vez ha ido adquiriendo mayor injerencia hasta nuestra actualidad.

Por nuestros días se habla de una educación orientada a las necesidades del mundo contemporáneo. Por tanto, cabe preguntarse, ¿Cuál es el mundo de hoy? Vattimo(2007), considera la época que vivimos como el proceso en el que la subjetividad humana se pierde en los mecanismos de la objetividad científica y tecnológica. (p. 47) En donde el sujeto, a diferencia de la Modernidad, no se acoge a la duda sobre su propia y verdadera naturaleza, desencadenando un mecanismo social deshumanizado.

Por otro lado, Bauman(2003), también se anticipa a definir la sociedad actual como una *modernidad líquida* y describe los rieles por los que se moviliza el mundo de hoy: una economía globalizada que engendra una sociedad abocada por el consumo de objetos expuestos en el mercado, el internet y la *hiperinformación*, la tecnología y sus *gadgets* que invaden las

vidas de los seres humanos, pero que, más allá de esto, resalta el individualismo hegemónico que recae en la manifestación de vínculos e interrelaciones emocionales y afectivas frágiles entre los sujetos de nuestra época.

Sin duda, esto demuestra la existencia de un sistema institucional que educa a los sujetos respecto a las vicisitudes de la cultura, es decir, el producto es un ser humano “educado” ideológicamente con herramientas que le permitan subsistir y aportar desde su formación para mantener las relaciones económicas y sociales ya establecidas(Althusser, 1970). Por tanto, ¿puede la institución educativa hacerse cargo de las problemáticas psicológicas, cognitivas y emocionales que aparecen de cara a los cambios de la época y las exigencias de la misma?

Dentro del espectro de agentes educativos, el lugar de la Psicología Clínica ha ido adquiriendo un papel importante. Instituciones globales, como la UNESCO, han contribuido con estándares de calidad educativa en los cuales integran a la psicología clínica como parte importante de su cumplimiento. En esa medida, observamos múltiples problemáticas que atañen directamente a las vivencias de los educandos, como por ejemplo: el acoso escolar, los trastornos y déficits del aprendizaje, depresión, embarazos adolescentes y otros etcéteras ante los cuales el profesional del DECE debe figurar como responsable directo para un apropiado abordaje. ¿El psicólogo clínico, alineado a los criterios de funcionamiento suscritos en modelo de los DECE, consigue la reinserción educativa de aquellos alumnos que rebasan los vectores disciplinarios y de aprendizaje requeridos por la institución?

Precisamente, los vectores señalados por el Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil(2014) dirigen sus prácticas orientadas por una estrategia operativa fundamentalmente “enmarcada en procesos de *prevención, detección, abordaje y seguimiento* de las diferentes situaciones y/o problemáticas con las que se enfrentan

niños, niñas y adolescentes en su desenvolvimiento cotidiano en el ámbito educativo”(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 14).

Se observa en la tarea de los DECE un diagrama de flujo que pretende establecer su efectividad a partir de la clasificación, reconocimiento y tratamiento de las problemáticas subjetivas de los estudiantes que se encuentran por fuera de los estándares educacionales y no en dar cuenta de la singularidad del sujeto, reconociendo la dimensión del síntoma como un “querer decir” y que habita en un *sin-sentido* el cual la escuela busca erradicar, disciplinar y normalizar, desconociendo su imposibilidad en la de dicha ejecución.

Formulación del problema de investigación

- ¿A qué proceso histórico responde el sistema educativo?
- ¿De qué manera se desarrolla la subjetividad en el campo educativo?
- ¿Cómo se constituye la subjetividad?
- ¿Cuáles son los componentes estructurales que configuran el dispositivo educativo?
- ¿Hasta qué punto las políticas públicas producen efectos en la subjetividad del sujeto de la educación?
- ¿De qué manera se puede relacionar la práctica clínica con orientación analítica con el Modelo de Atención Integral de los DECE?
- ¿Qué posibilidades ofrece el Modelo de Atención Integral de los DECE para una práctica de gestión del síntoma?

Objetivos

Objetivo general

Analizar los criterios que componen el área Psico-emocional dentro de un Departamento de Consejería Estudiantil y su concomitancia con la función del psicólogo clínico con orientación psicoanalítica.

Objetivos Específicos:

- Establecer los marcos conceptuales en los cuales se desarrolla la subjetividad en la Educación.
- Explicar el modelo político, histórico y cultural que estructura el dispositivo educativo y cómo influyen en el desarrollo de la subjetividad de los educandos.
- Analizar encuadres de trabajo dentro del funcionamiento del área psico-emocional de los DECE y establecer enfoques que posibiliten mayores recursos para la práctica clínica en instituciones educativas.

Capítulo I:

Marco histórico de la institución educativa

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”

Eduardo Galeano

La construcción del concepto de educación alberga en sí mismo la vasta historia del ser humano. Por esa razón, establecer una descripción que pretenda desentrañar cómo surgió, en dónde nació y luego explicar qué papel cumple en la actualidad, obliga, al mismo tiempo, hacer alusión a la Historia como disciplina científica.

Es preciso distinguir aquí uno de los vectores principales que se intentan desplegar en esta investigación y reconocer en ella misma la “subsistencia de un equívoco: el de la distinción entre una historia como proceso objetivo dentro del cual estamos insertos y la historicidad como un determinado modo de tener consciencia de que formamos parte de ese proceso.” (Vattimo, 2007, p. 35).

En la oscilación de ambos conceptos, historia e historicidad, se tratará de posibilitar un encuentro con la teoría psicoanalítica, para inferir de allí el rol de la subjetividad en el ámbito educativo. Por lo tanto, de acuerdo a las circunstancias convenientes establecidas para un encuadre investigativo con mayor precisión, en este capítulo se tomarán en cuenta únicamente ciertos referentes histórico-positivistas que servirán de coordenadas para delimitar el terreno epistemológico en el cual la educación se ha ido instituyendo, que le hicieron adquirir mayor injerencia social para, finalmente, instaurarse como un macro sistema institucional público de interés político y económico.

Sin lugar a duda, el constructo de “educar” puede recoger hasta las más antiguas evidencias bibliográficas susceptibles de análisis. No obstante, las aristas establecidas por la óptica positivista que determinó Augusto

Comte, quien fragmentó la historia occidental en “edades”, son un marco referencial importante para considerar los diferentes procesos de institucionalización pública que ha sufrido la educación en determinados contextos culturales de la Modernidad hasta nuestra actual *condición postmoderna*.

Por su parte, el psicoanálisis no se desentiende del pulso que marcan las épocas para el hombre -el sujeto, psicoanalíticamente hablando- , ni mucho menos yace en las antípodas de la Historia. No obstante, el tránsito de la formación de sus conceptos no se somete a criterios cronológicos, sino, más bien, lógicos.

La teoría psicoanalítica tuvo su origen dentro de una cultura moderna victoriana en la cual generó una respuesta social e intelectual áspera, porque aquel nuevo modelo de pensamiento se alejaba del movimiento científico e industrial imperante en ese entonces, pero, además -lo menos aceptable- no era un estudio que nutría el carácter experimental de la Psicología.

La teoría psicoanalítica apareció y se propuso tocar la *historicidad* del sujeto en la historia. Hacerlo hablar desde su deseo, de las inconsistencias estructurales que lo configuran. Reconocer el dominio subjetivo en medio de la vorágine del materialismo de la Modernidad. Una teoría que subraya los equívocos de la historicidad, lo que hay detrás de la consciencia del sujeto inserto en determinado proceso histórico.

Influencia del proyecto ilustrado y moderno.

La educación no siempre fue una vía por la cual la razón se manifiesta y se transforma en una herramienta principal de la condición humana para la sociedad. El acto educativo ha tenido su reconocimiento como parte de la naturaleza del ser humano desde siempre, las instituciones educativas existieron en épocas de civilizaciones antiguas, pero la instauración de un

sistema de educación institucionalizada, en donde la formación sea de interés público tuvo su brote en el siglo XVIII, denominado, “El Siglo de las Luces”, y se formalizó políticamente en el siglo XIX. Esta denominación es atribuida por el proceso histórico en el que se basa la corriente intelectual llamada “La Ilustración”, en la cual el pensamiento humano -por medio de la razón-se divorcia de la doctrina religiosa y fundamenta una sociedad basada en la promulgación del saber científico y tecnológico. En esta etapa, Immanuel Kant define así la Ilustración en su ensayo crítico “¿Qué es la ilustración?” escrito en 1784:

La Ilustración es la salida del hombre de su auto-culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Separe aude! ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento!, he aquí la Ilustración(Kant, 2004, p. 84).

Pero, ¿qué alumbraron los “pensadores ilustrados” en el ámbito educativo? El despertar de una *razón instrumental* orientó los procesos políticos revolucionarios en Francia e Inglaterra del siglo XVIII y trajo consigo nuevamente el interés por la naturaleza humana con la propagación de la ciencia. Sin embargo, la mayor fecundidad de desarrollo se obtuvo en el área económica y del derecho. Se fundaron nuevas escuelas de pensamiento económico que aupaban por una sociedad para el progreso y consideraban a la educación como un factor importante para la materialización de ese progreso.

Rousseau, principal intelectual de la época ilustrada, en una de sus obras capitales, *Emilio* (1762), identificaba con claridad la importancia de la educación para el desarrollo del nuevo Estado. “En el orden social en el que están todos los puestos señalados, debe ser cada uno educado para el suyo. Si un particular formado para su puesto sale de él, ya no vale para nada”(Rousseau, 2011, p. 19). Individuo y sociedad se convirtieron en una dicotomía fundamental para el desarrollo.

Por otra parte, al norte de Francia, Renato de Chalotais, procurador general del Parlamento de Bretaña, formulaba el proyecto *Ensayo sobre la educación nacional* (1763) en donde propone la abolición de la *educación confesional*, especialmente la destitución de la formación jesuítica y se instala un modelo educativo estatal que procure introducir contenidos científicos ceñidos a la “realidad” de la época.

En cuanto a la educación elemental, no solo era necesario que el Estado provea para todos, sino que se critica severamente a los Hermanos de las Escuelas Cristianas que pretenden enseñar a leer y escribir a los pobres, que no necesitan más que aprender el manejo de la lima o el cincel (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 157).

La destitución del poder designado para manejar los hilos de la educación que se encontraba en manos de los jesuitas tuvo lugar como evento inaugural entre 1759 y fue propagándose en varios países de Europa central hasta su total supresión decretada por el Papa Clemente XV en 1773 aproximadamente. En nuestro contexto nacional, La Compañía de Jesús, inscribió un modelo educativo importante durante gran parte del siglo XVI y XVIII sentando las bases de, incluso, actuales instituciones educativas.

En Alemania, apareció un movimiento que se cataloga como impulsador en el progreso de la educación llamado *Filantropismo* que nace en la propuesta de Juan Basedow, llamada *Relación a los filántropos y a los potentados sobre las escuelas, sobre el estudio y sobre el bienestar público* en 1768, en la cual se introdujo como deberes cívicos ejercer labores humanitarias orientadas a la educación, en donde la inspiración ilustrada se hacía “apostolado” de filantropía, es decir, una acción encaminada a realizar la máxima felicidad de todos los hombres por medio de la educación (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 256)

En este punto -la felicidad como objetivo educativo- los filántropos se relacionaron con las ideas de Rousseau, pero, más allá de esto, el espíritu de la enseñanza debía apuntar siempre a la practicidad y sin quitar la mirada

de la formación experimental que exigía el crecimiento vertiginoso de la sociedad científica.

Durante esta época, las reformas educativas incitaron a la creación de nuevas instituciones que se sumaban al movimiento filantrópico, pero que, además, marcaron la pauta para levantar el esquema de educación que en la actualidad se observa. Como las *Sallesd'asile* que aparecieron en Francia en 1770 las cuales tenían como propósito cuidar a los niños cuyos padres trabajaban en los campos. A partir de allí, las instituciones preescolares empezaron a difundirse en las principales ciudades francesas y posteriormente en otros países.

En 1787 Federico Guillermo II de Prusia recibió el impacto del pensamiento de Basedow y en miras de una educación para el *hombre integral* promulgado por el Humanismo alemán, estableció un código que transfería el poder sobre las escuelas del clero al ministerio de Educación, instalando un sistema educativo controlado por el Estado y dejando una marca clara de que la educación debe responder a los intereses de un gobierno.

Así, en las postrimerías del *siglo de las luces* y, a su vez, en el umbral de una época naciente -la Modernidad-, el sistema educativo se establecía como una de las principales atenciones políticas del Estado. Sin embargo, la consolidación del sistema institucional público no se da, sino hasta el asentamiento del siguiente siglo, en donde la visión científica del mundo y la industria comprenden la base de una sociedad que apunta vertiginosamente hacia el progreso y marca su entrada anunciando fuertes signos de nacionalismo que se imparte en el interior de las aulas.

Así, tal como lo plantea Cocoz(2014), fue a partir de la Ilustración, y como efecto de la consolidación de los estados democráticos, que la felicidad se convirtió “en factor de la política”. Los poderes públicos se vieron en la necesidad de ofrecer alternativas institucionales educativas y/o

terapéuticas para hacer que la marcha del mundo se establezca dentro de los parámetros de la vida llamada “normal”. (p. 28)

De esta manera, el siglo siguiente llevó al cenit las bases del pensamiento ilustrado. El transcurrir del siglo XIX se caracterizó por una sucesión de revoluciones que destituyeron al sistema absolutista de la Monarquía en los países europeos y que tuvo su inicio con la Revolución Francesa, lo que supuso la entrada a los albores de la Modernidad.

Todas las manifestaciones científicas, industriales y tecnológicas -que comprendían también una forma de revolución de esta época- se sostuvieron en el Positivismo como doctrina filosófica, en donde autores como Marx, Comte, Saint-Simon, Darwin y otros vertieron su propuesta, la cual consistía en la interpretación del mundo de un modo materialista y mecanicista: “La concepción materialista del mundo significa simplemente la concepción de la naturaleza tal como es, sin ningún elemento extraño” (Marx & Engels, 1980).

El pensamiento materialista y su concepción objetiva de la realidad, apuntaba a borrar la subjetividad, ese “elemento extraño de la naturaleza”. Por tanto, como lo señala Sartre (1946), el materialista se declara él mismo *objeto*, o sea materia de ciencia. Pero, una vez que ha suprimido la subjetividad en provecho del objeto, en lugar de verse como una cosa entre las cosas, se convierte en *mirada objetiva* y pretende contemplar la naturaleza tal como es absolutamente. Así, el materialista habiendo superado toda subjetividad y habiéndose asimilado a la pura verdad objetiva, se pasa en un mundo de objetos habitado por hombres-objetos (p. 5).

Este modelo de objetividad y rigurosidad científica desprendió nuevas formas de acción social en las cuales se evidenciaba la concepción de hombres-objetos con la aparición de innovadoras estrategias de estructuras arquitectónicas como prisiones, manicomios, escuelas que dieron cuenta del afán de disciplina y segregación que buscó emplear la sociedad moderna.

Siguiendo este punto, Foucault (2002) describe el siglo XIX como un verdadero conjunto de procedimientos para segmentar, controlar, medir a los individuos y hacerlos “dóciles y útiles”. Vigilancia, calificaciones, rangos, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos y dominar las multiplicidades humanas que se ha desarrollado en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina.

El interés prioritario para alcanzar el progreso económico de los Estados también produjo el nacimiento de nuevas teorías económicas vinculadas a la Revolución Industrial como el Liberalismo, el cual descansaba en principios de “libertad económica” y respaldo a la propiedad privada, fuente principal del sistema capitalista. A su vez, los aires de soberanía -heredados de la Revolución Francesa- que respiraban los gobiernos de la época moderna instauraron un pensamiento nacionalista que desembocó en una oleada revolucionaria en la primera mitad del siglo XIX. Periodo en el cual Ecuador inicia su etapa republicana en 1830.

La escuela recoge, tramita y produce una puesta en acto de sus funciones representada por elementos nacionalistas, introduciendo en el plan educativo materias como *Formación Cívica* o *Educación para la ciudadanía*. Las identificaciones de los sujetos con su nación representaban una de las bases del pensamiento moderno. Como lo explica Rousseau (2011) al referirse a la función educadora de los padres, quienes al engendrar un hijo adquieren las siguientes deudas: “Debe a su especie hombre, debe a la sociedad hombres sociables y debe ciudadanos al Estado” (p. 15).

De esta manera, la cultura occidental del siglo XIX tuvo su paso por una vía de avances tecnológicos, descubrimientos científicos, ciudades industrializadas, nacionalismo creciente y pensamientos mecanicistas -incluyendo a la Psicología- que marcaron las coordenadas de lo que hoy en día conocemos como *desarrollo* y *progreso*; conceptos que, sin duda, no serían puestos en marcha sin la plataforma educativa.

Más tarde, en la primera mitad del siglo XX, el mundo observó la barbarie de dos guerras mundiales que mostraron el horror y la destrucción. Una ilustración *in situ* de lo que poco después motivó a Freud para acuñar el concepto de *pulsión de muerte* durante el periodo *entre guerras*. Luego, tras la agitación de la segunda guerra, el esquema político global se desarmó y estableció un nuevo orden mundial. Aparecieron estrategias de reconstrucción de los Estados más afectados y erigieron los países que tomaron la hegemonía política y se asentaron como potencias.

A la par de esta transición política, y movilizados por el resurgimiento de un sentir humanitario y el entusiasmo de evitar que nuevos conflictos mundiales se propicien, los Estados principales se reúnen para crear organizaciones que garanticen la paz mundial como la ONU (Organización de Las Naciones Unidas) y, a su vez, las instituciones extensionales que hagan posible una legislación de políticas públicas globalizadoras del *bien común* para la humanidad. Por supuesto, la educación es uno de los pilares ideológicos de estos proyectos.

La UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, fue creada en 1946 y tiene por misión “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.”(UNESCO, 2015) Es una institución encargada de plantear los objetivos a los cuales debe regirse la educación en el mundo y, al mismo tiempo, regular y verificar los avances que tienen los países en materia educativa. Es así, como a partir de 1966 la Constitución del Ecuador dispone de un Departamento de Asuntos Internacionales y Secretaría permanente de la Comisión de la UNESCO que desde entonces ha contribuido con el Ministerio de Educación a designar las políticas integradoras y acordes a los objetivos mundiales para orientar la Educación del país según los *estándares de calidad educativa*.

El Ecuador encontró a mediados del siglo XX el esquema burocrático y administrativo para manejar los criterios de educación conforme a los planes mundiales. Hoy en día, el sistema mantiene los mismos criterios y bases políticas. Sin embargo, la cultura que enfrenta la institución educativa en la actualidad está precedida por la *desvalorización* de los *metarrelatos* que sostuvieron la cultura moderna. La familia y sus normas se encuentran en crisis. El mercado y la publicidad despliegan sus estrategias para confeccionar el bien (objeto) equiparándolo al bienestar. Y los sujetos creen, viven por y para ello.

Ante esto, la escuela no claudica, insiste en sus funciones de normar, clasificar y homogenizar en una época en donde el *Otro no existe* y la individualización hace marca de sentido en la experiencia de vida. Entonces, ¿es posible pensar en la institución educativa de hoy como un lugar que permite el paso a la civilización?, ¿qué desafíos contemporáneos enfrenta en su labor?

La Educación en la Postmodernidad

“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer o escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender”

Alvin Toffler

La entrada a la Postmodernidad -como el inicio de todos los periodos históricos- deviene de una marca política representativa: el derrumbamiento del muro de Berlín. Aquel evento significó el triunfo del capitalismo y simbolizó el debilitamiento de la Unión Soviética, la cual se disolvería dos años después. De ahí en adelante, todo lo que conocemos de la cultura occidental es un sistema político con criterios planetarios, de libre circulación de capitales y la instauración de una sociedad de consumo, conocido como *Globalización*.

Forbes (2013), en el marco del *Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana*(ENAPOL) denominado *Hablar con el cuerpo. Las crisis de las normas y la agitación de lo real*, introduce una pregunta al iniciar su ponencia: ¿cómo está el mundo de hoy con la crisis de sus normas?, para lo cual se responde haciendo un pequeño e interesante recorrido histórico de las sociedades en periodos marcados por el lazo social que emplearon y su objeto de trascendencia en el tiempo:

- *Primer periodo*: de acuerdo ciclo natural de las cosas.
- *Segundo periodo*: de acuerdo a la trascendencia divina. Igualdad frente a un mismo Dios.
- *Tercer periodo*: de acuerdo a la razón. Siglo de las luces.
- *Cuarto periodo*: en la negación de todo real. Nihilismo.
- *Quinto periodo*: se encuentra en construcción.

Siguiendo a Forbes, es preciso preguntarse, ¿qué objeto de trascendencia está construyendo la era actual?, ¿cómo se manifiestan los lazos sociales hoy en día?

A finales del siglo anterior, Lyotard(1987)bautizó a la civilización de hoy como una *condición postmoderna*. Con esto se refirió a la condición del saber en las sociedades más desarrolladas que designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las políticas de la ciencia, de la literatura y de las artes. Una legitimización del saber y sus formas universales y unificadoras de la sociedad, la cual se daba por medio de lo que él llamó, los *metarrelatos*, es decir, el designio de qué es saber y qué conviene saber.

La civilización contemporánea, se constituye por la caída en descrédito de esos metarrelatos. El sujeto se dirige únicamente a sí mismo. El fin común y la ideología colectiva no tienen valor para él. Es como si la máxima kantiana del “*¡separe aude!*” -sí, a manera de exclamación- fue de tal atrevimiento, que la búsqueda por la verdad desembocó en una proliferación de verdades, donde todo es válido; creando así el mundo de los pareceres que algunos sociólogos bautizaron como, la *Posmodernidad*.

Inmediatamente, otros autores tomaron como referencia la propuesta de Lyotard y continuaron con mayores aportes. Entre ellos, Vattimo (2007), quien sostiene que lo posmoderno se establece como disolución de la categoría de “lo nuevo”. La capacidad humana de disponer técnicamente de la naturaleza se ha intensificado y aún continúa intensificándose al punto de originar una sociedad de consumo, donde la renovación permanente-por medios tecnológicos- asegura la supervivencia del sistema; la novedad nada tiene de “revolucionario”, ni perturbador, sino que es aquello que permite que las cosas marchen de la misma manera.

Por otro lado, Lypovetsky (2003) propone una lectura diferente de la sociedad. Desde una óptica que él denominó, la *lógica del vacío*, en donde el sujeto de la época contemporánea atraviesa un nuevo proceso de personalización signada en el individualismo en una sociedad flexible sujeta a la información y el hedonismo.

El sujeto de la posmodernidad transita en un mundo abarrotado de objetos ofertados por un mercado que los fabrica consumibles, descartables, mayormente virtuales, y sobre todo, de adquisición inmediata. Y esta dinámica no solo responde a la manera que percibe el mundo, sino también al modo de vida de los sujetos y sus relaciones entre interpersonales. “La alegría de deshacerse de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo” (Bauman Z. , 2005, p. 28).

