

# **ESCUCHA EN LUGARES DE PRÁCTICA: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA**

## **Artículo De Investigación**

Semillero de Investigación A-nudo



Daniel Alfonso Castiblanco Cortés

**Auxiliar De Investigación**

Universidad Cooperativa de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

Bogotá

2019

# **ESCUCHA EN LUGARES DE PRÁCTICA: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA**

## **Artículo De Investigación**

Semillero de Investigación A-nudo

Daniel Alfonso Castiblanco Cortés

**Auxiliar De Investigación**

Jairo Enrique Gallo Acosta

**Docente Investigador**



Universidad Cooperativa de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

Bogotá

2019

## CONTENIDO

<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>ESCUCHA EN LUGARES DE PRÁCTICA: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA .....</b>	<b>5</b>
<i>Escenarios .....</i>	<i>7</i>
<i>Talleres de Prevención.....</i>	<i>7</i>
<i>Atención a Padres de Familia.....</i>	<i>9</i>
<i>Comités de Evaluación.....</i>	<i>10</i>
<i>Docentes.....</i>	<i>11</i>
<i>Procesos disciplinarios.....</i>	<i>13</i>
<i>Atención Individual.....</i>	<i>14</i>
<i>Practicantes .....</i>	<i>16</i>
<i>¿Y la escucha?.....</i>	<i>17</i>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>23</b>

## RESUMEN

El presente artículo destaca la experiencia de prácticas profesionales en el área de psicología educativa en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, donde una serie de situaciones determinan el panorama que posibilitará hallar las herramientas metodológicas necesarias para la transformación de la realidad de aquellos sujetos que convergen en el espacio escolar (docentes, padres de familia, estudiantes, directivos), ya que cada uno de ellos tiene sus propios malestares y demandas que piden ser escuchados.

Desde una perspectiva psicoanalítica se da cuenta de dichos malestares y el entramado intersubjetivo que componen, tratando de elucidar la naturaleza de los mismos en el contexto, descritos desde el punto de vista de cada uno de los actores previamente mencionados. Así, se esbozará una vía posible de intervención, tomando elementos de la expresión artística y el psicoanálisis, apostando por un desplazamiento de este último de su dispositivo clásico, donde la escucha y los conceptos fundamentales de esta práctica se sostengan en el espacio educativo con vistas a pensar la realidad para transformarla.

## ABSTRACT

This paper highlights the experience on professional practices in the area of educational psychology at the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, where a series of situations determine the general view that will enable the methodological tools necessary for the transformation of the reality of the subjects that converge in the school space (teachers, parents, students, managers), since each of them has its own discomforts and demands that ask to be heard.

From a psychoanalytic perspective, it tells about these discomforts and the intersubjective framework that they compose, trying to explain the nature of them in the context, it is described from the perspective of each of the relevant actors. Thus, it will sketch out a possible way of intervention, taking elements of artistic expression and psychoanalysis, betting on the displacement of its classical device, where the hearing and the fundamental principles of this practice are held to think the reality to transform it.

**Palabras Clave:** Escucha, Psicoanálisis, Escuela, Praxis, Espacios, Sujeto.

## ESCUCHA EN LUGARES DE PRÁCTICA: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

La formación de profesionales en psicología de las diferentes universidades del país, tiene como requisito la realización de prácticas profesionales que den cuenta del aprendizaje y la puesta en acción que pueda realizar el estudiante. Ante esto, el practicante tiene altas expectativas que se ven frustradas al encontrarse con un panorama totalmente distinto, desalentador y castrador de aquellas ideas que no puede llevar a la práctica por distintos motivos. Cabe entonces preguntar ¿Es posible una práctica de la escucha en las instituciones destinadas a tal ejercicio? ¿Qué tipo de praxis puede llevarse a cabo en dichos espacios?

Para ello, la propia experiencia en una institución educativa del centro de la ciudad de Bogotá, la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, permite teorizar acerca de la manera en que se llevan a cabo las prácticas: las distintas problemáticas, dificultades, lógicas, y condiciones implícitas en las dinámicas del lugar que inevitablemente influyen en la praxis que allí se pretende desarrollar.

La institución es un centro educativo tradicional, cuyo eslogan es *“Donde hay trabajo, hay virtud”*. Si se hace una seria revisión a su historia, se encuentra que la institución nace ante la necesidad de educar a los niños huérfanos de la guerra de los mil días e involucrarlos en los nuevos cambios del progreso industrial y los avances tecnológicos que iban llegando en la época. La Escuela De Artes Y Oficios (ITC, 2018), como se le llamaba a principios del siglo XX, iba forjando trabajadores a la vanguardia del desarrollo industrial, donde se enseñaban labores mecánicas, operativas, e investigativas que propendieran por el avance tecnológico previamente mencionado.

Las Escuelas de Artes y Oficios de Francia, de donde son provenientes, estaban regidas por el ideal moderno del progreso, y se habían consolidado en torno al mismo, teniendo como máxima la filosofía positiva de Augusto Comte. Este autor (citado en Nisbet, 1986) dice que *“Ningún orden verdadero puede establecerse, y menos aún perdurar, si no es plenamente compatible con el progreso, y ningún progreso valedero puede realizarse si no tiende a la consolidación del orden [...] El infortunio de nuestro actual estado de cosas reside en que las dos ideas [progreso y orden social] aparecen oponiéndose radicalmente una a la otra.”* (P. 17).

En este orden de ideas, las escuelas de artes y oficios aparecen como un medio para adaptar a los estudiantes, próximos a ser trabajadores, a un medio social, independientemente de cuál fuera este, bajo la premisa de construcción de nación. Los sujetos que allí se forman deben ser productivos y eficaces, altamente competitivos, que además deben obedecer las instrucciones y directrices sociales, tomando como referente indiscutido los valores tradicionales, que se cree han sido perdidos.

