

(12)

616.8917
8779



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE
GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

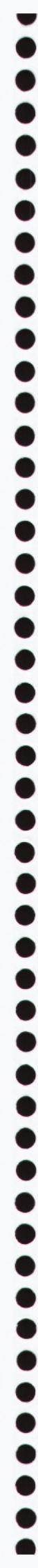
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

**Trabajo de graduación: El quehacer educativo
del psicólogo clínico en la institución
educativa**

ESPINOZA IVONNE

PADILLA WILSON

2010-2011



**El quehacer
educativo del
psicólogo clínico
en la institución
educativa**

Indice

Objetivos	3
Justificación	4
Introducción.....	7
Los objetivos de la educación en la Historia del ser humano.....	10
Insertarse en la escuela: otro baño de sentido.....	12
La relación Sujeto – Otro ya es una institución educativa.....	15
La institución escolar como espacio para escenificar lo innombrable.....	19
El aporte del psicólogo clínico para la tarea de educar, en la institución escolar.....	21
Conclusiones	24
Bibliografía	25

Objetivos

Analizar la función del psicólogo clínico en la institución educativa, definiendo sus posibles alcances y sus límites.

Dar cuenta de la necesidad de realizar una observación más particularizada de quienes actúan en la institución educativa.

Explicar el soporte en el que se funda toda educación: la manera particular en que se vincula un Sujeto con el Otro.

Justificación

El psicólogo, como practicante profesional, se confunde en el ámbito de las instituciones a partir de la demanda que le ofertan o de los espacios en los que ha sabido inscribirse. El psicoanálisis ha permitido, dados sus fundamentos, que el profesional de psicología realice una crítica sobre su posición ética y su posición práctica dentro de las instituciones por donde ha cursado.

En los orígenes del psicoanálisis, fueron constantes las interrogaciones, debates, discusiones en las que se definían los alcances o limitaciones para el uso del psicoanálisis como método terapéutico. La noción misma de lo que se piensa como resultado de un proceso terapéutico, es decir lo que comúnmente se denomina una cura, ha sido objeto de análisis y debate. Así, hasta los actuales días, es una disciplina del psicólogo con orientación psicoanalítica reflexionar sobre la práctica institucional que desempeña ya que siempre estaremos frente a nuevos modos de demanda y nuevas formas de sufrimiento humano.

Ahora: ¿cómo ha sido el aporte que ha brindado la psicología a la pedagogía? Es menester que se responda a la pregunta quienes buscamos alojarnos dentro de las instituciones de formación de los niños, es decir en la actualidad lo que conocemos como centros educativos, escuelas, colegios, centros de desarrollo infantil, etcétera.

No únicamente la psicología, menos aún sólo las disciplinas "Psi" han sido las que han participado de la historia de la pedagogía. Diferentes disciplinas científicas han mantenido siempre un vínculo romántico con ella: a veces armónicamente; otras, caóticamente. La psicología, la medicina, la política, la economía, la filosofía, la sociología, incluso otras doctrinas no científicas (religiones, tradiciones), se han inmiscuido proponiendo los cambios a las metodologías, los contenidos e incluso los objetivos de la práctica pedagógica. Así, la historia de la pedagogía no es única ni reductible a sus profesionales sino a todos aquellos a

quienes hoy buscan llamarse como “equipo interdisciplinario”. Siempre las disciplinas han buscado reformar la pedagogía, su forma y su objeto.

El psicoanálisis tampoco se quedó atrás. En el texto de 1913 titulado “Múltiple interés del psicoanálisis”, Freud hace un apartado en su texto¹ para demostrar el interés que podría tener la pedagogía o sus profesionales por la teoría psicoanalítica. Señala allí incluso *una educación basada en los conocimientos psicoanalíticos*, de los cuales darían supuestamente cuenta los trabajos del doctor Oskar Pfister en Zurich, Alemania²; por lo que, el psicoanálisis no ha estado exento de haber deseado aportar a favor de la educación.

Es que la educación permanece como un concepto que trasciende la práctica pedagógica. Ha metamorfoseado sus objetivos, sus alcances, sus espacios hasta el punto de ser indeterminable el lugar donde un niño deja de aprender. Cada vez más se cree que las demandas de “educar” o “formar” son necesarias incorporarlas y cubrirlas en un lugar específico: la institución escolar. Y ni queriendo hacerlo, las instituciones que intentan educar los restos de la institución escolar regular (niños autistas, afectados por Síndrome de Down, analfabetos, reinsertados en la sociedad, huérfanos, etcétera) crean nuevos espacios con nuevos nombres e institucionalizan una práctica con el nombre de nuevos modos de educación (Terapias ocupacionales, Aprender a Aprender, Educación especial, etcétera) creyendo utópicamente que se ha cubierto la demanda. De similar comparación a los objetos “gadgets”, la noción de saber continúa bajo las utópicas “instituciones educativas” y se cree que se está copando toda la demanda educación.

¹ Freud, Sigmund. Obras Completas Tomo II, pág 1866-1867; Editorial El Ateneo. “Múltiple interés del psicoanálisis”, 1913. Subtítulo del texto “Interés pedagógico”, literal H.

² Freud se encargó incluso de escribir el prefacio para un libro de Oskar Pfister, que daría cuenta de la pretensión de este último por llevar el análisis al conocimiento de los pedagogos. Cita de Obras Completas Tomo II, pág. 1937; Editorial El Ateneo.

El presente trabajo, además de ser una reflexión teórico-práctica de la pedagogía es también una reflexión ética de la figura del psicólogo, pedagogo, padre de familia y cualquier otro actor que interviene en el acto de educar. Y como Miller propuso para los noveles estudiantes de la teoría psicoanalítica, *“las cuestiones técnicas son siempre cuestiones éticas, y esto es por una razón muy precisa: porque nos dirigimos al sujeto.”*³

El sujeto, que en este caso es a quien se busca educar, es de quien la pedagogía y varias otras disciplinas han dejado de comprometer en sus contenidos de estudios. Comprender la función del sujeto en una práctica científica o de estudio es responder éticamente desde la actividad profesional: es devolverle la importancia y el protagonismo al ser humano en los avances y en los cambios que se proponen desde la prácticas profesionales que intentan dar cuenta de las realidades, cada vez más complejas, del mundo en el que habitamos. ¿Para qué? Para siempre buscarle mejoras a favor de su bienestar.

³ Miller, Jacques. Introducción al método psicoanalítico, pág. 13; Editorial Paidós.

Introducción

Educar cada vez exige mayores conocimientos a los padres de familia. Esto juega con una lógica muy actual de "desear lo mejor para los hijos porque serán el futuro"; se los piensa aún como una prolongación de ellos, de los que se desea que sean una progresión mas no una regresión. La misma idea de progreso es inherente a la historia de la humanidad: queremos distanciarnos cada vez más de lo animal.

La educación entonces expone su ideal de "ser integral". Recoge para esto las diferentes teorías que apoyan el buen desarrollo del niño: una buena nutrición, una buena escolarización, una buena autoestima, un buen desarrollo físico, una buena interacción social. Dejando de lado los calificativos ambiguos, de lo que trata la educación es de controlar la vida de los infantes para decir en el futuro que todos los factores de incidencia fueron calculados en pro del beneficio del niño, esperando como respuesta del proceso un niño equilibrado, con iguales condiciones, que esté asegurado de un normal desempeño. Es imposible, con palabras, explicarlo bien y sin ambigüedades; pero es justamente esto a lo que responde esta lógica.

Se presume que debido a esto los profesionales "Psi" ingresan a las comunidades escolares. Se les demanda el control de los dichosos factores de riesgo en la infancia, pubertad o adolescencia para que no se diga que se produjo ciudadanos defectuosos: con coeficientes intelectuales por debajo de la media, con procesos de pensamiento pobres, con inmadurez emocional, con resentimientos sociales, etcétera. Cualquier cosa que le parezca digno de calificarlo como una actitud negativa de un ser humano, agréguelo a la lista; es esto lo que las instituciones educativas no desean ver y entonces llaman a los profesionales en estos campos a que formen parte de la institución educativa.

Sin embargo, ¿es lícito creer que nuestro actuar allí resolverá tal ecuación? Para esto sería preciso que el psicólogo sepa las coordenadas determinadas de la demanda social que se le exige, pero ya sabemos, gracias a la aportación psicoanalítica, que lo que se demanda no es lo que es. Es trabajo del psicólogo analizarla, y descifrar el pedido subyacente de aquello que se nos exige; por lo que no existe un cálculo o una exactitud en las soluciones que se puedan sugerir, tan sólo interpretaciones.

Responder rápidamente a la demanda ha provocado que los psicólogos actúen segmentando y segregando al ser humano con sus conceptos psicométricos (la medida de lo psico) de edad mental, edad maduracional o de patologías aplicadas al aprendizaje. El diagnóstico responde adecuadamente al desconocimiento de las personas; les brinda un alivio el saber algo que les era engorroso de descifrar. Pero, ¿allí culmina nuestro trabajo? La oferta terapéutica del psicólogo no se hace esperar y la cura es ahora el siguiente paso que se espera que se de en conjunto con el sujeto problemático. Y es nuevamente la cura otra forma de la demanda, que al fin y al cabo, es otra cosa la que se exige.

En fin, ¿qué se le exige al psicólogo en la institución educativa? Es una tentativa, a partir de una experiencia laboral como uno de ellos, lo que responderá este texto: el análisis de la demanda institucional para el psicólogo clínico; y es una decisión nuestra, de los psicólogos, responder esta pregunta de acuerdo a los lineamientos que pensamos dentro de nuestra profesión. Esto implica además demostrar las limitaciones de nuestra intervención, como ya veremos en el capítulo destinado específicamente a este tema.

Por otro lado, para el psicólogo clínico con orientación analítica es fácil reconocer verbalmente que la función pedagógica no es la que le compete realizar en el curso de una atención psicológica. Sin embargo, el imaginario social confunde la tarea del psicólogo en la institución educativa con una tarea educativa específica en su campo; así, el psicólogo enseña a comportarse, enseña sobre las emociones, enseña sobre la mente, etcétera. ¿Es posible una función educativa

desde el trabajo psicológico? ¿Qué puede enseñar un psicólogo desde su modo de atención? Una observación clara de nuestro modo de intervenir.

