



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 2

Junio de 2019

LA ORIENTACIÓN DEL PSICOANÁLISIS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: EDUCACIÓN Y ESCUELA

Abraham Pliego Aceves.¹

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

RESUMEN

Se presenta un texto que es una reflexión sobre el papel del psicoanálisis desde la *Orientación* de Freud y Lacan en torno a las concepciones de la "práctica" en la formación de los psicólogos de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se inicia el análisis con una muy breve alusión a la historia de la formación de psicólogos en el Área con sus diversas corrientes disciplinarias, para arribar al momento actual en que el nuevo currículum (2018) se ha puesto en marcha y en el que la problemática sobre las prácticas ha adquirido un nuevo matiz. La posición de la orientación del psicoanálisis de la cual partimos se va explicitando durante el análisis de la noción de práctica de las otras corrientes psicológicas. Lo cual nos permite en cierto sentido establecer principios que coadyuven a una concepción de las "prácticas" más acordes a la naturaleza de los "objetos" en juego. En dicho recorrido analítico se introduce el lugar de la *orientación* psicoanalítica Freud - Lacan en torno a los fenómenos de la subjetividad en el contexto actual del discurso tecno-científico que afectan de manera predominante los fenómenos escolares y al sujeto en la cultura actual.

Palabras clave: formación de psicólogos, currículum. Educación, práctica, psicoanálisis, orientación psicoanalítica.

¹ Profesor Asociado Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Ámbito de Educación, Tradición Psicoanálisis y Teoría Social. Correo Electrónico: sinthome@unam.mx

LA ORIENTACION DEL PSICOANALISIS EN LA FORMACION DE PSICOLGOS: EDUCACION Y ESCUELA

ABSTRACT

A text is presented that is a reflection on the role of psychoanalysis from the Orientation of Freud and Lacan around the conceptions of the "practice" in the formation of psychologists of the Psychology Degree at the School of Higher Studies Iztacala. The analysis begins with a very brief allusion to the history of the training of psychologists in the Area with its diverse disciplinary currents, to arrive at the current moment in which the new curriculum (2018) has been launched and in which the problematic on the practices has acquired a new nuance. The position of the orientation of psychoanalysis from which we start is made explicit during the analysis of the notion of practice of the other psychological currents. Which allows us in a certain sense to establish principles that contribute to a conception of "practices" more in keeping with the nature of the "objects" at play. In this analytical journey, the place of the Freud - Lacan psychoanalytic orientation is introduced around the phenomena of subjectivity in the current context of the techno - scientific discourse that predominantly affect school phenomena and the subject in current culture.

Keywords: Training of psychologists. Resume. Education. Practice. Psychoanalysis. Freud Lacan Psychoanalytic Orientation.

Podemos mencionar a modo de Introducción, los puntos de arribo que estructuran este texto. En un primer momento hacemos una somera descripción de la historia de la formación práctica de los psicólogos en el "Área" de Desarrollo y Educación en sus momentos más sobresalientes, para arribar a comentar brevemente la noción implícita de práctica que se encuentra en el nuevo plan de estudios de la carrera. En este punto aludimos de modo general a los enfoques teóricos de la formación explicitados desde nuestra óptica, dirigiéndonos sobre todo a pensar la noción de práctica, y "las prácticas" que esto genera en los diversos tipos de establecimientos que hemos mencionado.

Posteriormente, hacemos una alusión a la situación de la subjetividad en el contexto del discurso tecno científico capitalista actual, que ha venido a trastocar el *orden simbólico* que de algún modo normaba el lazo social en la sociedad y la

cultura, y que se ha introducido en el mundo de lo familiar y de la escuela, subvirtiéndolo radicalmente los lugares que durante siglos sirvieron de modos y modelos de transmisión generacionales. Eso nos permitirá plantear el modo en que la orientación del psicoanálisis se posiciona como una ética del sujeto y del deseo, que no comulga con los intereses del discurso capitalista que permea la mentalidad de nuestros días a prácticamente todos los niveles, incluida la educación y la escuela en particular. Bajo este panorama inscribimos nuestra particular posición acerca del modo en que puede pensarse la formación de los psicólogos en educación, alejada de una visión ingenua, pragmática, ecléctica y acrítica de los valores del consumo y del lazo social promovidos por el discurso capitalista actual que tanto afectan al sujeto y a la educación en su conjunto. Distanciados de esa visión tecnicista que en lugar de reflexionar y considerar las fuentes que determinan la situación de los niños y los estudiantes, de su estructura de sujetos, se preocupa tan sólo en la mera aplicación de técnicas y métodos, y poco interesada por sus efectos sin cuestionar a dónde puede conducir todo ello. En última instancia, sin una posición epistemológica acorde a la “naturaleza del objeto”.

Finalmente, congruentes con la perspectiva que intentamos poner a flote, planteamos algunos principios generales que pudiesen servir de orientación a las “prácticas”. Cuestión que de algún modo va exponiéndose a lo largo de este escrito.

RECORRIDO SOBRE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN EL AREA DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN. LA SITUACIÓN ACTUAL.

Tan sólo algunos comentarios generales que nos permitan dar una idea de la formación de psicólogos en educación en la carrera de psicología a lo largo de su existencia, para llegar a comentar la situación de las prácticas en el nuevo currículum. Este análisis de las concepciones no se hará en términos estrictamente filosófico- epistemológicos. Será tan sólo aproximativo en esa dirección.

Así, en una primera época, podríamos decir desde su fundación en 1975-76 hasta el inicio de los años ochenta, la orientación teórica y “práctica” de los psicólogos en las diversas “áreas” de la psicología especificadas en el curriculum de ese momento, se dio bajo la dominación del enfoque conductista, skinneriano propiamente dicho, implantado entonces por Emilio Ribes, fundador e impulsor principal de dicha corriente en la institución y en el país. Las “áreas”, clínica, social, “educativa”, etc., fueron concebidas desde una visión epistémica ingenua, donde se concibe lo psicológico en departamentos separados, sin relación. O en todo caso sólo en sentido declarativo, factorialista, generalista.