¿Qué valores son los que se quieren recuperar? Botero (2005), realiza un breve recorrido histórico donde identifica algunos valores presentes en la educación en Colombia desde las épocas de la colonia, y que han hecho evidente una especie de nostalgia que lleva a anhelar la recuperación de aquello que se ha perdido. En su recorrido, destaca como valores fundadores de la sociedad colonial la obediencia, la sumisión, la austeridad y el respeto a la autoridad, ejes del desarrollo del país sobre los cuales se concentra una historia de opresión y represión que se manifiesta en la ambivalencia ante tales valores.

Los espacios que se consolidan como lugares de la disciplina e impartición de dichos valores son las escuelas, que de acuerdo a ciertas coyunturas han ido modificándoles, sin ser este un cambio estructural o esencial, ya que algunos significantes como el civismo contenían (en la época denominada republicana) los mismos preceptos de la colonia. La escuela se vuelve un dispositivo de control social, un espacio de adiestramiento de los cuerpos, como afirmaría Foucault.

Con el paso de los años, los cambios en el pensamiento, las sociedades, la historia, la política y la economía, dieron paso al surgimiento de nuevos *valores*, como el éxito, el ocio, el placer y el poder, que desplazaron los valores inicialmente mencionados. Así, la necesidad de una “*policía de la moral*” para la conservación de un orden cada vez más rígido se hizo manifiesta.

Este papel recayó en los docentes, los rectores, coordinadores y luego los profesionales de psicología, que buscan mantener la *normalidad* (estandarización) en la convivencia, en el aprendizaje y en los comportamientos que muestran los estudiantes. En el contexto de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, este orden muestra el carácter de exigencia, sobre el cual se pretende hablar en las próximas páginas.

## ***Escenarios***

Este escrito se centrará en la labor del psicólogo en el contexto anteriormente mencionado, por lo cual se iniciará construyendo un panorama general sobre funciones y constitución del equipo de trabajo en la institución, lo que permitirá una comprensión más clara de la situación.

El equipo está constituido por dos psicólogas orientadoras y diez practicantes, ocho de los cuales se dedican al área clínica de enfoque cognitivo-conductual, mientras que los dos restantes realizan un trabajo educativo con un enfoque crítico que toma elementos de la filosofía, el psicoanálisis y otras disciplinas afines.

Las funciones que se realizan son las de atención individual, talleres de prevención, talleres a padres de familia, acompañamiento en procesos disciplinarios y asistencia a las comisiones de evaluación. En cada una de ellas hay particularidades que serán mencionadas a continuación y que serán aquellas que van configurando la práctica.

## ***Talleres de Prevención***

Los talleres que se realizan son elaborados por los practicantes, pasando una propuesta por escrito que es revisada por la psicóloga orientadora, para luego aplicarse a determinados grupos de la institución. De entrada surge la demanda por un trabajo que debe ser direccionado a ciertos temas y conclusiones que inducen a la estandarización en las maneras de concebir determinado fenómeno (Llámesese este sexualidad, proyecto de vida, relacionamiento con el otro, toma de decisiones o consumo de sustancias psicoactivas).

Según Parisí (2008): *“Como sucede en todos los sistemas de dominación cultural, política y económica, se tiende a tener sobre la población una hegemonía tal que hace posible un ordenamiento instituido y, como consecuencia, el mantenimiento del poder”* (P. 139). Aunque según dicen los directivos, en la institución no se presentan las problemáticas previamente mencionadas, la prevención logra finalmente que no se hable del tema, y el estudiante va entendiendo que a lo que se le pregunte, debe responder con lo que se desea escuchar, no con lo que realmente piensa.

Surge allí una primera resistencia en el trabajo que se podría realizar desde otra perspectiva, pues al momento de invitar a los estudiantes a su propia manera de decir, la respuesta es el silencio. En las ocasiones en que el estudiante decide hablar, lo que se encuentra es interesante: la percepción que tienen del psicólogo es que este es alguien que va a decir cosas que ya saben y que no les interesan, por lo que usualmente sus respuestas tienden a ser genéricas. El trabajo que realizan los psicólogos practicantes significa para ellos el escape de una clase que no les agrada, motivo por el cual se muestran dispuestos a realizar las actividades que les proponen. ¿Por qué no emplear tal espacio para desplegar la actividad del pensamiento?

En vez de darles información, de sellar las posibilidades de escucha y elaboración, la posibilidad está en la pregunta, en la apertura de agujeros en la lógica donde parece que todo está dicho, la apertura de espacios para la emergencia del sujeto. Pero, para ello es necesario atravesar un camino previo que podría denominarse de deconstrucción, ya que, según Huamán (2003) *“Lo que llamamos realidad, es una selección que deja afuera ciertos aspectos o elementos, su forma es discursiva y no sólo produce presencias de lo que incluye sino ausencias de lo que excluye: huellas, suplementos, diseminaciones”* (P. 93).

Por tanto, ante las respuestas usualmente genéricas, el cuestionamiento de las mismas abre la posibilidad de obtener otro tipo de afirmaciones, brindando un espacio para el pensamiento, que pone en juego el sujeto y su saber inconsciente, por tanto la responsabilidad de un decir propio. Annie Cordié (2003) plantea entonces la siguiente pregunta *“¿Desea éste apropiarse de este saber?”* (P.87).

En un principio los estudiantes consideran que no pueden apropiarse de este saber, pues responder de tal manera a quienes están encargados de ellos es sentido como una ofensa, lo que les acarrearía consecuencias negativas que prefieren evitar. La manera de escapar a tales consecuencias es la de aceptar y obedecer, lo que hace pensar en una serie de elementos no dichos, que pueden relacionarse con algunos síntomas que causan gran revuelo en la institución: ideaciones suicidas o intentos de suicidio, desmotivación ante los estudios y somatización.