Por último, el trabajo responde a una observación personal de los autores: ¿qué debates se realizan acerca de la función educativa que recae sobre las instituciones escolares? Ubicar el espacio de la "situación educativa" y recalcar el papel de la institución escolar en aquellas situaciones será otro tema de observación y formalización aquí, esperando así contribuir con una imagen más clara y pertinente del modo de intervención de la escuela en la función educativa del niño o adolescente.

1) Los objetivos de la Educación a través del desarrollo de la Historia del ser humano.

Mario Elkin Ramírez, psicoanalista colombiano, toma una explicación mitopoiética para resolver la dificultad que poseen antropólogos o científicos en encontrar el ansiado eslabón perdido entre el mono y el hombre⁴. Si nos llamamos productos de la evolución, debe existir un punto en la historia humana en la que se evidencie claramente un rompimiento entre la conducta propiamente instintiva-animal y la conducta propiamente cultural-humana.

Ramírez explica las diferencias entre el ser humano primitivo y el mamut, seres vivos que lograron sobrevivir a la era de hielo que sufrió el planeta Tierra. Abre una brecha evolutiva entre estos dos seres con condiciones totalmente opuestas, lo innato y lo adquirido, como los medios de supervivencia: mientras el humano adquiría las costumbres de guardar refugio, de darle el valor al fuego para mantener cálidos los espacios físicos, de utilizar pieles de animales cazados para mantener la temperatura corporal, el mamut obtuvo las mismas condiciones necesarias de supervivencia a través de un desarrollo genético-corporal. Así, las pieles abundaron de pelaje y las capas adiposas probablemente se engrosaron lo suficiente para obtener lo que los seres humanos con el fuego, la vivienda y la vestimenta obtenían. La necesidad era aún fisiológica entre ambos seres, pero las respuestas venían de distintas fuentes: biológica-genética para el mamut, cultural para el ser humano.

¿Por qué la cultura comenzó desde entonces a ser la fuente de satisfacción para las necesidades humanas? Porque la transmisión genética no bastó en este caso;

⁴ Ramírez, Mario Elkin. *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*, pág. 73; Editorial Universidad de Antioquia – Departamento de Psicoanálisis. *“La escuela, el aprendizaje y sus dificultades”*, capítulo 5.

porque logró el ser humano crear realidades a partir de sus propias manos; porque pudo apoderarse de un objeto natural para darle un uso totalmente humano, totalmente artificial (artificio) para lo que naturalmente servía.

De la cultura, específicamente de sus objetivos, la sociedad los ha erigido como sus fines más sublimes. Y si estos fines correspondieron en un inicio a la renuncia de un saber instintivo (el desarrollo biológico-genético), fue la represión-renuncia-obligatoriedad la herramienta que mejor actuó sobre algo que repercute tan espontáneamente, como es lo que se denomina la "parte instintiva-animal del ser humano". Un ejemplo, específicamente y continuando el ejemplo del "mito del eslabón perdido" que ya hemos manifestado anteriormente, lo representa el texto de Freud de 1931 titulado "Sobre la conquista del fuego"⁵. En él Freud, al igual que Ramírez, vincula la separación del ser humano de la vida instintiva gracias a la renuncia de los deseos que persisten y que nunca se agotan en el ser humano: a decir desde la teoría psicoanalítica, la libido sexual. A causa de esta renuncia es que el ser humano logra incorporarse en una linealidad diferente al vector animal: sus impulsos se dirigen ahora a fines humanos (culturalmente construidos) aunque subsistirá bajo aquello los otros impulsos, transgresores de las leyes civilizadoras. Así, alcanzar los fines culturales es afianzarse en una posición inconscientemente incómoda para el ser humano, quien para Lacan era un ser, por sobretodo, pulsional.

Permaneciendo aún en aquellos tiempos de la conquista del fuego, continuó diciendo que el ser humano se vio en la necesidad de aprender aquél y otros artes. Los que aparecerían en aquella época: la caza, la agricultura, los modos de organización de la horda; fueron los contenidos culturales necesarios para el ser humano primitivo.

⁵ Freud, Sigmund. Obras Completas Tomo III, pág. 3090-3093; Editorial El Ateneo. *Sobre la conquista del fuego*, 1913.

Desde allí, el ser humano no dejó de aprender hasta el punto de ser la educación un concepto cuasi fundido con una necesidad: la educación se convirtió en una obligatoriedad para quienes desean sobrevivir.

La brecha que separaba al animal del ser humano cada vez se abría más. En las conquistas españolas en el Nuevo continente, el nativo americano se veía obligado a aprender las costumbres de quienes llegaron a conquistarlo en tanto era su modo de gobernarlos y someterlos a sus reglas; y viceversa, era indispensable para el español descubrir y acoger costumbres que le ayudarían a no sucumbir a las condiciones que le imponía una nueva Tierra por lo que aprendieron los modos de vida de quienes habitaban antes este espacio para poderse adaptar rápidamente.

La adaptación recargó entonces sus fuerzas para posicionarse como el objetivo principal de la educación. En la prehistoria es fácil vislumbrar que a lo que debía adaptarse el ser humano era al clima y sus drásticas variaciones; en los siglos posteriores del descubrimiento de América, la adaptación se medía en indicadores de conocimientos sobre navegación, armas y metales preciosos; hasta los días actuales, las necesidades de estudio distan cada vez más de una necesidad de supervivencia y se acercan más a las necesidades culturales para el ciudadano de hoy, que se piensan aún en criterios de "adaptación".

2) Insertarse en la escuela: otro baño de sentido

La pérdida de una etapa que se pensó más animal que humana para los seres humanos de la prehistoria es análoga a la visión que se posee de los niños que están próximos a ingresar en la escolaridad. Freud no desistía en hacer este tipo de comparaciones⁶ tratando de asemejar siempre al ser humano primitivo con la

⁶ Freud, Sigmund. Obras completas Tomo III, pág. 1863; Editorial El Ateneo. "Múltiple interés del psicoanálisis", 1913. Subtítulo "El interés del psicoanálisis para la historia de la civilización", literal E.

etapa infantil del hombre actual: sin reglas, desordenado, desregulado, flor de pasiones y emociones.

Pero, el nacimiento es también la entrada a una etapa distinta que es equivalente al ingreso a la escolaridad: además de iniciar la existencia, se ha realizado la comparación de que el nacimiento genera un cambio radical de un estado de armonía absoluta en la vida intrauterina al desamparo de los primeros días de vida debido a la inmaduración biológica. El niño entra a un nuevo modo de interacción con una alteridad: deja el estado simbiótico y pasa al estado caótico. Esta indefensión primera provoca el sentimiento de omnipotencia del Otro, porque de este último dependerá el mantenimiento de la vida en el pequeño bebé. El Otro se configura así como la representación imaginaria y simbólica de quien lo puede y a quien se le debe todo. Es la figura que configura, transfigura y desfigura a quien se le sujeta.

Esta primera representación es resultado de un proceso de alienación y separación, respectivamente. Es el principio del placer (acoger como propios los sentimientos y los objetos fuentes de satisfacción, y apartar al exterior lo que es de carácter insatisfactorio) lo que regulará en primera instancia el juego del niño con su exterioridad; pero será luego aquél Otro quien determinará lo que le será propio al sujeto y lo que le es ajeno a él, bajo diferentes circunstancias. Es así que el concepto de "lo humano" ha variado en el devenir de la historia: se ha mantenido más como otro constructo social envés de ser el descubrimiento de la característica per natura del homínido.

El Otro se prefigura desde los primeros personajes que acogen el cuidado del infante: la pareja parental. Responderá el bebé entonces a la dialéctica que interactúa entre estos y otros factores familiares que hablan en el momento próximo su advenimiento: el deseo de los padres, los temores, las circunstancias históricas, los factores de la época, la historia de la pareja parental. El niño no sólo llega al mundo y no es sólo hablado desde el nombre que le ofrecen los padres,

sino que la historia en la que se inserta lo soporta, lo acoge y su historia ya habrá sido iniciada antes de existir.

Continuando con la idea de este soporte que acoge, que le da un lugar pre-establecido, que prefigura a cada sujeto que logra la existencia, podríamos simplificar esta noción mencionando que esta base no es la suma de los seres humanos; ni es la suma de la producción humana o lo llamado cultura; tampoco es la familia, menos aún la sociedad; no tiene sustento físico ni temporalidad ya que para esta noción estas condiciones no le son indispensables. La noción que soporta al ser humano en la existencia es el Lenguaje.

Entonces, nacer es soportarse en el Lenguaje y soportar el peso de sujetarse a él. Desde el nacimiento, las necesidades fisiológicas se apoyarán del significante para demandar; y precisamente las necesidades, a partir del nacimiento, deben de ser demandas insertándose en las reglas del Lenguaje. Será el significante un grito o un llanto en tanto posee la capacidad de invocar la participación del Otro.

Para bien decir entonces, el sujeto nace en el Lenguaje, por la intervención del Lenguaje y desde allí éste le será íntimo y a la vez ajeno: vive en él, lo toma como suyo pero también le es posible colocarlo como distinto a él. Es el principio de equivocidad, del malentendido estructural para que se dé la estructuración psíquica de un sujeto: Uno es porque otro me quiso, pero uno no es únicamente eso.

De la simplificación anterior del Otro equivalente al Lenguaje, base primordial para el ser humano, se extienden luego las demás ramificaciones o permutaciones de este soporte fundamental para el sujeto: el Otro familiar, el Otro cultural, el Otro social, el Otro institucional, etcétera. De allí que las instituciones sociales también realizan su parte al intentar definir lo que es propio de los hombres y lo que se aleja de la humanidad; pero es fundamental recalcar que el primer vínculo con ese soporte original, el Otro, es un vínculo éxtimo (neologismo lacaniano que confunde

los significantes íntimo-ajeno) que define lo que somos, y lo que nos es ajeno aunque muy íntimo.

Bajo estas circunstancias el infante nace. Le son atribuidas diferentes caracteres que serán de él desde aquél momento y que a la vez no necesariamente son propias de él: siempre serán producto del deseo de Otro.