Las concepciones epistemológicas y ético-sociales de fondo que les subyacen sobre: la conducta como objeto de estudio, el individuo, la noción de práctica, del “medio”, (entre otras categorías), presuponen una definición y formas de abordarlos como ya existentes “a-priori”, dados por la lógica y la observación sensibles. Visión que define, además, de antemano, los tipos de “problemas” y su “solución”. Es entonces también una concepción pragmática.

Estas concepciones pueden observarse hasta nuestros días, sea de modo implícito o no, porque conforman el estatuto propio de su definición disciplinaria. Y esto se traduce evidentemente en el modo de conducir la formación y las prácticas psicológicas en los escenarios en juego.

Para adentrarnos, aunque sea un poco a esas concepciones, se puede plantear que la visión de sujeto que ahí se sostiene es la de un “individuo”, sin las dimensiones subjetivas que lo constituyen (el lenguaje en primera instancia), como se lo considera relevante también en otros campos (filosofía, lingüística, antropología, entre otras). En el conductismo en general, no hay estructura del sujeto sino conducta y áreas del comportamiento. La concepción de lo psicológico y del sujeto se piensa, como decíamos, según la noción de “áreas”, que, veíamos, en el ejercicio profesional, en la investigación y en la enseñanza se encuentran separadas entre sí. Se apela a conductas específicas, aisladas, problemáticas o no. Lo cual da cuenta de esa división en “áreas”. Aunque en su discurso se proponen como “integradas”.

En ese contexto, su modo de visualizar y abordar la relación del sujeto y de la psicología con la escuela en general, es también parcial al aislar su “comportamiento” y sus problemáticas, como un mero síntoma conductual, desvinculado de lo real del aula, del lazo social, de la familia. Es por eso que encontramos en el discurso académico en general, en el discurso ordinario y de la escuela, la referencia a los diagnósticos de “problemas conductuales”, “problemas de conducta”, “problemas de aprendizaje”, en fin, que reflejan dicha concepción. Es, el discurso “tecno-científico” y el “discurso universitario”, llevados al plano social, a los que hacía referencia Lacan, cuando hablaba de que el sujeto de nuestros días se apropia y se identifica del discurso científico dominante que le es ofrecido. Como decía un estudiante: “yo soy TDA”. O como cuando los maestros dicen: tiene “problemas de conducta” sin poder especificar bien a bien a que refiere eso.

El denominativo “psicología educativa”, comparte esta concepción. Pero incurre además en otro problema de orden disciplinario, en tanto que la “psicología educativa” o “psicología de la educación” si se prefiere, no tiene un status disciplinario propio, es una “subdisciplina” híbrida, ecléctica, que sin dialogar consistentemente con otras “ciencias de la educación” o que intervienen en ésta, toma los temas y objetos que ellas le aportan aplicándoles y métodos concepciones eclécticos. Paradójicamente, la psicología educativa se concibe a sí misma con un estatuto propio.

No podemos aquí dedicar demasiado espacio a analizar y ejemplificar los aspectos y los modos de estas relaciones intra o interdisciplinarias, ni las maneras en que se abordan ciertos problemas educativos específicos. Queremos aludir tan sólo a algunos puntos que dejan ver esa concepción en el campo del sujeto y de las prácticas formativas, y que permeó las “áreas” tanto del curriculum inicial tanto como las del actual.

Después de esa primera época durante la cual todas las materias “teóricas” y “prácticas” -véase aquí nuevamente la separación -, del plan estaban determinadas por dicha corriente, empezaron a surgir tanto en el “Área” de Desarrollo y Educación como en general en la carrera de psicología, unos

primeros intentos para introducir en “la práctica” nuevos enfoques para abordar las problemáticas que estaban enfrentando los profesores y los alumnos en los nuevos contextos del servicio social: escuelas, comunidades, “centros” de trabajo en general.

Entre los problemas a que se enfrentaban y que aún hoy persisten de cierta manera, están: la falta de condiciones físicas y didáctico-pedagógicas aceptables de los establecimientos; falta de reconocimiento del trabajo psicológico y por ello falta de un lugar específico para su trabajo; problemáticas familiares fuertes: niños muy descuidados “psicológicamente” por los padres, poca atención en su desempeño escolar, niños al cuidado de los abuelos o la familia extendida, divorcios, familias monoparentales, en fin; burocratismo e indiferencia de los profesores; gran desorden de los grupos escolares de niños y adolescentes, entre otros. Sin dejar de mencionar los clásicos del discurso oficial: ausentismo, reprobación, “fracaso escolar”, deserción. Todo lo cual no ha dejado de tener consecuencias para el desarrollo adecuado del niño.

Fue ahí entonces que se abrió el abanico disciplinario para introducir diversos enfoques en el “área”: el cognoscitivismo según Piaget, la psicología genética según Henry Wallon, el cognoscitivismo desde la perspectiva de Ausubel, el desarrollo psicológico según A. Gesell, la psicología evolutiva soviética, la pedagogía nueva, la didáctica, la dinámica de grupos, la sociología de la educación, el cognitivismo de corte conductista y otros. El psicoanálisis aún no se introducía porque los profesores no se habían formado en ese discurso.

A pesar de ello, el modelo conductual seguía siendo predominante - como aún hoy- y pesaba sobre la mentalidad de los profesores y alumnos. En ese sentido, los nuevos abordajes no dejaban de ser incipientes en la medida en que los profesores no habían sido suficientemente formados en esos saberes. Pero también un tanto difusos en tanto que se tomaban planteamientos de un enfoque con las herramientas técnico-metodológicas de las que se disponía o con las de otros enfoques.

Sobran ejemplos de diversa índole para mostrar cómo los profesores se las arreglaban en lo concreto y lo cotidiano de sus prácticas para resolver esos

problemas complejos. Pero también cómo el enfoque conductual no ofrecía las explicaciones necesarias y pertinentes de ello. Podemos citar un ejemplo importante, el del trabajo en la comunidad de “San Miguel Chalma”, donde se estableció toda una organización comunitaria “para-profesional” -como se lo concebía en esa época-, coordinada por los psicólogos, para atender la falta de establecimientos de educación preescolar y de educación especial.