Los vínculos humanos se encuentran mediatizados por estos objetos, en el mejor de los casos; cuando no, son estos mismos objetos de consumo los que generan una especie de taponamiento que debilita o imposibilita el lazo social con los Otros y disipan las preguntas por el propio ser. Propician una cultura de incertidumbre, sin referentes sólidos, crisis en las normas que sostienen el andamiaje social, algo que Lacan llamó, la *agitación de lo real*.

El malestar de la cultura después de Freud se intensificó y las consecuencias son un imperio de psicofármacos y terapias psicológicas

problem-solving, que intentan regular, normalizar y callar la angustia productode un real desbordado.

Miller (2005), refuerza la propuesta de Lacan en el Seminario *Aún*, en el cual plantea que el “Otroya no existe” en la civilización actual, sino un universo “poblado de dioses, de goces locales, pero no de imperativos”.

La inexistencia del Otro inicia precisamente en la época de los comités, en la que hay debate, controversia, conflicto (...) escepticismo sobre lo verdadero, lo bueno, lo bello, sobre el valor exacto de lo dicho, sobre las palabras y las cosas, sobre lo real. (Miller J. , 2005, p. 10)

Nuestra cultura atraviesa manifestaciones subjetivas que no se dan en el sentido estricto del lazo, sino más bien de las identificaciones. La fragilidad que eso implica, deviene de un goce que no pasa por el Otro. Allí su inexistencia.

Por eso, nuestra época ve inscribirse en su horizonte (mejor el horizonte que el muro) la sentencia de que no hay más que semblante. En efecto, la época actual está atrapada en el movimiento en continua aceleración de una desmaterialización vertiginosa que coronará de angustia la cuestión de lo real. Se trata de una época en la que el ser, o más bien el sentido de lo real, se volvió una interrogante. (Miller J. , 2005, p. 11)

Cuando Miller habla de los semblantes, refiere a relaciones entre sujetos sostenidas en una primacía imaginaria, que no atraviesan lo simbólico en mayor manera. Más bien, son experiencias de la realidad que se reducen a la producción de imágenes, al uso de los *gadgets* o a los narcóticos. Esto deviene un real que no puede ser tramitado vía la palabra, pero que pugna por serlo, debido a eso, aparece la angustia. “Los sujetos conocen los paliativos para hacer con el malestar de la cultura, el problema son los efectos que causan esos paliativos” (Alvarenga, 2013).

Si el curso de la historia que vivimos hoy en día posee las características que se han descrito hasta ahora, ¿en qué condiciones se da la educación actual? Si la herencia de los siglos pasados ha sido un sistema

educativo estructurado para responder a los cánones de progreso de las sociedades desarrolladas, ¿qué efectos actualmente produce en los educandos dicho entusiasmo político?

“En nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un signo de inferioridad”(Bauman Z. , 2005, p. 22). Uno de los tan hablados síntomas contemporáneos, es la inmediatez; la obtención y consecución de logros apresuradamente. Todo, mientras sea más rápido, mejor. La educación no es una excepción de esa tendencia. Myers(1960) indica el creciente impulso a considerar la educación como un producto y no como un proceso. Ante esta aseveración, Bauman(2005) precisa, que:

Cuando es considerada como un “producto”, la educación es algo que se consigue, completa y terminada, o relativamente acabada (...) el apetito de conocimiento debería hacerse más intenso gradualmente a lo largo de toda la vida, a fin de que cada individuo “continúe creciendo” y sea a la vez una mejor persona. (p. 22)

El horizonte está lleno de incertidumbre. En una entrevista realizada por Oliver Burkman(2001) de diario *TheGuardian*, una estudiante inglesa de 18 años dice: “no me gustaría, al hacer un repaso de mi vida, ver que encontré un empleo y permanecí en él para siempre sólo porque era seguro”. Los sujetos se forman en instituciones educativas para fluir en los múltiples empleos que la vida les depare. Lo sostenible es equivalente al fracaso. El “*mundo líquido*” así lo exige.

La naturaleza del proceso educativo en instituciones se presenta como un largo camino a seguir. Y hay que recorrerlo con toda la premura necesaria. No importa el conocimiento adquirido, sino el saber técnico-instrumental que permita su pronta aplicación, algo del orden de las necesidades del entorno y no del deseo del sujeto, que, como se sabe bien, el deseo es de carácter inconsciente. Se podría adelantar intencionalmente una conclusión en este punto: la educación pretende borrar la subjetividad

del sujeto. Más adelante se intentará retomar este punto con mejores recursos.

Es así, como la educación tiene que mantener su dispositivo institucional en una época donde la crisis de las normas también atañe a sus procesos. La escuela, quien ha sido artífice ideológico de las sociedades del pasado, hoy en día se enfrenta a los escollos de la multiplicidad de ideales. No hay imperativos, por tanto, autoridad y disciplina son semblantes que flaquean en el ejercicio educativo. De la misma manera ocurre en la identificación con el saber académico (conocimiento), puesto que, tal o cual enseñanza ya no son garantía de verdad.

El cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que se nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Aún debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman Z. , 2005, p. 46)

La contemporaneidad, al igual que en épocas anteriores, sigue brindándole un lugar importante a la institución educativa. Sin embargo, su inscripción en el orden simbólico de la posmodernidad le plantea múltiples desafíos. Siendo el principal, la finalidad última de toda institución, administrar el sentido del mundo.

Nuevos retos para la Educación Institucional

La estructura educativa actual contempla algunos referentes que son posibles de contrastar con tiempos pasados. Esto permite que se hable de un dispositivo educativo sometido a “nuevos” criterios de enseñanza, el cual se orienta por un modelo formativo de acuerdo a objetivos globales determinados por el universo de la técnica.

Bustamante(2010), sostiene que el organismo de la educación empezó a ser regulado por acciones políticas que acreditan su funcionamiento, evaluaciones estandarizadas y proyectos de mejoramiento que nacieron en el interior de la escuela. (p. 68)En ese sentido, los fundamentos que sostenían a la escuela en épocas pasadas, se aprecian hoy en día debilitados por una suerte de torsión que provoca interrogaciones sobre los pilares del ejercicio educativo.

La propuesta de Bustamante señala cuatro aspectos de la educación que en la Posmodernidad han sufrido un deterioro:

1. *La tradición*, que se manifestaba como un referente de conservación del sentido social impartido desde la escuela. El ideal de la cultura giraba en torno a lo impartido en el interior de las aulas. Los estatutos de verdades sociales -morales y éticas- eran administrados por la institución educativa. “Había una cierta creencia en ese referente absoluto” (Bustamante, 2010, p. 68). Sin embargo, hoy en día, la escuela maneja parámetros que se modifican vertiginosamente. Se interroga permanentemente por las consignas educativas de la actualidad y los recursos tecnológicos que emplea; Así, lo tradicional es un signo decadente para cualquier centro educativo.
2. *La información*, era un elemento que guardaba cierta posición de exclusividad en la institución educativa. Gran parte de la interpretación del mundo era centralizado por el sistema de educación. “La escuela se veía como una fuente de datos: no sin razón, pues en muchos casos, lo que ella no informaba, no podía aparecer a través de otras fuentes” (Bustamante, 2010, p. 69). Actualmente, el estímulo informativo forma parte de un universo virtual, el cual hace que los estudiantes no muestren una demanda de información que pueda ser otorgada por la escuela. Todo se puede averiguar sin necesidad de escuchar al profesor.

3. El *cuerpo* es un efecto de discurso y su relación con el campo educativo es inherente. Si en el siglo XIX, Foucault señalaba a la escuela como una fábrica de “cuerpos dóciles”; en la época actual, a partir del debilitamiento de los referentes sociales, se podría pensar en “cuerpos desregulados” presentes en el interior de la institución educativa. Y aquí aparece una de las alianzas posmodernas del quehacer clínico en las instituciones: el enlace escuela-psiquiatra. Al ser el cuerpo una manifestación de un desorden o trastorno, es necesario ser controlado de manera inmediata, como todo lo que sucede en el mundo, por lo tanto, la intervención proviene desde el discurso médico. La escuela y todos sus funcionarios desconocen la noción de cuerpo como efecto de la palabra, al contrario, lo perciben como un organismo que, en el caso de poseer cierto déficit, hay que proceder a su control y reparación inmediata.

4. La *ley* es un referente que en la actualidad presenta otro tipo de manifestaciones en relación a tiempos anteriores. Las figuras de autoridad presentes en la escuela determinaban el orden simbólico y los efectos que esto conlleva. Era muy común que la palabra del profesor representara una consigna inapelable. A diferencia de los tiempos actuales, en donde los modelos de autoridad se han debilitado. Y ante este escenario, se gastan intentos de regular los vínculos entre los actores educativos, dando origen a políticas generales como *Reglamentos de Educación*, y también particulares como los *Manuales de Convivencia* que predeterminan las formas de hacer lazo social en la escuela. En otras palabras, “una lógica que no abra posibilidades, que no permite al sujeto encontrar un lugar más allá de lo imaginario, hacerse a un deseo (a diferencia de la ley, que estipula un camino, que permite inventar)” (Bustamante, 2010, p. 71). Por lo tanto, surge el *contrato* donde padres, estudiantes, directivos, docentes se comprometen a obrar de tal o cual manera según lo

estipulado. “Como no hay Otro de lo simbólico, toca hacerse uno a su medida por medio del contrato” (p. 71).

De esta manera, la educación se enfrenta a una época en donde los referentes del pasado se encuentran hoy disueltos. En donde hay intentos de fortalecer los vínculos con políticas que desconocen la dimensión simbólica que sostiene el lazo social humano.

En ese sentido, se podría decir que el trabajo clínico en instituciones educativas -también parametrizado por manuales y contratos- pasa por una invención que se dirija al sostenimiento de lo simbólico dentro del dispositivo escolar. Reconocer y denunciar siempre la dimensión subjetiva allí donde las características de la posmodernidad intentan suprimirla.

Capítulo II:

Origen del sujeto

Estructuración subjetiva

Los dos días más importantes de tu vida son: el día en que naces y el día en el que descubres por qué has nacido.
Mark Twain

Que un sujeto posea las facultades para experimentar la realidad e insertarse en los carriles de las relaciones sociales en una cultura, requiere de procesos psíquicos que permitan ordenar, jerarquizar y, sobretodo, garantizar una condición de sentido en el mundo. A este proceso psíquico, en el cual se construye una ventana hacia lo exterior del ser humano y los modos particulares de relacionarse con los otros, se la conoce como subjetividad.

El Psicoanálisis vierte su teoría en la construcción de la subjetividad sostenida en su principal fundamento teórico, el inconsciente, introducido como concepto por Freud a finales del siglo XIX y, más tarde,

retomado por Lacan(1966), quien recoge elementos lingüísticos del estructuralismo de Saussure, para concluir que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, el mismo que “se constituye externamente del sujeto, es decir, por el discurso del Otro”(Miller J. , 2005, p. 33).

Se utilizarán tres conceptualizaciones de la teoría lacaniana -lo que representa inexorablemente no olvidar a Freud- para explicar la constitución subjetiva a partir de operaciones psíquicas que se inscriben en un orden inconsciente y dan cuenta de la producción del sujeto.

Estadio del Espejo

Una de las bases en el funcionamiento del psiquismo humano es la representación de la consciencia, cuya función, dentro de las experiencias de la realidad, son determinadas por el Yo. El planteamiento que Lacan hace sobre la formación del yo, recae en su texto, *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* escrito en 1949, donde explica el proceso constitutivo de apropiación de una imagen del cuerpo que el sujeto construye mirándose frente al espejo y reconociéndose a través de la mirada del Otro.

El tiempo referencial en el que se produce el Estadio del espejo va desde los seis hasta los dieciocho meses, en donde el niño o, como refiere Lacan (2013), la cría del hombre, al poco tiempo de nacido y, a diferencia del desarrollo del chimpancé, puede reconocer su imagen corporal en el espejo como tal. (p. 73) Durante este proceso, se produce una experiencia particular en el niño intencionada por dicha imagen.

Una serie de gestos en los que experimenta lúdicamente la relación de los movimientos asumidos de la imagen con su medio ambiente reflejado, y de ese complejo virtual a la realidad que produce, o sea con su propio cuerpo y con las personas, incluso con los objetos que se encuentran junto a él.(Lacan J. , 2013, p. 74)

La observación de tal *espectáculo del lactante* frente al espejo permitió a Lacan notar un sentimiento de júbilo que proviene de la *Gestalt* sobre sí mismo. “Se trata de una operación síquica que parte de la identificación entendida como una transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen” (Lacan J. , 2013, p. 101).

Dicha transformación responde al paso de un “cuerpo fragmentado”, es decir, un cuerpo que aún no posee integridad motriz, a la unidad corpórea causada por incidencia imaginaria de la imagen propia, lo que representa la construcción del Yo en una forma primordial, previa al comercio lenguajero de identificaciones que se marca en la relación con los Otros. El niño atraviesa sensaciones jubilosas ante ese que lo imita bien en el espejo y pronto reconoce que es él mismo.

Esta forma primitiva de identificación, Lacan lo relaciona con uno de los conceptos de Freud (1993) en *Introducción al Narcisismo* conocido como *yo ideal*, en donde las pulsiones inicialmente parciales se dirigen al propio cuerpo de forma autoerótica, razón por la cual las sensaciones desarticuladas requieren de un contorno que genere la forma del cuerpo unificado y el reconocimiento de su imagen, que, a su vez, es considerada originaria en tanto servirá de base para identificaciones posteriores que construirán el Yo del sujeto. Una imagen especular que parece ser el umbral del mundo visible (p. 76).

Es así como el Estadio del espejo se presenta, desde la alucinación que el niño experimenta de la *imago* del cuerpo, en una función ortopédica y consolidada. Dicha función no es más que inscripción en el viviente de una relación del organismo con la realidad. Y en consecuencia del efecto de la imagen reveladora estará un Otro que le dirá: “Ese eres tú” mientras le señala su imagen especular.

Imagen entera de un cuerpo que no se percibe como siendo entero, imagen que anticipa una maduración del dominio motriz que por el momento no se tiene. “Eres tú”: imagen pues de mí, imagen de mi yo,

imagen del yo. La primera identificación, dice Lacan, imaginaria.(Blasco, 1992, p. 7)

El amarramiento de la imagen con la palabra del Otro es una pieza clave de esta operación. El júbilo depositado en la virtualidad del cuerpo hace que requiera del significante otorgado por la madre o alguien que ocupe el lugar del Otro primordial y, al mismo tiempo, brinde garantías de ser quien en el espejo luce con un cuerpo sin fragmentaciones. De esta manera, se da la primera identificación fundadora del registro imaginario, pero no sin la intervención de la palabra del Otro que da cuenta del carácter simbólico de la imagen.

La matriz simbólica será allí el deseo de la madre que ubica a su hijo momentáneamente en el lugar del falo imaginario. De no contar el niño con esa matriz, no poseerá para ella el valor del falo, no pudiéndose constituir un Yo.(Tomás, 2011, p. 47)

Los efectos formadores sobre el organismo administrados por la función de la *imago* marcan un dominio sobre lo que existía previo al Yo. Es decir, “antes de que Yo (Je), advenga, había algo, estaba el ello. Hay que saber qué es este ello” (Lacan, 2010, p. 46). En otras palabras, la construcción de un cuerpo imaginario viene a introducir límites al goce de las *piezas sueltas*. Sin embargo, esa dimensión identificatoria con la imagen es de carácter alienante y sostiene el objeto en el propio cuerpo. Es una identificación correlativa a la imagen del semejante, hay algo del orden de la agresividad para apropiarse de esa imagen. Ya que es en el Otro donde aloja el sujeto el sentimiento de sí mismo.

Lacan puede decir en La agresividad en Psicoanálisis que en el momento en que al otro ya no lo amo sino que deseo agredirlo lo que está en la base de mi agresión es el retorno a mi cuerpo fragmentado: en el momento en que ya no se sostiene la identificación con el otro, la imagen falla. (Blasco, 1992, p. 8)

Por tanto, es necesario que ese *Yo ideal* sufra una escisión y de paso a un objeto de búsqueda dialéctica fuera del cuerpo, que el goce atraviese el campo del Otro de la cultura, algo que Freud llamó el *Ideal del Yo*. Cruzar

este línea divisoria le supone al sujeto gozar en la dialéctica del deseo inconsciente, el cual se pone en juego por la incorporación del significante en el cuerpo. Un significante que represente al sujeto ante otro significante.

Alienación y Separación

Las fronteras que se introducen en el cuerpo después de la fase en el espejo son confeccionadas por el Otro. En esa medida, la dimensión alienante de la imagen corporal se considera originaria y es efecto de la representación del semejante sobre el sujeto mismo. Antes de esto, el estado es puro viviente, un soma que no ha atravesado el *tesoro designificantes* alojado en el Otro.

Las operaciones psíquicas de “Alienación y Separación” planteadas en *Posición del Inconsciente* y retomadas en el seminario *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*, en el cual Lacan (1987) deduce una topología cuyo fin es dar cuenta de la constitución del sujeto (p. 209). Allí permite entender la distinción de un cuerpo como viviente, organismo, que responde a las funciones vitales orgánicas, -respira, traga, digiere, etc.- como se da en muchos casos de autismo-, de un cuerpo animado, libidinizado, tocado por la palabra. Es decir, “tomado por la demanda del Otro y las funciones representadas en el lenguaje” (Soler, 1993, p. 172).

Este primer momento, el que Lacan llamó *Alienación*, el significante llega a representar el cuerpo, “por el hecho de que el sujeto depende del significante y de que el significante está en primer lugar en el campo del Otro” (Lacan J. , 1987, p. 211), se establece un nuevo estatuto de cuerpo y se marca un sentido para el puro organismo que, antes de la investida significante, se encontraba gobernado por la pulsión.

El Otro viene a nombrar las experiencias del niño. Es así, como el nacimiento del sujeto se encuentra supeditado a los efectos del significante

sobre el cuerpo, haciendo de él no otra cosa, sino una construcción del lenguaje. “Si se capta en su nacimiento en el campo el Otro, la característica del sujeto del inconsciente es estar, bajo el significante que desarrolla sus redes, sus cadenas y su historia, en un sitio indeterminado”(Lacan J. , 1987, p. 214).

Para esto, Lacan desarrolla una fórmula en la cual, a partir de las leyes de la lógica de conjuntos, demuestra la estructura de la alienación. Toma como base las propuestas de autores como Hegel y Marx, quienes desde la filosofía y las relaciones políticas situaron la alienación como eje de sus teorías. En ese sentido, recoge estos aportes para ir hasta el génesis del sujeto y demostrar su constitución.

Hágase lo que se haga, uno siempre está un poquito más alienado, ya sea en lo político, lo económico, lo psicopatológico, lo estético y así sucesivamente. Quizás no sea nada malo ver en qué consiste la raíz de esta famosa alienación.(Lacan J. , 1987, p. 216)

La función de la lógica de conjuntos que establece Lacan para trabajar la alienación es la unión (\cup), no desde el “o” disyuntivo o inclusivo, sino desde el “vel (o)” alienante, que tiene su origen simbólico en la gramática y su implicación denota que cualquier elemento de cada conjunto que se escoja, *no será ni lo uno, ni lo otro*. Para esto utiliza el ejemplo del ser y el sentido: si se escoge el ser, el sujeto se suprime y aparece una dimensión de sin-sentido, es decir, un real puro del organismo viviente; Por otro lado, si se escoge el sentido, que es provisto por el cúmulo de significantes que posee el Otro, quien no subsiste sin la hendidura del sin-sentido, estructuralmente constituido como sujeto del inconsciente, se tratará de una falla del ser generada por el significante. Un real simbolizado por medio de la palabra.





El inconsciente

El significante mata a la cosa, en el sentido de que uno de los efectos de la articulación significativa es desnaturalizar, desvitalizar toda cosa, y consecuentemente la mata, pero no con una muerte natural que se encadena al ciclo de la vida, sino causada por el intervalo significativo. (Eidelsztein, 2009, p. 79)

La *Separación* es un proceso consiguiente al de la operación alienante, la cual se establece en la función de intersección (\cap), en donde, si bien es cierto, deviene en un cuerpo simbolizado, deja un resto. Las inconsistencias del significante frente a lo real delimitan un borde por el cual la palabra no podrá atravesar. En el marco de ese borde Lacan sitúa el inconsciente, aquello que se encuentra desposeído de significaciones y representa una pérdida en el ser fundamental para constituirse como sujeto. Como indica Miller (1985), la separación que se manifiesta no es la del sujeto con el objeto (p. 47). Lo que Lacan considera como separación es la función por la cual, el sujeto operando desde su propia falta, se procura un estado civil, es decir, se engendra a sí mismo.

Bajo el efecto de la separación el sujeto inaugura su posición en falta y, por tanto, su condición de sujeto deseante. Un sujeto construido por el lenguaje, pero sometido a la imposibilidad de sus designios. En esa medida, lo que se pierde en la separación es una cuota de real que se extrae fuera del cuerpo y queda en el campo del Otro, Lacan lo denominó *objeto a*, eso quiere decir que el objeto como real debe perderse y en su lugar aparece el significante. “La separación como intersección surge de la superposición de dos faltas. (...) El sujeto, contando con su propia falta, la pone a operar para responder a la falta en el Otro, proponiéndose como objeto para esa falta” (Eidelsztein, 2009, p. 84).

El objeto "a" o *causa de deseo* extraído en la Separación inaugura la condición fundamental del deseo y su naturaleza inconsciente. Despliega una búsqueda eterna por restituir el objeto que alguna vez se tuvo y que se perdió como el precio que se paga por el ingreso a las leyes de la cultura.

El hombre en cuanto tal es "la herida de la naturaleza", no hay retorno al equilibrio natural. Para estar en conformidad con su entorno, lo único que el hombre puede hacer es aceptar lentamente esta fisura, esta hendidura, este estructural desarraigo, y tratar en la medida de lo posible de remendar después las cosas. (Zizek, 2003, p. 28)

Así, el sujeto va por el mundo con una herida, hendidura que opera como falta estructural que lo ubica en una posición dialéctica con su deseo, y que, visto desde su constitución fundamental expuesta en las operaciones de Alienación y Separación, se constituye a partir del Otro. En esto concluye la máxima lacaniana que indica que *el deseo del sujeto es el deseo del Otro*.

Los tres tiempos del Edipo

A saber, de manera inicial, el Complejo de Edipo es un concepto freudiano, el cual sostiene que el niño experimenta una etapa primitiva de amor-odio respecto a los padres en el marco de una triada mítica que se instala en la aparición del sujeto en su relación con el falo. Aquí Freud da cuenta de la ambivalencia del niño en sus identificaciones, las mismas que estarán ligadas al Complejo de Castración como sensaciones intimidantes frente a la castración. Esto permitirá que se instale una ley primordial y, además, motor de la maquinaria subjetiva, la prohibición del incesto.