Alicia Fernández (2002), en su libro *La Inteligencia Atrapada* ofrece una interesante concepción del espacio escolar, donde este debería ser *“un espacio de confianza, de libertad, de juego”* (P. 67). Para esta autora, la confluencia de 4 elementos es primordial para lograr elaborar un saber en la escuela, estos son: Organismo, cuerpo, inteligencia y deseo. Si no se realiza una



práctica en la que todo ello sea articulado, muy difícilmente se logrará el aprendizaje y mucho menos se permitirá la circulación del saber.

No se trata entonces de un juego con fines netamente recreativos, sino, un juego concebido como posibilidad de creación de nuevas posibilidades de transformación del espacio. Así, en el contexto mencionado, parece que la represión y dominación del organismo, el cuerpo y el deseo no permiten pensarse tales posibilidades, en una educación que apunta a lo meramente cognitivo, lo memorístico, lo automático.

La pregunta, finalmente es *¿Quién se preocupa por escuchar aquello que los estudiantes tienen por decir?*

### ***Atención a Padres de Familia***

En los denominados talleres de padres, el objetivo de la institución es el de brindar algunas pautas que pueden emplear los padres para tratar con sus hijos, complementando así el trabajo que se realiza en las aulas de clase. Sin embargo, lo que se recibe son las quejas por aquello que los docentes hacen o dejan de hacer y que consideran está afectando a los estudiantes. Sugerencias del tipo: *“Esta información deberían compartirla a los docentes”* o *“Hagan algo para que los docentes tengan en cuenta el trabajo de mi hijo”*, y quejas del estilo: *“Ustedes nos piden que hagamos eso cuando aquí los docentes no lo aplican”*, recuerdan aquello que menciona Cordié (2003) como una denuncia ante la incompetencia de los docentes: *“si nos piden este trabajo en casa (...) es porque ustedes no son capaces de asumir el propio”* (P.53).

Y allí surge la figura del docente, a quien más adelante se le brindará un apartado adicional. La educación, pensada en términos de *“democracia”* y *“racionalidad”*, implica significantes como la igualdad, que se ven representados en la normalización de contenidos, estrategias y metodologías, que los padres aprueban aunque estén en desacuerdo, delegando la responsabilidad a terceros por el cuidado de sus hijos y llevando a los estudiantes a la manifestación de algunos síntomas que señalan las fisuras en el modelo.

Lo anterior se ve reflejado en la siguiente situación. Los espacios de talleres de padres van acompañados de algunos encuentros posteriores donde algunos de ellos se acercan a

comunicar al psicólogo una demanda en particular, la que usualmente se refiere a un temor al fracaso o la necesidad de éxito del estudiante. El decir que más llama la atención es el siguiente: “*Yo solo le pido a mi hijo que estudie, que se dedique, ya no sé qué hacer para que le vaya bien*”, y el estudiante usualmente se muestra reticente al estudio, o, podría decirse, reticente a recibir aquello que se le quiere embutir.

En la demanda del padre a su hijo se encuentran sus propios imaginarios, y Cordié (2003), se pregunta “*¿Debe él (el estudiante) reparar con su éxito el fracaso de sus vidas?*” (P.55). Si la respuesta fuera afirmativa, el estudiante se encontraría encerrado en el deseo inconsciente de sus padres, que naturalmente rechaza, “*rehuzándose de este modo a lo que el Otro quiere imponer de su deseo a través de la demanda*” (P. 55). Por el contrario, si la respuesta fuera negativa, la vía sería distinta, posiblemente la de percibir el estudio como algo diferente de un medio para el éxito o simplemente no sentiría como un imperativo la consecución de resultados, pero haría falta un trabajo de acompañamiento más cercano para poder afirmarlo.

Por otra parte, es evidente que en los padres de familia hay reticencia en tanto no quieren soltar al objeto de su deseo (el hijo), y viven un verdadero duelo en la separación, en el momento en que se dan cuenta que es un ser independiente, con sus propias maneras de pensar, actuar, hacer y ser. El momento en que se escucha algunos de los relatos de los padres, va acompañado de las lágrimas de dolor ante el desprendimiento de su *bien máspreciado*.

Ahora bien, lo anterior explicaría por qué acuden a psicología los padres de familia: Aunque el síntoma parezca estar en su hijo, quienes buscan la atención son ellos mismos por medio de sus hijos, como si estos fueran una extensión de los primeros. Sin embargo, el trabajo no puede ser realizado con ellos directamente por normativas institucionales, aun así, hay padres de familia que insisten en ser escuchados, pero usualmente las vías se cierran incluso de manera involuntaria.

### ***Comités de Evaluación***

Los comités de evaluación son un espacio para escuchar y pensar las relaciones existentes entre docentes y coordinadores, así como las percepciones que tienen con respecto a los estudiantes y las situaciones escolares. Allí los docentes expresan algunas de sus demandas,

donde una encrucijada contra padres de familia y estudiantes es la muestra de una herida narcisista, al sentirse cuestionados por su labor como docentes.

Pedir a los coordinadores que sean más estrictos, que no les desautoricen o que les den la potestad para tomar medidas frente a estudiantes desafiantes, son esos recursos autoritarios que pretenden poner las cosas en orden, que sostienen la figura del docente como figura infalible, incuestionable, el saber encarnado.

Bentham, citado por Ball, S. (1991) decía que *“La única motivación que un profesor adulto podía tener respecto a la instrucción elemental consistía en el "miedo a perder su posición", porque "en ella no puede hallar instrucción, entretenimiento ni cualquier tipo de interés, salvo el miedo”* (P. 63)

Y se hacen presentes las cantidades alarmantes de estudiantes con pérdida de asignaturas por bajas calificaciones, donde algunos docentes logran encontrar algún tipo de placer, un placer inconsciente equiparable al goce, pues, como dice Cordié (2003), *“asignar una nota a las producciones del alumno equivale alumno equivale en cierto modo a asignársela a la propia enseñanza”* (P. 50), la frustración por no lograr más que la desmotivación del estudiante les sume así mismo en estados de desesperanza ante su propia labor. Al final, parecen demostrar que los únicos que saben son ellos, pero esto, tampoco les satisface.