Se le da al niño entonces, antes del nacimiento, significantes que usar para la pregunta sobre el quién es él; pero eso sólo ocupa una parte imaginaria-simbólica de lo que el ser humano es. Además, se abre en el devenir de la vida otras preguntas donde la identidad no basta para responder. El “qué soy para el otro” es la que devela que existe una falta en ser, que al fin y al cabo, se relaciona directamente por la particularidad del proceso mismo de estructuración psíquica del sujeto: haber sido el deseo del Otro. De esta configuración básica de significantes es de lo que se vale el sujeto y es lo que dará las primeras pautas de hacia dónde apuntarse; sin aquellas, el ser humano permanecería en la indefensión y en la inmaduración que terminaría por extinguirlo. Ha sido el intento por responder acerca del deseo del Otro lo que ha procurado un progreso en la historia humana.

En situación análoga el niño se enmarca en la escolaridad: un nuevo contexto no tan diferente al que ya se ha insertado si es que aceptamos la premisa de que la escuela es un ámbito formal e institucionalizado de las relaciones entre el sujeto y el Otro. No existen como tal los cambios radicales; tan sólo se ha procurado organizar de manera más formal tales relaciones. Al señalar que se organizan y que son más formales, se explica que las relaciones entre el sujeto y el Otro conciben un mayor índice de coerción. Por ende, podría decirse que es la regulación sistematizada de las relaciones humanas, si con este calificativo incluimos a esta relación primordial de la estructura psíquica humana: la relación sujeto – Otro.

3) La relación Sujeto – Otro es ya una institución educativa

Es necesario precisar lo siguiente por más obvio que parezca: las instituciones no son realidades físicas y concretas; en su amplitud, abarca cualquier sistema que establece o funda algo⁷. Entonces, la dialéctica entre el sujeto y el Otro que funda la subjetividad humana es concebible como la institución que establece lo propio del ser humano: el vínculo con el lenguaje o como Lacan lo nombró, la calidad de parlante ser.

Otra especificidad necesaria es definir que la escuela es una institución educativa pero que la institución educativa trasciende lo escolar. Muchas instituciones sociales, desde la perspectiva que proponemos, encajan en la definición de institución educativa. La particularidad es de cómo hacen cada una de estas en su quehacer educativo⁸.

De la pedagogía se puede referir que el paradigma “proceso enseñanza-aprendizaje” es su tipo de quehacer educativo. La teoría de la educación o didáctica general⁹, ambas disciplinas menores de las ciencias de la educación, dedican todo su objeto de estudio a este paradigma, destacando además que las situaciones educativas no propias del sistema escolar también se fundan en este paradigma. El problema epistemológico que se les genera a estas disciplinas es la indeterminación de lo que denominan “situación educativa”¹⁰.

⁷ Diccionario de la Real Academia Española; *1era definición de institución*. Página electrónica www.rae.es

⁸ De un tipo específico de quehacer educativo propio del psicólogo clínico con orientación analítica, se comenta en capítulos posteriores.

⁹ Las dos confluyen en el mismo objeto de estudio: la técnica de la enseñanza para orientar e incentivar eficazmente a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su diferencia radica en el origen de estas disciplinas: la teoría de la educación con origen anglosajón (theory of education), y la didáctica general de origen germánico. De otra manera podría decirse que las dos disciplinas formalizan al, modo de una teoría, las prácticas educativas para que sirvan de inducción a los principiantes maestros, sin ninguna práctica. Para más información véase “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación”; capítulo *El enfoque de la teoría de la educación*, pág. 151 – bibliografía.

¹⁰ La teoría de la educación establece que su campo de acción es divisible a 3 situaciones educativas generales: la educación formal, que es la situación educativa que se da en el ámbito escolar; la educación no formal que es la que se enmarca en una institución social distinta de la institución escolar, por lo que no es regulada por un currículo de estudio general como los son las escuelas pero que adoptan el mismo tipo de metodología, o sea el proceso enseñanza-aprendizaje; y la educación informal, que es integrada en sus campo de acción pero de la cual refieren que es *aquella situación que sabemos educativa pero sobre la cual*

A favor de que las respuestas más simples no necesariamente son las que nos ofrecen una comprensión más clara, expongo que cualquier quehacer educativo tiende siempre a un mismo fin: regular, brindarle una medida a las cosas. Una situación educativa acontece como tal en tanto es digna de prestarse como ejercicio de una regulación. Se regula la utilización de los fonemas hacia la dicción de las palabras, se regula el uso de las palabras a razón de la comprensión de los significados, se regula el rayado en pro de la escritura dentro de los márgenes; y demás. La situación educativa podría definirse en cuanto exista un objetivo de regular algo que sobrepasa el límite colocándole la medida adecuada o convencional. Espero que sea visible ahora sostener que se busca un fin regulador en el mero intento de que el niño dibuje un "2" para indicar el dos, porque no caben en la convención signos como "□", "α", "4" o "z" para definirlo como tal.

Y la dialéctica sujeto – Otro, a pesar de establecerse como institución educativa, no siempre demuestra mantener convergencias con el paradigma enseñanza-aprendizaje. No todos los saberes se transmiten a través de una inducción al aprendizaje donde opera un primer momento de quien enseña. Los modos de comportamiento a veces se adecuan a este tipo distinto de aprendizaje: son meras imitaciones de un otro distinto a nosotros que se escenifica en el diario vivir. El uso de distintos tipos de vestimenta, de distintos modos de expresión cultural son simplemente imitaciones de algo que se vio o se percibió. Acordaría de hecho que el aprendizaje más básico o primitivo es aquél que se da por imitación y este no necesariamente debe darse como una instrucción de quién sabe al que se encuentra aprendiendo: puede realizarse tan sólo a través de la percepción de quien está aprendiendo. Entonces, algunos saberes se transmiten sin siquiera pensarse que se está realizando esta transmisión. De hecho, este tipo de aprendizaje es en el cual el niño pequeño se basa para aprender los primeros

no podemos intervenir bajo reglas o normas prescritas. Este último campo es la piedra de toque de una planificación posible del cómo educar: es realmente este ámbito el que denota una indeterminación de lo que se considera cómo "educable".

fonemas y los primeros modos de expresión verbal; y por otra, es debido a esta manera de aprender por lo que los profesores cuidan su actuar a cada momento y en cualquier contexto.

Hay que precisar algo antes de concluir. La situación educativa no sólo se realiza por medio de una inducción al aprendizaje (como es el creer en la enseñanza como primer movimiento necesario para aprender), sino que también se puede dar un aprendizaje sin inducción, por medio únicamente de la percepción de conductas o estilos; pero sobre este último medio de aprendizaje se responde vagamente aduciendo que es la imitación lo que provoca tal situación educativa. Esta crítica es netamente freudiana de acuerdo a su texto de 1921 titulado "Psicología de las masas y análisis del yo" en el que se le adjudica no sólo a la masa colectiva un elemento de tendencia a imitar al otro más próximo (individuos de la masa) sino que, a diferencia de los autores citados por Freud, él da valor también a la figura del líder dentro de la masa por su influencia sugestiva para comandarla¹¹.

Así la sugestión también es un elemento que puede operar en la situación educativa. La función docente propia de la pedagogía le da distintos nombres a esta influencia (motivación y sus variaciones) y le proporciona la misma importancia que el hipnotizado a su hipnotizador, que el sujeto a su Otro primordial.

Por último, señalando una preocupación teórico-práctica del psicoanálisis, mencionamos ahora que los casos de autismo y de psicosis permanecen fuera de esta dialéctica; por lo que, sería una distinta elaboración la que responda al cómo educar a estos alumnos debido a que hemos privilegiado la estructura básica del

¹¹ Freud, Sigmund. Obras Completas Tomo III, pág. 2579. Editorial El Ateneo. "Psicología de las masas y análisis del yo", 1921; subtítulo "Dos masas artificiales: La iglesia y el ejército", numeral V. Cita: "... se halla el individuo doblemente ligado por lazos libidinosos: en primer lugar, al jefe (Cristo o el general), y, además, a los restantes individuos de la colectividad... Pero desde ahora creemos poder reprochar ya a los autores no haber atendido suficientemente a la importancia del director para la psicología de la masa".

sujeto con el Otro como el soporte fundamental de cualquier acto de educación, factor que en estos cuadros clínicos poseen una drástica variancia.

4) La institución escolar como espacio para escenificar lo innombrable.

El Sujeto ingresa a la institución escolar, siendo llevado por otro, para ser educado. Y deberá instaurarse en el contexto educativo para responder a las demandas del Otro. Es en ese proceso de escolarización, en el que se pudieran dar dos situaciones:

1. La toma de la escuela para sintomatizar, haciendo de esto un Acting - Out.
2. La elección de manera inconsciente de tomar a la escuela como institución social para sintomatizar.

En cuanto a la primera aseveración, “la toma de la escuela para sintomatizar, haciendo de esto un Acting – Out” (un actuar inconsciente antes que poner en palabras) este se da porque el sujeto llega a la escuela con una vivencia anterior, la familiar, por lo que ya se ha relacionado con el Otro, y ahora, siendo la institución escolar una metáfora de la institución familiar, se reproducen las vivencias anteriores, y las vinculaciones escolares con sus funciones de autoridad, par, supervisor y demás, representando así al Otro, de esta manera el sujeto se dirigirá al Otro como llamado de auxilio, en este caso llamado al Otro escuela, que tiene como responsabilidad, de formarlo, educarlo, regularlo, ayudarlo; entonces el Sujeto le supone una respuesta favorable a su llamado, el Sujeto en búsqueda de otro que re – signifique, que lo “ayude” a construir algo propio, que le sea de soporte, en fin, todo lo que pueda ser dado desde la función del Otro.

Se hace el llamado y se desea y espera una respuesta, pero el tipo de respuesta dependerá de la ideología de la institución, de cómo es que se posiciona frente a su tarea de educar. Por esto el llamado puede caer en el vacío o puede ser acogido desde algunas de las funciones que se presentan en la escuela.

Por otro lado, la segunda aseveración, “la elección de manera inconsciente de tomar a la escuela como institución social para sintomatizar”, se da, en tanto la institución escolar no deja de ser una institución social, y como el Sujeto ha sido llevado a que se inserte en este ámbito, este no dejará de seguir siendo, el Sujeto del Inconsciente, y de manera contingente se juntarán las problemáticas del sujeto en el proceso de escolarización, dando como resultado: los problemas escolares, los “fracasos educativos”, las inadaptaciones, y todas las variantes de dificultades escolares, expresiones propias de la característica definida por Freud por el hecho de estar en la cultura: el mal-estar.