Pero, ¿a qué se atribuye la concepción de Complejo?, ¿qué condiciones específicas enmarcan el precepto de Complejo a partir de la teoría freudiana? Miller describe precisamente la naturaleza del tema en cuestión:

¿Qué es este complejo? Es una pre-estructura. Es justamente lo que le falta, el concepto de estructura. Y sin embargo es lo que trata de definir con rodeos, evidentemente. Trata de definirlo al mismo tiempo como una forma y como una actividad. Como una forma que se impone en el desarrollo, fijando una realidad con fecha, entonces representante, bajo una forma fija, una cierta realidad del desarrollo - esto desde el punto de vista de la génesis- y por otro lado como una actividad, es decir como incitando a las repeticiones de comportamiento, de emociones vividas, cuando un cierto número de experiencias se presentan. (Miller J. , 1984, p. 22)

Entonces, el carácter mítico del Edipo en Freud, una pre-estructura, situada en mayor manera del lado de una novela que atraviesa el niño y no una operación estructural como efecto del lenguaje, es algo que invita a Lacan a retomar este punto teórico en el Seminario V, *Las Formaciones del Inconsciente*(1957), para jerarquizar funciones dentro de la triada edípica y designar la posición del padre como un agente simbólico y su función *sine qua non* para la configuración del sujeto, lo que él llamó, la metáfora paterna. “¿De qué se trata en la metáfora paterna? Propiamente, es en lo que se ha constituido de una simbolización primordial entre el niño y la madre, poner al padre, en cuanto símbolo o significante, en lugar de la madre” (Lacan J. , 1999, p. 186).

En esa dirección, Lacan repara en distinguir, bajo la dinámica de la función, entre una madre y un padre que procrea, de las posiciones que ocupan ambos en el orden simbólico de sus respectivas funciones. Es decir, una madre y un padre como significantes.

Se trata, entonces, de tres tiempos lógicos. Y vale la pena subrayar el carácter lógico, puesto que no responden a una cronología, sino a operaciones ejecutadas desde la función significante del Otro. Algo que no pasa por criterios escrutables.

En el *primer tiempo*, el niño se identifica con el objeto de deseo de la madre, a saber el falo imaginario. Ocupa el lugar del deseo materno. Es una relación dual que ubica a la madre deseando al niño y este deseando ser deseado por la madre. El padre aún no interviene en la escena. Luego de la

fase del espejo, se instaura un intercambio “donde el Yo del sujeto se dirige al lugar de la madre como Otro, mientras que el Yo de la madre se convierte en su Otro”(Lacan J. , 1999, p. 207).

En el *segundo tiempo*, aparece el padre como *interdictor*. El mensaje que sostenía la demanda del niño hacia la madre se ve truncado por la intervención de un Otro, que es el padre. Se ubica como mediador entre la relación madre-hijo, pero no de manera directa, sino, más bien, como un corte que atañe al discurso de la madre, es decir, en calidad también de mensaje dirigido a ambos. Al niño el mensaje será, *No te acostarás con tu madre*, mientras que a la madre, *No reintegrarás tu producto*. Es de esta manera como el padre se manifiesta como Otro que porta la ley.

Si puede establecerse la tercera relación, la etapa siguiente, que es fecunda, es porque el niño es desalojado, y por su bien, de aquella posición ideal con la que él y la madre podrían satisfacerse, en la cual él cumple la función de ser su objeto metonímico. (Lacan J. , 1999, p. 209)

Finalmente, en el *tercer tiempo*, el padre abandona su figura de privador, para convertirse en donador. Dice Lacan (1999) que aquel mensaje enviado por el padre en la etapa anterior se convierte en el mensaje de la madre, en tanto que ahora permite y autoriza (p. 211). Es decir, el padre se presenta como poseedor del falo y el niño se identifica con él, puesto que es esto lo que satisface a la madre. Ya no será el falo de la madre, pero se identificará con quien lo posee. Todo esto en la medida de la consecución de la metáfora: la superposición del nombre del padre sobre el deseo materno. De esta manera, el niño adquiere los *títulos*-como lo concebía Freud- que le serán útiles más tarde para ser un hombre en tanto su identificación metafórica con el padre. En el caso de la niña, no se identifica con el padre, más bien, reconoce que es él quien posee el falo.

Es de esta manera, con el tránsito de los tres tiempos lógicos, que se efectúa la salida del Edipo y su solución tal como lo que llamó Freud, a saber, el *Ideal del Yo*. Es una instancia que representa las condiciones

yoicas del sujeto para circular en la cultura con algunos *títulos* producto de las identificaciones determinadas durante el Edipo que convergerán en un Yo integrado por y para el ideal social.

Capítulo III:

Dinámica estructural de la Educación

No se trata simplemente de querer una sociedad menos “represiva” y de adoptar una postura anti-educativa, sino, más bien, de dar los medios para saber reconocer la locura de una norma.

Eric Laurent

La familia: institución y síntoma

Tomando en cuenta las operaciones significantes expuestas en la estructuración psíquica, la dimensión subjetiva se erige en un marco primordial de relaciones con los otros. A saber, el principal escenario en el que se ponen en funcionamiento los engranajes formadores y el convocado a ejercer un papel configurador de una persona, es la familia.

Las Ciencias Sociales le han dado un lugar importante dentro de sus intereses para la investigación y han mostrado fiel inclinación en tratar de

explicar la naturaleza de la familia. Sin duda, uno de los lugares comunes en los que converge el saber de la ciencia a propósito de la familia, es que su esquema organizacional se inscribe dentro de la categoría de institución; la primera institución de la vida humana.

No existe un niño sin institución, incluso si está abandonado, está en la institución de la calle que lo recibe. No existe un niño totalmente solo. El niño va con una institución, es la familia o es la que viene a ocupar ese lugar: la banda, la ley, la jungla si es que hace falta (...). Las instituciones -si se toma ese término en uno de sus sentidos, el de "lo que está establecido"- toman el relevo en su multiplicidad de formas complejas como pudo tomarla la familia.(Laurent, 2008, p. 189)

No hay sujeto sin institución. Por eso, es importante, como punto de partida, situar conceptualmente de qué se trata cuando se introduce un orden institucional. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española(2014) una institución es un "organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente"; a su vez, otra de las definiciones indica que "es cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad"

Estos conceptos inscritos en el marco simbólico, dejan muy en claro la injerencia social y política que conlleva la palabra institución. Entonces, ¿por qué la familia es una institución?, precisamente porque de ella depende que las marcas de sentido social sean introducidas en una instancia primordial de la etapa psíquica y evolutiva del sujeto. Aquí vuelven a tomar fuerza las tres deudas que un padre adquiere al procrear un hijo, las cuales señalaba Rousseau (2011): ciudadanos al Estado, hombres a su especie y seres sociables a la sociedad. (p. 15) De esta manera, es menester de la familia preservar el sentido de lo que se *encuentra establecido*: confeccionar sujetos, ser portadora de funciones simbólicas que introduzcan prohibiciones y, al mismo tiempo, donadora de ideales que permitan poner en circulación a seres sociales en la cultura.

Sin embargo, más allá de esta concepción que imprime el carácter institucional, la familia se ha visto tocada por el paso del tiempo. La simbolización clásica del mito edípico de Freud y la estructuración significativa que parte de funciones lógicas en la concepción edípica de Lacan, se ubican un poco distantes del esquema familiar actual. Existe en nuestra época una transfiguración que atañe a la composición familiar, respecto al modelo tradicional hasta mediados del siglo pasado. Nuevas formas de organización instigan a reconsideraciones jurídicas y sociales para pensar en lo que es una familia.

La familia definida a partir del casamiento es algo que pertenece al siglo pasado. (...) Así que los niños tampoco están concebidos del casamiento, y muchos concebidos con la ayuda de la ciencia, no sin que se acabe produciendo una especie de objetos (...) Por tanto, la *hipermodernidad* opera sobre los términos de lo que antaño era la familia tal y como lo hace sobre los otros sectores de la cultura, revelando el carácter ficcional de los lazos familiares y sociales. (Laurent, 2010, p. 20)

El espíritu familiar concebido en la época clásica quedó atrás. Formas alternas de parentalidad determinan políticas que ponen en juego un nuevo orden simbólico en el interior del hogar. Hoy se constata una pluralización en torno a la familia. Es decir, hay ahora los tipos de familia: mono-parentales, adoptivas, homo-parentales, etc. Tal como lo indica Roudinesco (2007) en su obra *La familia en desorden*, ya no se trata de una prolongación de las leyes de parentesco en la autoridad del padre que permite el paso de la naturaleza a la cultura, a través de funciones simbólicas inducidas por el mito edípico, sino una definición horizontal y múltiple inventada por el individualismo moderno. (p. 170) “Esa familia se asemeja a una tribu insólita, una red asexual, fraternal, sin jerarquía ni autoridad y en la cual cada uno se siente autónomo o funcionarizado” (p. 170).

Se trata, entonces, de la posmodernidad, una época en donde la familia ha sido tocada por el dominio científico y los movimientos jurídicos que dicho dominio genera. Todo esto enmarcado en un sistema capitalista.

Los comités de la ciencia pretenden incansablemente capturar cada punto de real concerniente al origen del sujeto. Códigos genéticos, inseminaciones artificiales, reproducción in vitro, etc. Desarrollo científico que da cuenta cada vez más del carácter de objeto real de los niños. “Gracias al código genético, se puede asegurar que el niño va a tener su número de código, número calculable...en definitiva, una operación que reduce la filiación a una categoría burocrática” (Laurent, 2010, p. 21).

De la misma forma, surge otro de los planos que se encuentra en el cenit de la época contemporánea: la medicina y el mundo de fármacos que precede. Se podría decir que el saber médico es un saber amo que pronostica la vida de los seres humanos en la contemporaneidad, determinando las categorías de lo que es y lo que no es una vida sana, los riesgos inminentes de tal o cual actividad.

Hay toda una industria que ya está preparada para explicar lo que es vivir una vida. Y vamos a tener manuales de cómo vivir la vida, educarnos a cómo vivir la vida debajo de estas ficciones que van a provocar una nueva desorientación en la ficciones jurídicas (Laurent, 2010, p. 21).

En otras palabras, la ciencia avocada a la explicación de lo real, es el único criterio legítimo para explicar la procedencia del sujeto, incluso, más de lo que puede hacer la familia.

Por su parte, el Psicoanálisis también toma partida e interpela los elementos actuales que intervienen en la constitución familiar de la época. Formula sus elaboraciones teóricas basadas en la enseñanza de Freud y Lacan para dar cuenta del punto imposible de ser simbolizado que existe entre las ficciones científicas y jurídicas, es decir, la formación subjetiva por incidencia de lo real. “Mientras más la ciencia intenta representar lo real, más lo hace expresarse” (Bassols, 2013).

A Lacan le resultaba interesante notar cómo en un análisis, el sujeto naturalmente se centraba por inercia a hablar de su papá y de su mamá.

Hay algo del orden irreductible en la posición de un analizante que es la de no poder evitar hablar de su familia en el interior del dispositivo analítico.

En el discurso psicoanalítico no se reconoce al sujeto desde la parentalidad, no como un miembro familiar, sino más bien, como efecto del lenguaje. La familia, entonces, se convierte en un escenario indispensable de articulación significativa que producirá un sujeto. Siguiendo a Esqué(2010) la institución familiar es un lugar de transmisión en donde los lazos que conforman su trama son un efecto de operaciones significantes. (p. 27) Es allí donde se establece la diferencia de los sexos y las generaciones. La familia es un lugar que “trata de incluir al viviente en una sucesión en la línea de las generaciones y transmitirle un nombre, es decir, que lo que está en juego es su inscripción simbólica” (Esqué, 2010, p. 27)

Ahora bien, la novela familiar se sostiene en la subsunción del deseo de los padres. En ese lugar se presentarán las condiciones para que el viviente pueda advenir sujeto. Un escenario de palabras que preexisten al ser y que darán forma al lugar de significación que vendrá a ocupar ese hijo, incluso, antes de nacer. De esta manera, un niño puede nacer dentro una familia encarnando la figura del “hijo no deseado”, o del “accidente”, o del “hijo esperado”...siempre en un marco de significaciones que influirán en su construcción subjetiva.

La enseñanza de Lacan plantea que el rol de los padres va más allá de la figura que ocupan en la organización familiar. Cuando se trata de la estructuración subjetiva, son funciones que intervienen independientemente del estatuto civil que posean. Funciones que se ponen en juego a través del lugar que ocupan por medio de la palabra.

No basta con el amor por un niño para ser padre, el punto de partida no es el amor, sino un deseo particularizado. El amor, en todo caso, vendrá por añadidura. Ser padre es un acto ligado a un deseo particularizado cuyo producto es el niño.(Esqué, 2010, p. 29)

Está el Deseo materno y su potencial contestatario a las necesidades del niño. Solano (1993) lo describe como una posibilidad absoluta de respuesta que tiene la madre que hace que para el niño la madre sea todopoderosa (p. 22). Por supuesto, respuestas necesarias que permiten subjetivar la demanda de ese hijo. Hacer de lo pulsional, del agujero de significación, algo que cubierto el significante. Lacan lo denominó pasar del grito a la demanda. Es así, como de esta dinámica, nace una pregunta - angustiante, por supuesto- en el niño: “¿qué quiere mi madre de mí?”, y se identifica con aquello que cree que la satisface, que es el falo imaginario; en otras palabras, se reconoce en la dimensión de “objeto a” para la madre y pretende satisfacer su deseo.

Es a partir de esto, que se introduce el Nombre del Padre, un significante que nombra y establece un jorfe, sustituye el deseo materno y posibilita la salida del niño de la posición mortífera como objeto de deseo de la madre significando las preguntas que se hacía por el deseo de ella y se constituye como ser hablante movilizado por su propio deseo. En esto concluye el esquema estructural que remite a la ecuación en donde el significante del Nombre del Padre sustituye al Deseo de la madre para dar lugar a la significación propia del niño como sujeto.

La ecuación de la familia está articulada solamente por una relación simbólica entre el padre y la madre. Esto es lo que hace que el niño entre en el circuito de significaciones del discurso familiar, que entre como la significación que resulta de esta ecuación. (Solano, 1993, p. 21)

Es así, como la condición estructural en la configuración subjetiva está determinada por una proporción de resto entre los deseos de sus padres. El niño se constituye allí donde no marcha la relación de sus progenitores o de quienes intenten cumplir dicha función. El origen subjetivo de cada uno está dado por “la malformación del deseo del cual cada uno proviene; no la malformación genética, sino la mal formación de lo que fue el

encuentro fallido entre los deseos que a cada uno de nosotros nos propulsó al mundo” (Laurent, 2010, p. 22)

La propuesta lacaniana para determinar el nacimiento del sujeto es la del “malentendido”. Es decir, el niño aparece neurótico a partir de la relación discordante entre los padres y la excomuniación de sus goces. Lacan (1981) dice que “ser humano es nacer mal entendido” (p. 22). Y es justamente la consonancia de dicho malentendido el que permite “continuar hablando al uno y al otro sexo, juntos, pero separados en su decir” (Palomera, 2010, p. 38).

El niño, entonces, se debe inexorablemente a ese “complejo nudo simbólico” (Palomera, 2010, p. 33), que es la familia, para emerger desde una condición de sujeto. Una condición que implica cargar con preguntas sobre la relación sexual de los padres, la cuales son significadas y puestas en acto a partir de la lógica fantasmática que cada uno desarrolle particularmente de acuerdo a la inscripción como hijo de la relación de la pareja parental. Es esto lo que da origen al sujeto del inconsciente, porque “el inconsciente es un saber que busca una respuesta a la pregunta por la relación sexual” (p. 31).

La dependencia del sujeto con su familia sobrepasa las aspiraciones biológicas y se sitúa en una condición, más bien, estructural para dar paso a una transmisión que dé cuenta del origen y su representación como ser hablante desde su deseo. Como decía Lacan, por medio del Nombre del Padre hacer que el deseo no sea anónimo.

Ahora bien, la significación que da lugar a la característica esencial del sujeto es su posición sintomática. El *síntoma* es la respuesta de significación que hace el niño ante la no-relación sexual de sus padres. Una solución que hace emerger un sujeto ante el agujero. Cuando se trata del síntoma del niño, necesariamente adquiere “implicación el adulto con sus reacciones y sus prejuicios” (Mannoni, 1987, p. 30). De esta manera, el niño aparece como respuesta a los impases familiares representando una verdad,

la verdad del goce de la familia que proviene, bajo la inscripción simbólica de una pregunta: “¿qué soy yo para el Otro?”

Aquí entra en juego algo que Mannoni(1987) denominó, siguiendo a Doltó, la “*palabra maestra*” proveniente del adulto y por la cual el niño puede adquirir dominio sobre algo (p. 30). “El niño reclama el derecho de comprender lo absurdo que le sucede en determinada reacción agresiva suya”. (p. 30).Y así se produce una escena constitutiva: un niño que se encuentra en situación de crisis pulsional y un adulto en el lugar de respuesta de acuerdo a su fantasma, síntoma y prejuicios. “Es la palabra del adulto la que lo habrá de marcar y determinará las modificaciones ulteriores de su personalidad” (p. 38).

Freud(1968), en su texto *Inhibición, Síntoma y Angusti* refiere que el síntoma surge del impulso instintivo obstruido por la represión.(p. 2838)Establece una descripción del mecanismo de la represión y su relación central con el Yo. Ubicando la formación de síntomas como una *fuga del yo*, es decir en el fracaso de la represión. Así, el síntoma aparece como formación del inconsciente sustituto del contenido anímico que la represión no logró capturar, el cual se manifiesta de manera cifrada. “El síntoma es un sustituto y un retoño de la moción pulsional reprimida que no cesa en su exigencia de satisfacción” (Korgi, 2012, p. 327). Así, el síntoma incurre en tratar de brindar sentido a un agujero en el que habita el sin-sentido.

Los síntomas se crean para sustraer al yo de una situación de peligro (...) es decir, que se repita la situación análoga imaginaria, aquella en la que tuvo lugar el estallido de la angustia -referente al “trauma de nacimiento”-, en la que el yo se hallaba desvalido frente al empuje de la pulsión, que es, por excelencia, la condición de angustia.(Korgi, 2012, p. 329)

Entonces, la mirada psicoanalítica del síntoma no es aquella que se pone en manifiesto ante los ojos fenomenológicos clasificándolos como “trastornos o desórdenes.” No. Es, más bien, una lectura que se introduce en el orden del desciframiento, allí donde flaquea el sentido. “Es la expresión de

rechazo de algo que no se articula en el lugar del Otro” (Mannoni, 1987, p. 42).

Por tanto, al llevar la lógica del síntoma psicoanalítico a la institución educativa, se puede observar que en los actos de indisciplina, problemas de aprendizaje o en el aburrimiento de los niños y jóvenes respecto a los contenidos escolares, hay una verdad oculta que opera como tratamiento de lo pulsional. Un síntoma de la pareja parental que se manifiesta como impase del sentido por el cual funciona la institución. Tal como lo indica Vincens(1998), “la interpretación del síntoma apunta al hecho de que, en el campo de su sentido, se halla algo que no lo tiene.” (p. 58)

Es así como el Psicoanálisis no se pronuncia desde un punto de vista ideológico frente a la familia, ni produce criterios sobre su condición de institución y sus nuevas formas de presentación. De lo que si se encarga, es de abordar las problemáticas que germinan de estas nuevas categorías de familia, de señalar los efectos sintomáticos que de ella derivan. A propósito de esto, Lacan(1984) señalaba, “El Edipo no podría conservar indefinidamente el estrellato en unas formas de sociedad en donde se pierde cada vez más el sentido de la tragedia”. (p. 792) Es decir, se trata de una época donde se habla de la pluralización de los Nombres del Padre, en donde el sentido clásico del padre ha decaído.

Después de todo, la escuela acoge a los niños representantes de la verdad sintomática de una familia. Recibe a los sujetos que traen como equipaje un entramado de frases que signaron su configuración. En otras palabras, sujetos que han encontrado la manera singular de responder con su síntoma a la pregunta de qué son para sus padres. Lo que indiscutiblemente abre otras preguntas de cara a la escuela. ¿De qué manera conjuga el síntoma -y su implicación familiar- del sujeto con la institución educativa?, ¿qué tratamiento ofrece la escuela para lidiar con lo singular del síntoma, es decir con el paso del sujeto de una institución

familiar, determinada por un sentido específico, a la institución educativa regida por otro sentido: el del ideal social?

El lugar del síntoma en la institución educativa

Hablar de una institución es hablar del sentido establecido en determinado esquema social. En el caso de la institución educativa se trata del orden simbólico en el que se mueve el objetivo de la educación. Y como todo organizador de sentido, produce efectos.

El único “problema” que la institución de la sociedad debe resolver siempre y en todas partes, y que resuelve siempre y en todas partes, de una manera que sería prácticamente inatacable si no la perturbaran desde afuera o desde su propio imaginario, es el problema del sentido: crear mundo (“natural” y “social”) investido de significación.(Castoriadis, 1998, p. 51)

El mundo de significaciones que crea la escuela para los sujetos insertos en ella, es el mundo de la formación. El acto formativo se promulga a partir del ideal del saber y los valores supuestos desde el bien común. Tal como lo describe Bustamante (2013), la *formación* podría entenderse como la realización de un estatuto de cultura en tanto dispositivo pedagógico, dado que sus integrantes no pueden acceder a ella de otra manera que no sea por sus regulaciones.(p. 8)

En relación con la formación del sujeto plantearé que el humano está de espaldas a los mecanismos de la naturaleza que provee a las especies para sobrevivir, en tanto especímenes y en tanto especies. Para que eso fuera posible, tuvo que darse un proceso de desnaturalización, comandado desde un sistema simbólico (el lenguaje).(Bustamante, 2013, p. 9)

El lenguaje mata la cosa, decía Hegel. El sujeto es un producto del lenguaje, puesto que no hay manera de entrar en la cultura de forma espontánea. Es necesario que existan renunciaciones al goce del ser, para ingresar en las formas de sentido cultural, que no son otra cosa que

posiciones discursivas de instituciones que determinan los rasgos característicos de las sociedades.

Ahora bien, irrefutablemente, la escuela es un centro de formación, en el cual se impone un sujetamiento al discurso científico que gobierna en la época. El mundo es acreedor de sujetos formados con un saber técnico y aplicable a las vicisitudes de la sociedad moderna. La escuela funciona a partir de esos objetivos y plantea un sentido específico en el cual se establece las relaciones humanas dentro del marco escolar.

En el libro, *Sujeto, sentido y formación*, Bustamante (2013) plantea en su investigación dos aristas que abren las posibilidades para establecer una lectura del sentido que emplea la institución educativa desde la óptica psicoanalítica:

1. *Universal, particular y singular.*

Un universal es definido como el conjunto de varios elementos que comparten, al menos, una característica o rasgo en común. Estos elementos toman el nombre de particulares. Por tanto, la agrupación de particulares, que manifiestan una característica repetitiva, da origen al universal. Sin embargo, entre los elementos particulares de un universal, también existen rasgos diferentes, características únicas que los hacen singulares entre sí. Entonces, “mientras varios particulares pueden formar un universal, varios singulares no pueden formar un universal, pues son tales en tanto no poseen rasgos susceptibles de coincidir con los otros.” (Bustamante, 2013, p. 21)

La formación, alineada al ideal de la ciencia, por naturaleza tiene como horizonte lo universal. Por lo tanto, con tales propósitos generales, lo singular tiene que ser borrado. Es un “para todos” que pone en desuso los componentes subjetivos. Sin embargo, dicha exclusión de lo singular responde a una posición estructural del discurso educativo. No representa un defecto de la función, ni mucho menos algo que puede ser corregido haciendo de mejor manera las cosas -nuevas metodologías de aprendizaje,

reformas en el control de la disciplina, cambiando la infraestructura de la escuela, etc.-. Si la ciencia no respondiera a leyes universales, pues, dejaría de ser ciencia.