La respuesta ante tal demanda por parte del coordinador es difusa, rondando entre la aprobación y la descalificación, casi pasando por alto el punto central al que está refiriéndose el docente. Así, los espacios se constituyen en un momento donde el docente siente que no se hace nada, y por tanto puede proceder a reprobar a sus estudiantes.

### ***Docentes***

Gobernar, educar y psicoanalizar son las tres labores imposibles para Freud (2002b, P.249), mencionadas en análisis terminable e interminable. En una institución educativa, estas convergen sobre un mismo sujeto, y parece que en ciertos puntos son mutuamente excluyentes, pues en cada una hay diferentes modalidades de emergencia del sujeto.

El docente puede elegir en cuál de los tres lugares desea ubicarse, si el del gobernador, el del educador o el del analista, teniendo en cuenta la manera en que se posiciona ante una

demanda, que según Cordié (2003) es la de la enseñanza. Así, el objeto de esta enseñanza es el que se plantea como pregunta: *¿Qué es lo que se quiere enseñar?*

Y en consecuencia, la pregunta por el deseo se hace presente, *¿Qué es lo que el maestro desea?* y *¿Hasta qué punto está dispuesto a sostenerlo?* Como un caso presente en la propia práctica, un docente se acerca en un momento de crisis, abandonando un salón de clases donde estaba dando su clase, y su malestar radicaba en el hecho de sentir que sus estudiantes se daban cuenta que no sabía el tema del que estaba hablando.

El cuestionamiento por la labor del docente se mostraba de manera latente, y al momento de indagar, el problema era más profundo, la pregunta real era por el deseo, en relación con el goce: *¿cuál es el lugar que quería ocupar realmente?*, parece que el docente deseaba no continuar con su trabajo, posiblemente porque consideró que la educación era el camino más fácil para ganar dinero (de nuevo el tema del éxito y la retribución), sintiendo que estaba perdiendo la posibilidad de vivir otro tipo de experiencias.

Las situaciones en el aula pueden implicar un profundo cuestionamiento por el propio deseo del docente en tanto sujeto, no únicamente como quien imparte un saber, le enfrenta a sus propios temores, angustias y ansias. El convivir con jóvenes es una manera de permanecer en contacto con la propia juventud, aunque sea de manera inconsciente.

El docente también es objeto de vigilancia, de coerción y coacción, por parte de un Otro, que se encarna como superiores, directrices del ministerio, etc., quienes exigen mejores resultados, más calidad y demás mandatos que podrían denominarse superyoicos. Ante la imposibilidad de respuesta a elevados requerimientos, la tensión es tal que la ruptura causa algunas enfermedades laborales, fobias al trabajo y demás síntomas que ponen en riesgo la permanencia del docente en dicha labor. (Cordié, 2003, P.16 - 17).

Como dice Fernández (2002, P.67), cabe preguntarse si el docente en sí mismo no se encuentra atrapado por una manera de enseñar que no permite la emergencia de su propio deseo, donde lo metodológico está tan meticulosamente estructurado que a este da la impresión de acartonamiento, de no hallarse en un lugar de libertad y creatividad para responder a las demandas de estudiantes y superiores por sí mismo.

Ball (1991), dice que desde el siglo XIX los docentes *“no sólo tenían que acostumbrarse a la humildad y aislamiento de su destino, sino adaptarse también, paradójicamente, a la relativa promoción de sus capacidades intelectuales”* (P. 65), lo que habla de una escisión en el

sujeto, que le impide, de cierta manera, encontrar concordancia entre su manera de hablar y su manera de actuar: la neurosis como Freud la describía. Este bloqueo en el deseo provoca un desgaste que conduce al goce donde aquello que no se puede decir busca representarse de alguna manera en la repetición. ¿Quién ayuda al docente en la búsqueda por la emergencia del deseo?

### ***Procesos disciplinarios***

Los procesos disciplinarios se llevan a cabo por medio de la reglamentación interna de la institución, de acuerdo con el denominado *conducto regular*, que valida ciertas relaciones de poder, el cual, Foucault (2012) menciona, “*se ejerce haciéndose invisible; en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio*” (P. 174), esto a propósito de una serie de menciones que hacen los respectivos coordinadores respecto del proceso, las cuales implican una persuasión en tanto *lo que se hace es por el propio bien del estudiante*, dando paso a una justicia ejercida de acuerdo con leyes proclamadas por un ente abstracto, ya que *aunque no quiera, toca*.

Lo anterior implica un deber que exime de responsabilidades a los coordinadores que ejercen su poder sobre los estudiantes para corregir, encauzar, modificar y alterar determinados comportamientos a través de las sanciones. La figura del coordinador como aquel que toma alguna postura ante la situación queda oculta en el margen de la objetividad y la imparcialidad. El deber del estudiante, si quiere redimirse, es confesar aquello que hizo, aceptarlo y prometer la reparación del hecho. Mientras que algunos testigos, como lo son padres de familia, docentes e incluso psicólogos, deben respaldar la decisión del coordinador.

Previamente a esto, se establece la coacción, donde se prohíbe tanto a docentes como a orientadores contradecir el dictamen del coordinador, pues, como dice el mismo Foucault (2012), “*ante la justicia del soberano, todas las voces deben callar*” (P. 35). Y es en el momento posterior donde se puede tener un contacto con el estudiante directamente implicado, donde la sanción ya ha sido impuesta y la asistencia a psicología es obligada.

Sin embargo, al proponer el encuentro como algo diferente del sermón o el llamado de atención, dando lugar al silencio para que el otro ponga su palabra, el espacio permite comprender la manera en que el estudiante concibe la situación. Dentro de este contexto donde

las cosas parecen funcionar, los procesos disciplinarios se muestran al estudiante como eso que no funciona, como ese espacio de salida de la exigencia de producción y rendimiento, pues no puede asistir a clase, pasando el día entero en la oficina de coordinación.