Por lo que lo innombrable, lo angustiante, lo que se le presenta de carácter inesperado, lo Real desde la teoría de Jacques Lacan, es lo que el Sujeto no logrará nombrar, pues se le ha presentado en su vida para irrumpirla, de esto el síntoma, y detrás de este está la cara de lo real, la causa de la sintomatización.

Se le demandará a la escuela le dé un baño de sentido a la sintomatización del alumno, demanda que vendrá desde el Sujeto en forma de un Acting Out, a manera de escenificación en un determinado contexto; demanda que también vendrá desde el Otro familiar, y así parecería muy lógico pensar en este sentido que le sea otorgado a los profesionales “psi” el quehacer con la sintomatología del alumno.

El Dobe, entrando a dar el sentido de lo traumático en el Sujeto, pues en la escolarización está teniendo su tropiezo. Pero se debe estar advertido desde el psicoanálisis que la dificultad en el aprendizaje, es la forma en que se presenta el síntoma, pero este “síntoma analizable, es sólo una justificación, pues el sujeto termina quejándose de su división o instalándose en la queja sin cuestionarse la

causa; en ocasiones el sujeto no quiere liberarse de su sufrimiento, por cuanto con la enfermedad obtiene un beneficio...”¹² Entre los beneficios posibles, estaría el ser el acogido desde el Otro escuela, o cualquiera de las funciones con las que se vincula, dentro y fuera del entorno escolar, pues siempre está el sujeto en búsqueda de ese Otro que acoga, sirva de soporte, de referencia, el lazo social con el Otro.

La escuela, es decir las personas que cumplen con las determinadas funciones, resolverán el qué y el cómo hacer frente a la sintomatología del alumno, pues se lo deberá educar también frente a esta forma de hacer con sus síntomas...siempre se educa y se intenta educarlo todo, pero bien hace el psicoanálisis en aseverar que no todo es posible de educar, no todo goce se puede domesticar...

5) El aporte del psicólogo clínico para la tarea de educar, en la institución escolar

El mismo hecho de que el psicólogo clínico se inserte en la institución “que educa o forma”, hace que se genere la idea de que, en su campo específico, el psicólogo intervenga a favor de formar, educar o enseñar. Esto puede provocar un gran error: de acuerdo al enfoque y al objeto que el psicólogo tenga para su estudio (mente, conducta, inconsciente, inteligencia, etcétera), intervendrá y se posicionará en la misma línea de los profesionales de hoy en día que se miden a partir de los resultados que puedan obtener luego de hacer su trabajo. Entonces, a los psicólogos, muchas de las veces, dentro de la institución educativa, se les exige en estos términos: desarrollar la inteligencia, enseñar a comportarse, mejorar la autoestima, enseñar lo bueno.

El quehacer psicológico, tiene también una función educativa, tal vez desde la demanda de la institución de adecuar al alumno en el contexto escolar, pero sobre todo por la función del psicólogo clínico con orientación psicoanalítica, la de

¹² Ramírez, Elkin. Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. Pág 115.

regular el goce, esto lo lleva a educar a este Sujeto, pero con distintas formas de accionar con respecto al docente.

El docente trabaja desde la lógica de la enseñanza - aprendizaje, siendo un primer momento la enseñanza, el mostrar y demostrar del profesor, para que así el alumno pueda aprender, y para esto la evaluación, para poder decir qué es lo que se está aprendiendo o no, siendo un segundo momento este evaluar los conocimientos.

El docente hace la diferenciación entre los tiempos, el de enseñar, aprender y evaluar; por contraparte el psicólogo clínico toma en consideración que hay tiempos lógicos, no cronológicos, porque escucha al sujeto y cuando le muestra (se hace consciente lo inconsciente) sabe que vendrá el tiempo de comprender, el cual lo determinará la particularidad del alumno.

Esto lleva a interrogarse el porqué la evaluación no da cuenta de todo lo aprendido, puesto que los tiempos de comprender serán siempre subjetivos, no congruentes con los tiempos determinados de la escolarización: planificación, clases, aprobación de grado y demás.

Mientras el docente hace un primer movimiento, el de enseñar para que el estudiante aprenda, el psicólogo hace un primer movimiento el de escuchar el discurso del Sujeto, en tanto discurso como palabra, juego, dibujo o demás formas de enunciarse. El psicólogo hace uso de ese discurso para pasar a un segundo momento, el de mostrar a través de la interpretación, intentando develar que hay una causalidad para su malestar.

Otra particularidad de la acción educativa propia del psicólogo clínico es que mientras el alumno le supone un saber a su maestro (el de poseer los saberes sobre el mundo), el psicólogo clínico también está en función de Otro que posee

un saber, pero no acerca de leyes y conocimientos universales, sino más bien acerca del malestar del sujeto.

Los dos personajes así hacen "semblante" en un primer momento de un Sujeto supuesto saber. El maestro toma la investidura del Otro que sabe algo de lo que el sujeto ha ingresado y refuerza las funciones yoicas para asegurar el aprendizaje. El psicólogo, por su parte, sabe que es necesario desembarazarse de esa primera investidura de Sujeto supuesto saber para atribuirle verdaderamente el saber al Sujeto, por lo que abre el espacio a la palabra dado que se apunta al saber del inconsciente.

Acerca de esto último, Lacan relaciona al Real con la ignorancia; mientras el proceso enseñanza-aprendizaje se asienta sobre la base de un yo capaz de conocer, para el psicoanálisis es necesario activar al sujeto deseante, por esto es que se busca la apertura hacia el inconsciente. No es posible encontrarlo en la instancia yoica ya que desde aquí se desconoce sobre aquello. Y en esta brecha de desconocimiento que se le pauta al alumno frente a su malestar es donde se asienta la labor terapéutica: el alumno le atribuye un saber al psicólogo, pero éste le atribuye el saber al sujeto cuestionándole el uso de sus significantes, ubicándolo entonces en posición de sujeto que desea y goza.

El goce se vive como exceso intolerable del placer, lo que ubica al Sujeto en el sufrimiento, en la repetición de satisfacción de esos modos de goce, pero jamás alcanzando al objeto que colme. Así es que en el síntoma se expresa el Goce y trabajar direccionando hacia la cura por la palabra, es llevar a elaborar al Sujeto acerca de su síntoma, la implicación subjetiva frente al malestar.

Por lo que al goce no se lo educa, se lo regula, pues no desaparece, ni se reprime, ya que esto produciría que el síntoma sólo se desplace.

Se tiene como objetivo primordial la constante interrogación del sujeto para que de esta manera se haga cargo de su queja; que las causas se ubiquen del lado del sujeto y no del lado del Otro, logrando así, analizar la vinculación con ese Otro,

para ver de qué manera se ha configurado y todas las formas de intervención posible desde la función S.S.S. Apuntar a la causalidad inconsciente del malestar es así una responsabilidad del sujeto con su síntoma, y no más una búsqueda de acogimiento sintomático en el Otro.

Conclusiones

Este trabajo ha intentado aproximarse a un análisis de la función del psicólogo clínico en la institución educativa, puesto que de esto se puede dar cuenta luego del año de prácticas en una institución educativa, y es así que a partir de los fundamentos teóricos y la convención de estos con la clínica aplicada es que se alcanza pronunciar algo acerca de rol del psicólogo clínico con enfoque psicoanalítico, con todos sus alcances y sus límites, pues educa en tanto regula el goce del Sujeto – Alumno.

Dado que el proceso de educar se fundamenta en la relación soporte del Sujeto y el Otro, entendiéndose este Otro no como el posicionamiento de un determinado actor, sino más bien, y por todo lo contrario, la asignación de una función, este lugar de Otro lo ocupará el docente, el padre de familia, el par, el psicólogo clínico, y así cada uno de los llamados a educar al Sujeto. Por esto la necesidad de que se realice una observación particularizada de cada una de los accionares, no de los personajes sino de la función a los que están llamados a cumplir.

Bibliografía

Freud, Sigmund. Obras Completas.; Psicología de las masas y análisis del yo; Sobre la conquista del fuego; Múltiple interés del psicoanálisis.

Mannoni, Maud. La educación imposible. Editorial Siglo Veintiuno, México, 1984.

Mario Elkin Ramirez, "Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje".
Editorial Universidad de Antioquia. 2003.

Norma Filidoro, "Psicopedagogía: conceptos y problemas", Editorial Biblos. 2002.

Colom Antoni, Joseph Lluís, Domínguez Emilia, Sarramona Jaume. Teorías e
instituciones contemporáneas de la educación. Editorial Ariel Educación. 2002.