Dicha organización llegó hasta el grado de solicitar formalmente a las autoridades municipales correspondientes, la construcción de un “Centro Preescolar Comunitario” – en una “manifestación política colectiva” frente al Presidente Municipal, luego de varios trámites previos infructuosos-. Afortunadamente para la comunidad, se inició la construcción de dicho centro bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación del Estado de México quien tomó las riendas del asunto y, a partir de ahí, los grupos de psicólogos que trabajaban en esa comunidad tuvieron que afrontar la desbandada de los niños y padres de familia que se inscribieron formalmente a dicha institución.

Los “objetivos” de la comunidad y de los psicólogos que confluían -relativamente- en el hecho de que los niños recibieran una formación, se había cumplido. Pero a partir de entonces los grupos de psicólogos quedaron desplazados y relegados a segundo término teniendo que emigrar a otros escenarios. ¿Cómo pensar esa gran experiencia en el marco de una concepción funcional que se ve rebasada por lo *real-social* y que no contempla ni la teoría ni una intervención adecuada pues se reduce a un método y sus técnicas de laboratorio aplicadas a lo social? ¿Cómo puede normarse eso en el marco de una concepción instrumental, tecnocientífica? Y aún más: en el marco de visiones y políticas administrativas que quisieran reducirlo a su control, como se pretende en nuestros días.

Puede destacarse también de este ejemplo, que esta “migración” forzada de los psicólogos a nuevos establecimientos de trabajo, es una constante que debe afrontarse con alguna frecuencia, y obedece a diversas razones como las que mencionamos atrás (y que de algún modo siempre son ajenas a los psicólogos). Lo cual, como es fácil deducir, impide que el trabajo pueda tener mayor continuidad y consistencia. Y ello sin importar el enfoque teórico del que parta el

profesor o el grupo de psicólogos en turno. Es una problemática que afecta la formación de los alumnos y al trabajo docente.

Estos son tan sólo algunos ejemplos “duros” del tipo de problemas que desde siempre y en particular en ese momento emergente, debían ser enfrentados, y para lo cual el mencionado enfoque psicológico no aporta muchas opciones.

En la actualidad, aunque en el marco del nuevo curriculum se ha llegado al punto en que las diversas corrientes disciplinarias tienen un reconocimiento legítimo de su singularidad y diversidad y, con ello, de posibilitar un trabajo más consistente con su propio corpus teórico y metodológico, la problemática de la dispersión, la fragmentación, el aislamiento interdisciplinario así como cierto eclecticismo siguen muy vigentes. El mismo Emilio Ribes se refirió en su momento a dicha fragmentación en términos de la “autocontención de las áreas” del curriculum y criticó el uso de otros enfoques por considerárseles poco científicos. Esta ideología científica sigue pesando hoy en día.

En el nuevo plan se habla de “ámbitos” en lugar de “áreas”. Cosa que en el fondo es lo mismo en tanto subsiste un paradigma que parcializa el conocimiento. Por lo cual tampoco se han podido resolver los problemas de la fragmentación de la disciplina psicológica y la concepción del objeto de estudio. La visión conductista se ha fragmentado ya también. Existen diversas aproximaciones que se disputan la legitimidad sobre el saber y el objeto de trabajo. Es un problema de origen de la concepción de lo psicológico. Al interior de cada “ámbito” hay diversas “tradiciones teóricas”, incluso de corte conductista, que coexisten en la medida en que los profesores integrantes de esos ámbitos y tradiciones interactúan socialmente de modo cotidiano, pero no discuten entre sí en términos de un diálogo disciplinario serio y crítico.

Esto podría ser refutado por alguien en términos de que la especialización disciplinaria es un momento al que se arriba en cada campo del saber. Pero este no es necesariamente el caso, al menos en tanto que se trata aquí de diversos saberes disciplinarios que no comparten necesariamente sus postulados esenciales y pueden llegar a ser contradictorios. Por citar algunos ejemplos, cómo articular epistemológicamente humanismo e interconductismo, enfoque cognitivo-

conductual y cognoscitivismo de corte sociocultural, psicología de la salud de corte funcionalista y teoría del sujeto en psicoanálisis.

Debemos mencionar en este punto el malestar y la queja justificada de los alumnos y los profesores también acerca de toda esta problemática. No formalmente expresada aún, pero que al fin y al cabo da cuenta de la ambigüedad y el eclecticismo curricular al que se ha llegado. ¿Es un *real* irresoluble? nos preguntamos, en tanto refleja una contienda académico-política e incluso laboral de origen y de más de cuatro décadas. ¿Cómo atender la especificidad disciplinaria sin llegar a modos de funcionamiento curricular tan fragmentarios?

Desafortunadamente el nuevo plan de estudios no resolvió estas contradicciones. Por el contrario, parecen haber llegado a una condición realmente candente, acaso insostenible, respecto de lo cual no se puede dar un pronóstico claro ni favorable. La falta de un diálogo entre los discursos existentes ha acentuado al máximo. En lo real de la vida curricular, las diversas “tradiciones” se desprestigian entre sí, sobre todo en la medida en que algunas detentan posiciones dominantes. Ese fue el problema que durante décadas quiso resolverse y se ha llegado finalmente a una situación realmente preocupante. Hay un gran desasosiego de profesores y alumnos.

Y eso aún sin haber incluido en nuestro análisis las condiciones académico-laborales que problematizan aún más el funcionamiento curricular. Por mencionar uno de los más importantes: los flagrantes cambios en los horarios que venían funcionando desde muchos años atrás para los profesores, así como los forzados horarios de clases para alumnos que resultan verdaderamente antipedagógicos.

En verdad todo esto no es sino un “talón de Aquiles” que ha generado grandes descontentos en la comunidad de la carrera y que no sabemos bien a bien en lo que habrán de parar si no se atienden con prudencia, respeto e inteligencia académica. No vamos a ahondar más aquí en ese panorama que nos deja ver una situación curricular tan caótica y muy desalentadora.

