

## ALTERIDAD, SUJETO E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Texto presentados en las I Jornadas de la Maestría en Psicología Clínica y publicado en impreso en la revista a.b.c..diario. Diciembre 2019.

### **Cristina Arroyo Viteri**

De los espacios asignados por la cultura para el ejercicio del aprendizaje y la socialización, la escuela y el colegio son los privilegiados. En estos espacios, sea cual sea la edad del educando, se parte de la presunción de que será otorgado un saber que habilitará a aquel que no sabe para el acceso a un siguiente nivel: primario, secundario, universitario, profesional, etc. En este mismo espacio, el educando compartirá su tiempo, aprendizajes y vivencias con pares con los que, deseablemente, estrechará lazos de amistad perdurables y enriquecedores. Es así que la institución educativa es depositaria de un sinnúmero de imaginarios que, actualmente, no se limitan a la intervención con niños, niñas y adolescentes, sino que se extienden a sus respectivos entramados familiares y las demandas que provienen de estos.

En este escenario que se prolonga desde la más temprana infancia hasta la juventud, tienen lugar encuentros y desencuentros en los que se pone en juego la diversidad propia del ser humano y el malestar que de ella se desprende. Y es que, justamente, ahí donde la alteridad es tan contundente, se pone en juego la falta en su real magnitud. Si partimos del aforismo lacaniano “yo es otro”, enfrentamos la extrañeza de un yo que se construye y sostiene en imágenes que, efectivamente, provienen de un otro. Esta construcción imaginaria necesaria, en ocasiones le resulta sintomática al sujeto, pero este último se vale de este mosaico imaginario del yo para sobrellevar una falta estructural muy difícil de apalabrar.

El sujeto es puesto a prueba en el escenario de la institución educativa, sistema en el que términos como “objetivos de aprendizaje”, “hitos de desarrollo”, “comportamiento adecuado” y “desviación estándar”, enfatizan y privilegian la “norma” como resultado esperado. El desempeño no únicamente de estudiantes, sino de docentes, es evaluado en términos de satisfacer estas expectativas de normalidad. Así, ese lugar destinado a la autoridad del docente se ha desvanecido paulatinamente. De esta manera, ese lugar distinto que otrora ocupaba el maestro, figura de autoridad, se instala en figuras evanescentes de las que no se espera sino autorización.

Es en la diferencia paradójica del semejante que el sujeto pone a prueba su manera muy particular de lidiar con la falta y con el deseo. De esta manera, el niño, niña y adolescente, establece sus formas particulares de relacionarse con el otro en un espacio que privilegia una igualdad que cuestiona y patologiza la subjetividad. Así, el no cumplimiento de los objetivos esperados señala un problema que, muchas veces, no es tal. Tenemos, entonces, los diagnósticos actuales que abundan en la población educativa: TDAH, trastorno oposicionista desafiante, fobia escolar y trastornos del desarrollo, por mencionar los más frecuentes. En el borramiento obligatorio de la diferencia, el sujeto que aprende puede que halle maneras de exteriorizar un malestar que denuncia un sujeto que de alguna manera procura posicionarse.

Alejandra Eidelberg, docente de la Universidad de Buenos Aires, escribe: “Como todo lazo social, el educativo-escolar apunta a la regulación, a la homeostasis, a la socialización del sujeto acorde a reglas generales que valgan para todos” (Eidelberg, 2010, pág. 2). En este intercambio, existe una relación adicional: la del sujeto con el saber. Esta relación que se evalúa constantemente, procura calificar procesos subjetivos de manera objetiva, dejando la palabra de lado y, por lo tanto, excluyendo al sujeto de su proceso de aprendizaje. Y es en esta especificidad subjetiva que se producen cortocircuitos que algo tratan de decir, pero de manera sintomática.

Es pertinente una reflexión: el formato de la institución educativa se encuentra vigente desde el siglo XVIII. La disposición arquitectónica y los lugares asignados a los estudiantes y al docente dentro del aula no han variado en lo más mínimo. Entonces, si el escenario no ha cambiado, ¿por qué la actual abundancia de los denominados trastornos o dificultades de aprendizaje? Existe una vasta bibliografía que trata de responder a esta pregunta desde un sinnúmero de enfoques.

Si nos remitimos al término *alteridad*, éste alude a un lugar de encuentro y, a la vez, de desencuentro. *Soy* en la medida que *no soy otro*. Esta doble posición, para la que también podríamos valernos de la idea de lo binario, es posible en la medida que existe un tercer lugar que organiza, determina y define: el Otro. En la actualidad, asistimos a la dilución de ese lugar Otro, otrora representado por una figura de autoridad, llámese padre, madre, maestro, escuela, iglesia, etc.

Si bien los lugares en el aula están asignados claramente desde el siglo XVIII, los estudiantes sentados y el profesor de pie, los lugares subjetivos no son los mismos dada la ambigüedad de un Otro que se sostiene con dificultad. Entonces, ¿cómo se construye la subjetividad cuando ese centro necesario para hablar de alteridad se ha desplazado?

Dice Freud en la 34<sup>a</sup> conferencia, *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*: “Comprendimos que la dificultad de la infancia reside en que el niño debe apropiarse en breve lapso de los resultados de un desarrollo cultural que se extendió a lo largo de milenios: el dominio sobre las pulsiones y la adaptación social, al menos los primeros esbozos de ambos”. Continúa más adelante: “Mediante su propio desarrollo sólo puede lograr una parte de ese cambio; mucho debe serle impuesto por la educación. No cabe asombrarse, pues, de que el niño a menudo domine esta tarea de manera incompleta” (Freud, 1933/1991, pág. 136).