Esto resulta como un incentivo para el estudiante, quien continuará reincidiendo en las ocasiones que considere necesario para zafarse de la responsabilidad de ir a clase o presentar determinadas tareas. Así, el periodo de sanción puede tener una doble connotación que sería importante mencionar, por un lado, como evasión de una responsabilidad, pero por otro, un posible destino de la búsqueda por salir de las lógicas del rendimiento, y allí la pregunta ¿Se puede realizar una propuesta para hacer de este espacio algo diferente?

### ***Atención Individual***

La atención individual consiste en la recepción de algunas remisiones realizadas por terceros, en la mayoría de las ocasiones, y del mismo estudiante, en pocas de ellas. Posteriormente se programan algunos encuentros en los que se lleva a cabo alguna intervención que el practicante se encuentre en la capacidad y disposición de realizar. Luego de cada momento este debe llenar algunos formatos, en los que se va la mayor parte del tiempo de trabajo.

Aun así, haciendo algunas peripecias, el practicante logra sacar adelante algunas intervenciones bajo determinados modelos que se enseñan en las academias, usualmente regidos por el EDI (Evaluación, Diagnóstico e Intervención). Es allí donde la figura del *super-visor* se hace presente, como aquel que todo lo puede ver, y que descalifica aquellos procedimientos que juzga son errados, además de dictar los que considera son correctos.

Cuando la formación teórica es insuficiente, las herramientas para pensar los contextos y generar alternativas se hacen limitadas, tratando de construir y sostener a punta de retazos, sentido común, entre otros componentes, que terminan convirtiendo la práctica psicológica en un barco sin rumbo, sin sentido, sin valor, y las frustraciones no se hacen esperar, pues se trata de obligar a que la realidad se acomode a esos constructos medianamente interiorizados en otros momentos.

Una formación fragmentada y con una marcada tendencia biologicista hace que los conceptos psicológicos se confundan con los de otras disciplinas y, ante la aparición de algunos casos que en las cátedras se muestran como extremos (aquellos diagnósticos denominados como autismo, esquizofrenia, anorexia, bulimia, entre otros), la respuesta del practicante es el pánico, la desesperanza ante algo sobre lo que parece no haber salida, y el consiguiente acento que se pone en la consideración de un fracaso. Esto puede deberse a aquello que Foucault (2012, P. 157 - 158) llama parcelación del conocimiento, lo que lleva a la especialización cada vez más aislada de las disciplinas del saber.

De acuerdo con lo que dice Freud (citado en Pedrotti, 2008, P. 2), la formación del analista se realiza por medio de un trabajo personal (análisis personal), algunas asesorías de control, y la formación teórica, a lo que Lacan amplía al estudio de la retórica, la dialéctica, la gramática y la poética. Por tanto, para entender la complejidad de los problemas humanos, se debe recurrir a algo más que ciertas teorías reduccionistas, donde las causas unívocas provocan consecuencias inevitablemente predecibles. Se debe recurrir a múltiples alternativas y recursos teóricos que brinden la posibilidad de pensarse los contextos y que no profesen verdades inamovibles. Lamentablemente, las academias han dejado de lado este tipo de saberes.

Es el problema con la formación que borra al sujeto, cuando este *“está hecho por el discurso, atrapado y atravesado incluso por él”* (Mangifesta, 2013, P.1), por tanto no puede pretenderse ajeno a lo que sucede en determinado contexto, sufre las consecuencias del mismo y ante la imposibilidad de elaboración aparece el peso de la incapacidad para proceder.

A este factor hay que sumarle la poca disposición de algunos docentes, que se muestran escépticos ante el trabajo que pretende realizar el psicólogo en práctica, en lo que consideran un momento donde los estudiantes solo pierden clase. Y el estudiante mismo se muestra reticente a que tomen tiempo de sus clases, ante la necesidad por cumplir con el imperativo del éxito en los estudios.

Así, el deseo del practicante queda taponado por toda una serie de frustraciones que resultan en la evasión a los encuentros con los estudiantes, situación constantemente evidenciada, que también influye en la manera en que son evaluados, conformando un círculo que se repite y sume al practicante en estados cada vez menos capacitantes.

Finalmente, el formato es el que cumple la función de sostener algún tipo de evidencia sobre una práctica que se muestra imaginaria, que taponan la angustia ante la imposibilidad de pensar una praxis sobre la realidad que se presenta. Por esto, como dice Gallo (2011): “*para escuchar ese decir veraz sobre uno mismo y de los otros no se necesita ningún título habilitante, ni mucho menos una serie de formatos a los que hay que seguir paso a paso para asegurar una eficacia y efectividad imaginaria*”. Es decir, lo que se necesita es algo diferente de una tarjeta profesional o un título colgado en la pared, es necesario buscar la manera de construir o emplear las herramientas metodológicas para darse ese lugar.

### ***Practicantes***

Finalmente, son los practicantes quienes, como personas ajenas que llegan a la institución y encuentran toda la trama previamente mencionada, tienen la oportunidad de poner en práctica el conocimiento adquirido en cuatro años de carrera universitaria. Sin embargo, se topa con ciertas dificultades que hablan de las fallas en su formación.

Las instituciones universitarias, en las últimas décadas, priorizan el hacer sobre el pensar, tomando como fundamento un modelo empresarial que tiene por premisa el costo-beneficio, que impiden incluso la proliferación de investigaciones al considerarlas como *poco rentables*. La producción se hace un eje fundamental en este tipo de formación, e incluso algunos estándares de calidad tienen como indicador el ingreso económico del egresado (MEN, 2012, P.19), que sirve, finalmente, para que la universidad tenga prestigio y genere mayores ingresos en cuanto más matrículas haya.

Así, los estudiantes y profesionales son testigos de la carrera institucional por el cumplimiento de algunos requisitos que únicamente sirven para poder seguir devengando algo de dinero, por medio de procesos como la acreditación de alta calidad. Como muestra de ello, las prácticas profesionales se convierten en procesos burocráticos que tienen como finalidad la producción de indicadores que sigan significando incentivos económicos y reconocimiento ante el ministerio.