Ahora bien, entremos ahora a comentar un poco más las causas que lo han generado. Consideramos que ello se debe por un lado al hecho de que, la mayoría de la planta docente del curriculum anterior estaba adscrita a las asignaturas de

corte conductista en los primeros años de la carrera y, ahora, en tanto se legitimaron otros “ámbitos”, se dio un desajuste de la orientación y la carga académica que existía previamente. Entonces los antiguos docentes de orientación conductual ahora tienen que impartir otras materias.

Y en ese sentido, y esta es otra causa muy importante del malestar y el desconcierto generalizados, en tanto esos profesores tienen una formación y una preferencia disciplinaria y ahora se ven obligados a impartir nuevos contenidos que no sólo no son de su interés sino respecto de los cuales tienen una aversión radical, ejercen e imponen a los estudiantes, sobre todo de los primeros semestres, una visión distorsionada y tendenciosa de esos nuevos contenidos que debieran impartir, generando en los alumnos animadversiones y síntomas respecto de aquellas otras tradiciones académicas.

Relacionado con lo anterior pero también como otro de los principales motivos del malestar y los síntomas generados por el plan actual, está el hecho de que, al ampliarse el número de tradiciones, el cupo para los grupos de alumnos se desbalanceó. Porque, dadas las inercias que acabamos de describir, se saturaron los grupos de orientación conductista, y los demás ámbitos y tradiciones redujeron su cupo. Y, además, como los alumnos no pudieron inscribirse entonces en sus ámbitos de interés, tuvieron que hacerlo en otros, generando con ello fuertes contradicciones internas grupales. Y los objetivos ideales “ofrecidos” a los alumnos por el discurso formal de las comisiones y autoridades que conducían el cambio curricular, de que se podía elegir el ámbito de preferencia, no se cumplió. Por eso el malestar es profundo.

Bajo esa circunstancia, lo que se tienen en la realidad de los grupos de clases, son alumnos desinteresados e incluso un antagónicos al ámbito al que se les asignó. Esta condición es verdaderamente desafortunada, grave.

Véase entonces a lo que ha conducido la fragmentación y la dispersión disciplinaria, que, dicho sea de paso, rebasó también a los diseñadores del plan, que en aras de mantener una cierta distribución idealmente equitativa, calculada técnicamente, se llegó a esta condición.

LA SUBJETIVIDAD EN LA ÉPOCA ACTUAL

Si a las contradicciones curriculares en la formación de psicólogos que se han venido destacando le sumamos las problemáticas que aquejan al sistema educativo mexicano y sus establecimientos, pero, además, la condición subjetiva de nuestra época, el estatuto de la formación se complica aún más. La condición subjetiva época, caracterizada desde diversas ópticas, no sólo por la del psicoanálisis sino también por las de la filosofía y la sociología de la “posmodernidad” por destacar algunas, nos dan cuenta del modo en que la cultura y el sujeto se ven afectados por el discurso tecno científico del capitalismo de nuestros días. Es la condición a la que nos enfrentamos actualmente en los centros escolares y comunitarios.

A pesar de ello, debiera ser motivo de satisfacción que, aún sin importar la corriente teórica de la que se parta, se hace un gran esfuerzo cotidiano para insertarse y trabajar en ese contexto problemático. Lo que ponemos sobre la mesa es que la mirada disciplinaria desde la cual eso se realiza no deja de tener ciertas consecuencias prácticas.

Caracterizar la cultura actual de modo consistente rebasa los límites de un trabajo como éste. Aquí también tenemos que conformarnos con hacer mención de las principales condiciones y características que la atraviesan. Más allá de las disquisiciones sobre el término adecuado para denominarla: modernidad, posmodernidad, hipermodernidad, globalización, en fin, lo cual sí tiene consecuencias para un análisis específico, tenemos acá que ponerlas un tanto al margen, al menos para plantear un cierto suelo desde el cual partimos para dicha caracterización. De manera un tanto tangencial al menos por ahora, nos colocamos en lo que podría ser el momento más agudo, el que atravesamos en estas últimas décadas, donde la situación subjetiva en lo social, ha llegado a figuras inauditas, que nos parecen fuera de la lógica que sostenía la cultura en siglos anteriores. Para Caroz (2011):

El término “posmodernismo” no basta, ya que se limita a describir las primeras desilusiones relativas al progreso y al humanismo de la Ilustración luego de la Segunda Guerra Mundial. Para describir la modificación cualitativa del hombre a lo largo las tres últimas décadas, hacía falta agregar el prefijo “híper” a la palabra “modernidad”. Este transmite mejor la noción de exceso, de exacerbación, de desmesura que caracteriza otra [aseveración] de Lacan, el ascenso del *objeto a* como efecto del discurso capitalista (p. 164)

Tan sólo para dar un poco de claridad a la cita y poder continuar con nuestra exposición, parafraseando, diremos que el denominado “objeto a” inventado por Lacan, se refiere al menos en este contexto, a cómo el *objeto* es un objeto indeterminado que puede tener diversas representaciones y ninguna en particular que lo represente. Esto es, cómo el objeto, los objetos, el mundo de los objetos si se quiere pensar así por ahora, ha sido colocado en el cenit de la cultura hipermoderna, en desmedro del orden simbólico que la acotaba antaño y donde el Otro que lo representaba y ordenaba simbólicamente, no existe más. El objeto causa del deseo según Lacan ha desplazado y destronado a los sistemas simbólicos que ordenaban la vida social. Los “grandes mitos” como los denominaba Lyotard, han venido decadentes.

Los sujetos ya no están regidos exclusivamente por los ordenamientos de la vida social. El lazo social se ha visto trastocado y el tejido social como ahora suele decirse está desarticulado. La gran violencia, la criminalidad, los fundamentalismos, y otros fenómenos a esa escala dan cuenta de ello. No abundaremos demasiado en esa línea aquí. El sujeto no está ya sometido a las exigencias simbólicas y se ha vuelto objeto para el capitalismo tecno-científico hipermoderno y para su socio el discurso del Amo de la política.