Así, la tarea formal de la educación respecto a lo singular del sujeto es el intento de “volverlo particular”; para que así, forme parte del universal. Es decir, la escuela toma en consideración no el rasgo único, sino aquellos rasgos que son posibles de compartir con el colectivo: edad de ingreso a la escolaridad, uso de uniformes, escalas de aprendizaje, etc. De esta manera, la condición de sentido universal que sostiene la escuela, reduce al sujeto de la educación a un dato agrupable, estadístico, determinado en una categoría general.

2. El Psicoanálisis y lo singular

Es posible pensar que el Psicoanálisis persiste en marcar la eterna excepción que resalta de los mecanismos universales. En otras palabras, acentúa su propuesta en la singularidad y sus formas de manifestarse dentro de los sistemas totalitarios. Lo que resiste a ser capturado por el “Todo”.

En ese sentido, el síntoma es la impronta ineluctable de lo singular frente a lo universal. Siendo lo singular aquello que no es posible pluralizar. El síntoma, entonces, se inscribe como una categoría que se resiste a la homogenización del discurso universal.

El síntoma es algo que no funciona como debería, ¿por qué aparece? y, sobretodo, ¿por qué se resiste a ser eliminado? Freud se sorprendió de la imposibilidad de eliminar por completo el síntoma, aunque se pudiera disolver considerablemente su envoltura formal: quedaba siempre un resto inamovible, del todo productivo (podía retornar, desplazarse, etc.) y propio de ese sujeto. (Bustamante, 2013, p. 32)

El Psicoanálisis, por tanto, se hace cargo de los efectos y los restos que producen estos discursos que no dan cabida a lo singular. Se dirige a esa parte del sujeto que no encaja en el común. Lacan(2013a) señalaba:

En el recurso que nosotros preservamos, del sujeto al sujeto, el psicoanálisis puede acompañar al paciente hasta el límite extático del “Tú eres eso”, donde se revela la cifra de su destino mortal, pero no está en nuestro solo poder de practicantes el de conducirlo hasta ese momento en que empieza el verdadero viaje. (p. 49)

El proceso que posibilita una transición de lo particular a lo singular es una tarea que la asume el psicoanálisis. Por eso, cuando los sujetos presentan una demanda de análisis, identificados con las insignias particulares dicen: “soy depresivo”, “soy ADHD”... es decir, son algo que les permite pertenecer a determinada clase; hay algo que les produce malestar que va más allá del orden universal al que pertenecen o al que aspirarían pertenecer. Allí radica la dimensión sintomática. El psicoanálisis, entonces, sería un proceso que permite el paso “del lugar donde se enuncia soy ejemplar de la clase E”, al lugar donde se asume “soy eso” (En otras palabras: “no hay clase que me contenga”).” (Bustamante, 2013, p. 25)

El esquema político y administrativo del Estado junto a organizaciones mundiales, han ido incorporando y brindando legitimidad dentro de la escuela a espacios que aborden las problemáticas singulares que increpan el sentido universal de la institución. Departamentos que alojan algunos nombres: “bienestar”, “consejería”, “orientación”...en definitiva, entes que operan de forma paralela al discurso formativo desplegando sus acciones para reintegrar el malestar del sujeto al sentido de la educación. Es decir, son la figuras responsable de cargar con los efectos que produce la acción escolar; responsable de ir “guiando”, “aconsejando” u “orientando” al sujeto cuya singularidad ha sido expropiada por el sentido aplastante del ejercicio educativo. Dicho de otra forma, la escuela -paradójicamente- ha diseñado sus propios espacios para restablecer los impases que ella misma produce. Por lo tanto, ¿es posible reparar las cosas desde el mismo lugar que se perjudicaron? Al tomar como eje la neurosis, ¿de qué reparaciones (“bienestar”, “consejería”, “orientación”) se puede hablar?

El Psicoanálisis no se inscribe en la pedagogía, ni se introduce en el dispositivo escolar, pero lo sigue muy de cerca. Pues, plantea un camino alternativo para el sujeto y las encrucijadas del goce. Como lo indica Laurent (2012), “en el mundo técnico, en el cual todo debe tener una función, el psicoanalista no es alguien que se ofrece como herramienta útil (...) El psicoanalista trata de dirigirse a lo inútil de cada uno.”

Entonces, ¿qué es lo inútil -que el psicoanálisis nos permite observar- de cada uno en la escuela? El síntoma: lo que hace fuga de sentido, lo que problematiza al sujeto de la educación, en definitiva, lo singular.

La Educación como discurso posibilitador del vínculo social

“Un hecho es siempre un hecho de discurso”

Jacques Lacan

Al seguir el proceso de producción subjetiva, se entiende al ser humano como el producto de una configuración primordial edípica que posibilitará, con los elementos del ser hablante, establecer lazos sociales de acuerdo a las posiciones discursivas que ofrece la cultura. Se trata de un sujeto que se encuentra sujetado -valiosísima la redundancia- a las diferentes estructuras del lenguaje que enmarcan y revisten de sentido de la sociedad: familia, educación, religión, civismo, etc.

En la plataforma teórica que sostuvo Freud acerca del vínculo social y las posiciones que ocupan los seres humanos de acuerdo a las relaciones sociales, emergen dos textos en los que él se ocupó de dar cuenta de este tema: *Psicología de las masas y análisis del Yo (1921)* y *El Malestar en la cultura (1930)*. Si se les extrae a ambos libros la problemática en cuestión, se podría pensar en el desarrollo de una teoría del vínculo, más allá de que cada obra tenga un tratamiento diferente.

En el primero texto, *Psicología de las masas y análisis del Yo*, Freud(2001) aborda la vía posibilitadora que tienen los seres humanos para insertarse en el vínculo con los otros de la cultura por medio de la identificación, la cual se dimensiona en tres vectores causales:

1. Forma primitiva del enlace afectivo de un objeto. La cual tiene su nacimiento en el Edipo.
2. Sustitución de un enlace libidinoso a un objeto, como por introyección del objeto en el Yo.
3. Un rasgo común con otra persona que no es objeto de sus instintos sexuales. (p. 1248)

Mientras que, diez años más tarde, en *El malestar en la cultura* (1930), Freud señala la imposibilidad del vínculo por la existencia misma de la pulsión, la cual de naturaleza auto-erótica, se resiste a ponerse en juego en una relación con los otros:

La realidad nos muestra que la cultura no se conforma con los vínculos de unión, sino que también pretende ligar mutuamente a los miembros de la comunidad con lazos libidinales, sirviéndose a tal fin de cualquier recurso, favoreciendo cualquier camino que pueda llegar a establecer potentes identificaciones entre aquéllos, poniendo en juego la máxima cantidad posible de libido con fin inhibido, para reforzar los vínculos de comunidad mediante los lazos amistosos. La realización de estos propósitos exige ineludiblemente una restricción de la vida sexual. (Freud S. , 1997, p. 3044)

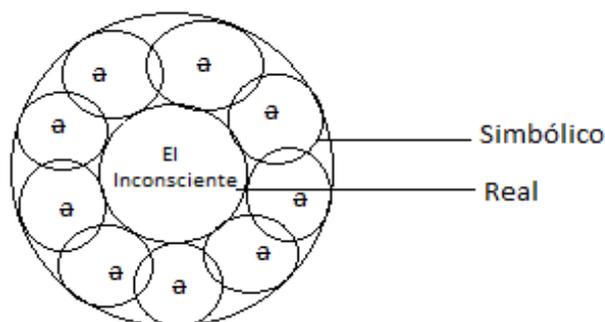
De esta manera, la cultura desarrolla todo un andamiaje identificatorio que tiene como fin, socializar a los seres humanos -aquí entra la escuela-, pero sin considerar el carácter opositor de lo sexual que no cesa de empujar, en definitiva,hacia lo pulsional. No hay satisfacción en la vida de un ser humano que no comprenda una dimensión pulsional.

Todas estas formaciones discursivas, como las entiende Freud, son formas de tratamiento de lo pulsional, y que constituyen los referentes colectivos que vinculan a los hombres entre sí, o por lo menos lo intentan, con todas las dificultades que esto supone. (Berenguer, 2009, p. 29)

En ese sentido, se reconoce en el trayecto de la teoría de Lacan intentos y reintentos de trabajar este tema. La *metáfora paterna* se podría pensar como una tesis inicial sobre un filtro indispensable de la producción subjetiva con el cual lo simbólico metaforiza lo real, pero no sin dejar un resto. No-todo es representable por la palabra. Hay allí un goce residual que adquiere la dimensión de objeto y que rebasa a las capacidades metaforizadoras del padre.

Lo real es antagónico a lo simbólico, sin embargo es, paradójicamente, por la incidencia real que lo simbólico produce un sujeto. Un aro real impenetrable e inalcanzable se halla en la profunda intimidad del ser hablante. Aquí Lacan elabora el concepto de “*extimidad*” acotando, “lo más íntimo justamente es lo que estoy constreñido a no poder reconocer más que fuera” (Lacan J. , 2003, p. 188). Lo más íntimo, a la vez, es lo más *éximo*. Esto también se constata en la estructura topológica de “*El Toro*”, definida en el *Seminario IX, La identificación* (1961), en la cual construye una explicación más sobre el inconsciente, en esta ocasión sirviéndose de una figura circular cilíndrica parecida a la forma de una “boya salvavidas” para niños, es decir, no maciza, sino más bien con un vacío en su interior.

De la composición de esta figura se destaca un agujero central y vacío situado en el exterior del toro -representante del el vivir subjetivo-, pero central y en el interior de la figura, sobre el cual se establecen trazos en forma de revoluciones -similar a la bobina- que marcan el contorno de dicho agujero y las cuales representan la dinámica de la demanda en el sentido de repetición como condición metonímica del significante.



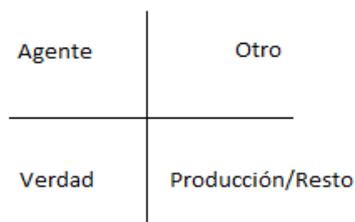
Así, en el periplo que el sujeto establece en la búsqueda del *objeto a*, hay repeticiones que, a manera de fracaso o tropiezos de esa búsqueda, dan forma a una argolla central no simbolizable, inalcanzable, que es el deseo y su instancia inconsciente. De esta manera, la explicación del toro sirve para dar cuenta de que la *vida anímica* se organiza a partir de un vacío, y que ese vacío integra las condiciones de ser lo exterior –fuera de simbolización-, pero a la vez interior y central de la misma.

Otro de los tratamientos teóricos que Lacan formuló, donde analiza la colisión entre lo real y lo simbólico en relación al vínculo entre los sujetos, y donde el lenguaje ocupa un lugar fundamental, es la estructura algorítmica que categorizó como *discurso*. Si se divisa en lo pulsional un imposible de ser tratado por el vínculo social, a saber un lazo de lenguaje, es posible, por tanto, preguntarse por el tema central del discurso.

Roudinesco y Plon(2008), en el marco de su obra *Diccionario de Psicoanálisis*, definen el discurso como un “organizador de la comunicación, específicamente de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social” (p. 87).

El escenario social donde Lacan formula su teoría de *Los Cuatro Discursos* resulta paralelo al de los hechos políticos de *Mayo del 68*, los cuales le permiten leer un más allá de la constitución del sujeto por el lenguaje y pensar qué parajes son posibles para un sujeto en la cultura. “Una vez reconocida en el inconsciente la estructura de lenguaje, ¿qué clase de sujeto podemos concebirle?”(Lacan J. , 1984, p. 779). La intención, entonces, es, dada la reconocida injerencia estructural de la palabra en la producción subjetiva, qué posibilidades enfrenta el sujeto bajo esta estructura. “La idea no es buscar el lenguaje en el hombre, sino el lugar del hombre en el lenguaje” (Bustamante, 2013, p. 255).

Inicialmente, Lacan señala una diferencia indispensable respecto a la concepción de discurso establecida hasta el momento; denomina a su discurso, un *discurso sin palabras*. Se trata de una estructura que puede subsistir sin participación del acto enunciativo como tal. “No existe ninguna necesidad de estos enunciados, para que nuestra conducta, para que eventualmente nuestros actos, se inscriban en el cuadro de ciertos enunciados primordiales” (Lacan J. , 2013, p. 238). Es así, como la enseñanza de Lacan, desde sus discursos, es dimensionar al sujeto en un más allá de sus facultades parlantes -que ya suponen un entramado estructural del significante-, y que se produce por efecto de discursos que lo alojan en lugares que superan el uso de la palabras que éste pueda hacer. Estructuras sociales que rebasan su condición de hablante. La naturaleza del discurso se establece a partir de unmatemaque lo componen cuatro lugares fijos:



El lugar del *agente*, independientemente de las palabras que haga en su uso, tiene la incidencia directa sobre el *Otro*. Es una dinámica en la forma que lo concibe Bustamante(2013) como “alguien que hace hacer a otro con el lenguaje.” (p. 256)Sin embargo, en esa relación agente-otro, lo que se pone en transmisión no son únicamente palabras, ambos lugares están condicionados por otros lugares. En ese caso, el agente está supeditado a una *verdad* que lo administra de cierta manera, que lo “ubica en determinada forma para agenciar algo, no sin cierto impase. Y es esa verdad, la que resulta excluida para tener una explicación científica del lenguaje” (p. 257). Al mismo tiempo, El efecto del agente sobre el Otro produce un *resto*, algo

también del orden de lo imposible de decir y que indefectiblemente da lugar a una forma específica de hacer en el sujeto.

Según el esquema, la verdad habla -como diría Freud- a pesar del sujeto. Hace hablar a alguien, dirigirse a otro, ubicándose de determinada forma frente la palabra. Y, según el esquema, la operación no permite procesarlo todo y siempre queda un resto que, de otra parte, no es reciclable.(Bustamante, 2013, p. 257)

Ahora bien, los lugares designados por Lacan como ejes del discurso alojan categorías que otorgan el sentido específico del discurso de acuerdo a las posiciones que ocupen. Serán cuatro categorías ubicadas en los cuatro lugares del matema:

En primer lugar, está el lenguaje. La definición lacaniana de sujeto es lo que un significante representa para otro significante. Así, la formalización del lenguaje se reduce a una cadena de significantes que representa al sujeto. El primer elemento del discurso es, precisamente, aquello que da inicio a la cadena marcado por el (S_1), significante amo o primordial, que se enlaza con un (S_2), entendido como saber y que constituye el segundo elemento del algoritmo. Bien se sabe que la relación del sujeto con el lenguaje no da lugar a precisiones, hay, entonces, un tercer elemento del esquema que evidencia esto, el sujetotachado ($\$$), marcado por la deuda simbólica frente a lo real. Finalmente, el cuarto elemento que da lugar al discurso, es el (a), objeto causa de deseo, el cual representa aquello que está por fuera de la cadena significante, el objeto perdido que se resiste a todo intento de simbolización.

Dado el esquema, se establecen dos franjas horizontales: una superior (agente → Otro) y otra inferior (verdad // producción). Ante esto, Lacan refiere:

La primera línea implica una relación que está indicada con una flecha y que se define siempre como imposible (...) Se trata de ver ahora si la clave de la imposibilidad escrita en la primera línea no estaría en la

segunda línea (...) la producción no tiene, en ningún caso, relación con la verdad.(Lacan J. , 2013, p. 188)

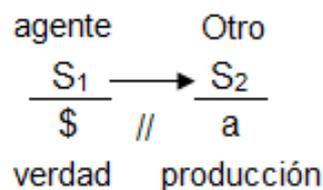
Por sobre esta lógica, Lacan desarrolló la teoría de los cuatro discursos: *discurso del amo*, *discurso universitario*, *discurso de la histeria* y *el discurso del analista*; en los que pretendió poner acento en las formas estructurales por las que un sujeto se produce a partir de las insignias de lenguaje que genera determinado sujetamiento a la cultura. "Solo es factible entrometerse en lo político si se reconoce que no hay discurso, y no solo analítico, que no sea del goce" (Lacan J. , 2013, p. 83)

Atendiendo el esquema de los discursos planteados por el psicoanálisis lacaniano, las preguntas se hacen propias, ¿sobre qué discurso opera la Educación?, ¿qué subjetividades se ponen en juego, tomando en cuenta los efectos discursivos del ideal educativo?

Se sitúa la relación que el dispositivo educativo encuentra, desde su condición de posibilitador del lazo social, con el discurso del amo y el discurso universitario.

Discurso del amo

El primer matema de discurso que Lacan trajo a la luz, fue el *discurso del amo*, el cual se origina desde una lógica planteada por Hegel en *La Fenomenología del Espíritu*, donde explica la dialéctica del señor y el siervo o, también conocido como, el amo y el esclavo.



Aquí el agente encarna el lugar del significante amo, opera en el sentido de la orden y el designio. "En ese lugar no hay saber, hay el anhelo

de que las cosas marchen. Y el esclavo lo que hace funcionar es el saber, su saber-hacer” (Bustamante, 2013, p. 259). La figura que proyecta el amo es la del totalitarismo, sin embargo, su verdad oculta es que también posee inconsistencias, está signado por la tachadura, es decir, la división subjetiva. Aquí se pone en juego la dialéctica de las conciencias dependientes e independientes que sostiene Hegel: Tu vida o la mía. Escojo vivir, pero vivir como esclavo. “El amo, que puede apropiarse de la vida del esclavo, que puede apropiarse de todo lo que produzca, no puede, sin embargo, apropiarse del resto producido en esa operación” (p. 259). El efecto del amo sobre el esclavo deja un plus-término usado por Lacan, tomado de la plusvalía del trabajo en la teoría marxista- de goce que se presenta como fuga inaprensible por el saber. “Es imposible que S_1 y S_2 hagan cópula perfecta.” (Gorostiza, 2009, p. 157) A este esquema Lacan les designó un lugar para estructuras como el Estado y el Capitalismo. “En el discurso del amo, por ejemplo, es en efecto imposible que haya un amo que haga funcionar su mundo” (Lacan J. , 2013, p. 188)

En esa medida, la relación que presenta La Educación y su heraldo, la institución educativa, con el discurso del amo, es que, más allá de que la escuela promueva la identificación con el saber, se sostiene en un sistema normativo y regulador, desde el S_1 . Así, entramos a una categoría de discurso cuando de lo que se trata es del lugar desde el cual se opera. Sujetos que funcionan a partir de este discurso. Hacer que el otro haga algo, regular su comportamiento y desempeño, y ese otro debe mostrar un saber hacer con la normas, acatarlas e interiorizarlas, porque así está establecido. “Hacer trabajar a la gente es más cansador todavía que trabajar uno mismo (...) El amo no lo hace nunca. Hace un signo, el significante amo, y todos a correr. Es preciso partir de esto, que es totalmente imposible” (Lacan J. , 2013, p. 188)

El dispositivo impuesto por la educación tiene un fin civilizador, como lo leyó Freud. Es un tratamiento de lo pulsional que confecciona sujetos movilizado por determinado sentido en sus relaciones con el aprendizaje,

con la autoridad, con la ciudad, lo cual permite el lazo social y la coexistencia con el Otro. Es completamente acertado pensar que la Educación es la única forma de hacer que esto ocurra.

Pero la escuela, al margen de los propósitos educativos que plantea desde un marco homogeneizador y totalitario, produce efectos, no siempre los esperados, no hay “El Educado”, hay los educandos, pues lo singular toma partida. Hay un resto que no es capturado por el saber de la cadena significativa que impulsó el S₁ de la Educación.

El discurso del amo ajusta un espacio en el que la instrucción sea posible. Pero como no sabe qué hacer con la heterogeneidad en la escuela, intenta producir una homogenización, para ahora sí dar lugar al saber (evaluación, diagnóstico, condiciones de ingreso y ascenso, etc.); pero entonces deja la singularidad en el lugar del desecho. (Bustamante, 2013, p. 262)

Ese desecho es el plus de goce que se muestra como *fugas de sentido* en el ejercicio educativo. Aquí entran la mayor gama de síntomas que presentan los sujetos insertados en la educación: agresividad, indisciplina, pereza, irrespeto, resistencia, etc.

El proyecto educativo también ofrece otros espacios que no operan bajo la insignia del S₁, indiscutiblemente. También da cabida para el arte y el deporte, rubros de sublimación, vías esenciales para hacer con la pulsión ingobernable. Sin embargo, su andamiaje está concebido en suma por las condiciones regulatorias del deber ser: horarios, uniformes, estándares, etc.; son condiciones insoslayables por las que se establecen las relaciones entre los sujetos dentro de una escuela. Hay un saber que debe ser enseñado, sin considerar lo que deseen sus educandos.

Bustamante (2013) señala que bajo la comandancia del S₁, se propone una lógica del Todo -de controlarlo todo, que todo funcione, que todo sea educado, etc.- es una lógica de la aspiración del padre, algo que no logra aplicarse del todo, no-todo es aplicado, no-todo es educado. (p. 263)

Ahí reside la imposibilidad del ejercicio, como lo había anticipado Freud. El discurso del amo es una modalidad estructural del lazo social. No se trata de que allí donde hay un alto nivel de autoritarismo, se mejora las cosas con una dosis de democracia. Es por eso, que en nuestra época del debilitamiento del nombre del padre (S_1), generado por la democratización, los derechos, la fragmentación de la familia, lo que se produce en la escuela es, más bien, falta de entusiasmo, pérdida de límites, falta de respeto.

La dimensión política que engloba al acto educativo no reconoce el problema fundamental con el que se encuentra respecto a la subjetividad: “no es posible manipular voluntariamente las dimensiones del ser humano” (Bustamante, 2013, p. 263); pero sí es posible, hacer de él, alguien más humano.

Discurso universitario

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

La dinámica estructural del Discurso universitario se concibe desde el S_2 . Parte desde el saber que construye, que origina, pero que, sobre todo, forma. Gorostiza (2009), a propósito del discurso universitario, el cual considera es una variante del discurso del amo, remarca una imposibilidad en las pretensiones del saber, y lo determina como un intento de absorber lo singular en lo universal. (p. 160)

El discurso universitario se introduce, entonces, a partir de un “todo saber” el cual establece los estatutos de verdad en la cultura. Todo el saber de la sociedad debe ser filtrado y avalado por el comité científico. Es decir, la ciencia, en su afán de agenciar y escrutar las producciones de saber en el Otro, cumple la función del amo, por la propia razón de creerse unívoco. Por eso, la verdad oculta del discurso científico es que opera desde el designio,

a saber, desde el S_1 . “Es precisamente, en tanto que es el lugar de la orden, del mandato, al lugar ocupado primeramente por el Amo, que ha venido el Saber” (Lacan J. , 2013, p. 247)

Ahora bien, la esfera escolar determina los espacios en donde comanda el saber. Por supuesto, un saber científico que atañe a los miembros dentro de sus filas a quienes los denomina sujetos “en formación”. ¿De qué formación se trata? Se forma con el saber sobre la verdad de la ciencia. Se trata de lo que Lacan (2013b) refiere: “Adelante, continúa, continúa a saber siempre más”. (p. 252) La verdad del sujeto ($\$$), en tanto verdad sintomática, queda borrada, por ese motivo se encuentra en el subsuelo del matema. Lo que habla por él es su saber.