Cuatro meses en un lugar son cortos para la realización de un trabajo comprometido si se tiene en cuenta que el practicante necesita de algún tiempo para entender el espacio al que ha



llegado, y así mismo, hacerse un lugar en este. Literalmente, el practicante es arrojado a un sitio, donde se le exige también el cumplimiento de algunos estándares que no cumplen con las expectativas iniciales que tenía sobre la experiencia.

A medida que transcurre la práctica, siente cada vez más molestia de asistir a cumplir funciones que no le interesa, teniendo en cuenta que función remite a algo que *hay que hacer trabajar*; aun cuando la voluntad sea otra, la experiencia se convierte en un espacio de suplicio que genera algunos síntomas en los practicantes. Es recurrente ver absentismo por enfermedades somáticas, malestares psíquicos o algunas dificultades en pequeños deslices como las llegadas a destiempo o el olvido de algunos deberes.

La angustia que empieza a hacer su aparición en el practicante, quien no posee las herramientas teóricas ni metodológicas para pensarse una práctica sobre las situaciones que se le presentan. Solo le queda aceptar aquello que le manda hacer el super-visor, sus jefes, docentes, e incluso estudiantes y padres de familia, pero responder a las demandas de todos termina agotando y llenando de contradicciones al practicante, que retorna a la previamente mencionada desesperanza.

La constante evaluación por medio de formularios y vigilancias a las prácticas que se llevan a cabo, hacen que el estudiante sienta la presión y el deber de hacer las cosas *tal y como se le indican*, ciñéndose a manuales obsoletos o a lo que Ball (1991, P. 63) denomina como “*corruptelas*”, procedimientos sin sustento teórico o ético alguno, pero que sirven para dar cobertura a las solicitudes que se presentan. El encierro se torna en la constante, no solamente para el practicante, sino para todos los que confluyen en el espacio de la escuela.

El practicante entra entonces en las lógicas de la institución, donde las cosas *funcionan* a la fuerza, sosteniendo un entramado del orden del goce, pues, parece que nadie puede detenerlo, aunque existan las quejas y el malestar por mantenerlo. Parece que finalmente, lo que comparten todos los actores de la institución es este malestar (Cordié, 2003, P.72). ¿Se puede hacer algo a partir de ello?

### ***¿Y la escucha?***

El funcionamiento de una institución no es como se pretende (como el de una máquina), no tiende hacia la perfección, más bien se encuentra atravesado por contradicciones, conflictos,

por equívocos, situaciones emergentes, que obligan a repensar las maneras en que se está configurando estructuralmente. Ante la pretensión de alcanzar un orden inmaculado, la necesidad de un orden más rígido emerge, y una serie de elementos no-dichos dispone la aparición de denuncias en forma de síntomas que es necesario escuchar, no para tender al éxito y la perfección, sino para transformar el espacio de la escuela en un escenario que fomente formas de concebir la vida, de vivirla más que sufrirla.

En un espacio donde docentes, estudiantes, coordinadores, padres de familia, practicantes, etc. buscan hablar, pero nadie escucha, hay una madeja de demandas, quejas y decires que se entremezclan, se condensan, se desplazan, y se hacen cada vez más complejos. La aparición de síntomas no es más que la manifestación de tantas cosas que no se dicen o se dicen a medias, pues el imperativo se muestra por encima del deseo, acallando lo que el sujeto puede poner de sí en la práctica que lleva a cabo.

Los espacios que remiten al límite, a los bordes, a lo ex-céntrico, son aquellos que permiten la escucha, en los cuales el despliegue del sujeto hablante es permitido, momentos en los que la obligación por cumplir o el tener formatos de por medio no se tienen presentes, donde puede *tomarse el tiempo* para la escucha y para el habla.

Encontrar un espacio para la escucha analítica implica entonces tener en cuenta los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis reintroducidos por Lacan (2010b, P.20) en su undécimo seminario: *pulsión, inconsciente, repetición y transferencia*, más allá del dispositivo analítico clásico, que no se puede consolidar en una institución educativa y mucho menos en un lapso de cuatro meses, por lo que la necesidad de reordenar los conceptos y emplear elementos que ayuden a articular la praxis se hace presente, a la vez que constituye un problema de gran seriedad.

En un momento donde el psicoanálisis exige su reinvencción para pensar las situaciones sociales del mundo actual, cabe recordar las palabras de Lacan (2009, P.208) al respecto: “*Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época*”. El temor está en la posibilidad de convertir la práctica psicoanalítica en cualquier otra cosa, por lo que el cuidado que se debe tener implica tener en cuenta el recorrido propio (análisis) y la formación teórica, incluyendo la revisión de otras disciplinas.

De entrada, en los estudiantes y padres de familia es evidente algún tipo de impaciencia, una necesidad de descarga inmediata que remite a la *pulsión*, a la cual es bastante complejo

enfrentarse aplazando la demanda que lanzan. Sin embargo, en la búsqueda de ayuda hay implícito algo del orden del deseo, donde se hay algunas manifestaciones del *inconsciente*, como los actos fallidos y los síntomas que el sujeto (llámese padre, docente o estudiante) pretende eliminar antes que pensar, pero que retornan constantemente. Es allí donde surge el concepto de repetición, que surge como el retorno sobre lo mismo, y que se muestra tanto en el discurso como en los actos del sujeto, en sus fracasos como en sus dificultades para enunciar o elaborar.

Y finalmente la transferencia, como uno de los elementos sobre los que mayores dificultades se encuentran, pues el establecimiento del practicante como sujeto supuesto saber representa una dificultad: la credibilidad que se le da es mínima. Esto no quiere decir que sea algo que no se pueda lograr, sino que es un lugar que este se debe forjar, no para regodearse de un saber que cree poseer, sino para establecer el encuadre necesario.