Miller, Jacques Allain. Introducción al método psicoanalítico. Editorial Paid

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – MAYO/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Oliver Yambay	16	M	5to curso	2	Directora del DOBE	Juegos agresivos	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
2	Steven Cangá	12	M	8avo	2	Directora del DOBE	Peleas o discusiones con niños y niñas del aula	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	Histeria masculina
3	Luis Enrique Menéndez	13	M	9no	1	Directora del DOBE	Conducta extrovertida	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
4	Yamileth De la Cruz	12	F	8avo	2	Directora del DOBE	Piercing's y situación familiar	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. histérica
5	Georgy Baque	17	M	6to curso	1	Directora del DOBE	Liderazgo negativo	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
6	Santiago Pazmiño	13	M	9no básico	2	Directora del DOBE	Desacato de órdenes	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
7	Sullivan Ollague	15	M	10mo básico	2	Directora del DOBE	Inquieta a sus compañeros	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva – inhibición
8	Yaritza Vera	12	F	8avo	1	Directora del DOBE	Pelea con una compañera	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. histérica
9	Anthony Cuáses	8	M	4to básico	1	Directora del DOBE	Indisciplina	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
10	José Luis Gaybor	16	M	5to curso	2	Directora del DOBE	Conducta estereotipada	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
11	Randy Zambrano	12	M	8avo	1	Directora del DOBE	Bajo rendimiento académico y duelo por el padre	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
12	Kevin Cedefo Vera	9	M	5to básico	1	Rectora y madre de familia	Preocupación materna	Entrevista semi-dirigida con orientación psicoanalítica	N. obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					18				

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – JUNIO/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de consulta	Intervención	Diag. presuntivo
1	Elián Méndez	8	M	4to básico	2	Directora del DOBE	Indisciplina, desacato de órdenes	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
2	José Luis Gaybor	16	M	5to curso	1	Directora del DOBE	Conducta estereotipada	Entrevista semidirigida	N. Obsesiva
3	Erika Erazo	8	F	4to básico	3	Profesora de 4to básico	No quiere bajar a recreo, no socializa con los compañeros de clase, llora	Entrevista semi-dirigida, hora de juego con plastilina	N. histérica
4	Kevin Verona	10	M	3ro básico	1	Rectora	Sospecha de abuso	Entrevista semi-dirigida	N. obsesiva
5	Santiago Pazmiño	13	M	9no básico	1	Directora del DOBE	No se reconoce culpable, complejo de inferioridad	Entrevista semi-dirigida	N. obsesiva
6	Kevin Pozo	16	M	5to curso	1	Directora del DOBE	Indisciplina, juegos agresivos	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Óscar Infante	12	M	6º básico	3	Rectora	Fuga del hogar	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
8	Joel Moreno	9	M	4to básico	3	Psicóloga de primaria	Indisciplina, juegos agresivos	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
9	Sullivan Ollague	14	M	10mo básico	1	Directora del DOBE	Inquieta a sus compañeros	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva - inhibición
10	Representante Kevin Vera	-	F	5to básico	1	Rectora	Preocupación por conducta afeminada del hijo	Entrevista semi-dirigida	Preocupación materna
11	Adrián Zorrilla	9	M	5to básico	2	Profesora de 5to básico	Insulta y no quiere trabajar en clases	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	
12	Doménica Becerra	8	F	3ro básico	2	Rectora	Se roba los útiles de sus compañeros	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. histérica
13	Dylan Ramírez	8	M	4to básico	1	Directora del DOBE	Situación familiar compleja	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida, hora de juego	N. obsesiva
14	Nashly Dávila	10	F	6to básico	1	Psicóloga de primaria	Bajo rendimiento académico	Entrevista semi-dirigida	N. histérica
15	Nicolás Vera	9	M	5to básico	1	Psicóloga de primaria	Problemas de lenguaje, conducta impulsiva	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					24				

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – JULIO/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Nicolás Gamboa	15	M	9no básico	2	Alumno buscó atención	Problemas familiares	Entrevista semi-dirigida	N. obsesiva
2	Fernando Medina	15	M	10mo básico	2	Compañero de clase	Se enfada fácilmente y es agresivo	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
3	Kevin Vera Cedeno	9	M	5to básico	2	Madre de familia	Preocupación materna	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
4	Franklin Jácome	8	M	4to básico	1	Directora del DOBE	Indisciplina	Dibujo libre, hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
5	Jonathan Zhirzan	9	M	5to básico	1	Psicóloga de primaria	Problemas de lenguaje	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
6	Dylan Ramírez	8	M	4to básico	1	Directora del DOBE	Situación familiar compleja	Dibujo libre, hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	José Luis Gaybor	16	M	5to curso	1	Directora del DOBE	Conducta estereotipada	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
8	Leonardo Mendoza	13	M	9no básico	2	Alumno buscó atención	Malestar relacionado a la madre	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
9	Doménica Becerra	8	F	3ro básico	1	Rectora	Se roba los útiles de los compañeros de clase	Dibujo libre, hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. histérica
10	Sullivan Ollague	15	M	10mo básico	1	Directora del DOBE	Inquieta a sus compañeros, malestar relacionado a la pareja parental	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
11	Adrián Zorrilla	9	M	5to básico	2	Profesora de 5to básico	Insulta, no quiere trabajar en clase	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
12	Kevin Erazo	18	M	5to curso	1	Alumno buscó atención	Malestar con respecto a la familia	Entrevista semi-dirigida	Psicosis ordinaria
13	Erika Erazo	8	F	4to básico	1	Profesora de 4to básico	Llora, se inhibe y no quiere trabajar, no soporta que la critiquen	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. histérica
14	Joel Moreno	9	M	4to básico	1	Profesora de 4to básico	Pelea con los compañeros, reacciona agresivamente	Dibujo libre, hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
15	Representante-Joel Moreno	-	M	4to básico	1	Psicóloga de primaria	El representante pelea con los compañeros	Entrevista semi-dirigida	-
					TOTAL DE ATENCIONES	20			

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – AGOSTO/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Nicolás Gamboa	15	M	9no	2	Buscó la atención	Indecisión sobre cambio de residencia	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
2	Franklin Jácome	8	M	4to	2	Directora del DOBE	Malestar relacionado con la profesora	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
3	Adrián Zorrilla	9	M	5to	2	Profesora de 5to básico	Insulta, no quiere trabajar con el profesor de Matemáticas	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
4	Doménica Becerra	8	F	3ro	3	Profesora de 3ro básico	Se roba los útiles de los compañeros de clase	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. histérica
5	Steeven Cangá	12	M	8avo	1	Directora del DOBE	Supervisión	Entrevista semi-dirigida	Histeria masculina
6	Dylan Ramírez	8	M	4to	5	Directora del DOBE – Rectora	Indisciplina dentro del aula, no quiere entrar a clases	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Sullivan Ollague	15	M	10mo	1	Directora del DOBE	Malestar relacionado a la madre	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
8	Joel Moreno	9	M	4to	2	Profesora de 4to básico	Pelea con otros compañeros	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
9	Santiago Pazmiño	13	M	9no	3	Directora del DOBE	Pelea con un alumno menor a él	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					21				

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – SEPTIEMBRE/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	señones Z	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Nicolás Gamboa	15	M	9no	2	Rectora	Suspensión de una semana, sospecha de uso de drogas y sospecha de estar involucrado a pandillas	Entrevistas semi-dirigidas; entrevista con el representante	N. Obsesiva
2	Adrián Zorrilla	9	M	5to	2	Profesora de 5to básico, Psicóloga de primaria	Insulta, no trabaja en clase	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida; entrevista con la representante	N. Obsesiva
3	Doménica Becerra	8	F	3ro	4	Rectora	Se roba los útiles de los compañeros	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. histérica
4	Jean Carlos Manobanda	9	M	5to	2	Profesora de 5to básico	Insultó a dos compañeras	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
5	Kevin Verona	10	M	3ero	2	Psicóloga de primaria	Respuestas impulsivas	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
6	Santiago Pazmiño	13	M	9no	3	Directora del DOBE	Pelea con un alumno menor a él	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Leonardo Mendoza	13	M	9no	2	Buscó la atención	Malestar relacionado a la madre	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
8	Dylan Ramírez	8	M	4to	4	Directora del DOBE, rectora	Situación familiar compleja	Hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
9	Elían Méndez	9	M	4to	2	Profesor de Matemáticas	No acata órdenes, indisciplina en clases	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
10	Joel Moreno	9	M	4to	2	Profesora de 4to básico	Supervisión	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
11	Franklin Jácome	8	M	4to	1	Directora del DOBE	Supervisión	Entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					26				

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – OCTUBRE/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Nicolás Gamboa	15	M	9no	2	Rectora	Suspensión, no acude a clases, no trabaja en clases, malestar en relación a la institución	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
2	Joel Moreno	9	M	4to	1	Profesora de 4to básico	Supervisión	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
3	Sullivan Ollague	15	M	10mo	1	Directora del DOBE	Malestar en relación al hermano menor	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
4	Henry Gonzáles	16	M	5to Sociales	1	Buscó atención	Duelo por la muerte del padrastro	E. semi-dirigida	Histeria masculina
5	Jean Carlos Manobanda	9	M	5to	2	Profesora de 5to básico	Insultó a dos compañeras	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
6	Manuel Simisterra	11	M	7mo	2	Rectora	No convive con sus padres por estudiar fuera de su provincia natal	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Kevin Erazo	18	M	5to Sociales	3	Buscó atención	Malestar relacionado a la inadaptación familiar	E. semi-dirigida	Psicosis ordinaria
8	Dylan Ramírez	8	M	4to	1	Rectora	Situación familiar compleja	Hora de juego, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
9	Anthony Cuáses	8	M	4to	1	Directora del DOBE	Indisciplina dentro del aula	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
10	Steeven Cangá	12	M	8avo	1	Directora del DOBE	Supervisión	E. semi-dirigida	Histeria masculina
11	Santiago Pazmiño	13	M	9no	1	Directora del DOBE	No se responsabiliza de sus actos	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
12	Representante-Adrián Zorrilla	-	F	5to	1	Psicóloga de primaria	Su representante no trabaja en clases de Matemáticas	E. semi-dirigida	-
13	Representante-Kevin Vera	-	F	5to	1	Busca atención	Su representante no está cumpliendo con los deberes	E. semi-dirigida	-
14	Kevin Vera	9	M	5to	1	Profesora de 5to básico	Anda sucio, ha bajado en notas, se porta mal	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					19				

UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – NOVIEMBRE/2010

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diag. presuntivo
1	Kevin Vera Cedeño	9	M	5to	3	Profesora de 5to, madre de familia	El alumno bajó en notas y anda sucio	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
2	Joel Moreno	9	M	4to	1	Profesora de 4to básico	Supervisión	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
3	Santiago Pazmiño	13	M	9no	1	Junta de curso	No se responsabiliza de sus actos	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
4	Samuel Carrillo	14	M	9no	3	Rectora	Duelo por la muerte del padre, posibilidad de pérdida de año	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
5	Jean Carlos Manobanda	9	M	5to	2	Profesora de 5to básico	Supervisión	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
6	Anthony Cuases	9	M	4to	1	Directora del DOBE	Supervisión	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Manuel Simisterra	12	M	7mo	1	Rectora	Supervisión	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
8	Steeven Cangá	12	M	8avo	2	Junta de curso	Inquieta a sus compañeros de clase	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	Histeria masculina
9	Nicolás Gamboa	15	M	9no	2	Rectora, dirigente de curso	Malestar institucional	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
10	Kevin Erazo	18	M	5to sociales	1	Buscó atención	Malestar institucional	E. semi-dirigida	Psicosis ordinaria
11	Carlos Parrales	16	M	5to sociales	1	Psicólogo practicante	Malestar con respecto al otro sexo	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
12	Elián Méndez	8	M	4to	1	Profesora de 4to básico	No acata órdenes	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
13	Andrés Saltos	12	M	8avo	2	Rectora	Calificaciones bajas, celos en relación al hermano menor	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
14	Adrián Zorrilla	9	M	5to	1	Profesora de 5to básico	Supervisión	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
TOTAL DE ATENCIONES					22				

