



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"LA LABOR DEL PSICÓLOGO CLÍNICO CON ADOLESCENTES EN UN
ESPACIOCOMUNITARIO EN CUAJIMALPA"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
EDUARDO KALEB FLORES QUIÑONES

Directora: Dra. LETICIA HERNÁNDEZ VALDERRAMA
Dictaminadores: Dra. LAURA PALOMINO GARIBAY
Lic. MARÍA LUISA HERNÁNDEZ LIRA



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*No se trata de combatir la crisis de la adolescencia, ni curarla, ni de
abreviarla, sino más bien se trata de acompañarla y, si supiéramos cómo, de
explotarla para que el sujeto obtenga el mejor partido posible*

Octave Manonni

*Ser uno mismo, ser como se es, ser original, he aquí las posiciones locas y
delirantes del individuo de nuestro tiempo, demasiado empastadas con la
ambición de ser y menos con el devenir*

Luciano Lutereau

Agradecimientos

A mis padres, por transmitirme el hambre de querer lograr nuevas metas, por siempre confiar en mí, por apoyarme y por brindarme libertad de elegir mi devenir, lo valoro demasiado. Este logro también es suyo.

A mis hermanos Alexis y Leo, por recordarme que: “Los niños se fijan más en las flores del campo: porque las tienen más cerca”. Siempre me recuerdan lo realmente valioso.

A mis abuelas, por siempre preguntarse por mi bienestar desde que era un niño, por su apoyo y por entusiasmarse con mis logros.

A mi tío Marco y a mis primos Kharim y Max por siempre alentarme y apoyarme para alcanzar un futuro diferente y satisfactorio para mí, invitándome a ser atrevido para intentar cosas nuevas.

A Pamela, por encontrarnos y acompañarme incondicionalmente en toda esta aventura que comenzó con la formación profesional y continuo con todo un cruce de proyectos personales, siempre lleno de alegrías, reflexiones, pero sobre todo con tu oído atento a lo que pudiera decir. Gracias a ti pude conocer algo nuevo en mí.

A la Dra. Leticia Hernández, por mostrarme en sentido estricto lo que significa tener calidad humana y profesional. Agradezco inmensamente su apoyo, guía y enseñanzas desde el momento en que comencé a ser su alumno hasta este hoy, ya que al atravesar toda esta experiencia, no sólo me siento con aprendizajes en el terreno académico sino que también en lo personal, pues me mostró que tener vocación para transmitir un saber no sólo es la enseñanza *per se* sino también es la capacidad de entender al otro y mostrarle sus potencialidades. Gracias por las enseñanzas tan valiosas.

A mis asesoras, la Dra. Laura Palomino y la Lic. María Luisa Hernández por el apoyo dado al formar parte de este trabajo, que no hubiera podido ser concretado sin su disposición y valiosa colaboración.

A Javier, porque en tu amistad he encontrado momentos muy amenos y pláticas enriquecedoras que siempre despiertan muchas dudas, cosa que me agrada, porque me recuerda lo que me falta por leer y platicar.

A mi amigo Alejandro, por acercarse a mí, aún y con “mi mala cara”, tu invitación a ser amigos hizo del primer año uno de los más divertidos de toda la carrera.

A mis amigos “Psicoseres” (Tinoco, Carlitos, Paulina y Ashul) por hacer de la universidad un lugar del que no quería irme. Siempre recuerdo con mucha felicidad nuestros momentos de encuentro.

A la familia Pérez Gómez, con quien tuve la fortuna de coincidir y de ser acogido por sus muestras de afecto y apoyo, gracias por incluirme y mostrarme otras formas cuidar los lazos sociales.

A mi analista, por los frutos que he obtenido a partir de su escucha...