El individualismo, el cinismo, la indiferencia, el relativismo, lo efímero del deseo y el placer, el quebranto del lazo social, la proliferación de pseudo-teorías, ideas y slogans de todo tipo que vemos continuamente en las redes sociales que intentan darle coherencia y estabilidad al mundo, en fin, dan cuenta de ese “vacío simbólico de nuestra era”. El hiper-consumo, la “satisfacción” personal y el bienestar propio se han convertido en los supremos valores que se colocan por encima de la “responsabilidad para con el otro”. El “goce a toda costa”, la transgresión, la agresividad, y otras muchas figuras de la hipermodernidad

podríamos aquí concitar para dar cuenta de cómo incide sobre la mentalidad actual y especialmente sobre niños y jóvenes en la familia y la escuela.

El “desorden de la familia” en nuestros días, de la que ha hablado abundantemente Elizabeth Roudinesco (2005) es absolutamente evidente. Cada familia a su modo es una expresión de este trastocamiento de los antiguos lugares que la constituían. Incluso siguiendo a Freud y Lacan podemos afirmar que, en la medida en que la autoridad siempre ha sido coja, que el gran Otro, que el gran padre no existe como tal, absoluto.

En las “prácticas educativas” en los centros escolares se constata fehacientemente esto. Un gran número de casos, si no es que la mayoría, se encuentra afectada por este mal del desorden familiar de la época que causa verdaderos estragos en la constitución y estructuración del sujeto, y repercute a su vez, sólo que hay que leerlo apropiadamente, en su situación escolar y “social-emocional”.

La repercusión no es sólo cognitiva, conductual, o académica, tomadas por separado. No se trata simplemente de “problemas de aprendizaje”, “bajo desempeño o rendimiento escolar”. O de “problemas de conducta”. El problema es a nivel de la estructura del sujeto. O si se prefiere decir de modo sencillo, es mucho más amplio. Lo cual incide de diversos modos en el devenir del sujeto. No sólo en un “ámbito”, “área” o “esfera” de su conducta (como se decía antes).

Y no es que el psicoanálisis lo conciba como “integrado”, “integral”. El sujeto en tanto afectado por el lenguaje, por el Otro del lenguaje y por ese goce del Otro, está dividido respecto de sí mismo. No podemos ahora ahondar demasiado en esto. Pero la teoría debería tomarlo en su sentido amplio.

Determinado tipo de fallas en la constitución y la estructuración subjetivas en los orígenes del sujeto, incidirán después sobre el lazo social, en sus modos de relación con sus maestros y compañeros de clases, e inclusive en su modo de aprender, dado el malestar latente que obstaculiza una mejor concentración por el gran monto de angustia, por ejemplo. Y después, sobre sus relaciones con el otro sexo y en su devenir como sujeto social en otros campos. Están ahí, por ejemplo, los casos que se observan mucho hoy en las escuelas, donde hay niños y grupos

muy inquietos, que generan ambientes incontrolables para el maestro, y en los que se puede rastrear la falta de autoridad simbólica de los padres y los abuelos o el gran descuido o abandono que han sufrido.

Los registros de observación conductual y del desempeño académico no bastan para “*avaluar*” los procesos subjetivos que se está atravesando. Dijimos bien: *avaluar*, no *evaluar*. Término que condensa, *avalar* con *valuar*, más allá del término funcional de *evaluar*.

Según Fleischer (2012):

La transmisión que permite la familia no es solo la de la reproducción y su permanencia por la atención a las necesidades suscitadas por las indefensión del niño, que implica, asimismo, una constitución subjetiva que tiene consecuencias en lo que Lacan llama un deseo que no sea anónimo (p. 140).

Lo más importante en la constitución del niño, el punto de arranque, es que encuentre un lugar, un deseo, el deseo de los padres por él. “Un deseo que no sea anónimo”. Pues como planteó un niño de una escuela primaria en la que se trabaja al caer en la cuenta de lo que la abuela le dijo sobre sus padres: “es que tus padres no te atienden”. Lo que hizo al niño entrar en una suerte de conmoción desde entonces, al pensar: “¿y eso significa que no me quieren?” ... ¿por qué no me quieren?”, en fin. Sirva esto como un ejemplo, si se quiere sencillo de cómo se trabaja en psicoanálisis con el sujeto. No se lo atomiza. A partir de ahí se analiza su situación, su historia, su estructura subjetiva. He ahí un problema con la cuestión del diagnóstico y la evaluación practicadas en psiquiatría y en la psicología de corte funcional, pues no se sabe bien a bien lo que hay y lo que pasará después con ese sujeto, ni se puede detectar a través de observaciones o evaluaciones que lo conciben atomísticamente.

Haremos a continuación algunas puntualizaciones acerca de la Orientación Psicoanalítica desde Freud y Lacan que nos ayudan a plantear el posicionamiento sobre la cuestión de la formación y la práctica. Posicionamiento que hemos venido poniendo de relieve a través de nuestras observaciones desde el inicio del texto.

Partimos en primera instancia del hecho de concebir al saber y el trabajo del psicoanálisis desde la “orientación psicoanalítica” desde *Freud - Lacan, esto es*, como una reflexión desde las confluencias y divergencias de Lacan con Freud, donde sus teorías, categorías y conceptos son puestos a trabajar de manera crítica, acerca del sujeto y sus diversas dimensiones que tienen lugar en la sociedad contemporánea. Porque además sus obras no representan algo acabado. Por el contrario, son saberes en permanente cuestionamiento y diálogo mutuo. Se trata de pensar psicoanalíticamente desde Freud, pero no sin Lacan, pues la obra de Lacan no es un “sistema” o una “escuela” *más*. No la concebimos como “otra teoría diferente a la de Freud” y mucho menos como una suerte de traición a él, como suele decirse a la ligera en diversos espacios académicos incluso psicoanalíticos. La reflexión lacaniana es una relectura epistemológica de vasto alcance sobre Freud. No es simplemente una “aportación”, una observación o cosa semejante acerca de algún concepto, planteo o teoría de Freud. Es una reformulación a la luz de la triada lacaniana de imaginario-simbólico-real que construyó desde el principio de su obra desde diversas fuentes como la filosofía, el estructuralismo en antropología, la fenomenología, la lingüística; la psiquiatría, la lógica, por mencionar sólo algunas de las más notorias.