Es por eso que suele catalogarse coloquialmente a una persona insertada en una institución educativa, allí donde impera la verdad de la ciencia, como alguien que se “prepara para ser alguien en la vida”. Alguien que es o será “algo” de acuerdo a su proceso educativo. Tal como lo indica Bustamante (2013), “el discurso universitario ejercita la pulsión para producir: “patriotas”, “hombres y mujeres de bien”, “sujetos competentes”, “profesionales”...sujetos que en su condición de materia prima son procesados largamente para ser cualificados, para ser transformados en algo.” (p. 268)

Lacan (2013b) dice: “La Universidad está hecha para que el pensamiento nunca tenga consecuencias” (p. 41). Esto lo determina el saber que no produce otra cosa que el mismo saber, aquello que permite mantener las cosas como ya se encuentran establecidas.

Evidentemente, las intenciones de la escuela son, como lo indica el discurso universitario, implantar un dominio de verdad objetiva por sobre toda manifestación de orden singular. Así, el síntoma queda de lado; Lo que hace que sus dimensiones pulsionales insistan hasta desembocar en acciones insubordinadas del mandato y de la verdad de la ciencia.

Lugares imposibles en los discursos del amo y la universidad

Sin duda, la imposibilidad es algo que resalta entre la finalidad operativa de los discursos lacanianos. Siguiendo los puntos que subraya Gorostiza (2009) hay dos explicaciones que se pueden extraer del discurso del amo y el discurso universitario para enfatizar su carácter imposible:

1. En toda estructura discursiva se encuentra el objeto "a", plus de goce, el cual Lacan lo reconoce como un imposible de nombrar. Esto ilustra la condición del lenguaje como un "muro" que revela la incapacidad humana de un enlazamiento en su totalidad con los otros.
2. Se destaca el punto inhabilitado entre producción y verdad, por eso la ausencia de flecha y la presencia de una barra que obtura su transmisión. El objeto "a" no logra colmar la división subjetiva. El fantasma hace creer que esto podría efectuarse, sin embargo, la dinámica de conjunción-disyunción presente en la dinámica fantasmática, impide constituir una complementación entre sujeto y objeto. (p. 168)

El sistema educativo, entonces, oscila sus disposiciones performativas entre el amo y el saber. En ambos vectores el sentido discursivo encuentra asíntotas con la dimensión subjetiva. No existe poder político e institucional, ni estatuto de saber que capture en su totalidad al sujeto. Allí se encuentra el rasgo esencial de su imposibilidad.

Educación imposible: aportes de la teoría freudiana

Freud escribe en 1925, en el prólogo del libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn, una de las máximas que más han resonado en el campo psicoanalítico de cara a lo pedagógico:

Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles -que son: educar, curar y gobernar- aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos. (Freud S. , 1990a, p. 296)

Los escritos en los que él hace referencia de forma explícita a la naturaleza de la educación fueron pocos. No se dedicó a tocar el tema de la acción educativa con profundidad -algunos prólogos a libros de autores amigos-, sin embargo sus aportes brindan grandes luces para comprender la educación como un dispositivo necesario para establecer el paso humano de la naturaleza hacia la cultura. Para esto, analizó -con la fineza que lo caracteriza- de varias formas el rol del docente frente a la tarea educativa. Esta temática la aborda de manera precisa en los siguientes textos:

1. En la introducción escrita a *El método psicoanalítico* (1913) de Pfister, manifiesta la relación que existe entre psicoterapia y la pedagogía como efectos preventivos sobre el sujeto. Dice: “La educación es una profilaxis que quiere prevenir ambos desenlaces, el de la neurosis y la perversión; la psicoterapia quiere deshacer el más lábil de los dos e introducir una suerte de poseducación” (Freud S. , 1990b, p. 351). El maestro ocupa la función de terapeuta cuando de lo que se trata es de prevenir malformaciones que afecten a la sociedad en la vida anímica del sujeto de la educación. Continúa, “La educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones e inclinaciones del niño no salga nada dañino para el individuo o la sociedad” (p. 352). La educación, entonces, se manifiesta como un efecto civilizador que busca garantizar sujetos saludables para la sociedad.

Para esto, la formación del educador deberá estar alineada a los intereses del psicoanálisis, actuar “en virtud de su conocimiento de las predisposiciones humanas universales de la infancia” (p. 352) y ponerlos en acto frente a los educandos. “Está obligado, por reclamos de su profesión, a obrar con los mismos miramientos, cuidados y reservas que el médico acostumbra a observar, y su trato habitual con los jóvenes tal vez los vuelva

más idóneos para la empatía de su vida anímica” (p. 352). De esta manera, Freud erige la figura del docente como un entendedor de la vida anímica infantil y que, para el desarrollo de su actividad profesional, debe también asumir la posición de terapeuta (médico).

Sin embargo, entre los roles del médico y el educador hay un diferencia respecto a su práctica. El médico, indica Freud(1990b), “tiene que habérselas con unas formaciones psíquicas ya rígidas en el paciente y encuentra su límite operacional en su individualidad ya establecida” (p. 353); mientras que el educador, se enfrenta a la plasticidad del educando, susceptible a ser formado, lo que implica a manera de obligación “no formar esa joven vida anímica según sus personales ideales, sino, más bien, según las predisposiciones y posibilidades adheridas al objeto” (p. 353).

Aquí se encuentra un punto de inflexión para el educador: ejercer la tarea educativa desde la naturaleza del educando, despojándose de sus prejuicios, ideales y fantasmas personales. Tal como lo indica Bustamante(2013), formar al otro desde el otro y no desde él mismo. Esto implica una dimensión ética (p. 53).

La educación se sostiene en el ideal. Y son los educadores los encargados de transmitirlo. Por lo tanto, ¿Es posible para un docente diferenciar sus ideales e intereses personales de los del Otro? No. O, por lo menos, no es una condición generalizada del quehacer docente. “Formar al otro desde el otro requiere una postura que se gana al perder el ideal” (p. 53).Y sólo el psicoanálisis toma partida de eso. Aquí se aprecian los atisbos de la imposibilidad que sostiene Freud cuando se refiere a la educación.

2. Otra incursión de Freud(1990c) en el campo de la educación se evidencia en el apartado *El interés por el psicoanálisis*, donde manifiesta que “el gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente.Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil”. (p. 191) Así, lo que explica,

es que el ejercicio de la educación queda en manos únicamente de quienes comprendan las vicisitudes de la condición infantil: su naturaleza *perversa polimorfa*, la tragedia edípica que hay detrás de cada uno...en otros términos, que reconozca en el niño su estatuto de sujeto.

Luego dice, “nosotros los adultos no comprendemos a los niños, porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuánto nos hemos enajenado de ella.” (Freud S. , 1990c, p. 191) Dicha amnesia de las experiencias infantiles son parte constitutiva del psiquismo del adulto y es la única vía para acceder a la cultura. La represión de las vivencias que el niño atraviesa en la primera infancia, representa el costo del acceso a la socialización con los otros. “El precio de continuar el camino hacia la madurez es el olvido de cierta época infantil.” (Bustamante, 2013, p. 57)

El educador encuentra aquí un escollo estructural. ¿Cómo entender u operar de forma empática con el *alma infantil*, si la propia condición de su vida psíquica está marcada por el olvido de la etapa que atraviesa a quien trata de formar? Para esto, Freud(2008) concluye: “cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil.”

Sin embargo, más allá de considerar la realidad psíquica del niño que el psicoanálisis ha contribuido en su revelación, el discurso pedagógico que impera en la escuela determina las condiciones adaptativas a las que el educando debe someterse y alcanzar introducirse en el rubro de “normalidad”. Esto, lejos de ser una comprensión del alma infantil, es, más bien, un dispositivo que produce otro tipo de efectos. Como lo señala Doltó(1969):

La adaptación escolar es ahora –aparte de las excepciones, se debe decir-, un síntoma mayor de neurosis. Los analistas entonces tienen que tratar con una nueva forma de “enfermedad” que no ha sido tratada: la del rechazo de adaptación, señal de salud en el niño que

rechaza esta mentira mutiladora en la que la escolaridad lo encierra.(p. 5)

3. Por último, en *Sobre la psicología del colegial* (1914), texto escrito a propósito del aniversario número 50 del colegio donde él estudió, Freud señala de forma casi anecdótica la incidencia de la personalidad de sus profesores durante su paso por la secundaria. El escrito inicia dando cuenta de un encuentro en el que él, ya adulto, sostiene accidentalmente con uno de sus profesores del colegio. Dice:

El sacudimiento que me causó el encuentro con mi antiguo profesor de la secundaria me advierte que debo hacer una primera confesión: No sé qué nos reclamaba con más intensidad, ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. (Freud S. , 1990d, p. 248)

Es claro que un docente no puede programarse específicamente para ejercer unilateralmente su labor como educador. Hay una personalidad establecida en él que lo representa frente a sus alumnos. Emergen aspectos emocionales, morales y éticos en su praxis. Al margen del conocimiento (ciencia) que transmita, hay una posición desde los afectos que se manifiesta en la relación maestro-alumno.

Ante este punto, Bustamante (2013) señala, “Lo que Freud está diciendo es que son dos caras necesarias del fenómeno educativo: no se puede educar poniendo solo la personalidad; pero tampoco se puede educar poniendo solo la ciencia” (p. 63) El vínculo educativo depende, entonces, justamente de la articulación que haga cada alumno de ambas vertientes de manera inescrutable, incalculable; puesto que, lo que se juega allí es en el orden de la transferencia como lo concibe el psicoanálisis: una suposición de saber. Y eso responde a manera de identificación como “una corriente subterránea nunca extinguida” (Freud S. , 1990d, p. 249) En otras palabras, tiene participación el inconsciente de cada alumno la forma que se relaciona con la personalidad y con el saber que detenta el docente.

Continúa Freud refiriéndose a su experiencia como estudiante: “espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias (...) De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración.” (p. 250) La puesta de afectos que recaen sobre la figura del docente, son una suerte de revivificación de afectos experimentados en una instancia familiar. Son afectos sustitutivos de experiencias previas y eso varía de acuerdo al complejo mecanismo de constitución subjetiva de cada niño.

Esto, a lo mejor, demuestra cierta incapacidad de las “acomodaciones pedagógicas” que se emplean en la escuela para mejorar el rendimiento de un estudiante; las cuales se practican como una técnica en relación al saber, dejando de lado lo que podría representar el núcleo de la problemática: la experiencia educativa.

De esta manera, el oficio del docente se extiende a terrenos que sobrepasan los límites de la enseñanza. Adquiere una vital importancia la instancia de los afectos -en su reconocimiento y en la puesta en acto- para demostrar que la educación guarda en su esquema estructural algo que no encaja con la implantación del saber. Hay un más allá, un domino ignoto e incalculable, a saber, inconsciente, que irrumpe en las relaciones de enseñanza. Allí radica su imposibilidad.

Sin embargo, a lo que se refiere en psicoanálisis cuando se habla de imposibilidad, no es de una negación fatalista que demuestra lo irrealizable de algo; sino, por el contrario, se trata de una denuncia que da cuenta de la existencia de esa porción inconmensurable del sujeto que se resiste a ser educada, eliminada o evaluada.

Es decir, la propuesta psicoanalítica -freudiana esencialmente- indica que no hay poder educativo que cubra todas las dimensiones subjetivas del

ser humano. Sin embargo, eso no desubica a la educación de su lugar fundamental en la constitución subjetiva y en el aparato social donde circula el sujeto.

Capítulo IV

Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)

“No es queriendo el bien de la gente como se lo alcanza (...) la mayor parte del tiempo es incluso al revés.”

Jacques Lacan

La aparición de la *Psicología experimental* a finales del siglo XIX y la objetividad con la que se ha observado al sujeto desde entonces dentro del plano psicológico, son factores que han permitido plantear los preceptos que rigen las instituciones educativas hasta la actualidad en el quehacer psicológico.

El Estado ecuatoriano, alineado a los objetivos planetarios respecto a la educación, considera en su legislación constitucional la normativa del funcionamiento de entidades que brinden “asistencia técnico-pedagógica, establecimiento de servicios de orientación educativa vocacional y bienestar estudiantil desde el nivel de educación inicial hasta el bachillerato” (Conferencia Internacional de la Educación, 2004)

Para esto, existen los Departamentos de Psicología que operan en el interior de las instituciones educativas, los cuales responden a una estructura que se ha ido configurando a través de los tiempos. Se inscriben en un marco político y funcional específico de acuerdo a los designios de la educación global. Acarreando así una historia que precisa los objetivos establecidos en materia de Educación como una forma de concebir la formación del sujeto.

Antecedentes de la Consejería Psicológica

El siglo XIX es reconocido por el dominio científico aplicado sobre los campos de conocimiento. Razón por la cual el método experimental -bastión de la ciencia- empezó a regir las producciones de saber implantadas en la época y las que empezaban a surgir.

Es en ese nuevo mundo, en el que el Positivismo iniciaba su gobierno, la Psicología nacía como ciencia formal desde el interior del primer laboratorio psicológico creado por Wundt y su libro *Principios de psicología fisiológica* (1874). Esto determinó una corriente de técnicas estadísticas diseñadas específicamente para medir las facultades psicológicas de los seres humanos que finalmente desembocaron en un nuevo campo de aplicación: La psicología escolar.

Ya en los inicios del siglo XX, el concepto de inteligencia despertaba gran interés para los comités psicológicos, pedagógicos y médicos. Lo que trajo como resultado que Binet y Simon elaboraran la famosa *Escala métrica del desarrollo de la inteligencia de los niños* (1904). Con esto se introduce el primer test de inteligencia en la historia, impulsando el desarrollo de la Psicometría como un baluarte para la Psicología y su aplicación en muchos campos de conocimiento, pero esencialmente en la Educación. Así se inaugura una práctica hegemónica que aún en nuestra época guarda vigencia: la evaluación psicológica.

En plena guerra mundial, los test de inteligencia de Binet-Simon conocen un éxito inesperado. Se propagan con rapidez y aparecen otros análogos. Se introducen en el ejército norteamericano debido a la facilidad para poder aplicarlos colectivamente. (Repetto, 2001, p. 5)

De la misma forma, la desatada corriente de salud mental que implantó el desarrollo de la medicina durante el siglo XX tuvo un giro importante posterior a la Segunda Guerra Mundial. El regreso a casa de los soldados norteamericanos, dio cabida para que no sólo los psiquiatras - quienes centralizaban el oficio terapéutico en el campo de la salud mental- tomen partida de los problemas emocionales, sino compartir dicha tarea con

psicólogos-orientadores, quienes trabajaban con finalidad de guiar a los afectados por la guerra a restablecer su vida profesional, social y emocional. Aquí aparece la propuesta de Rogers, *Counseling and Psychotherapy* (1942).

Los principios que sostienen la función del consejero son los de una *Psicología basada en el cliente*, en donde “el terapeuta es la verdadera persona que realmente comprende las vacilaciones y debilidades del cliente y las acepta sin intentar negarlas o corregirlas (...) Le acompaña por el camino que la persona traza, y participa como elemento presente y activo de este proceso de auto creación” (Rogers & Rosenberg, 1981, p. 48)

Así, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el psicólogo en la institución educativa se hallaba influenciado por la corriente de “consejería” heredada de la teoría rogeriana y el fuerte impacto de los test psicométricos como método de evaluación en el interior de la escuela.

Más adelante, en la década de los 70, la *American Psychological Association*(APA) establece la diferencia entre Psicología Clínica y Consejería Psicológica, determinando que la primera se encargaría del campo psicopatológico asociado al enfoque médico y la segunda pondría acento a la tarea de orientación vocacional y dificultades sociales de los individuos, encontrando en la escuela un lugar especial para sus operaciones.

En la *Convención Universal de los derechos del Niño*(1989) se establece que la educación debe buscar “el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial” (UNICEF, 1989)

Por lo tanto, hoy, la educación se concibe desde un marco *integral*. Lo que ha generado que las nuevas políticas públicas para la atención

psicológica dentro de los establecimientos de educación obtengan mayor protagonismo que en modelos educativos anteriores.

En el Ecuador, la regulación y el control de los servicios educativos está a cargo del Ministerio de Educación, que a su vez, actúa en conjunto con otros organismos del Estado para diseñar las políticas de la educación a nivel nacional. Es así como en el 2014 aparece el Modelo de Atención Integral de los Departamento de Consejería Estudiantil como una propuesta de la Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa que busca regular el funcionamiento de los profesionales de la Psicología y Trabajo Social de acuerdo a los objetivos generales de gobierno, elevando así, la figura del profesional en Psicología inserto en la Educación a la categoría de un funcionario público o privado, dependiendo del caso.

Principios del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)

Base Legal

El Ministerio de Educación del Ecuador(2014), según el Acuerdo 0069-14, indica:“Será responsabilidad del Estado, garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicios de derechos y convivencia pacífica.”(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 7)

De esta manera, y como una herencia de la época de las luces, la educación y sus vías de control de cómo deben ser las relaciones en una escuela, son legisladas por el Estado. Tal como lo indica Althusser, la escuela es un “aparato ideológico de Estado dominante.” (Althusser, 1970, p. 25)

Así, a partir del 2008, el Estado ecuatoriano introdujo una reglamentación jurídica sobre los estándares de educación del país, denominada LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural), la cual sostiene en los siguientes artículos las formas en las que debe concebirse la Consejería Estudiantil:

Art. 58.- La atención integral de los estudiantes en proceso de formación es un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por los Departamentos de Consejería Estudiantil de los establecimientos educativos en todos los niveles y modalidades.”(Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012)

Art. 59.- En las actividades y programas atinentes al Departamento de Consejería Estudiantil, debe participar activamente todo el personal de la institución: directivos, docentes y administrativos, así como los estudiantes y sus representantes legales. Las acciones y los programas deben ser organizados por el Departamento de Consejería Estudiantil y deben ser puestos a consideración del Consejo Ejecutivo del establecimiento para su análisis y aprobación. (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012)

Por tales motivos constitucionales, en abril del 2014 aparece en el interior del Ministerio de Educación el *Acuerdo Ministerial 0069-14*, que indica: “Expedir la normativa para la organización y funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil en los establecimientos del Sistema Nacional de Educación”(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). La aplicación de la normativa se llevaría a cabo mediante el siguiente objeto:

Art. 2.- A través de la presente normativa se regulan los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la implementación, organización y funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil en los establecimientos educativos públicos, fiscomisionales y particulares, de acuerdo al “Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil.(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014)

De esta manera, se extiende una reglamentación que organiza la estructura y el funcionamiento de los Departamentos de Consejería de todos los centros educativos del país. Un documento que da cuenta del carácter

burocrático que debe asumir la psicología clínica en el campo institucional de la educación.

Definición

Tal esquema operativo designado para la tarea de los Departamentos de Consejería Estudiantil está definido como una “instancia responsable de la atención integral de los estudiantes, cuyo propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 3) Es un tratado que contiene los criterios y acciones generales que prescriben la tarea educativa desde un plano burocrático. Se considera una “herramienta que entrega a los profesionales del DECE una serie de estrategias teóricas y técnicas para el abordaje de las diferentes situaciones que emergen en el contexto educativo.” (p. 3)

Enfoque teórico

Según el Modelo de Atención Integral de los DECE, son cuatro las bases teóricas que permiten desplegar las acciones del Departamento de Consejería. Se intentará entrelazar, a manera de contraste, tales preceptos teóricos expuestos en el modelo con la teoría psicoanalítica:

Equidad de Género

Respecto a los “roles y estereotipos que se asignan a hombres y mujeres en los ámbitos social y cultural” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 11), se constata que los mismos han derivado comportamientos “desvalorizantes y peyorativos contra lo que representa lo femenino”. Por lo

tanto, la equidad de género analiza y reflexiona a partir de dichos comportamientos, tomando en consideración que “el contexto educativo es un escenario en donde niños y niñas receptan y aprenden una serie de modelos y expectativas sobre lo que se supone que es “ser mujer” o “ser hombre” (tipificación sexual), aspectos que ineludiblemente contribuirán a una progresiva configuración de su identidad de género” (p. 11).

Por su parte, el psicoanálisis ha permitido ver la cuestión de la “tipificación sexual” desde un más allá de lo biológico y lo social. “Freud no habla, en sentido estricto, de la estructuración de hombres y mujeres, sino de construcción de masculinidad y feminidad, y estos términos no corresponden unívocamente con los primeros” (Tubert, 1987). Son, más bien, posiciones resultantes de una inscripción simbólica que se enmarca sólo a partir de la diferencia. Operan por la significación del cuerpo que remite a la diferenciación. Es decir, no se puede pensar hombre y mujer como condiciones totales y aisladas, sino únicamente desde su oposición. “Puesto que no se trata de un órgano anatómico, sino de un significante que aparece en el lugar de la falta, aunque imaginariamente pueda asumir la máscara de la plenitud” (Tubert, 1987).

Pensar en la “identidad sexual” promovida por un discurso social que precede la escuela, es, de cierta manera, desconsiderar la posición sexuada que implica la singularización. Tomando en cuenta que lo que:

singulariza a los seres humanos es el hecho de tener que situarse, en el terreno de sus placeres y displaceres en relación con esa diferencia, e inventar una forma que pueda articular sus experiencias de ilusión y desilusión en relación con las figuras del Otro. (Tubert, 1987)

Tal intención expuesta en el Modelo de Atención de los DECE, más allá de la equidad que pretende, requiere también de una observación asimétrica de las posición masculina y femenina que, como se sabe, va más allá del deber ser social de un hombre o una mujer. Se trata, más bien, de reconocer el significante que los representa.

Universalización de los derechos

El enfoque de este aspecto, significa mirar a los educandos como “cuerpos legales”, es decir, como sujetos de derecho, actores sociales y, por ende, ciudadanos. El Departamento de Consejería es el organismo que velará por la educación como un derecho de todas las personas, la cual es “entendida como un proceso continuo y permanente que puede llevarse a cabo en varios contextos y que se fundamenta en pilares de disponibilidad, no discriminación, gratuidad, accesibilidad e inclusión.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 11)

Sin embargo, detrás de esta visión civil de los educandos, tramitados desde su objetividad -todos con los mismos derechos-, hay una condición subjetiva que pugna para mostrarse singular. El cuerpo subjetivo, a diferencia del “cuerpo legal”, es una construcción única que surge como efecto de la palabra. Así, el síntoma emerge por las inconsistencias del universal. Allí donde el sujeto no se contenta sólo con tener derechos -igual que todos los demás ciudadanos-, hay una marca de goce que no puede ser acogida por la norma.

Miller(1997), señala en *Introducción al Método Psicoanalítico* que el “sujeto de derecho” es el sujeto de la clínica, aquel que asume determinada posición frente a su malestar (p. 24). Esto lo diferencia del “sujeto de hecho”. Es decir, un sujeto que se sale de la objetividad, del diagnóstico o de las referencias otorgadas por el discurso escolar: “estudiante indisciplinado”, “estudiante con problemas de aprendizaje”, etc. para decir algo sobre lo que irrumpe en el lugar del Otro y la posición que ocupa frente a sus dichos. Desde el punto de vista legal, el derecho se encuentra en la dimensión del hecho -una cifra, una estadística-; no obstante, desde la clínica, el derecho es una ubicación subjetiva frente al hecho.