**UNIDAD EDUCATIVA NOBEL
DOBE SECCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESTADÍSTICAS CLÍNICAS – DICIEMBRE/2010**

N°	Alumno	Edad	Sexo	Año básico/ Curso	N° sesiones	Derivación	Motivo de derivación	Intervención	Diagnóstico presuntivo
1	Santiago Pazmiño	14	M	9no	3	Junta de curso	No se responsabiliza de sus actos	Cierre de proceso terapéutico	N. Obsesiva
2	Joel Moreno	9	M	4to	1	Profesora de 4to básico	Supervisión	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
3	Steeven Cangá	12	M	8avo	1	Junta de curso	Inquieta a sus compañeros de curso	Dibujo libre y entrevista semi-dirigida	Histeria masculina
4	Kevin Vera Cedeño	9	M	5to	1	Profesora de 5to básico	Malestar con respecto a su profesora	E. semidirigida y dibujo libre	N. Obsesiva
5	Andrés Saltos	12	M	8avo	1	Rectora	Bajo rendimiento académico	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
6	Elián Méndez	9	M	4to	1	Profesora de 4to básico	No copia los cuestionarios	Dibujo libre, entrevista semi-dirigida	N. Obsesiva
7	Leonardo Mendoza	13	M	9no	1	Buscó atención	Malestar relacionado a la madre	Cierre de proceso terapéutico	N. Obsesiva
8	Erika Erazo	9	F	4to	1	Profesora de 4to básico	No bajaba a recreo, llanto, inhibición, descuida su imagen personal	Cierre de proceso terapéutico	N. histérica
9	Nicolás Gamboa	15	M	9no	1	Rectora	Suspensión, malestar con respecto al colegio	Cierre de proceso terapéutico	N. Obsesiva
10	Adrián Zorrilla	9	M	5to	1	Profesora de 5to básico	No acata órdenes	Cierre de proceso terapéutico	N. Obsesiva
11	Samuel Carrillo	14	M	9no	1	Rectora	Duelo por la muerte del padre	E. semi-dirigida	N. Obsesiva
12	Jean Carlos Manobanda	9	M	5to	1	Profesora de 5to básico	Supervisión	Cierre de proceso terapéutico	N. Obsesiva
13	Arianna Díaz	16	F	5to Sociales	1	Buscó atención	Malestar familiar	E. semi-dirigida	N. Histérica
TOTAL DE ATENCIONES					15				



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaac Padilla Zuboaga*

Mes: Mayo

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
<i>20/05/10</i>	<i>08:00</i>	<i>12:30</i>	<i>[Signature]</i>
<i>24/05/10</i>	<i>08:15</i>	<i>12:08</i>	<i>[Signature]</i>
<i>25/05/10</i>	<i>08:07</i>	<i>12:07</i>	<i>[Signature]</i>
<i>27/05/10</i>	<i>08:08</i>	<i>12:20</i>	<i>[Signature]</i>
<i>28/05/10</i>	<i>07:50</i>	<i>12:10</i>	<i>[Signature]</i>

[Signature]

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaac Padilla Zubaga*

Mes: Junio

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
01/06/10	08:25	12:34	<i>WIP</i>
03/06/10	07:55	12:00	<i>WIP</i>
04/06/10	08:10	12:25	<i>WIP</i>
08/06/10	08:40	13:00	<i>WIP</i>
10/06/10	08:00	12:00	<i>WIP</i>
11/06/10	08:50	13:14	<i>WIP</i>
15/06/10	08:15	12:10	<i>WIP</i>
17/06/10	08:07	12:20	<i>WIP</i>
18/06/10	08:43	13:30	<i>WIP</i>
22/06/10	08:32	13:32	<i>WIP</i>
24/06/10	08:14	12:51	<i>WIP</i>
25/06/10	08:17	12:22	<i>WIP</i>
29/06/10	08:22	12:30	<i>WIP</i>

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaac Pachilla Zuloaga*

Mes: Julio

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
1/07/10	08:00	12:00	<i>COOS</i>
2/07/10	08:10	12:05	<i>COOS</i>
6/07/10	08:12	12:12	<i>COOS</i>
8/07/10	08:00	12:20	<i>COOS</i>
9/07/10	08:13	13:00	<i>COOS</i>
13/07/10	08:00	12:50	<i>COOS</i>
15/07/10	08:05	12:20	<i>COOS</i>
16/07/10	08:14	12:44	<i>COOS</i>
20/07/10	08:08	12:08	<i>COOS</i>
22/07/10	08:30	13:00	<i>COOS</i>
23/07/10	VACACIONES DEL	I TRIMESTRE	—
27/07/10	VACACIONES DEL	I TRIMESTRE	—
29/07/10	VACACIONES DEL	I TRIMESTRE	—
30/07/10	VACACIONES DEL	I TRIMESTRE	—

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaac Padilla Zuboya*

Mes: Agosto

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
03/08/10	VACACIONES	VACACIONES	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
05/08/10	FALTA	FALTA	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
06/08/10	08:00	12:30	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
10/08/10	08:00	12:20	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
12/08/10	09:00	13:45	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
13/08/10	FERIADO	FERIADO ☺	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
17/08/10	08:43	13:20	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
19/08/10	09:10	13:30	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
20/08/10	08:15	12:20	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
24/08/10	08:00	12:10	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
26/08/10	08:42	13:12	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
27/08/10	08:33	13:00	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>
31/08/10	09:14	13:52	<i>W. Isaac Padilla Zuboya</i>

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaac Pachilla Zuloaga*

Mes: Septiembre

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
2 / 09 / 10	08:00	12:20	<i>COLES</i>
3 / 09 / 10	08:00	12:25	<i>COLES</i>
7 / 09 / 10	08:28	13:15	<i>COLES</i>
9 / 09 / 10	08:18	13:20	<i>COLES</i>
10 / 09 / 10	08:48	13:54	<i>COLES</i>
14 / 09 / 10	08:38	13:22	<i>COLES</i>
16 / 09 / 10	08:18	13:20	<i>COLES</i>
17 / 09 / 10	08:05	12:42	<i>COLES</i>
21 / 09 / 10	09:32	13:50	<i>COLES</i>
23 / 09 / 10	09:00	14:02	<i>COLES</i>
24 / 09 / 10	08:54	14:13	<i>COLES</i>
28 / 09 / 10	09:52	14:03	<i>COLES</i>
30 / 09 / 10	SUSPENSIÓN DE	CLASES NACIONALES	---

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isané Pachilla Zuloaga*

Mes: Octubre

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
01/10/10	SUSPENSIÓN DE CLASES		
05/10/10	09:07	13:50	<i>DOBS</i>
07/10/10	07:54	13:34	<i>DOBS</i>
08/10/10	08:49	13:12	<i>DOBS</i>
12/10/10	10:00	14:05	<i>DOBS</i>
14/10/10	09:32	14:02	<i>DOBS</i>
15/10/10	08:45	14:23	<i>DOBS</i>
19/10/10	09:27	13:52	<i>DOBS</i>
21/10/10	08:56	12:57	<i>DOBS</i>
22/10/10	09:57	14:00	<i>DOBS</i>
26/10/10	09:13	13:32	<i>DOBS</i>
28/10/10	09:08	13:40	<i>DOBS</i>
29/10/10	09:12	13:20	<i>DOBS</i>

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado

Practicante: *Wilson Isaías Pachilla Zuboga*

Mes: Noviembre

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
2/11/10	VACACIONES / FERIADO	NACIONAL	—
4/11/10	VACACIONES / FERIADO	NACIONAL	—
5/11/10	VACACIONES / FERIADO	NACIONAL	—
9/11/10	08:53	13:23	DOBE
11/11/10	09:17	13:41	DOBE
12/11/10	10:10	14:05	DOBE
16/11/10	09:43	13:50	DOBE
18/11/10	09:18	13:19	DOBE
19/11/10	09:25	13:49	DOBE
23/11/10	09:54	14:30	DOBE
25/11/10	09:42	14:07	DOBE
26/11/10	09:12	13:33	DOBE
30/11/10	09:23	13:40	DOBE

Firma Directora del DOBE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación
Carrera de Psicología Clínica

Unidad Educativa Nobel
Registro de Asistencia

Prácticas de Pre-Grado
Practicante: *Wilson Isaac Padilla Zubaga*
Mes: Diciembre

Fecha	Hora de entrada	Hora de salida	Firma Practicante
02-12-10	9:57	13:42	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
03-12-10	9:31	14:37	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
07-12-10	10:20	13:30	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
09-12-10	8:00	13:10	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
10-12-10	FALTA	FALTA	
14-12-10	9:24	13:47	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
16-12-10	8:20	13:29	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>
17-12-10	FALTA	FALTA	
21-12-10	10:30	13:13	<i>W. Isaac Padilla Zubaga</i>

[Signature]

Firma Directora del DOBE

COLEGIO PARTICULAR MIXTO "NOBEL"
GUAYAQUIL - ECUADOR

D.O.B.E.

CERTIFICADO

Guayaquil, 21 de Enero /2011

El presente CERTIFICADO, reconoce la labor de la Psc. WILSON PADILLA ZULOAGA, durante el tiempo que realizo las PRÁCTICAS PROFESIONALES, cumpliendo un horario de lunes a viernes de 4 horas diarias dentro de nuestra institución en las siguientes actividades:

- ❖ ATENCIÓN INDIVIDUAL DE LOS ESTUDIANTES.
- ❖ ATENCIÓN INDIVIDUAL A PADRES DE FAMILIA
- ❖ TALLER - ESCUELA PARA PADRES
- ❖ GRUPOS MONOSINTOMÁTICOS CON ESTUDIANTES
- ❖ PRESENTACIÓN DE PROYECTOS ESCOLARES
- ❖ PARTICIPACIÓN EN JUNTAS DE CURSO
- ❖ PARTICIPACIÓN DENTRO DEL STAND DE D.O.B.E. EN LA CASA ABIERTA
- ❖ ANALISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL E INSTITUCIONAL A LA LCDA. ROSSANA DE CABRERA - RECTORA DEL PLANTEL.