El lugar no es el del que todo lo sabe, ni del que todo lo puede, pues, finalmente lo que se pone en juego tanto del lado del analista como del analizante es el deseo del sujeto (Mangifesta, 2013), pues, como este lo menciona, se trata de un atravesamiento, de un *hacer pasar a otro alguna cosa* (P. 2), a partir de sus contradicciones y continuos deslices, por lo que el recorrido lo hace el analizante, sirviéndose del analista como un mero instrumento.

No se puede olvidar la escucha como elemento transversal a lo previamente mencionado, que es fundamental para la práctica psicoanalítica. Como menciona Gallo (2011), en su artículo sobre la aleturgia y la escucha, “*escuchar lo inconsciente era a lo que debía dirigirse el acto analítico*”, lo que no refiere a una serie de procedimientos tecnificados o sofisticados que aparentan la experticia sobre alguna afección, sino que se debe lograr algo tan sencillo y tan complejo como lo es la escucha.

Sobre esta escucha y la atención flotante, en su texto *Consejos Al Médico Sobre El Tratamiento Psicoanalítico*, Freud (2002a) expresa de manera sencilla la regla, así: “*uno debe escuchar y no hacer caso de si se fija en algo*” (P. 112), el autor no considera que sea necesario la excesiva toma de apuntes, ni menciona el uso de formatos o formularios, ni pruebas estandarizadas, como se suele hacer en algunas prácticas psi.

¿Y qué es lo que se escucha? se escuchan esos accidentes del discurso, las fisuras, las quejas, las demandas, la enunciación de síntomas e imperativos, de relatos que se repiten una y otra vez buscando ser elaborados, pero también se escucha el dolor, el llanto y lo que emerja a partir de lo anterior.

En el contexto escolar es bastante frecuente encontrar que, al posponer la resolución de una demanda, se encuentre que el verdadero motivo de búsqueda es una carencia afectiva, una situación extremadamente agobiante y traumática, o una confusión entre lo que se dice y lo que se hace que no ha logrado ser elaborada, una búsqueda del camino particular de acuerdo con su propia historia. Docentes, padres de familia y estudiantes como sujetos, con todas sus diferencias y singularidades llegan a este punto.

Llegados a este lugar, en la escuela, donde al estudiante continuamente se le dice qué es lo que debe hacer, la alternativa es procurarle un espacio donde pueda desplegar su abanico de posibilidades para pensarse, empezando con un trabajo previo donde éste demanda continuamente aquello a lo que está acostumbrado, pero sobre lo cual se puede gestar otro camino, sin responder a ello de manera inmediata.

Como menciona Fernández (2002, citando a Piaget): *“Todo conocimiento tiene una historia que lo vincula con el esquematismo de la acción, y por ahí al organismo”* (P.80); así, el elemento de la historia (del sujeto) es necesario para comprender las dificultades en el contexto de la institución, y así abrir la posibilidad de la elaboración, pero para ello hay que sostener ese espacio donde configure lo necesario para el juego, donde el saber sea puesto en acto. En esto coinciden Fernández y Winnicott (2005), pues, como dice este último: *“El motivo por el que el juego sea tan esencial consiste en que en él el paciente se muestra creador”* (P. 80)

Por tanto es necesario tener presente que *“para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo”* (Winnicott, 2005. P. 64), entonces, es preciso lidiar con la angustia que lleva al llenar compulsivamente, para hacer emerger el vacío, la falla, en un comienzo del intento por simbolizarlo. De tal manera que como indica Fernández (2002):

*“En la medida en que el objeto de conocimiento se aprehende, se aumenta el desconocimiento, se contacta con la ignorancia, surgen nuevas preguntas, continuándose así la búsqueda de nuevos conocimientos. Ambos circuitos, el del deseo y el de la inteligencia, se enfrentan con la falta, con la carencia. (P. 84-85).*

Esto propicia la circulación del deseo, un deseo que no se puede colmar en su totalidad, y que, por ello mismo, convoca a una constante búsqueda y creación. Este es la razón de vivir, de intentar caminos y hacer *ser* la particularidad de cada sujeto brindando la posibilidad de explorarlo y defenderlo, en últimas, sostenerlo: he ahí la ética del psicoanálisis.

En la propia práctica se encuentra la posibilidad de emplear el arte como un medio para el encuentro fallido con lo real, como una manera de simbolizar y elaborar las experiencias, pues, como menciona Lacan (2010a) en el seminario 7, clase 10:

*“Esta Cosa, todas cuyas formas creadas por el hombre son del registro de la sublimación, estará representada siempre por un vacío, precisamente en tanto que ella no puede ser representada por otra cosa, -o con más exactitud sólo puede ser representada por otra cosa” (P. 160)*

La Cosa, de la que se habla es ese objeto *a* causa del deseo, ese que se pretende encontrar, pero que no existe, motivo por el cual no se deja de crear, de elaborar y buscar un camino para vivir más y sufrir menos, haciéndose responsable de sí mismo.

El inconsciente se puede comprender como un texto que se puede leer, por lo que las formaciones del mismo son el medio por el que se puede construir, crear y dar un rumbo distinto al flujo que toma la vida en medio de las repeticiones y el goce.

A la larga, sostener un espacio de escucha implica lo que el psicoanalista Donald Winnicott (1981, P. 33) denomina como la capacidad de estar solo por parte del analizante, así, la práctica se puede constituir como un acompañar al otro a estar solo, a que busque su propio camino y que logre tomar sus propias decisiones, ser testigos de la independencia y asunción de los actos fallidos, lapsus y contradicciones en las que se está inmerso para poder elaborar algo distinto por vías diferentes de la mera repetición.

La conformación de grupos de arte abiertos a estudiantes permite que, aquellos que se sientan interesados, puedan encontrar un lugar para el decir por distintos medios, desde la pintura, el dibujo y la música, hasta los poemas, caligramas y las voces que representan estados y formas de posicionarse en el mundo, y el poder pensar en la posibilidad de hacer partícipes a otras personas como padres de familia y docentes da paso a un trabajo que queda por realizarse.