Entonces, el Departamento de Consejería, debe también velar por el sujeto más allá de la condición de derecho civil. Más allá del niño que está siendo educado, porque es su derecho -a su vez, la obligación de los padres- y porque así tiene que ser. Tomando en cuenta que cada niño experimenta la educación institucional de manera distinta. Por lo tanto, se debe prestar atención a los efectos que produce la inscripción del sujeto en la escuela, algo que no depende únicamente de su instancia civil.

Bienestar psicológico, cognitivo y afectivo

Según el Ministerio de Educación del Ecuador, la inclusión permite que se establezcan:

estrategias enmarcadas en los diferentes procesos psicológicos (afectivos, emocionales, subjetivos) que acompañen el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, la inclinación y escucha activa de la situación personal de los estudiantes, su contención psicológica-emocional en casos de vulneración de los derechos y el mejoramiento de la calidad de relación entre el sujeto especializado interventor y el sujeto intervenido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 12)

¿Es posible pensar en que lo que las políticas educativas consideran “bienestar” es correlativo al bienestar subjetivo? El dispositivo escolar deja restos inaprensibles para la misma acción educativa. Siguiendo a Bustamante (2013), parece, entonces, razonable ofrecer bienestar con el fin de compensar el malestar producido (p. 265). Se trata, en consecuencia, de la defensa del dispositivo, no de una iniciativa que nace a partir de una buena voluntad. “palabras como ‘guiar’, ‘orientar’, permiten iluminar apenas una porción muy limitada de la acción escolar.” (Bustamante, 2013, p. 265)

Por lo tanto, la oferta del “bienestar estudiantil” no es precisamente un proceso que intenta preservar las cosas buenas que hace la institución y reparar lo poco que no se ajusta a dichos mecanismos. Por el contrario, está llamado a ser un espacio que convoque al sujeto desde su condición de

malestar, no para transformarlo en bienestar, sino para encontrar nuevas significaciones de dicho malestar.

Se puede pensar, más bien, en la ética del “bien-decir” como lo presenta Lacan, lo cual, nada tiene que ver con el bien del ideal social. Es tratar, en la medida de lo posible, de propiciar un sujeto que se acerque a lo real en su decir, a lo indecible de su síntoma y pase de sus enunciados a dar cuenta de algo desde su enunciación.

Esto podría pensarse como el desafío del psicólogo clínico con orientación psicoanalítica inmerso en el campo institucional de la Educación: propiciar una ética del bien-decir dentro del dispositivo educativo. Intentar construir un “bien-decir estudiantil”.

Visión Intercultural

El enfoque manifestado a partir de la interculturalidad se manifiesta en el “reconocimiento de culturas diferentes y lo diverso de las cosmovisiones, formas, opciones, concepciones y prácticas de vida implícitas en el acto de comprender y respetar al otro.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, pág. 12) Lo que permite que “se construya una sociedad más justa y democráticas que respete la interculturalidad” (p. 12).

A propósito de la cultura actual, Abdallah-Preteille(2006) sostiene que la “noción de pluralidad permite entender los fenómenos culturales a partir de dinámicas, de transformaciones, de mezclas y manipulaciones. La noción de ‘culturalidad’ nos devuelve al hecho de que las culturas son cada vez más cambiantes”

Por otro lado, la enseñanza de Lacan establece que la comprensión del Otro es algo que remite a uno mismo. En el sujeto se instala un juego de intercambio simbólico que parte de una posición imaginaria, a saber, el yo,

que no es otra cosa que una dimensión frágil y maleable de lo que cada uno es construida, precisamente, por el Otro.

La interacción social está sujeta a una dinámica de discurso que rebasa las facultades del habla en los sujetos. Por tanto, “las prácticas, actitudes, comportamientos culturales son aproximaciones a través de una vivencia subjetiva, en tanto síntoma en la relación del individuo con el entorno” (Abdallah-Preteceille, 2006)

El Departamento de Consejería podría apuntar en su práctica, tomando las circunstancias interculturales que caracterizan a la época actual, a observar con cuidado cómo el sujeto manifiesta sus rasgos culturales en su discurso. De qué forma es nombrado y cómo se nombra él mismo. De esta manera, es posible encontrar en esa visión intercultural de la diversidad -que no es lo mismo que diferenciación-, un espacio para la singularidad que, por naturaleza, se desencaja en la cultura

Objetivo General

“Brindar servicios profesionales de consejería a los estudiantes en el marco de sus experiencia educativa” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 15)

Estructura General del Departamento

El DECE deberá estar compuesto por tres áreas fundamentales que permiten tener un trabajo interdisciplinario con profesionales especializados en las siguientes áreas, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador(2014):

1. Área Psicoeducativa
2. Área Psicológico-emocional
3. Área Trabajo Social (p. 22)

Cada área establecida debe ser integrada y representada por un profesional cuya formación cumpla los requerimientos del espacio. De esta manera, se

conforma un equipo de trabajo con los siguientes perfiles(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014):

1. Profesional de Psicología Educativa (Área Psicoeducativa)
 2. Profesional de Psicología Clínica (Área Psicológico Emocional)
 3. Profesional de Trabajo Social (Área de Trabajo Social)
- (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 22)

Funciones del Área Psico-emocional

El espacio que representa la tarea del psicólogo clínico en la institución y, con mayor precisión, en el Departamento de Consejería, es el área psico-emocional. A continuación se detallarán algunos de los principios que sostienen esta área tal como lo indica el Modelo de Atención de los Departamentos de Consejería Estudiantil(2014):

- Contempla, analiza y aborda el desarrollo psíquico/psicológico del niño, niña y adolescente en el contexto educativo, tomando en cuenta sus particularidades.
- Se ocupa del desarrollo de procesos de autoconocimiento, competencias cognitivas, estima propia, comunicación, creatividad, asertividad en toma de decisiones; así como, de la relación que los estudiantes establecen con la sociedad.
- Pone atención a indicadores que puedan manifestar algún cambio en la dinámica familiar que afecte al estudiante.
- Contribuye en la comprensión de procesos propios de los individuos y fomenta la formación de competencias para el desarrollo individual, familiar y ciudadano.
- Determina el procedimiento para intervenir en casos puntuales, tomando en cuenta la particularidad de cada estudiante. Prioriza siempre la escucha y la verbalización, detecta e indaga el momento o el hecho específico que haya detonado el surgimiento de un síntoma y ayuda con la reflexión sobre cómo abordar cada problemática.
- No deberá efectuar procesos de atención psicoterapéutica con los estudiantes o cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Sin embargo, su aporte es la identificación de casos que puedan requerir psicoterapia. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 26)

Funciones del profesional en el área Psico-emocional

Dado el encuadre específico en el cual se sostiene el área psico-emocional, esta debe ser integrada por un profesional en Psicología Clínica que cumpla con perfil específico de conocimientos, capacidades y actitudes, lo cual le permitirá desempeñar las funciones señaladas en el Manual de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. A continuación se detallarán las funciones más relevantes del profesional, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador(2014):

- Integrar el equipo técnico con los profesionales en psicología educativa y trabajo social, para propender el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus áreas.
- Analizar las demandas y necesidades específicas de cada actor de la comunidad educativa, especialmente de los estudiantes, en lo referente al aspecto emocional, afectivo y de interrelaciones sociales dentro del contexto educativo.
- Promover en el estudiantado la identificación de sus sentimientos y emociones, incentivando su verbalización para llegar a la expresión asertiva de los mismos y alcanzar un autocontrol que privilegie su integración autónoma.
- Coordinar con docentes actividades que promuevan la empatía, asertividad y relaciones sociales favorables entre los estudiantes.
- Registrar las intervenciones realizadas y el seguimiento en la Ficha Personal de cada uno de los estudiantes.(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 28)

Trabajo posible desde la teoría psicoanalítica

La propuesta psicoanalítica se sostiene en una ética diferente a la del ideal que moviliza la cultura. El psicoanálisis apuesta por el sujeto del inconsciente y su condición “subversiva” como lo concebía Lacan. Para esto, es necesario una práctica clínica que privilegie la relación del sujeto con los significantes que lo representan, que dan cuenta de su verdad. En otras palabras, pone acento sobre los efectos subjetivos que desprenden los

mecanismos adaptativos en los dispositivos institucionales de educación y su buena intención de “psicologizar” el malestar inherente a la vida. Un aparataje que se impone sin considerar, de mayor forma, la dimensión singular del sujeto y su *partenaire*, a saber, el síntoma. Puesto que sin el síntoma -eso que muchas veces se propone eliminar o reeducar en la escuela- no hay sujeto.

¿Cómo sostener, entonces, una clínica que no pierda de vista la condición de sujeto del inconsciente en estudiantes de un centro educativo y que, además, no sobrepase los designios operativos de un ‘Modelo de Atención’?

A continuación se detallarán algunos puntos de análisis que han sido susceptibles de hallar dentro de las funciones dirigidas por el Modelo de Atención Integral de los DECE y ubicarlos en una suerte de contraste con el discurso analítico y su práctica institucional. Se propone como una lectura alterna con la intención, no desmerecedora, ni descalificadora, sino, más bien, posibilitadora de establecer encuentros y direcciones de trabajo que favorezcan la visión de la práctica psicológica en instituciones educativas del país.

La naturaleza del modelo

Resulta importante situar las condiciones generales que se ponen en juego cuando se habla de un modelo. Según la RAE, se trata de un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. (Real Academia de la Lengua Española, 2014). De esta manera, lo que se pone de manifiesto con la intervención de un modelo de funcionamiento para los DECE es la repetición de un esquema referencial dentro de cada institución educativa. Es decir, un estándar que implica su reproducción universal, en otras palabras, un “para todos”.

En psicoanálisis hay un sintagma que ha tomado cierta suerte de máxima cuando se pretende explicar su práctica, el cual indica, “sin estándares, pero no sin principios”. La clínica psicoanalítica desaloja los estándares que implican un tratamiento universal. Siempre habrá una excepción que deriva del caso a caso. Sin embargo, está ligada a principios que se determinan como rectores del acto analítico y que anudan la garantía del mismo. Laurent, como preámbulo del Congreso de la AMP en Comandubae efectuado en el 2004, presentó una “Declaración de ocho principios” en los cuales se sostiene la práctica psicoanalítica. Vale precisar el quinto principio: “No existe una cura estándar, ni un protocolo general que regirá la cura psicoanalítica (...) Por lo tanto, el psicoanálisis no es una técnica, sino un discurso que anima a cada uno a producir su singularidad, su excepción.” (Laurent, 2006)

Así, el trabajo del psicólogo clínico con orientación analítica en una institución educativa podría tomar como uno de los vectores principales de sus funciones este “quinto principio” que propone Laurent. Desplegar un trabajo sensible de tomar tantas vías posibles de abordaje, como estudiantes tenga la institución. Sin estándares, pero no sin los principios de la escucha analítica que tiende siempre a seguir de cerca la singularidad del sujeto.

No es posible separar estos dos aspectos: cualquier modelo básico termina operando como norma, esto es, expresándose a través de la alternativa “se debe” o “no se debe”. Hay un pasaje permanente del modelo a la norma, de manera tal que la reproducción de uno, dos, tres o muchos ejemplares de un objeto termina construyéndose en un imperativo universal. (Do Rego Barros, 2013, p. 53)

¿Qué le permite al profesional en psicología clínica operar institucionalmente desde el universal exigido, pero que su práctica apunte a la excepción del sujeto? Situarse en las condiciones singulares del sujeto, seguirlos de cerca y apostar por ellas. De otra manera, “contemplar, analizar y abordar el desarrollo psíquico/psicológico del niño, niña y adolescente en el contexto educativo, tomando en cuenta sus particularidades” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 23) como lo indica la directriz universal

del área psico-emocional, pero no sin dejar pasar la condición del sujeto y su *partenaire*. Siguiendo a Do Rego (2013), saber leer y detectar los tropiezos del estándar, porque allí, en la falla del universal, está el inconsciente. (p. 58)

Equipo Técnico: una posible torsión a la Práctica entre varios.

Integrar un trabajo interdisciplinario, junto a profesionales del área psico-educativa y trabajo social, es una de las tareas exigidas al psicólogo clínico por parte del Modelo de Atención Integral de los DECE. Se manifiesta que la integración de este equipo persigue la “propensión del desarrollo integral de los estudiantes en todas las áreas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 25) En tal caso, ¿cuál es la fecundidad del equipo interdisciplinario?, ¿qué producciones deja el encuentro de diferentes profesionales para tratar una problemática estudiantil?

Roy (2014), indica que “un momento fundamental en la institución es cuando el niño pasa de ser el objeto de nuestro discurso (se habla de él, se hacen reuniones, se discute) a ser la apuesta de nuestro compromiso. Pasa, de ser objeto, a ser sujeto.” (p. 47) Es decir, cuando un estudiante pasa a ser objeto del pensamiento de los profesionales del DECE, se está empezando a hablar de una condición de sujeto.

El psicoanalista Antoni Di Ciaccia inauguró en 1974 una institución llamada “La Antena 110” que se especializa en el trabajo analítico con niños autistas. Los principios del dispositivo implantado en esta institución motivaron a Jacques-Alain Miller a denominarlo como una “práctica entre varios”. Este trabajo se soporta en cuatro ejes que Cocoz(2014)precisa:

1. Los miembros del equipo como partenaires del sufriente
2. La reunión de equipo que mantiene el saber sobre el sujeto permeable y susceptible a las sorpresas. No-todo se sabe sobre el sujeto.

3. El director terapéutico, quien no dirige ni el tratamiento, ni al equipo. Vela por el trabajo institucional responda al vacío central que permite la invención.
4. El punto de referencia teórico-clínico siguiendo las enseñanzas de Freud y Lacan. (p. 19)

Acentuando el segundo planteamiento del eje práctico en Antena 110, el dispositivo funciona principalmente por la “destitución recíproca del saber a priori sobre el niño. La reunión del grupo debe permitir reencontrar un cierto dinamismo en nuestro saber, a veces coagulado” (Coccoz, 2014, p. 76). Profesores, inspectores, pedagogos, en definitiva, los profesionales hablan y profieren un saber sobre el niño. Se trata, entonces, de ocupar un lugar en el *reverso del discurso del amo*, en donde el sentido hace las veces de barrera entre el sujeto y su síntoma. Es decir: “estar lo más cerca posible de los S_1 producidos por el niño, sin deslizarse hacia los efectos de significación” (p. 77).

Sin duda, las referencias de esta propuesta de trabajo clínico en equipo son valiosas, sin embargo, el dispositivo “entre varios” estila una orientación analítica en cada uno de sus miembros. Por lo tanto, ¿qué hacer cuando el equipo está conformado por otros profesionales: psicopedagogos, docentes, trabajadores sociales?, ¿cómo responder desde la función del psicólogo clínico con orientación psicoanalítica a la integración de un ‘equipo técnico’?

Siguiendo una frase de Di Ciacciacque Coccoz(2014) refiere: “el Otro es la atmósfera del sujeto, tan vital como el aire” (p. 14). En ese sentido, lo que se dice del sujeto en un equipo técnico son los significantes que circulan alrededor de él, la atmósfera que lo rodea. La utilidad de estos decires para el trabajo clínico individual permite tener un atisbo de referencias sobre el niño del que se habla. Considerando siempre ese *vacío central* de la práctica que ubica una posición de no saberlo todo sobre el sujeto.

Roy(2014), indica un punto importante para ubicar la clínica como referente primordialluego de establecer reuniones con equipos

interdisciplinarios de trabajo: “no formular preguntas que contengan significantes que no hubieran sido traídos por el sujeto” (p. 46). Esto representa no entregarle palabras al sujeto que no hayan sido dichas por él. Instaurar una lógica de que no-todo está dicho sobre él. Eso permite que el encuadre de la clínica sea permeable a las producciones del sujeto de la educación. Invitarlo a que hable de él mismo y de cómo es nombrado por la institución.

Constitución de una demanda

El trabajo psicológico en instituciones se sujeta a las demandas de los estudiantes. Demandas que deben ser “analizadas en lo referente al aspecto emocional, afectivo y de interrelaciones sociales dentro del contexto educativo”(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 28). El psicólogo clínico recepta las problemáticas individuales y las orienta con la finalidad de “promover en el estudiantado la identificación de sus sentimientos y emociones, incentivando su verbalización para llegar a la expresión asertiva de los mismos y alcanzar un autocontrol que privilegie su integración y autonomía” (p. 28).

La demanda en consejería, entonces, se promueve a partir del hecho. Se instala en la interacción que existe entre un sufriente y un interventor que permitirá orientar hacia la “expresión asertiva de los sentimientos y emociones” que ese sujeto experimenta. Permite guiar al sufriente hacia su reintegración en la atmósfera educativa. Entonces, ¿el profesional en psicología clínica dispone de herramientas técnicas que intervienen en el sufrimiento del estudiante y posibilitan su eliminación?

Si se toma como referencia el síntoma del sujeto como un difusor de malestar, pero que a la vez posibilita regular el goce, precisamente, para que

el sujeto circule socialmente, sabemos que eso, debido a su implicación pulsional, realmente no desaparece.

El sufrir es un hecho que, como decía Lacan, proviene de palabras no dichas. Se trata de un real y su imposibilidad de ser nombrado. Por consiguiente, la tarea clínica implica ir más allá del hecho de sufrir y sus significaciones, “es lo que podemos llamar también el deber del *bien decir* respecto de su sufrimiento: lo que está ahí para que él lo traduzca” (Lacadee, 2014, p. 203). Es decir, una clínica que se orienta por lo indecible en el discurso cotidiano del sujeto en la educación, considerando el padecimiento infranqueable que esto supone. Por tanto, “es aquí donde se establece nuestra clínica: clínica del decir que se deduce de lo real como imposible de soportar, y que concierne a cada uno en su relación con el objetoa” (p. 202).

En el colegio, “C” de 14 años, visita una de las oficinas de Psicología del Departamento de Consejería Estudiantil para consultar qué y cómo debe hacer para no continuar realizándose cortes en el cuerpo. Esto le causa padecimiento. No sabe cómo detenerse, puesto que los cortes, en cierta medida, calman parcialmente la frustración y el dolor que vive en su relación familiar. De esta manera, él se presenta con una pregunta: “¿Cómo finalizar?”

De qué forma es posible dirigir un trabajo con un sujeto que “no puede pasar sin el objeto del cual obtiene una satisfacción, no quiere ceder su satisfacción para responder a la demanda del Otro” (Roy, 2014, p. 32). Cómo propiciar un espacio para la palabra del que sufre por lo que no dice.

Una de las recomendaciones que hace Roy (2014) respecto a cómo sostener un trabajo en estos casos, es no involucrarse con el sujeto a través del imperativo: “hay que parar”, sino mostrar interés por la forma en la que ha encontrado este objeto en particular (p. 47). En este caso, interesarse por los cortes en el cuerpo: cómo los realiza, en qué situaciones, en dónde, con

qué materiales, etc. Esta vía es más productiva y permitirá obtener de él lo que provoca su padecer.

Debido a la situación del caso, los padres de “C” son informados de la situación que atraviesa su hijo. A la par, él se dispuso a investigar en internet, por qué una persona incurre en realizarse cortes en su propio cuerpo y concluye de su investigación que son actos que buscan “llamar la atención”. Comenta que no está de acuerdo con eso, porque él no busca llamar la atención. Sin embargo, luego de ser preguntado sobre cómo está la situación en casa ahora que los padres conocen lo que él está atravesando, dice: “Mejor. Pero ahora hay *‘muchatensión’* por eso. Están todos preocupados por mí.”

La aparición del lapsus: “mucho tensión – mucha atención” permitió leer entre líneas algo de un decir escondido en el sufrimiento. Permitted situar su discurso “como procedente de la trama de su existencia, y de esta manera ser utilizada como recurso en el momento en que el Otro desfallece.” (Roy, 2014, p. 33) El padre de “C” llevaba un largo tiempo sin empleo y la economía familiar se encontraba en crisis. La “atención” de los padres estaba totalmente dirigida a cuentas, deudas y formas de ahorrar.

Entonces, aquí la pregunta “¿cómo finalizar?” sufre una torsión impulsada por el trabajo clínico: “¿Cómo separarse?” es decir, cómo los cortes del cuerpo pueden salir de la categoría de goce autista para situarse en una dialéctica con el Otro. “Nos separamos cada vez que consentimos situarnos en una dependencia simbólica con otro, ya que estar marcado por un rasgo que introduce el germen de la separación” (p. 34)

La derivación a un trabajo psicológico externo de la institución educativa permitió que “C” suspendiera los cortes en su cuerpo. El padre consiguió un trabajo estable y la situación económica de la familia logró equilibrarse. Ahora acude al Departamento de Consejería Estudiantil de vez en cuando, como parte de un trabajo de seguimiento, para relatar cómo con algunos amigos del colegio se relaciona bien y con otros no. Y como quienes

él considera sus amigos, a veces, comparten actividades sin él, no lo toman en cuenta, es decir, no le dan la “atención” que él quisiera. Su síntoma se pone a disposición del comercio libidinal con el Otro.

Entonces, la finalidad del trabajo clínico en instituciones no es acoger una demanda de sufrimiento y erradicarla. Significa, por el contrario, reconocer la dimensión pulsional del síntoma como algo que no desaparece. Considerar con respeto las manifestaciones producto de un real al que se enfrentan los niños y adolescentes inmersos en la educación, promoviendo la posibilidad de producir una invención desde ellos mismos. “Nos corresponde, entonces, entender aquello que lo hace actuar, ayudándolo a encontrar un lugar donde alojar su sufrimiento para elaborar su propia fórmula, que tendrá suplencia allí donde lo que se rechaza es la fórmula del Otro.” (Lacadee, 2014, pág. 207)

De esta manera, la demanda en Consejería, acogida desde el hecho, puede pasar por la tarea del profesional en psicología en ir detrás de la trama simbólica que deviene en la verdad del síntoma, sin pretender excluirla. En tanto, que el signo de sufrimiento particular, esconde, ineluctablemente, un decir.

Trabajo con los docentes

Dentro de las instituciones educativas, la práctica psicológica está muy ligada al quehacer pedagógico. Son tareas diferentes las que ejecutan ambos profesionales, sin embargo sostienen un punto coyuntural en la dinámica educativa. Manoni(1987), sostiene que no es necesario que psicólogo y pedagogo se instituyan como dos obreros que colaboran *alrededor de un mismo objeto*, sino como *guardianes* del correcto funcionamiento de la Institución. (p. 112)

El Modelo de Atención Integral de los DECE indica que una de las funciones aplicadas a la práctica psicológica en los centros de educación es la de “coordinar con docentes actividades que promuevan la empatía, asertividad y relaciones sociales favorables entre los estudiantes” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 29). Por lo tanto, ¿cómo es posible alinear la práctica docente y la práctica psicológica en aras de los objetivos educativos?