Se trata de la construcción de Lacan en torno a la división del sujeto causada por el lenguaje, sobre el sujeto. Es decir, su concepción del sujeto como sujeto del lenguaje, pero también en la confluencia con el goce. Por eso Lacan llegó a plantear el “goce del sentido”, al sujeto que goza del sentido. No tan sólo como sujeto del discurso como en otras aproximaciones psicolingüísticas o sociolingüísticas, etcétera. Es el “*parletre*” como sujeto de las radicales implicaciones del lenguaje y del goce como *real*. Se deslinda de la posición heideggeriana del “parletre” en tanto que para Lacan el uso del lenguaje involucra de suyo, tiene efectos sobre el cuerpo y con ello sobre el goce del sujeto.

No podemos hacer aquí una reseña o un análisis de la obra de Freud o de la de Lacan y sus confluencias y divergencias, incluso con otras posiciones al interior o fuera del psicoanálisis. Tan sólo para mostrar que se trata de un sujeto epistemológicamente “otro”, al de la filosofía y la psicología en general.

Dicho lo anterior como el marco general y fundamental de nuestra reflexión, es como podemos concebir la formación y el trabajo psicológico en el campo de la escuela y la educación. En última instancia, al sujeto y su inserción en la cultura y el lazo social. El sujeto en el contexto escolar no puede dejar de ser pensado desde la orientación Freud-Lacan que aporta coordenadas esenciales. Hemos afirmado que el sujeto no debe pensarse simplistamente como un conjunto de “áreas” conductuales pensadas aisladamente. El sujeto se encuentra “dividido” por el lenguaje y el goce (Lacan) que lo conciernen y ello produce efectos significantes sobre el modo de abordarlo o tratarlo. En tanto el lenguaje tiene dos propiedades esenciales que son la metáfora y la metonimia, el sujeto no se encuentra simplemente en lo que dice sino en el decir, en la enunciación. No en los semblantes que el lenguaje produce sino en las hendiduras del discurso que remiten a sus significantes fundamentales que lo constituyen en tanto “el sujeto representa un significante para otro significante”.

El sujeto no es una mera pasta anatómica ni una especie de sistema en el que basta con cambiar o modificar su “software” para que se ajuste a la realidad. Se trata de un sujeto que goza también de su “síntoma-partenaire” (J.A. Miller, 2008). No puede simplemente decirse que el sujeto es un efecto de sus condiciones ambientales ni siquiera en un sentido factorialista. No es un simple efecto, una sumatoria de condiciones externas. El sujeto es singular en la medida en que no sólo intervienen condiciones ambientales, sino en tanto en que él, con la estructura que lo constituye, su imaginario y el deseo y el goce que lo habitan, hacen de ese Otro que lo determina, su propia versión y condición sintomática, fantasmática. No hay determinación absoluta. El sujeto hace síntoma respecto de las determinaciones que provienen del Otro. Si bien el sujeto está constituido desde el deseo del Otro, o incluso desde el goce del Otro, el sujeto arma un síntoma que lo hace escapar a esas determinaciones. Son las “formaciones del inconsciente” de las que hablaba Freud. Pero ese síntoma no puede ser reducido a lo conductual, sino que debe considerarse como una estructura subjetiva real, en lo real de la confluencia de su deseo y deseo y el goce del Otro, de sus padres, en fin.

Pasemos ahora antes de finalizar este texto a comentar algunos de los problemas más candentes que se encuentran en la formación de psicólogos en el contexto del nuevo plan de estudios. Y ahí la cuestión de la “práctica”.

Haremos a continuación un cierto deslinde entre la tradición de las prácticas en el “área” y la que subyace al plan actual de psicología. Sobre esto, encontramos de entrada una gran diferencia, que no es menor, entre las concepciones propias de las prácticas en el “área” y la que parece promoverse en el nuevo plan curricular, que se perfila sobre todo hacia el control psicopedagógico desde una vertiente concepción técnica y hasta administrativa, y se desinteresa por la complejidad y los intereses de los sujetos y los establecimientos educativos en sí mismos.

Queremos dejar en claro que, aunque no coincidamos con todas las concepciones implícitas de la “práctica” en nuestro ámbito o incluso con las de otros ámbitos, estos han forjado sus propias condiciones de ejercicio y deben ser tomadas en cuenta y respetadas. Porque a partir de ciertas directrices que se han introducido desde la implantación del nuevo plan, se han afectado los precarios modos de operar en las prácticas porque no se pueden ajustar a dichos requerimientos. La “nueva versión”, que surgió de un diseño curricular que acarreó los viejos vicios académico-políticos y administrativos y una cierta concepción teórica particular, de la que hemos hablado, generó fuertes atolladeros que inciden drásticamente sobre la formación, y la organización de profesores y las prácticas.

Los lineamientos didácticos, los tipos de práctica, los requerimientos de convenios institucionales, los horarios y la frecuencia para asistir, entre otros problemas, del nuevo plan, obedecen más a una lógica de diseño técnico-administrativo abstracto y a una concepción funcional, que de reconocimiento de la naturaleza de las problemáticas de las prácticas.

Concepción *tecno-científica* que por lo demás tiene gran predominancia en nuestros días en el campo de la universidad, el ejercicio de las profesiones y de la educación en general, que debe ceñirse a las demandas del discurso técnico capitalista de nuestra época.

Desde la orientación psicoanalítica se plantea que debe tomarse en consideración la singularidad de las problemáticas, en este caso las de las condiciones en que

se dan las prácticas y las de los sujetos involucrados. Esto debe constituir el verdadero punto de partida del diseño, la puesta en marcha y el punto de llegada. Como hemos dicho ya en repetidas ocasiones, no nos propusimos hacer un análisis propiamente filosófico-epistemológico incluso histórico de la noción de práctica. Ni presentar un panorama de la compleja relación economía y educación para destacar cómo la formación obedece a los intereses del discurso capitalista. Tan sólo los señalamos para aludir a las nociones una práctica de corte funcional que eso conlleva.