Certifico lo ante expuesto



Msc. Psc. Ma. Leticia Carrillo Valencia
D.O.B.E.

2011

INFORME FINAL DE PRÁCTICAS CLÍNICAS EN LA UNIDAD EDUCATIVA NOBEL CORRESPONDIENTE AL AÑO LECTIVO 2010-2011

Dentro de la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, las prácticas clínicas corresponden a los dos últimos semestres de estudio. Los alumnos, con una base teórica primordialmente psicoanalítica, son acogidos en dos tipos de instituciones. Personalmente, fui acogido para mi práctica pre-profesional en una institución educativa; plaza de trabajo común para el psicólogo en los tiempos actuales.

La Unidad Educativa Nobel se caracteriza por trabajar y atender la demanda escolar de familias de estratos medios-bajos y estratos bajos. Se ubica geográficamente en la Cdla. Puertas del sol, zona circundante a la Cdla. Puerto Azul; es respaldada financieramente por la Fundación Educar en Cristo quien a la vez guarda vínculos con la Iglesia ubicada en Puerto Azul. Así, algunas familias de dicha ciudadela colaboran con el crecimiento de esta unidad educativa. Entonces, algunos de los alumnos de la institución son favorecidos con el programa de becas u otros beneficios.

De esta manera, la exigencia que se le impone al egresado de la carrera de Psicología Clínica en este ámbito laboral es saber trabajar en una institución educativa que le brinda facilidades inmobiliarias pero donde las familias carecen de recursos económicos. Problemas sociales tales como abandono físico, pandillas, deserción escolar, migración serán las experiencias más escuchadas en las entrevistas diarias que se realicen. En efecto, la construcción de una imagen de la familia común, a partir de ciertos factores sociales, proporcionará una mejor actitud frente a las dificultades que presenten los alumnos ya en el devenir escolar.

A pesar de estas previsiones, la situación humana trasciende la lógica de la causa-efecto, de la linealidad, de la predicción matemática. Es decir que no hay que encuadrar la conducta humana bajo una ecuación en la que se reemplazan variables por "problemas sociales" esperando obtener una conducta o un futuro visible de lo que podrán ser los alumnos. No es así. Las situaciones nos pueden ser muy familiares pero es el propio sujeto quien decide como responder ante las dificultades, y eso los hace humanos.

Es por esto que, si bien atendemos a hijos de familias disfuncionales no es a la familia a la que nuestro trabajo ha apuntado. Primordialmente, se ha atendido a una cuestión diferencial; hemos intentado atender a los alumnos en aquél rasgo en el cual ellos pueden sentirse diferenciados de un cuerpo homogeneizado, a decir del alumnado. Aquella diferencia aparece en el modo en el que un sujeto responde a sus carencias, a una falta. Y la falta, o el vacío en términos psicoanalíticos, trasciende lo que a una persona le falta económicamente (escasos recursos, desempleo, subempleo, empleo informal),

socialmente (migración, divorcio, separación), afectivamente (violencia intrafamiliar, soledad, comprensión, amor), académicamente (escolaridad, contenidos, útiles escolares), etcétera.

Atendemos entonces la falta, que fenomenológicamente se presenta en términos de demanda de atención, devolviendo a los alumnos aquella parte humana que implica el poder elegir una posición; pero también estableciendo congruencias con un acto social que es convivir con los otros. Allí entran en conflicto los actores de esta escena humana.

El alumno promedio es el que respondería a todas las exigencias del profesor o el docente: traería cumplidamente sus deberes, de manera impecable y muy bien desarrollado; daría una imagen de querer aprender todo lo que el profesor desea transmitirle; se comportaría a la altura de lo que desea el profesor, entonces hará silencio mientras él hable, alzaré la mano para pedir el permiso de hablar, contestará como el profesor desea escuchar a los alumnos, no musitará ni gesticulará desacuerdo alguno con lo que diga el profesor, presentará una imagen que denote una madurez con peinados formales y vestimenta de adulto. Me sería inconcluso tratar de terminar con esta expresión del cómo desean los profesores de sus alumnos, pero con ello basta para observar que aquella es una realidad utópica, o sea una realidad imposible que sin embargo, perdura por debajo de las intenciones conscientes del profesorado por "entender al alumno", y trasciende al ámbito social, familiar, institucional con otras "imágenes promedios".

Por ende, las exigencias no son sólo académicas para el alumno sino que sobrepasan aquél ámbito, a veces de manera violenta, y los efectos son experimentados en los alumnos de maneras caóticas, lo que conlleva una respuesta del mismo modo desde los alumnos hacia los demás. Así, las conductas de rebeldía, los desacatos imponentes, las "malcriadeces", el desgano escolar, las malas notas, aparecen de manera sorpresiva y con fuerza para los ojos del profesorado o de los padres; pero siempre como respuesta a algo.

Descifrar a lo que se responde, descifrar los modos de respuesta, encontrar modos más acordes para responder es tarea del trabajo clínico que se realiza entre el estudiante y el profesional de psicología clínica. Tarea difícil que no se logra por cuenta propia, ya sea del lado del profesional de psicología como del lado del atendido. Pero no sólo del lado de estudiante es desde donde se espera una respuesta a este enfrentamiento sino también del lado del profesorado. Así que nuestra acción debió apuntar a estos dos actores en general: el alumnado o sujeto en educación y el profesorado o poseedor del saber a educar.

Se trabajó con aproximadamente 40 alumnos de las secciones de Primaria y Secundaria con entrevistas semidirigidas. De acuerdo a las edades y al interés del alumno, se trabajó con otros métodos: dibujo libre o plastilina; en el caso de los alumnos de primaria, en la mayoría se obtuvo mejores resultados combinando la entrevista con la técnica del dibujo libre o semidirigido.

Al finalizar los trimestres del año escolar, se participó de las juntas de curso de las secciones Primaria y Secundaria, donde se podía comunicar, informar, sugerir o señalar, si era de notable trascendencia, situaciones encontradas en el trabajo clínico con los alumnos esperando así que se reduzcan las inconsistencias entre el trabajo del profesor con el alumno. Estos momentos fueron en los que me hallé más y mejor involucrado con el trabajo del docente.

Se mantuvieron reuniones periódicas con los profesionales que integrábamos el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil. Durante un lapso de un mes y medio o dos meses aproximadamente, las reuniones se establecieron en un horario determinado; luego, las reuniones se realizaron en distintos horarios y de manera espontánea. Tenían por objetivo explicar el devenir del trabajo, realizar supervisiones e indicaciones para la toma de decisiones y argumentar ciertas posturas frente a problemáticas de los alumnos.

Además, se acordaron iniciativas de proyectos y actos que se realizaron. Dentro de este tipo de actividades se encuentran la participación en la casa abierta de la Unidad Educativa en el stand del departamento, y la exposición de la charla "*Hijo, ¿te acompaño?*" dentro de la Escuela para Padres.

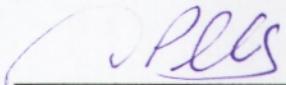
La planificación del *proyecto para la potencialización de los espacios y recursos* de la institución, tales como la biblioteca de Primaria y el parque infantil, se realizó; la ejecución del proyecto fue lo que nunca se concretó. Se realizó una reunión para entregar la planificación del proyecto al profesorado; pero ellos justificaron su no participación y su desacuerdo con este, debido a 2 motivos: primera, la aprobación de parte del rectorado como paso anterior a la exposición del proyecto hacia el profesorado; segundo, el desconocimiento de los nuevos miembros de la institución (practicantes de UCSG y psicóloga rehabilitadora de la sección Primaria) acerca del modo de accionar institucional. Esta elaboración del proyecto se fundamentó en uno de los ejes de la labor del DOBE: brindar asesoría pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La razón por la que al DOBE participó en estos proyectos fue debido a un alto grado de indisciplina dentro del aula de clases de parte de un grupo de alumnos de Primaria.

La comunicación con el Rectorado de la institución fue constante, aunque espontánea. Se realizaban reuniones a partir de situaciones de urgencia para el rectorado, en las que se concordaban acciones a realizar. Además, se entregó trimestralmente un informe de los alumnos que habían sido atendidos así como percepciones sobre los problemas que se suscitaron.

La experiencia del año de prácticas abrió la inquietud de responder cómo coopera el psicólogo clínico con orientación psicoanalítica en el quehacer educativo, en el acto de educar: de aquello da cuenta el trabajo de investigación que se elaboró en el último periodo de la práctica.

Es necesario definir bien que, a pesar de las desavenencias con que psicólogos e institución escolar se ven caracterizados y de los problemas a los que nos creemos enfrentados los psicólogos en las situaciones que nos

demanden las instituciones, el hecho de habernos insertado nos compromete a ver cómo, en lo posible, apoyamos con el ideal educativo.



Psc. Cln. (P) Wilson Padilla Z.

INFORME DEL PROYECTO AVANZADO DE INVESTIGACIÓN “GENERACIÓN DE ESPACIOS DE PALABRA PARA ADOLESCENTES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS”

De acuerdo a la materia “Psicopatología del adolescente”, que se cursa durante el 8avo semestre de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, los practicantes tuvieron la oportunidad de extraer de aquella, una técnica que responde a una política contemporánea: atender a un colectivo de personas.

La técnica del “Grupo Monosintomático” deriva de una práctica supervisada por el psicoanalista italiano Massimo Recalcati en el que se agrupan sujetos aquejados por un síntoma en común o monosíntoma para realizar luego, en un segundo momento, un tratamiento de la identificación al síntoma.

La Psic. Ana Ricaurte, catedrática de la materia nombrada, es quien pensó en un proyecto que intervenga en los sujetos desde esta perspectiva teórico-práctica. Durante el año lectivo anterior, creyó conveniente que: *“la creación de los espacios de palabra para los adolescentes con la modalidad de <<grupos monosintomáticos>> posibilita a la institución educativa otros modos de hacer frente a los conflictos que presentan los adolescentes”*¹. Bajo el nombre de “espacios de palabra”, la Psic. Ricaurte manifestó el deseo de ingresar con esta nueva propuesta en instituciones educativas, sustentados por los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE).