En efecto, se confiaba a la institución educativa la tarea de regular y de limitar, función que era posible puesto que también en la familia existía esa instancia que regulaba y limitaba. Actualmente, parecería que la tarea consiste en burlar el límite y escapar a la regulación. Y la dificultad que se desprende de esta situación afecta directamente la manera de entablar lazo social con el semejante, con la alteridad y con el saber.

Si bien el panorama parecería desfavorable y tortuoso, existen alternativas de intervención que podrían dar una luz dentro de la institución educativa, lugar privilegiado en el que asistimos al desarrollo del ser humano desde una primera fila. Más allá de las limitaciones establecidas por el dispositivo mismo de dicha institucionalidad, es posible la intervención

ética que, bajo ningún punto de vista, se dirige a obviar la legislación que rige el funcionamiento de dichas instituciones o el derecho que ampara a todos los actores de la dinámica educacional. Es en este espacio donde la ética de la escucha cobra un sentido que se extiende más allá de los límites de la consulta privada y el dispositivo psicoanalítico clásico.

El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), aprobado en julio de 2012 por el entonces presidente de la República del Ecuador, economista Rafael Correa Delgado, plantea por primera vez la denominación “Departamento de Consejería Estudiantil” (DECE) en un documento oficial. Aparece listado entre los “tipos de organismos” que integran la institución educativa y se especifica en distintos apartados del documento qué organismos supervisan al DECE. Recién en la Sección V “Del Departamento de Consejería Estudiantil”, en el artículo 58 se establece:

“La atención integral de los estudiantes en proceso de formación es un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por el Departamento de Consejería Estudiantil de los establecimientos educativos en todos los niveles y modalidades. Para ello, este Departamento se apoya necesariamente en la gestión de todos los miembros de la comunidad educativa. Los servicios de este organismo deben llegar a todos los estudiantes de cada establecimiento educativo” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 23).

Más adelante, se señala que el DECE debe asegurar la calidad de sus intervenciones, pero no es sino hasta el año 2014 que se establece un documento que indica cómo intervenir. Este documento es el Modelo de funcionamiento de los Departamento de Consejería Estudiantil y en sus anexos se despliegan todos los documentos que garantizarán que las intervenciones sostenidas desde el DECE sean de calidad.

Los profesionales que integran los DECE pueden ser educadores, psicólogos y trabajadores sociales y debe existir al menos un profesional a partir de una población de 450 estudiantes. Por supuesto, la institución educativa estaría en la libertad de contratar a más profesionales, pero la intervención *de calidad* trasciende la cantidad. Nuevamente, no estamos en el terreno de lo cuantificable cuando se trata del sujeto.

Más allá de lo que se *debe* hacer en seguimiento de la ley, del Otro, siempre es posible hallar el espacio para una intervención que también es subjetiva, puesto que dicha intervención partirá de la ética como concepto psicoanalítico que difiere del concepto general. La teoría psicoanalítica propone a la cuestión ética como una cuestión de deseo. Es posible hablar de ética, en términos psicoanalíticos, cuando se actúa en coherencia con el deseo y sus consecuencias (Lacan, 1960/1999).

La formación psicoanalítica abre la posibilidad de una intervención cuya función radica en desempeñar el papel de tercero en una lógica binaria que se estrecha al punto de no dejar espacio para el lugar lógico céntrico que permite la alteridad. Este lugar tercero, lejos de sancionar o avalar, puede abrir un espacio en el que el sujeto que aprende sea interrogado,

ahí donde desea, ahí donde falta. Se trata, por supuesto, de un lugar del que muy pocos quieren saber, puesto que el imperativo del consumo y del goce nada quiere saber de la falta.

Es en el lugar de la falta, el lugar del error, del trastorno, de la dificultad, donde aparece el sujeto que transita el proceso educativo. Citando nuevamente a Eidelberg: “Así, el error de adecuación como signo del deseo es, en realidad, el motor del aprendizaje”. Más adelante continúa: “Una segunda dimensión del error que el psicoanálisis rescata excede el marco del trabajo pedagógico. Nos referimos al error como retorno de lo reprimido, como la manera singular, incluso como invención singular, en que el deseo inconsciente se “cuela”, como un síntoma, olvido, *lapsus*, que hace trastabillar el proceso de aprendizaje” (Eidelberg, 2010, págs. 18-9).

Acompañar al sujeto que aprende plantea un desafío para quien ha transitado por una formación que apela a una ética que obliga a mirar desde una subjetividad propia. Se trata de un desafío que, por muy contradictorio que parezca, abre nuevas posibilidades de lectura a la teoría psicoanalítica. Se trata de un desafío que anima al clínico con formación psicoanalítica a salir de la consulta y abrir un espacio de escucha en lugares en donde la subjetividad se halla peligrosamente amenazada.

A los casi veinte años de haber iniciado el desempeño profesional en instituciones educativas, he constatado que el trabajo clínico en escuelas y colegios no es únicamente posible, sino indispensable. El DECE puede ser un lugar de escucha para el sujeto que asiste a la institución; sujeto al que jamás se le plantea la posibilidad de preguntarse y de reconocerse en su palabra. En este sentido, el trabajo es arduo, pero es factible y muy enriquecedor.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Eidelberg, A. (2010). *Perturbaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. León, España: Instituto de Altos Estudios Universitarios.

Freud, S. (1933/1991). 34a conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En S. Freud, *Obras Completas. Volumen XXII* (págs. 126-145). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lacan, J. (1999). *Seminario 7 "La ética del psicoanálisis"*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. (19 de julio de 2012). Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Registro Oficial.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Modelo de funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Quito: MINEDUC.