Encontramos a partir de eso, que en el uso de la noción de “práctica” tanto en el Área como en el nuevo plan, existe en principio una acepción muy ambigua, ordinaria, como mera actividad en sí. Un puro hacer operatorio. Como si la actividad no estuviese articulada a lo simbólico, lo imaginario y lo real aún en su sentido más ingenuo.

Se la concibe también en el sentido de mera aplicación de la teoría, como lo denotaba en general el nombre de la asignatura: “Psicología Aplicada Laboratorio” (antes) y ahora: o Práctica Avanzada o básica (actualmente). Es decir como una especie de aplicación derivada del laboratorio, de la teoría. Como si la aplicación fuera un efecto directo y único de la teoría o la reflexión. Pero en lo real no existe continuidad entre ambas.

En todo caso, el concepto de *intervención* con sus implicaciones ético-políticas y teóricas, usado en antropología, permite cuestionar el uso reduccionista de la noción de práctica.

La “práctica psicoeducativa” no puede ser pensada bajo una mirada que sólo la concibe como pura actividad, como si lo real y la teoría determinasen por sí mismos sólo un camino de acción. Como si hubiese una determinación práctica directa desde un cierto saber. E inclusive, como si sólo hubiese un Único saber acerca de eso real “educativo”. No hay “La” practica, la “Una” práctica en ningún sentido. No existe continuidad ni congruencia ni reciprocidad entre teoría y práctica. Eso sería equivalente con una “psicología ingenua” (siguiendo a Husserl en sus *Meditaciones Filosóficas*, 2004). La mera aplicación puede llegar a producir impasses teóricos o incluso político-ideológicos, éticos. Eso implicaría pura

“repetición” y por qué no, cierto “reproduccionismo” (como se plantea desde la Sociología Crítica de la Educación de los años 70 y 80), en la medida en que no se detiene a pensar sus determinaciones políticas vinculadas a los intereses del mercado.

Se trata de la concepción “instrumental” como pura replicación técnica planteada por Lyotard (1989), que tanta repercusión sigue teniendo en el campo de la filosofía y las ciencias sociales en general:

El criterio de operatividad es tecnológico, no es pertinente para juzgar lo verdadero y lo justo. Los decididores intentan, sin embargo, adecuar esas [*lógicas de sociabilidad* diríamos nosotros] a matrices de input/output, según una [lógica] que implica [que todos sus elementos se pueden determinar y medir]². Nuestra vida se encuentra volcada por ellos [los decididores] hacia el incremento del poder. Su legitimación, tanto en materia de justicia social como de verdad científica, sería [para ellos] optimizar las actuaciones del sistema. La aplicación de ese criterio a todos nuestros juegos no se produce sin cierto terror, blando o duro: Sed operativos, es decir conmensurables, o desapareced (p.10)

La práctica entonces no se reduce a la concepción ingenua que promueve la buena relación, el equilibrio, la armonía, la proporcionalidad, el balance entre teoría y práctica. La relación entre ambas es precaria, exigua, parcial, irreductible. Incluso hay huecos si no es que abismos en esa relación. Es un binomio que no se deja reducir porque lo *real* implicado en el objeto de una práctica, cualquiera que sea, en el campo de lo humano o en el de las ciencias más abstractas, no se deja atrapar por lo simbólico ni por la práctica. Lo teórico no es sino una mera representación simbólica relativamente arbitraria porque no corresponde punto por punto a lo real del objeto en cuestión. Lo *simbólico* no es homólogo a lo *real*. Como incluso el movimiento surrealista en el campo del arte lo mostró, para reflejar las relaciones complejas y discordancias entre el lenguaje y lo real. La imagen no corresponde a lo real del objeto. La idea no es reductible al objeto, sólo lo representa. La teoría no es sino puro *semblante*, media verdad acerca de lo real que no se deja reducir a lo que se dice de él.

El espíritu científico ha estado volcado a lo largo de la historia a tratar de dar cuenta de lo real-imposible del objeto, de lo real mismo. Pero el discurso tecno-

² Agregado nuestro.

científico pretende ingenuamente reducirlo, atraparlo, y lo que es peor: agotarlo. El objeto no se deja reducir, como la cita de Lyotard nos sugiere.

Por otra parte, debemos también pensar que la “práctica profesional” en términos del servicio social en la universidad, responde a otras preocupaciones de carácter ético incluso de justicia social, más que sólo a una mera preocupación técnica. Esa misión es loable, incluso necesaria y justa. Eso no lo cuestionamos. Por el contrario. Debe seguirse sosteniendo la posibilidad de que la Universidad ofrezca apoyo a diversos grupos sociales, al tiempo que ofrezca a sus estudiantes la posibilidad de acercamiento a las condiciones objetivas de los fenómenos implicados en cada ocasión. Pero no a costa de que sea una noción ingenua y acrítica de la *intervención*.

La relación de la universidad con la sociedad es necesaria, no hay que abundar mucho en ello. El problema es desde qué concepción teórico-filosófica y científica e incluso ético-política se hace. La educación “es un acto político”. Es ingenuo negarlo. La noción de práctica para esa gran misión debe quedar abierta para que sea inclusiva. Eso debe ser intocable. Se correlaciona inclusive en última instancia con el derecho a la libertad de cátedra. Y justo por eso no se debe reducir a una cierta concepción que la restrinja al someterla a una lógica que atiende más a criterios administrativos.

Pero la práctica concreta no se deja ajustar, no se presta a una condición de control técnico ni administrativo, por el mero hecho de que es *real*, e implica la confluencia contradictoria, el atravesamiento mutuo, entre el lenguaje y lo real, el discurso y lo real. Sin mencionar las condiciones subjetivas e intereses de los agentes implicados en esos procesos. Las complejas condiciones de la intervención en sentido ético-político y la naturaleza de sus objetos en sentido teórico-epistemológico, obligan a abrir los esquemas para favorecer su desarrollo más que restringirlo, sobre todo si se la quiere ajustar a parámetros de conmensurabilidad.