Como previamente se mencionó, el educar y el analizar convergen en la escuela como labores imposibles, debido a que, aunque haya la disposición de uno o dos practicantes, la capacidad para resolver un problema estructural e histórico se constituye como un trabajo no es la necesaria. El practicante no puede pretender hacerlo todo, sino aportar desde su deseo a construir un espacio diferente.

Además, el problema de la educación y la salud mental en Colombia y en el mundo toman especial relevancia, presentándose como temas de gran preocupación en los últimos tiempos, y ante panoramas poco alentadores, los profesionales en ciencias sociales están

llamados a re-pensar las lógicas hegemónicas y *racionales*, que se quedan cortas para dar cuenta de la realidad presente como de un orden alternativo.

La insistencia en un espacio desde la institución educativa está en que los niños y los adolescentes, en medio de su búsqueda, tienen la posibilidad de cambiar el rumbo que está tomando el país y el mundo, desde su creatividad y capacidad para pedir lo imposible. Sin embargo deben atravesar un camino diferente del que se les ofrece, de aquel de la inmediatez y las facilidades que tienen como fin el lucro, para salir del goce mortífero en el que la pulsión misma puede llegar a sumir, y así poder articular sus capacidades con las realidades que se les presentan.

La labor se muestra como un imposible, pero que los sea no quiere decir que hay que dejar de intentar, por el contrario, el psicoanálisis enseña que allí donde parece no queda nada por decir, algo no se ha dicho. El psicoanálisis es aquella práctica que desde el vacío permite la creación y que sobre todo se mantiene *en defensa de las causas perdidas*.

## REFERENCIAS

Ball, S. (1991). *Foucault y La Educación: Disciplina y Saber*. Fundación Editorial Paideia: La Coruña. Extraído de: <https://nohernandezcortez.files.wordpress.com/2014/06/foucault-y-la-educacion3b3n.pdf>

Botero, C. (2005). *La Formación De Valores En La Historia De La Educación Colombiana*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(2), 1-23. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2821>

Cordié, A. (2003). *Malestar Docente: La Educación Confrontada Con El Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión: Buenos Aires.

Fernández, A. (2002). *La Inteligencia Atrapada*. 1° Edición. 11° Reimpresión. Editorial Nueva Visión: Buenos Aires

Foucault, M. (2012). *Vigilar y Castigar: Nacimiento De La Prisión*. Editorial Siglo XXI: Buenos Aires.

Freud, S. (2002a). *Obras completas Tomo XII*. 12a reimpresión. Amorrortu Editores: Buenos Aires. Extraído de: <http://bibliopsi.org/docs/freud/12%20-%20Tomo%20XII.pdf>

Freud, S. (2002b). *Obras Completas Tomo XXIII*. 12a reimpresión. Amorrortu Editores: Buenos Aires. Extraído de: <http://www.bibliopsi.org/docs/freud/23%20-%20Tomo%20XXIII.pdf>

Huamán, M. (2003). *Claves De La Deconstrucción*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Perú. Extraído de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect\\_teoría\\_lit\\_ii/claves.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoría_lit_ii/claves.pdf)

Gallo, J. (2011). *Aleturgia y Escucha*. Indexno... La Revista. Versión Virtual: Colombia. Extraído de: <http://indexno.blogspot.com/2011/04/aleturgia-y-escucha.html>

ITC. (2018). *Historia De La Institución*. Página Institucional ETITC: Bogotá. Extraída de: <http://www.itc.edu.co/es/nosotros/historia>

Lacan, J. (2009). *Escritos I: 1953: Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis*. pp. 231-311. Siglo XXI: México.

Lacan, J. (2010a). *Seminario VII: La Ética Del Psicoanálisis*. 16° reimpresión. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Lacan, J. (2010b). *Seminario XI: Los Cuatro Conceptos Fundamentales Del Psicoanálisis*. 16° Reimpresión. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Mangifesta, C. (2013). *El Psicoanálisis y Su Transmisión*. Ponencia presentada en la Jornada “Quilmes y sus Psicoanalistas”: Argentina. Extraído de: [http://www.psicologosquilmes.org.ar/getfile.php?filename=files/16.pdf&name=EL%20PSICOAN%20C1LISIS%20Y%20SU%20TRANSMISI%20D3N.pdf&force\\_download=yes](http://www.psicologosquilmes.org.ar/getfile.php?filename=files/16.pdf&name=EL%20PSICOAN%20C1LISIS%20Y%20SU%20TRANSMISI%20D3N.pdf&force_download=yes)

Ministerio De Educación Nacional. (2012). *Calidad De La Educación Superior: Rumbo A La Prosperidad*. INNOVA-SION M&M LTDA: Colombia. Extraído de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin19.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin19.pdf)

Nisbet, R. (1987). *La Idea De Progreso*. Revista Libertas N° 5. Instituto Universitario ESEADE: Argentina. Extraída de: [http://www.esade.edu.ar/files/Libertas/45\\_2\\_Nisbet.pdf](http://www.esade.edu.ar/files/Libertas/45_2_Nisbet.pdf)

Parisi, E. (2008). *Prevención En Psicología: La Asignatura Pendiente*. Psicología y Salud. Vol. 18. N° 1. Universidad Autónoma de México. Extraído de: <http://www.redalyc.org/pdf/291/29118116.pdf>

Pedrotti, M. (2008). *La Formacion Del Analista*. Escuela Freudiana De Buenos Aires: Argentina. Extraído de: [http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline\\_1071.pdf](http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1071.pdf)

Winnicott, D. (1981). *El Proceso De Maduración En El Niño: Estudios Para Una Teoría Del Desarrollo Emocional*. Editorial Laia: Barcelona.

Winnicott, D. (2005). *Realidad Y Juego*. 1° Edición. 10° Reimpresión. Editorial Gedisa: Barcelona.