Es así que, durante el año lectivo 2010-2011, en la Unidad Educativa Nobel, los practicantes de la UCSG participaron y desarrollaron, como coordinadores de los grupos monosintomáticos, el proyecto avanzado *“Generación de espacios de palabra para adolescentes en instituciones educativas”*. El proyecto tuvo un tiempo estimado de 4-6 meses. Cada coordinador tendría a cabo 2 grupos, de 5 participantes por grupo, con los cuales había que llevar un proceso que abarcaba 16 sesiones.

A continuación se detallará, tal cual el proceso fue diseñado, los pasos y la evolución del proyecto, finalizando con los resultados, opiniones y sugerencias.

1. Generalidades del proyecto

Luego de llevarse a cabo la actividad de la implementación de la técnica en el Colegio Fiscal Matutino y Vespertino “Juan Montalvo” (ubicado en el Av. Carlos Julio Arosemena km. 1 1/2) durante años seguidos con los alumnos de la materia de “Psicopatología del adolescente”, se propuso un proyecto de investigación que se acople a las necesidades surgidas en lo que se lograba observar en aquél tiempo.

El efecto de los regímenes educativos actuales es la segregación o exclusión de todos aquellos estudiantes que no logran o no se acoplan a una norma institucional: o ser alumnos de rendimiento académico satisfactorio o ser

¹ Hipótesis del proyecto.

alumnos de calificaciones de conducta igualmente satisfactoria. El marco de referencia para evaluar estos términos eran los que imponen las instituciones educativas.

La hipótesis, como ya vimos, apuntaba a insertar a estos alumnos en un marco simbólico donde puedan dirigir un malestar producido por un goce autista, referente del modo de gozar de la época en tanto el Otro simbólico se ha visto destituido y des-vestido de su primacia. Así, sin el Otro, soporte estructural de la cultura humana, el sujeto contemporáneo goza en su producción autista y su vínculo con el Otro es deficitario o violento.

Entonces, es lógico que una manera de insertarlos es abrir un espacio en el cual el adolescente, sin previas referencias introductorias, denuncie su mal-estar y las coordenadas de aquella configuración simbólica que aún ahora hay que restituir. Pero, a diferencia de lo que otras prácticas sociales intentan, como es el ejemplo de la institución escolar, será el mismo adolescente el que nos dará la pauta de qué es lo que lo ayuda en su proceso de estructuración.

Bajo ciertos conocimientos de lo que Lacan denominó "La clínica borromea", el coordinador del grupo estaría atento en el devenir grupal para señalar y colocar el énfasis en los significantes que más les servían de apoyo a los alumnos (participantes del grupo) para dar cuenta de su mal-estar.

2. Momentos previos al inicio del proceso

En la Unidad Educativa Nobel, su cuerpo docente insiste en que los alumnos que deben preocuparles no siempre serán aquellos que caen del ideal educativo, sino también aquellos que no denuncian un mal-estar en el desarrollo pedagógico. De esta manera, los alumnos que el DOBE de la institución atiende no son únicamente los que provocan un malestar a la institución, sino que también se acoge al malestar estudiantil, propio del estudiantado y muchas veces referido al mero hecho de encontrarse en un ámbito escolar.

La queja institucional fue entonces el criterio de derivación que pensó la institución para determinar quiénes ingresarían al proceso. Los alumnos del 5to curso (2do año de bachillerato) fueron escogidos por el DOBE, preguntándoseles primero por su disposición a formar parte. De hecho, fue la queja institucional la querrela que formó la agrupación de alumnos aquejados.

Dado el momento en el que se propuso el proyecto a la institución, se nos exigió que se elevaran el cupo de participantes por grupo: 6 alumnos fueron derivados para que conformasen un espacio de palabra. La institución distribuyó 12 alumnos varones al coordinador-practicante, y 12 alumnas mujeres a la coordinadora-practicante.

Se estableció que los horarios para el trabajo se definirían semanalmente en conjunto con el inspector general, situación que luego del primer mes se vio afectada dado el constante cambio en los horarios generales de la institución. Otra posibilidad era la obtención de un acuerdo con los profesores de los

alumnos para que los cedan en sus horas de clase; sin embargo, esto creó un desorden que no se mantuvo más allá de un par de semanas. Durante los meses dispuestos en el cronograma del proyecto a la actividad de los espacios de palabra, fue constante la incapacidad de organizarse en el aspecto de los horarios para atender a los estudiantes. Esto provocó el alargue de la actividad y la irregularidad en el tiempo que transcurría entre una sesión y otra.

3. Inicio y desarrollo de los “espacios de palabra”

Debido a una equivocación en la derivación de los estudiantes, un grupo estuvo conformado por 6 alumnos (Grupo A) y el otro por 5 alumnos (Grupo B). Transcurridas las 3 primeras sesiones con cada uno de los dos grupos, el grupo B tuvo que disolverse y se abrió la posibilidad de reiniciar con él, acogiendo dos miembros nuevos.

Los dos grupos iniciaron sus espacios hablando de un suceso que los tuvo reunidos, días antes a aquella primera sesión: el inspector y un grupo de profesores acusaron al 5to curso de haberse sustraído una pertenencia de una profesora por lo que, específicamente los varones, fueron requisados. La situación conllevó a un evento mucho más grave y complejo por lo que la policía intervino también. Esto provocó una ira colectiva en estos alumnos, cosa que se repitió en los relatos de las primeras 3 o 4 sesiones. Justamente el Grupo B se vio afectado observando la expulsión de dos sus miembros relacionados con este evento.

Las figuras de autoridad eran cuestionadas, insultadas y devaluadas. Observaban, analizaban y denunciaban cualquier irregularidad que descubrían en ella, incluso llegando a mencionar amenazas hacia ellos. Sin duda, la apertura a un “espacio de palabra” dejaría en un primer momento un avance desorganizado en la queja, situación que ya allí se pensaba en el cómo desviarla hacia otros rumbos.

El Grupo A mantuvo la retaliación apoyados en este espacio en el cual fácilmente “podían decir lo que se les antoje”. Era además una de las pocas sentencias introductorias la que alojó el laborioso porvenir de este grupo: *lo que se dice aquí no sale de aquí* (manera en que tradujeron la condición de confidencialidad para el trabajo). Si bien el respeto a las figuras de autoridad no existía, el respeto a una de las condiciones para el trabajo se mantuvo.

El Grupo B llegó a puntos en los cuales pudo haber elaborado una idea distinta a la que básicamente mantenían, pero la pasión por la ignorancia ejerció mayor poder sobre cada uno de ellos. Además, la razón de la agrupación se reforzaba constantemente a partir de lo que cada uno de los miembros decía acerca del otro compañero. Por ejemplo, dos participantes llegaron a cuestionarse por separado lo siguiente: a) “*el cura nos habló sobre los mandamientos, yo creo que sí puedo cumplirlos todos... ¡Ah! No, no es tan fácil ¿por qué creía que era tan fácil?*”; b) “*mis amigos pueden mentirles a sus enamoradas, pero yo no. Yo sí me enamoro de ellas... A veces, me siento cojudo por no poder ser como ellos*”.

Estas frases animaban a ser repensadas; se las devolvía con cierta incertidumbre sobre lo escuchado de parte del coordinador, a lo que los alumnos rápidamente amurallaban las intenciones señalando que el coordinador estaba siendo *un sapo*. Es una posibilidad de que, al insistir en aquellas frases, se reanimaba la experiencia inicial que abrió el espacio para la queja: el mal-estar por haber sido acusados y ultrajados en su confianza (requisados).

a. La masculinidad: un problema que lo resuelven agrupándose

Los dos grupos, y el coordinador, mantenían una similitud fuera del campo del discurso: pertenecíamos al género masculino. De esta condición, los grupos hablaron y denunciaron sus dificultades. Los juegos agresivos, el dilema amor-virilidad, la jerga pansexualizada, las proezas sexuales eran recurrencias entre uno y otro miembro del grupo. Diferenciar las particularidades era la tarea propuesta por la supervisora del proyecto, situación que se dificultaba mucho más en el Grupo B que en el Grupo A. Fue notable la situación particular del alumno que se calificaba de *pendejo* por no ser como los amigos, y eran el grupo quien se encargaba de lidiarles los embates para aproximarse al otro sexo a quienes denunciaban una dificultad.

Del Grupo A, las peticiones de consejos acerca del cómo hacer con ellas indicaba la búsqueda de aquél saber que se nos impone y nos es imposible descifrar. Rápidamente también la experiencia de *los que saben* aseguraba un pequeño tiento para decidirse a dar un paso; eso sí nada garantizaría el éxito o el fracaso.

b. El modo de vincularse con la autoridad

El tiempo y el espacio en el que se desarrolló el proyecto, daba la facilidad a que diversos sucesos contingentes se relacionasen con el devenir grupal y hasta afectasen efectivamente en él. Visiblemente podría dar cuenta del nuevo lazo que se estableció entre alumnos e inspector y que, naturalmente, buscaría repetirse dentro del grupo.

Cesó todo tipo de crítica voraz hacia el inspector, más esto provocó que la queja logre desplazarse a otras figuras de autoridad: los y las profesoras. Existía de todas maneras una tipicidad de los que continuaban siendo blancos de los alumnos: los profesores *sapos*, y esta característica no estaría exenta del grupo de alumnos ni del inspector o los personajes nobles para los participantes del grupo. Es que demostraban la molestia hacia aquellos que *no lograban decir las cosas de frente, hablaban a sus espaldas, no los apoyaban, no los entendían*. Pero estas eran referencias de sus profesores a quienes comúnmente se los incita a que no sobrepasen los límites de relación con el alumnado y aquella fue la estrategia utilizada por el inspector para ganarse el aprecio de ellos. ¿A favor de quién entonces el inspector se pondría luego de aquella pirueta? Si bien el autoritarismo del inspector indicó siempre que aquella no era la manera, es ya sabido que el extremo contrario es la misma respuesta por el igual resultado que genera.