En el campo del sujeto y la subjetividad, propiamente dicho, lo que tenemos es la diferencia, las posiciones, los intereses, las condiciones singulares, la inconmensurabilidad. La imposibilidad de traducción.

Para decirlo de otro modo. Una determinada práctica no implica lo mismo en sentido epistemológico y ético, si se lleva a cabo en una empresa o en una institución; en una comunidad o en un jardín de niños, en fin, existen condiciones cualitativas específicas.

Es radicalmente objetivo. Esto es, *real*. Incluso en sentido lacaniano en tanto que lo real es imposible de agotar desde lo simbólico. No un asunto voluntarista o de optimismo. Insistimos: lo invariante es su precaria estabilidad.

Además, para continuar, las problemáticas concretas de los escenarios no se escogen con predeterminación, ni son permanentes. Se desconocen de antemano, no se sabe lo que se habrá de encontrar y para lo cual los psicólogos no están preparados necesariamente, sino que habrán de restringirse a los recursos y posibilidades.

Estas problemáticas en los establecimientos cambian constantemente, de semestre a semestre. Ello afecta la continuidad y la posibilidad de establecer acuerdos y convenios permanentes. Y en esto no tiene nada que ver necesariamente el docente ni el grupo de psicólogos en turno, sino que obliga a reorientar la intervención, cada ocasión, si se puede. Entonces los acuerdos, los encuadres, los programas, los sujetos y los dispositivos e instrumentos cambian en cada período. Por lo que se ven obligados a estar haciendo reajustes permanentes que distan muchos de los ideales de medición y control, promovidos por una concepción instrumental, funcional, desde los estudiantes, las instituciones, los docentes o las autoridades.

Y qué decir de la escasa formación previa o la baja predisposición que pueden llevar los estudiantes para atender las demandas y necesidades de las poblaciones. Los tiempos de preparación y los cursos introductorios para las prácticas son realmente insuficientes porque el tiempo de intervención se acorta.

De modo que, bajo estas condiciones, las posibilidades de establecer convenios formales se reducen a acuerdos, ambiguos e implícitos, entre los docentes de psicología y los directivos de los establecimientos, quedando aquéllos a merced de estos últimos. Es una constante. La mayoría de las veces parece que se trata

más de un favor que los directores y profesores conceden a los docentes y psicólogos que de una suerte de reciprocidad y diálogo fructífero.

En el campo social no hay imparcialidad, no hay “la” teoría que deba ser aplicada, como tampoco hay la metodología pura, llámese como se quiera. Siempre existen sujetos e intereses detrás de las acciones. Los fenómenos sociales, incluidos allí los procesos educativos no se reduce a meros “hechos” como objetos fijos ahistóricos. Son procesos que deben ser pensados en sus articulaciones y su historicidad. Si bien puede haber principios generales de organización, ello no significa que se pueda encasillar las prácticas a determinados criterios que no tienen mucho que ver con lo concreto.

En este mismo contexto se inscribiría una crítica a las “Planeaciones Didácticas” sobre las prácticas en psicología en el nuevo curriculum. No agregaremos nada más.

¿Qué implicaría entonces una propuesta sobre “la práctica” desde la Orientación psicoanalítica de Freud y Lacan? ¿Es posible establecerla, definirla, delimitarla? Como se ha dicho, no es posible establecer demasiados parámetros precisados a priori. Es infructuoso y tendencioso, aunque no se lo perciba o se lo niegue.

En tanto que se trata de situaciones y contextos que dependen del lenguaje y lo real del goce en los sujetos (intereses, síntomas, etcétera), se puede plantear tan sólo una cierta “estrategia” y sus consecuentes “tácticas”, sin dejar de incluir los intereses y el respeto por el deseo del otro.

Esta condición es ineludible, porque de no hacerlo, afecta la relación transferencial de trabajo de los agentes implicados. Es una verdadera ética, más allá de cualquier decálogo profesional de ornato.

La escucha atenta al discurso del niño y de los padres, a su deseo, a su sufrimiento, dará pistas sobre una posible estrategia. No se trata de mera aplicación de métodos que supuestamente funcionan para todos de modo apriorístico y garantizable. El trabajo con los maestros es una herramienta muy valiosa para conocer de los problemas y para establecer una transferencia que permita avanzar sobre la situación del niño. Trabajar sobre el síntoma de los padres que el niño representa y actúa, es suficiente. No siempre el problema es el

niño ni del niño. El niño es el síntoma del Otro. Los adolescentes reflejan el avance negativo del síntoma. El trabajo con el grupo de niños para el caso de la escuela en los niveles preescolar, básico y medio básico son también recursos de los que no se debe prescindir.

En síntesis, la concepción de la “práctica” en educación desde la orientación y la convergencia del psicoanálisis de Freud y Lacan, no se puede reducir a una mera instrumentalidad ni a una visión técnico-administrativa, es necesario incluir verdaderamente el deseo y el síntoma del sujeto (niño, adolescente, padre, etc.), su historia y sus condiciones de vida y no reducirlo a una concepción fragmentaria y funcional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caroz, G. (2012) “Hipermodernidad”. En: Miller, J.A. et. al. Scilicet. *El orden simbólico en el siglo XXI: No es más lo que era. Qué consecuencias para la cura*. Flory Kruger (Coord.). 1ª ed. Buenos Aires: Gramma Ediciones, p. 164.
- Fleischer, D. (2012). “Familia”. En: Miller, ibíd. p. 140.
- Husserl, E. (2004). *Meditaciones Cartesianas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J. F. (1993). *La condición postmoderna*, México, Rei, p. 10.
- Miller, J.-A. (2008). *El partenaire-síntoma*, Buenos Aires, Paidós.
- Roudinesco, E, (2005). *La familia en desorden*, México. Fondo de Cultura Económica.