Siguiendo a Manoni(1987), quien indica, “el analista puede darle al educador una comprensión que le permite ajustar su decir a una situación cuyo sentido se le escapa en la medida en que se encontraba ya implicado en ella de una manera diferente de lo que él mismo estaba en condiciones de saber”(p. 244). El psicólogo clínico con orientación analítica está en condiciones de ampliar las referencias que maneja el docente en relación al niño. La observación clínica permite situar aspectos de la realidad psíquica del sujeto que pueden ser considerados por el profesor. Dar cuenta de la dimensión sintomática que emerge donde tropieza el vínculo educativo.

Durante la hora de matemáticas, “J”, que tiene 12 años, es detectado por el profesor con una hoja llena de dibujos que, entre risas, mostraba a sus compañeros. Los gráficos que contenía la hoja representaban penes animados: penes en forma de oso hormiguero, de hombre musculoso y otros. Esto causa sorpresa y enojo al profesor, quien repara en notificar al coordinador (inspector) el “preocupante” acto de indisciplina.

El docente opera desde el ideal. Es quien, a parte de instruir académicamente, también vela por la disciplina y la regularización de las conductas en el grupo. Por lo tanto, cuando aparecen manifestaciones que irrumpen en la armonía del aula, él aplica la regla que deviene en una sanción y así establecer la acción “reparatoria”.

“J” es enviado a la coordinación para que se realice el procedimiento correspondiente del caso. Sin embargo, primero se debe llamar a sus padres para comunicar lo sucedido. Esto desborda al estudiante, quien suplica que

no se comunique a sus padres. En ese momento, el psicólogo solicita conversar con “J” antes que se comunique a los padres y se establezca la sanción.

Belaga(2002), indica que “la ley no lleva al ideal sino a lo real” (p. 52). Esto el psicólogo lo conoce, pero el docente no. Es tarea del profesional en psicología, entonces, transmitir una suerte de extensión de la particularidad del sujeto hasta el maestro. Hacer conocer de maneras propicias el funcionamiento del síntoma del sujeto de la educación. Designar -con buenos y precisos términos- la falla en el Otro.

Es la segunda vez que “J” es captado por un profesor haciendo estos dibujos. La primera ocasión ocurrió dos años atrás, en primaria, y recibió la sanción correspondiente. Con eso hace reír a sus compañeros. Interrumpe la clase y es considerado una obscenidad por el docente, sin embargo, él está representando, vía el síntoma, un punto de real proveniente de su historia familiar: el padre de “J” ha tenido tres matrimonios previos a estar casado con la mamá de “J” y en todos sus compromisos ha tenido hijos. “J” tiene varios hermanos que no son producto de la relación entre sus padres. Es un tema que nunca ha sido tratado en la relación padre-hijo.

De esta manera, el sujeto establece una “fuga de sentido” que rebasa la norma institucional. Lugar donde se aloja el síntoma como referente por excelencia de la singularidad del sujeto. Anuncia un mensaje cifrado como respuesta propia a la pregunta de qué es él para el Otro.

El psicólogo clínico, como lo indica Belaga(2002), debe situarse en una “posición de gestión y aspirar que desde el lugar del universal que esa posición conlleva, se esté vigilante para no adueñarse del campo de aplicación de la regla.” (p. 53)

Se remarca que debería explotar sus habilidades para el dibujo con mayor frecuencia, que puede dibujar lo que él quisiera, incluso penes, pero dentro del salón de clases, allí no es posible hacerlo. Es decir, no mostrar la

vía unívoca del prohibir, sino también la vía posibilitadora. Se acuerda con el coordinador establecer una sanción parcial para “J”. Que sea únicamente la anotación considerada como una falta leve por “interrumpir el desarrollo de la clase”.

Así, la institución administra sus normas y la posición de la práctica clínica en instituciones consiste en intentar ofrecer un espacio para la particularidad. Tramar una suerte de negociación con docentes e inspectores para seguir el cumplimiento de la norma, pero que no alcance dimensiones aplastantes para el sujeto. Como dice Laurent(2003), la función del psicoanálisis en las instituciones consiste en reconocer siempre la falla en el Otro. Aindicarla de buena manera, a no olvidarla jamás (p. 110).

La significación a través de los informes

Una de las exigencias políticas que el profesional en psicología clínica enfrenta, son las disposiciones burocráticas que respaldan su trabajo. Hay una gran responsabilidad que implica el registro y elaboración de informes que den cuenta de la tarea realizada por el profesional. Es deber del psicólogo clínico “registrar las intervenciones realizadas y el seguimiento en la Ficha Personal de cada uno de los estudiantes” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 29).

De acuerdo a esto, cabe establecer la interrogante, ¿los informes son únicamente respaldo burocrático de funciones?, ¿qué vías se pueden abrir para la clínica con la elaboración de informes?

Geiser(2012) en su libro *Psicoanálisis sin diván*, propone tres puntos fundamentales para el armado de una clínica en las instituciones, el cual resalta la naturaleza del informe:

1. la escucha del sujeto;
2. una estrategia política en la cual se haga pasar esa escucha a otros discursos. Los informes constituyen una vía para hacerlo, pero no la única;

3. la elaboración de esa experiencia clínica junto a otros.(p. 45)

El segundo punto de los ejes de la clínica en instituciones, según la autora, abre la posibilidad de que la condición subjetiva trabajada en la escucha psicológica pase a circular junto a otros discursos que componen las instituciones. En el caso de la institución educativa, la redacción de informes permitiría poner a conocimiento un saber sobre los decires del sujeto que posibilite trazar políticas favorables para *supartenaire*.

Cuando el síntoma del sujeto irrumpe en la armonía educativa, las autoridades -rectores, inspectores, coordinadores- plantean una demanda que se presenta en dos vertientes: un saber etiológico sobre la problemática del sujeto y las acciones reparatorias que se emprenderán para regular dicha problemática.

Greiser(2012), señala que a tales demandas es necesario aplicarles “la misma política que a cualquier otra demanda: no satisfacerla, sino interpretarla.”(p. 27) Se trata de sacar a las figuras representantes de la ley en la institución como agentes que la encarnan, puesto que esto supodría permitirle al sujeto que todo el peso de esa ley caiga sobre él. Continúa Greiser(2012):

Ir más allá de la pericia, dar respuestas que superen las simples estadísticas y conformar espacios de investigación clínica son formas de responder ubicándose en el reverso de esa burocracia sanitaria y dando lugar aun saber que denuncie las mentiras de las categorías que esa burocracia intenta imponer. (p. 29)

Así, la finalidad del informe es que el saber del sujeto no entre en una dinámica de registro protocolario. Que no pase por una exigencia brocrática en la cual se almacenan registros de estudiantes para justificar un trabajo desde el área psicológica. El propósito, más bien, debería pasar por uno de los componentes de la clínica como lo sostiene Greiser. Comprometer el uso de reportes como un transmisión del “saber textual del sujeto y que nunca estrará protocolarizado.” (Greiser, 2012, p. 30)

De esta manera, una de las funciones administrativas del psicólogo clínico, como el informe, sufre un viraje de cara a la oportunidad que brinda para el quehacer clínico en el interior de las instituciones educativas. Una oportunidad para transmitir a educadores, directivos, coordinadores el saber referencial de la práctica con orientación analítica. Remarcando siempre, que la intención no se dirige a justificar la problemática del sujeto, ni mucho menos, instalar un argumento *ad misericordiam* y apelar a la compasión para con el sufriente. Lo que se propone es poner en circulación, vía el informe, un saber producido por el sujeto que se manifiesta por relación inherente con el Otro, tomando en cuenta que ese Otro es la atmósfera del sujeto y allí entra en juego también la institución educativa.

Acciones generales del DECE

El equipo interdisciplinario de los Departamentos de Consejería Estudiantil es convocado a realizar en conjunto algunas acciones que constan en el Modelo Integral de Funcionamiento de los DECE (2014). A continuación se ponen en relieve los puntos más importantes, De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación del Ecuador(2014):

- Colaborar y participar en las reuniones interdisciplinarias que se realicen entre los miembros de la comunidad educativa.
- Proponer, colaborar y participar en proyectos pedagógicos y psicosociales que permitan construir lazos con otras instituciones de la comunidad pertinentes para el desarrollo integral de los estudiantes
- Dar seguimiento, referencia y contratransferencia a los casos detectados.
- Abordaje en intervención en situaciones de crisis: violencia en sus diferentes tipos y modalidades; descompensación/desbordamiento emocional; riesgo de suicidio y/o peligro de muerte, etc.
- Planificar y desarrollar actividades encaminadas tanto a la promoción de la salud (física, mental, alimenticia, sexual y reproductiva, etc), como a la prevención de problemáticas relacionadas con la convivencia y clima escolar, el rendimiento escolar y el contexto psicosocial (violencia y/o violencia sexual; problemáticas psicológicas y/o emocionales; uso y consumo de alcohol, tabaco y otras drogas;

embarazo; conductas antisociales, delincuencia y/o infracciones de la ley; deserción escolar), entre otras.

- Colaborar con el diseño de adaptaciones curriculares de los establecimientos, entregando criterios técnicos e interdisciplinarios desde el DECE. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 33)

Para que la práctica de estas acciones se lleven a cabo, los Departamentos de Consejería Estudiantil cuentan con un Currículo de Atención Integral que sirve para orientar la planificación operativa especificando el “qué, cómo, en qué momento y con quién se llevarán a cabo acciones futuras, de manera metódica.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 34)

El objetivo del Currículo Integral comprende la secuencia de acciones a efectuarse frente al abordaje de las problemáticas, ya sea individuales o colectivas, y las demás actividades a realizarse con otros miembros de la comunidad educativa. Tal objetivo se presenta en fases de intervención que los Departamentos de Consejería Estudiantil deben gestionar:

1. prevención integral
2. detección y remisión de casos
3. abordaje
4. seguimiento

(Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 35)

Se detallarán algunos puntos concernientes a la comprensión de cada una de las fases de intervención tomando la teoría psicoanalítica como punto de apoyo para el análisis de las mismas:

Prevención integral

Según el Modelo Integral para el funcionamiento de los DECE, esta sección comprende:

- Aplicación de todos los dispositivos y herramientas necesarias para develar lo que aqueja a los estudiantes y poder tomar medidas oportunas al respecto

- Fomentar el contexto escolar como un espacio seguro para el estudiantado; donde se brinde información, se reflexione y se cuestione las distintas realidades y problemáticas.
- Evitar que se presenten situaciones conflictivas o problemáticas en el estudiantado. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 36)

El punto de partida de la prevención es la anticipación a las irregularidades que se pueden presentar en determinado contexto de la educación. Es decir, planificar para evitar riesgos futuros. Ante esto, el psicoanálisis persiste en denunciar lo real como esa porción inevitable, irrepetible e impredecible de cada ser humano. Greiser(2012), señala que la OMS (Organización Mundial de la Salud) sostiene un *delirio de prevención*, en donde considera a la sociedad como traumática. (p. 50) Es decir, que la organización de la cultura se establece a partir del trauma. “Todo lo que no es programable se convierte en trauma” (p. 50).

La noción que maneja el psicoanálisis sobre el trauma es diferente al de la salud mental. Desde la teoría psicoanalítica, el trauma es constitutivo para la vida psíquica y parte del mal encuentro de los padres, un mal-entendido, algo que Lacan llamó la no-relación sexual. Esto permite pensarlo como un vector de lo real que atraviesa todas las realidades subjetivas. En esa medida, “el trauma en tanto tal siempre irrumpe de manera contingente y no es previsible. No se puede establecer a priori qué es lo que devendrá traumático”(Greiser, 2012, pág. 51)

Si se toma en cuenta el postulado freudiano, el cual indica que la educación intenta civilizar la pulsión, podría concluirse que la función educadora se mueve en la periferia pulsional. No es posible anticipar, prevenir, ni muchos menos, erradicar la pulsión. Pero si es posible marcar el camino para que la maquinaria pulsional sea socialmente aceptada, y de esto se encarga la escuela.

Por lo tanto, los proyectos de prevención que responden a la lista de problemáticas sociales implementadas de acuerdo a los criterios de salud mental de la OMS -drogas, sexualidad, violencia, etc.- que los centros

educativos despliegan son importantes, puesto que niños y adolescentes sin información corren el riesgo de construir mentiras complejas como pensar que, por ejemplo, comer pollo convierte a los hombres en homosexuales, o que la marihuana, al no ser procesada industrialmente, no produce efectos dañinos, o que ser narcotraficante puede ser un camino hacia el éxito.

Sin embargo, la idea central constreñida en los planes de prevención es que no hay una solución para todos. Un programa profiláctico no podrá garantizar la eliminación de la condición *apres-coup* del trauma que desembocará en una problemática estudiantil. Puesto que la información que se suministra no es suficiente. Es necesario respetar el tiempo lógico del sujeto y su mal encuentro con el Otro, algo que responde a cada uno y, además, rebasa la información que puede ser reflexionada en un plan de prevención. En definitiva, siempre hay un más allá de la cual deviene la excepción.

Detección, remisión y abordaje de casos

Según el Modelo Integral para el funcionamiento de los DECE, esta sección comprende:

- Detectar cualquier situación que genere malestar, vulnerabilidad o incluso riesgo en los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa.
- Se propone la interacción directa -individual o grupal- para detectar situaciones problemáticas, generando un espacio empático que convierta al profesional del DECE en un referente cercano para los estudiantes.
- Una vez recibido el caso, se procede a realizar un *análisis inicial de la estrategia de intervención inmediata* a aplicar.
- En caso de ser detectado un caso de violencia y/o violencia sexual, los profesionales del DECE deben remitirse a los Protocolos y Rutas de Actuación de Casos de Violencia y/o Violencia sexual. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 37)

Para situar de forma estructural la operación “detectora de casos” en psicología con orientación analítica habría que introducirlo en una suerte de

homologación con la propuesta de Miller (1997), en *Introducción al Método Psicoanalítico* donde el autor plantea los principios metódicos de la práctica psicoanalítica. Estos son:

1. Entrevistas preliminares
2. Evaluación clínica
3. Localización subjetiva
4. Introducción al inconsciente (p. 19)

Miller precisa tres niveles para un dispositivo de análisis: evaluación clínica, localización subjetiva e introducción al inconsciente. En ese caso, de las entrevistas preliminares constituyen una suerte de antesala al inicio del dispositivo. Representan un espacio decisivo para determinar la dirección del tratamiento. “Se trata de un momento en donde el analista debe responder las siguientes preguntas: ¿se trata de una neurosis?, ¿se trata de una psicosis?, ¿o se trata de una perversión?” (Miller J.-A. , 1997, p. 20) De esta manera, el psicólogo clínico inserto en la educación se debe plantear las mismas preguntas previo a iniciar un abordaje con el sujeto.

Sujeterse a la práctica analítica, desde la evaluación clínica, le supone al profesional en psicología concebir que únicamente existen tres estructuras clínicas con las que se puede emprender un trabajo: neurosis, psicosis y perversión. Esto conlleva a la dificultad de establecer la diferenciación de las estructuras. La complejidad del diagnóstico se destaca por las entrevistas que permitan definir la evaluación.

Sin embargo, tal como lo plantea el autor, la evaluación clínica es fundamental cuando se presume que el paciente es psicótico. Y con mayor acento cuando el sujeto presenta una psicosis no desencadenada. En esos casos, “ se debe tener el máximo cuidado para no desencadenarla a través de una palabra cualquiera” (Miller J.-A. , 1997, p. 21) Debido a estas razones, el profesional en psicología clínica, tal como lo indica Miller (1997), debe poseer un profundo conocimiento acerca de la estructura psicótica. (p. 21)

En el trabajo clínico, para descartar que se trata de una estructura psicótica en el caso de ser sospechada, se recurre a detectar los *fenómenos elementales*, los cuales son una categoría clínica de la psiquiatría francesa remitida por Lacan. “Los fenómenos elementales son fenómenos psicóticos que pueden existir antes del delirio, antes del desencadenamiento de una psicosis.” (Miller J.-A. , 1997, p. 23)

Los fenómenos elementales son:

1. Fenómenos del automatismo mental
2. Fenómenos que conciernen al cuerpo
3. Fenómenos que conciernen al sentido y la verdad.(p. 24)

La naturaleza de estos fenómenos no se presentan siempre en la actualidad del paciente, pueden haber sido manifestados en el pasado y emergen como recuerdo. Por lo tanto, la evaluación se determina crucial en tanto designar a un psicótico y mostrar cuidado en su práctica para no producir el desencadenamiento.

En el caso de la institución educativa, los casos de estudiantes considerados “raros” dentro de un salón de clases, le permiten al psicólogo clínico dirigir su práctica tomando los criterios de la evaluación clínica y descartar o concluir sobre la presencia de una estructura psicótica. Para así orientar el abordaje de los casos con un diagnóstico sólido de acuerdo a la estructura del sujeto.

De esta manera, siguiendo lo descrito por el Manual Integral para el Funcionamiento de los DECE, después de la detección de la problemática de orden emocional o psicológico en el estudiante, se introduce una siguiente fase de intervención, la cual se categoriza como el Abordaje y consta de las siguientes acciones:

- Interacción directa con los estudiantes.
- Otro componente esencial de esta fase son las entrevistas individuales. Esto constituye una herramienta importante para la consejería individual, que busca profundizar la información de cada

caso. A continuación, algunas pautas para guiar las entrevistas según el Modelo De Atención Integral de los DECE:

- Dar valor, crédito y credibilidad a las palabras del o la estudiante.
- Mantener una escucha empática
- Ayudar al estudiante a ordenar sus ideas mientras narra lo sucedido, permitiéndole que se desahogue y verbalice lo que le acontece.
- Presentar ante el estudiante distintas perspectivas de su conflictiva y proceder a retroalimentar con criterios técnicos e, incluso, llegar a sugerir ciertos accionares complementarios.
- Intervención en crisis. Evitar cualquier forma de desborde emocional en los estudiantes. El funcionario del DECE es el responsable de que la situación mantenga bajo control y que el conflicto emocional no escale a mayores.
- Gestar espacios donde los estudiantes reflexionen sobre sí mismos y generen un esbozo del proyecto de vida integral. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 38)

El planteamiento para realizar un abordaje clínico de un caso requiere de algunos puntos de apoyo concernientes a la práctica analítica. Siguiendo los principios señalados por Miller dentro de la evaluación clínica y la localización subjetiva, hay un efecto coyuntural para que se propicien las fases del proceso de análisis, llamado Subjetivación.

Si bien es cierto, no hay una práctica *estándar* en el dispositivo psicoanalítico, hay intervenciones específicas del saber producido por el sujeto que determinan el paso a otras fases del método analítico. En el caso de la Subjetivación, Miller (1997) lo plantea como un posicionamiento que asume el sujeto en relación a los dichos que determinan su conducta. (p. 34)

“Lo esencial es lo que el paciente dice” indica Miller(1997 Hay una plataforma clínica que debe permitir al sujeto pasar por tres instancias: el hecho, el dicho y el decir. (p. 38) En la institución educativa, el estudiantes puede circular entre estas tres fases:

El *hecho* es pensable partiendo de todos los significantes que circulan en la institución educativa alrededor del sujeto y que lo predestinan. “el alumno problema”, “el estudiante ADHD”, “El malcriado de la clase”, etc. En

ese sentido, la atmosfera educativa del sujeto se establece por los dichos de los actores educativos que lo rodean, los diagnósticos o las nominaciones que recibe el sujeto.

El *dicho* se dimensiona en las opiniones, explicaciones y justificaciones que el sujeto pueda generar a causa del hecho. Es decir, un estudiante que presenta dificultades con el aprendizaje, justifica su problema porque fue diagnosticado con el síndrome ADHD. Pasar del hecho al dicho es algo que le permite al sujeto decir algo desde su posición frente al hecho.

El *decir* se establece en el lugar de la interrogación de los dichos del sujeto. Cuando el estudiante habla en las entrevista, introduce sus dichos con los cuales dice más de lo que cree decir. La dimensión del decir se presenta inherentemente en la modalización del dicho. “No hay una sola frase (...) que no soporte el sello de la posición del sujeto con relación a lo que dice. El sujeto dice una frase y luego, en seguida, su posición con relación a esa frase.” (Miller J.-A. , 1997, p. 44)

“E” tiene 16 años y llega a la oficina de Psicología en el DECE diciendo: “Quiero comentarle algo: no es que tenga un problema, porque no es tanto así, pero mi mamá no acepta que estudie la carrera universitaria que yo quiero” En ese enunciado, “E” inscribe algo de su posición subjetiva frente a su dicho. Algo de su trama familiar que se revela en la elección de una carrera universitaria. Como indica Miller (1997), “el propio hecho de decir “no”, es la prueba del “sí” (p. 45).Lo cual desembocará en otros dichos sobre su posición de ser hijo único de la pareja parental y del maltrato que su padre aplica a su madre.

Es así como la relación que guarda el sujeto con su decir implica la delimitación de un marco de localización subjetiva como una instancia primordial para iniciar la dirección a la cura.

Respecto al trabajo clínico dentro de los Departamento de Consejería Estudiantil la orientación del ejercicio encuentra sus límites en esta fase del

método psicoanalítico. Puesto que el tratamiento del sujeto debe ser ejecutado por profesionales externos de la institución. Sin embargo, una lectura adecuada del sujeto y su decir permite instaurar un proceso de acompañamiento de vital importancia dentro de la institución educativa.

Seguimiento

Según el Modelo Integral para el funcionamiento de los DECE, esta sección comprende:

- Cada individuo afronta y procesa las situaciones que atraviesa de distinta manera, por lo que es indispensable acompañar al estudiante.
- Propiciar reuniones de seguimiento con los docentes en algún caso que haya ameritado abordaje específico
- Supervisión interdisciplinaria entre miembros del DECE.
- Establecer reuniones periódicas que aborden lineamientos de orientación a padres y madres de familia. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 41)

La fase del seguimiento es importante dentro las acciones interventoras de los DECE, por ser el espacio en donde se puede observar los efectos terapéuticos del tratamiento del estudiante. En ese sentido, la apertura y la escucha permanente del Área psico-emocional sostendrán y seguirán de cerca las *rectificaciones subjetivas* de los estudiantes remitidos a un proceso terapéutico exterior a la institución educativa.

Mantener una comunicación sostenida y seguir atentamente las direcciones establecidas por el terapeuta son funciones correspondientes al monitoreo o seguimiento del caso. El profesional en psicología clínica como miembro del DECE debe captar con atención las nuevas significaciones producidas por la cura y en caso de observar nuevas manifestaciones sintomáticas del sujeto, sostener un trabajo en conjunto con el terapeuta.

Posición de un trabajo de gestión del síntoma

Para dar cuenta de una praxis clínica en el interior de la institución educativa, resulta inexorable tomar el síntoma como eje. Por lo tanto, ¿qué acciones se llevan a cabo en un aparato educativo en relación al síntoma?

Tizio(2003), refiere que existen dos vertientes en los aparatos de gestión del síntoma en la actualidad dentro de las instituciones: por una parte hay una perspectiva de desconocimiento del síntoma y, por otra, aparecen nuevas reglamentaciones de las formaciones, la pragmática profesional, de los agentes educativos. (P. 58)

El *desconocimiento del síntoma* surge de la homogenización que impera en el discurso escolar y que, por su desentendimiento por el síntoma, lo segrega en el afán de tomar únicamente la parte agrupable de los sujetos. Aquí entran en juego las variables por las cuales opera la plataforma educativa: edad -cronológica y maduracional-, códigos de comportamiento, horarios, etc.

También están las *nuevas reglamentaciones* para ejercer un trabajo en el área educativa como los manuales de funcionamiento para la práctica psicológica. Así, el profesional en psicología recibe un libreto funcional por el cual debe regirse y emprender su práctica.

“El discurso dominante aplasta el síntoma porque perturba el orden social, y lo segrega de diferentes maneras. Transforma el síntoma en una categoría de orden público” (Tizio, 2003, p. 58)De esta manera, el sistema formativo viabiliza las formas de trabajo con el síntoma, pero desde un estatuto de patología, lugar donde aparecen algunas formas de intervención que causan fijación o cronificación del síntoma a causa de su medicalización. Aparece un trastorno que debe ser rectificado con tratamientos, en su mayoría de veces, con fármacos.

Ante esta lectura, propia del psicoanálisis en las instituciones, ¿qué posición se puede asumir de cara al síntoma? Brignioni(2004), propone un dispositivo de intervención que acoge el síntoma en las instituciones

educativas denominado *Soporte Técnico*, el mismo que “responde a la necesidad de hacer hablar al conflicto. Un espacio de interlocución para hablar justamente de aquello que aparece como conflictivo en los niños.” (Brignioni, 2004)

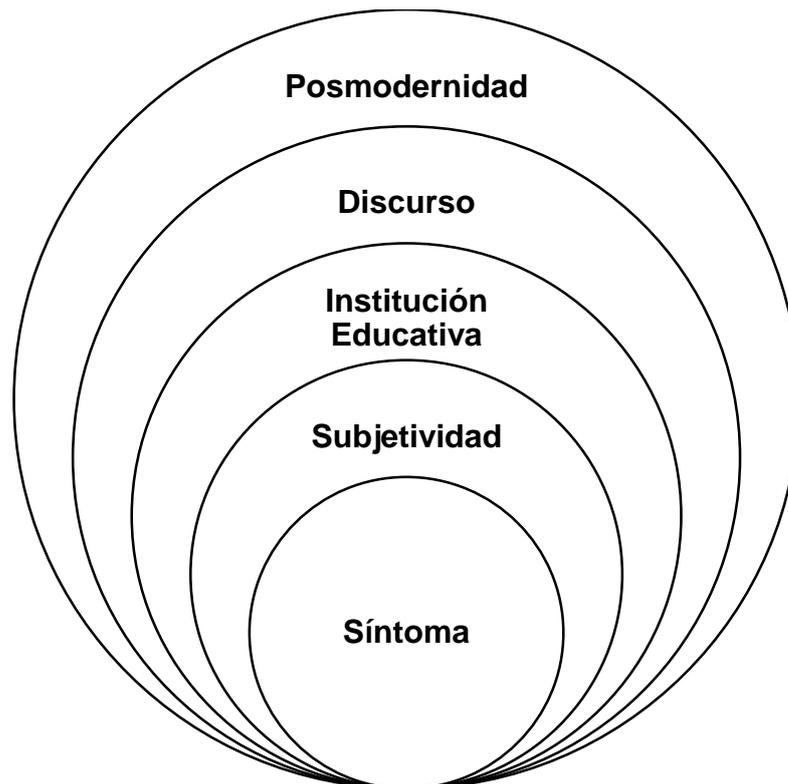
La naturaleza del Soporte Técnico instala un espacio que escucha a los docentes y otros actores educativos con sus dichos acerca del sujeto. Lo que supone un recurso muy valioso, puesto que “se trabaja a partir de la historización” (Brignioni, 2004), es decir, poder ir más allá la información y situar cuidadosamente los hechos que pudieron marcar la vida del sujeto en cuestión, lo que permitirá verificar las significaciones del niño o adolescente sobre los hechos relatados acerca de él.

Brignioni(2004)señala que en la instauración del dispositivo, se abren dos vertientes que orientan el trabajo clínico: por un lado permite hablar al sujeto, que deje de ser objeto de una intervención enfocada solo en los obstáculos, perdiendo el horizonte de los objetivos educativos; y, al mismo tiempo, identificar lo que es normal de lo que es patológico descartando una psicologización de las dificultades correspondientes a la infancia y modular la acciones educativas dirigidas a esas dificultades, “evitando las derivaciones masivas al dispositivo clínico.” (Brignioni, 2004)

Por lo tanto, el soporte técnico tiene como finalidad restituir a la figura educativa en sus dos funciones primordiales: la transmisión de la cultura y la función parental. Tomando en cuenta siempre lo que Lacan concebía como funciones parentales independientes de la filiación o el parentesco, sino, más bien, desde una función simbólica. Así, la escuela podría acoger -en el sentido lacaniano- sujetos que su familia no se ha hecho cargo de ellos. Adoptarlos.

Marco Conceptual

Organizador gráfico



Conceptos claves:

Posmodernidad: Vattimo(2007) considera la Posmodernidad como el proceso en el que la subjetividad humana se pierde en los mecanismos de la objetividad científica y luego tecnológica. En donde el sujeto, a diferencia de la Modernidad, no se acoge a la duda sobre su propia y verdadera naturaleza, desencadenando un mecanismo social deshumanizado.

Discurso: Roudinesco y Plon(2008), plantean al discurso como un organizador de la comunicación, específicamente de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el

individuo y reglan las formas del lazo social. Es decir, la posición subjetiva que asume el sujeto en relación al vínculo con el Otro.

Institución educativa: Según Althusser(1970), la Institución Educativa estaría dada por las siguientes características: recoge a los niños y niñas de todas las clases sociales, obligándoles a asistir indefectiblemente a sus instalaciones durante algunos años, y los prepara y clasifica para desempeñar en la sociedad diferentes clases de funciones. Por otro lado, Foucault (1983), describe a la escuela como una estructura arquitectónica y pedagógica diseñada para establecer marcos de control disciplinario e ideológico, elemento de un sistema de poder heredero de la Modernidad.

Subjetividad: Desde el psicoanálisis, el concepto de subjetividad se encuentra desligado del escenario consciente propuesto por el Humanismo. Freud (2008) nos indica que solo desde la investigación psicoanalítica se puede desmentir la sensación de seguridad e intimidad del yo que, de hecho, se establece como fachada de una unidad psíquica de carácter inconsciente.

Síntoma:Es el lugar de lo singular del sujeto frente a la tendencia universal de la cultura. Se establece como modo de respuesta a lo imposible de la relación sexual de los padres. Se marca en el sujeto como una solución de compromiso entre la dimensión pulsional y las exigencias socializadoras. El síntoma es lo que permite dar cuenta de la excepción que surge de lo inalcanzable por los sistemas colectivos.

Metodología

La metodología empleada en el presente trabajo es de tipo cualitativa, puesto que, se orienta en el análisis, argumentación y desarrollo de una postura crítica sobre el funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil en las instituciones educativas contrastando el Modelo de Atención integral de los DECE.

Otra de las razones que erigen a este proyecto en el orden cualitativo, es su intención de explicar o abordar La Educación desde el marco psicoanalítico y que esto permita tener una visión más amplia sobre varios aspectos estructurales del psiquismo humano en el ejercicio educativo, tales como: el síntoma y su papel en la educación; una perspectiva del sujeto de la educación y la subjetividad del estudiante.

Además de esto, el trabajo cumple con una de las características principales del enfoque cualitativo de las investigaciones, ya que propone posibles estrategias para abordar las temáticas planteadas en el campo educativo. Es decir, no apunta a generar o crear una teoría, sino, más bien, basándose en la recopilación teórica, plantear mejores formas de abordar dicha problemática.

La investigación se caracteriza por ser exploratoria. El problema escogido, si bien es cierto ha sido trabajado previamente desde la investigación psicoanalítica, no ha sido socializada o introducida a profesionales de la educación en nuestro medio local, es por ello, que se enfoca en dar una visión general respecto a la teorización psicoanalítica del ejercicio educativo y la educación en general.

En cuanto a los métodos que se emplean para la obtención y recolección de información se tiene el siguiente:

Método teórico:

- Análisis y síntesis.
- Deducción

- Investigación bibliográfica

Mediante el análisis se descompone el tema general en varios subtemas con la finalidad de realizar un abordaje más preciso sobre el mismo y posterior a ello, se elabora una síntesis para establecer las interrelaciones existentes entre los mismos. Posibilitando mediante estos procesos la sistematización del conocimiento.

El método deductivo se aplica en esta investigación, ya que se estudia una temática general con el objetivo de proponer herramientas que le permitan al profesional en Psicología inserto en el campo educativo poner en práctica dichas metodologías de trabajo.

La investigación bibliográfica consiste precisamente en extraer información mediante textos, que brinden una sustentación teórica para la elaboración del marco conceptual del objeto de estudio.

Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones de este proyecto abren posibilidades de seguir profundizando en el objeto de estudio acerca del funcionamiento de un Departamento de Consejería Estudiantil. El enfoque político y administrativo establece un modelo operativo que se modifica en consonancia a las exigencias globales para la educación y hace pensar en las condicionantes de la práctica clínica en instituciones educativas y de qué forma el psicólogo clínico puede responder a dicha demanda.

¿Hacia dónde dirigir la práctica psicológica en una escuela? Sin duda, el centro de toda intervención profesional de la psicología debe considerar como finalidad, el sujeto y la posición que ocupa en cada uno de los puntos conceptuales tratados en este proyecto investigativo.

La Educación, como discurso universal, se orienta por un ideal: “todos son educables”. En esa medida, las respuestas subjetivas que rebasen dicho sistema son consideradas como problemáticas. La intención de llevar al colectivo hacia una regularización, se manifiesta más bien en la reacción singular de dicho propósito, por la vía sintomática. Entonces, el trabajo clínico está en acoger la palabra del niño o adolescente que habla desde su síntoma que es lo que irrumpe en la armonía del ideal educativo, es decir, en las inconsistencias del discurso del amo.

Por lo tanto, se puede pensar las siguientes conclusiones y recomendaciones para la práctica institucional que sostenga la condición subjetiva del sujeto de la educación:

- El Departamento de Consejería Estudiantil, representante del ejercicio psicológico en las instituciones educativas, determina funciones que pueden ser aplicadas desde la orientación analítica.
- Es importante reconocer que el discurso educativo, más allá de sostener un ideal, produce efectos. Y la práctica clínica debe estar vigilante de tales efectos.

- El escenario político de la Educación marca las pautas para determinar el accionar de los profesionales en Psicología dentro de las instituciones educativas. El Manual Integral de Funcionamiento de los DECE puede generar una guía para el psicólogo clínico, pero no una reglamentación.
- El psicólogo clínico no debe confundirse en el papel de funcionario y encarnar la figura de educador y operar paralelamente a los objetivos formativos.
- La escucha del sujeto debe estar dirigida a su posición frente al decir. El profesional debe considerar no intervenir desde los imperativos.
- Las acciones llevadas a cabo por el DECE deben estar dirigidas a crear una suerte de humanización por parte de los representantes de la norma en la institución educativa.

Cronograma

Actividades/quincenas	1	2	3	4	5	6	7
Recopilación de bibliografía	■	■	■	■	■		
Análisis de textos	■	■	■	■	■	■	
Elaboración del MT		■	■	■	■	■	
Planteamiento de metodología		■					
Conclusiones teóricas				■	■	■	
Elaboración de conclusiones y recomendaciones						■	
Redacción del TT versión final							■

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Abdallah-Pretceille, M. (marzo de 2006). *UNED*. [Archivo PDF] Obtenido de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Alvarenga, E. (noviembre de 2013). Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana. *El cuerpo hablante: la crisis de las normas y la agitación de lo real*. Buenos Aires, Argentina.
- Bassols, M. (Septiembre de 2013). Encuentro Amnericano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana. *El cuerpo hablante: la crisis de las normas y la agitación de lo real*. Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2003). *El Amor Líquido: la fragilidad de los vínculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Belaga, G. (22 de Agosto de 2002). *Escuela de la Orientación Lacaniana*. Obtenido de http://www.eol.org.ar/jornadas/jornadas_eol/011/textos/belaga.doc.
- Berenguer, E. (2009). Discurso y Vínculo social. En E. Berenguer, G. Briole, J. Indart, R. Portillo, J. Pérez, & L. Gorostiza, *Discurso y Vínculo Social* (pp. 11-34). Bogotá: NEL .
- Blasco, J. (22 de Octubre de 1992). *EPBCN – Espacio Psicoanalítico de Barcelona*. [Archivo PDF] Obtenido de <http://www.epbcn.com/pdf/jose-maria-blasco/1992-10-22-El-estadio-del-espejo-Introduccion-a-la-teoria-del-yo-en-Lacan.pdf>.
- Brignioni, S. (07 de diciembre de 2004). *Revista de Educación Social*. Obtenido de <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=126>
- Burkman, O. (2001, 21 de marzo). *My dad is a living deterrent*. The Guardian, p. 25.
- Bustamante, G. (2010). ¿Escuela en crisis?, ¿o Educación imposible? *Educação & Realidade*, 59-75.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: San Pablo.

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Coccoz, V. (2014). La práctica lacaniana en instituciones I: otra manera de trabajar con niños y jóvenes. En V. Coccoz, *La práctica lacaniana en instituciones I: otra manera de trabajar con niños y jóvenes* (pp. 7-22). Buenos Aires: Grama.
- Conferencia Internacional de la Educación. (2004). Informe nacional sobre el desarrollo de la Educación, Ecuador. *47 Reunión de la conferencia internacional de la Educación, CIE*. Ginebra: UNESCO.
- Do Rego Barros, R. (2013). Sin estandar, pero no sin principios. En *Los Usos del psicoanálisis. Primer encuentro Americano del Campo Freudiano* (pp. 51-62). Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, F. (1969). *Introduction à l'ouvrage d'Aïda Vasquez y Fernand Oury. Vers une pédagogie*. Paris: Maspero.
- Eidelsztein, A. (2009). Los conceptos de alienación y separación de Jacques Lacan. *Desde el Jardín de Freud [N 9]*, 73-86.
- Esqué, X. (2010). Ficciones familiares y real en juego. En I. (. Kuperwajs, *Psiconalisis con niños 3. Tramar lo singular*. (pp. 27-30). Buenos Aires: Grama .
- Forbes, J. (noviembre de 2013). Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacanina. *El cuerpo hablante: La crisis de las normas y la agitación de lo real*. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1968). Inhibición, Síntoma y Angustia. En L. Ballesteros, *Obras Completas Tomo II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1990a). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XXIII* (pp. 296-297). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990b). Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico. En S. Freud, *Obras Completas Vol. XII* (pp. 351-352). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990c). El interés por el Psicoanálisis. En S. Feud, *Obras completas, Vol. XIII* (pp. 191-192). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1990d). Sobre la Psicología del colegial. En S. Freud, *Obras completas. Vol. XIII* (pp 247-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). *Obras completas. Tomo XIV. Trabajos sobre Metapsicología y otras obras (1914-1916)*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Freud, S. (1997). *Obras completas de Sigmund Freud. Tomo XVIII.* . Madrid: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (2001). *Sigmund Freud Obra completas Tomo XVIII Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1922)*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Freud, S. (2008). *El malestar en la Cultura*. Amorrortu.
- Freud, S. (16 de Diciembre de 2008). *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/262/251>
- Gorostiza, L. (2009). El objeto incomparable, la ciencia y el capitalismo. En E. Berenguer, G. Briole, J. Indart, R. Portillo, J. Pérez, & L. Gorostiza, *Discurso y Vínculo Social* (pp. 155-186). Bogotá: NEL.
- Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, I. (2004). *Qué es la Ilustración?: y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza .
- Korgi, S. (2012). Inhibición, Síntoma y Angustia. *Desde el Jardín de Freud n.º 12*, 325-329.
- Lacadee, P. (2014). Por qué los sufrimientos modernos son siempre singulares? En V. Cocoz, *La práctica lacaniana en instituciones I: Otra manera de trabajar con niños y jóvenes* (pp. 201-218). Buenos Aires: Grama.
- Lacan, J. (1966). "Un psicoanalista se explica. Autor misterioso y prestigioso: Jacques Lacan quiere que el psicoanálisis se convierta de nuevo en la peste". *Le Figaro littéraire*.
- Lacan, J. (1981). El Malentendido. (pp. 22-23). París: Ornicar?
- Lacan, J. (1984). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En J. Lacan, *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Lacan, J. (1987). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 11 Los cuatro conceptos fundamentales*. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1999). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 5 las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2002). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. En J. Lacan, *Escritos II* (pp. 792). Buenos Aires: Siglo XXI .
- Lacan, J. (2003). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16 De un Uno al Otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 4 La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013a). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos 1* (pp. 99-105). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. (2013b). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17 Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (s.f.). *Seminario IX. La identificación. Traducción de Mario Pujó y Ricardo Scavino para circulación de la Escuela Freudiana de Buenos Aires*. Inédito.
- Laurent, E. (2003). Dos aspectos de la torsión entre síntoma e institución. En F. C. Freudiano, *Los usos del psicoanálisis* (pp. 105-120). Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2 de Septiembre de 2006). *AMPblog. Blog de la Asociación Mundial de Psicoanálisis* . Obtenido de <http://ampblog2006.blogspot.com/2006/09/principios-rectores-del-acto-analitico.html>
- Laurent, E. (2008). *Hay un fin de análisis para los niños*. Buenos Aires: Edigraf.
- Laurent, E. (2010). El niño como real del delirio familiar. En I. (. Kuperwajs, *Psicoanálisis con niños 3. Tamar lo singular*. (pp. 19-26). Buenos Aires: Grama.
- Laurent, E. (18 de Septiembre de 2012). *Revista electrónica "Ñ"*. Obtenido de http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Por-que-el-psicoanalisis-no-es-revolucionario-sino-subversivo_0_776322591.html
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lytard, J. (1987). *La Condición Posmoderna*. Buenos Aires: R.E.I. Argetina S.A.
- Mannoni, M. (1987). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Marx, K., & Engels, F. (1980). *Obras completas: Ludwing Feuerbach, Tomo XIV*. Moscú: Progreso.
- Miller, J. (1984). Lectura crítica de "Los Complejos Familiares" de Jacques Lacan. *Revista electrónica a-periodica de la EOL Rosario*, 7-30.
- Miller, J. (2005). *El Otro que no existe y sus Comités de Ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (1985). *Esquizofrenia y Paranoia. Psicosis y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
- Miller, J.-A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (17 de abril de 2014). *Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería* [Archivo PDF]. Disponible en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atenci%C3%B3n_integral_departamentos_de_consejer%C3%ADa_estudiantil_-_dece.pdf
- Myers, E. (1960). *Education in Perspective of History*. New York: Harper & Brothers.
- Palomera, V. (2010). Léxico familiar y malentendido. En I. (. Kuperwajs, *Psicoanálisis con niños 3. Tamar lo singular*. (pp. 31-38). Buenos Aires: Grama .
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/>
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (26 de Julio de 2012). *Educación de Calidad*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Repetto, E. (2001). *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. [Archivo PDF] Obtenido de www.uned.es/edu-4-teoria-y...de...orientacion/.../01.%20Tema%201.pdf
- Rogers, C., & Rosenberg, C. (1981). *La persona como centro*. Barcelona : Herder.
- Roudinesco, E. (2007). *La Familia en Desorden*. San Diego: Fondo de Cultura Económica.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o la Educación*. Madrid: EDAF S.L.

- Roy, D. (2014). La institución, una historia de encuentros. En V. Cocoz, *La práctica lacaniana en instituciones I: otra manera de trabajar con niños y jóvenes* (pp. 43-49). Buenos Aires: Grama .
- Sartre, J. P. (1946). *Materialismo y Revolución* . Buenos Aires: La Pléyade.
- Solano, E. (1993). La familia, los padres y los niños. En E. Solano, *Clínica Psicoanalítica con niños en la enseñanza de Lacan* (pp. 8-29). Medellín: Cegan A.A.
- Soler, C. (1993). Fuera de discurso: Autismo y Paranoia. En E. Solano, *Clínica Psicoanalítica con niños en la enseñanza de Jacques Lacan* (pp. 170-174). Medellín: Cegan A.A.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los apartos de gestión del síntoma. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (pp. 50-62). Barcelona: Gedisa.
- Tomás, S. (2011). *La función materna: El Otro como maitre en las encrucijadas de la subjetividad*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Tubert, S. (1987). *Feminismo, Género e Identidades*. Obtenido de http://pmayobre.webs.uvigo.es/master/textos/silvia_tubert/psicoanalisis_y_genero.doc.
- UNESCO. (25 de Noviembre de 2015). Obtenido de UNESCO web site: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/mission/>
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: ONU.
- Vattimo, G. (2007). *El Fin de la Modernidad: Nihilismo y Hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vincens, A. (1998). El sentido de los síntomas y los caminos de su formación. En *Sigmund Freud y los Posfreudianos* (pp. 57-61). Barcelona: Paidós.
- Zizek, S. (2003). *Sublime objeto de la Ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Gutiérrez Calderón Marcos Javier, con C.C: # 0919632778 autor del trabajo de titulación: Análisis del Funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil en una Institución Educativa previo a la obtención del título de **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA** 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 titulación 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 titulación, modalidad Examen Complexivo, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 29 de febrero de 2016

f. _____

Nombre: Gutiérrez Calderón Marcos Javier

C.C: # 0919632778



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	Análisis del Funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil en una Institución Educativa		
AUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Gutiérrez Calderón Marcos Javier		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Guerrero de Medina, Nora		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TITULO OBTENIDO:	Licenciado en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	29 de febrero de 2016	No. DE PÁGINAS:	123
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicología		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Consejería, Institución, Estudiantil		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):			
<p>El presente proyecto de investigación responde a una naturaleza teórica y acentúa su trabajo en el análisis de la estructura de los Departamentos de Consejería Estudiantil que funcionan en las instituciones educativas del Ecuador. Dichos departamentos, a su vez, están supeditados al seguimiento de los planes y acciones estipulados en el Manual de Atención Integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Razón por la cual, resulta pertinente, un análisis histórico-político del desarrollo de la Educación desde el "siglo de las luces" hasta nuestra actualidad. En ese sentido, destacar las transformaciones culturales a las que se enfrenta la educación hoy en día.</p> <p>De esta manera, con un enfoque psicoanalítico, se reconocen los elementos constitutivos de la subjetividad humana y su desarrollo en el marco educativo. Además, la descripción del esquema estructural al que responde el modelo institucional de la educación y los elementos que comprenden el discurso y el ideal que persigue la escuela.</p> <p>El análisis de los Departamentos de Consejería Estudiantil marca las condiciones en las cuales un profesional en Psicología Clínica debe emprender su trabajo. Los lineamientos que asume en su rol como actor de la educación. Además, su funcionamiento dentro de los engranajes administrativos dentro de una organización. De esta manera, esta investigación aborda con profundidad la posición de la Psicología Clínica con orientación analítica en el interior de los centros educativos.</p>			
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: 042254851	E-mail: marcojgutierrez@gmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Bonilla Morán, Luis		
	Teléfono: 0989547842		
	Email: bonillamoran@hotmail.com		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			