Finalmente a mi universidad por darme algo invaluable, que va más allá de la profesión, una posibilidad de vivir-me diferente.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. CUAJIMALPA, UNA LECTURA SOBRE LA PARTICULARIDAD | 6 |
| 1.1 FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN..... | 6 |
| 1.2. LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA..... | 9 |
| 1.3 EDUCACIÓN Y ACCESO A LA CULTURA EN MÉXICO..... | 11 |
| 1.4 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR | 14 |
| 1.5 CASA DE LA CULTURA EN LA ALCALDÍA CUAJIMALPA..... | 16 |
| 1.6 ALCANCES DE LA CASA DE CULTURA CON RELACIÓN A UN ENTORNO ESCOLAR..... | 18 |
| CAPÍTULO 2. ¿QUÉ PUEDE APORTAR EL PSICOANÁLISIS A UN ENTORNO ESCOLAR? | 20 |
| 2.1 LA CONCIENCIA COMO CUESTIÓN PRIMIGENIA DE LO HUMANO..... | 20 |
| 2.2 EDUCARSE Y RAZONAR | 22 |
| 2.3 LOS APORTES DE LA NOCIÓN DE INCONSCIENTE Y PULSIÓN EN EL TERRENO EDUCATIVO..... | 25 |
| 2.4 SOBRE LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DEL SUJETO..... | 32 |
| CAPÍTULO 3. CLÍNICA, INSTITUCIÓN Y FORMACIÓN..... | 47 |
| 3.1 EL ÚNICO LUGAR SEGURO ES A LA DISTANCIA..... | 47 |
| 3.2 ATENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA..... | 50 |
| 3.3 SOBRE LA INTERVENCIÓN | 50 |
| 3.3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA ATENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA..... | 51 |
| 3.3.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA INTERVENCIÓN | 54 |
| 3.4 EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INTERVENCIÓN LOS RESULTADOS OBTENIDOS | 57 |
| SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO | 64 |
| CONCLUSIONES..... | 67 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 70 |

INTRODUCCIÓN

En la época actual, gran parte de la humanidad ha centrado su organización y estructura hacia los valores capitales del momento: El consumo y la producción desenfrenados. Como consecuencia de ello, en las sociedades contemporáneas se ha instaurado un ritmo de vida particular en el que los sujetos han “desfilado” hacia una tendencia de pensamiento (a nivel ideológico) caracterizada por el individualismo que pugna por obturar cada vez más el surgimiento de cualquier otro valor que provenga de una lógica colectiva.

Con ello, se ha hecho evidente la reconfiguración que ha sufrido el mundo social en los últimos años, reconfiguración que en lo colectivo ha tocado el mundo de las costumbres, de las identidades, de los hábitos, de los valores, de los vínculos y de los grandes saberes que “guiaban” a los sujetos respecto a la manera en la que tenían que vivir, pensar y morir (Melman, 2005).

En lo singular, los efectos de esta realidad global son apremiantes (al menos en la sociedad mexicana), pues cada vez es más común ver las consecuencias de esta “nueva era” que cobra factura en lo particular de los sujetos con la aparición de nuevos síntomas, que los hacen sufrir a nivel subjetivo. De hecho, ahora es sumamente cotidiano escuchar sujetos (desde los más jóvenes hasta los adultos mayores) viviendo depresiones graves, sinsentidos profundos, adicciones, enfermedades, situaciones de violencia exacerbada, etcétera, que no hacen más que generar enigmas para el sujeto pero también para las disciplinas que se preguntan sobre la dimensión social y subjetiva, pues estas problemáticas son una suerte de anudamiento entre elementos políticos, sociales, ideológicos, económicos y subjetivos (por mencionar algunos).

De hecho, específicamente en México se dibuja claramente este anudamiento pues un gran número de sujetos se enfrentan y sufren -en mayor grado que otros- los efectos del panorama ideológico actual en combinación con las consecuencias de los malos manejos político-económicos que han buscado legitimar esta nueva forma de vida en el país, desde el nivel de las políticas públicas en diferentes materias (Salazar, 2014; Cuesta, 2009).

Por estas razones como lo señala INEE (2019), un gran sector de la población mexicana ha experimentado efectos más graves de esta “nueva era”, quedando no sólo atravesados por una ideología cuestionable, sino también en una condición de vulnerabilidad, desigualdad y empobrecimiento importante respecto al acceso a los servicios básicos para la vida; como en el caso de Cuajimalpa -escenario de este proyecto- pues un número importante de comunidades de esta

alcaldía vive una gran crisis subjetiva –derivada de lo anterior- que apunta cada vez más al individualismo, al vacío, a la carencia de vínculos, a las identidades disminuidas y a la ausencia de interés por el desarrollo social y cultural de sí mismos.

Paradójicamente, estas problemáticas han llamado la atención del gobierno de México, que ha intentado responder por la vía regia de la educación y el acceso a la cultura buscando crear un impacto positivo en el cuerpo social y comunitario, a través de la puesta en marcha de una serie de proyectos de nación, fundándose en la preocupación e interés de crear nuevos caminos para visibilizar, atender y subsanar las consecuencias de las condiciones de marginalidad que viven las comunidades más afectadas.

Los proyectos de nación o mejor dicho, el proyecto educativo del país junto con el proyecto de fomento a la cultura forman parte del primer capítulo del presente trabajo en el que se aborda como tema central la educación, primero como una cuestión vital para la preservación de la cultura, luego se avanza en la presentación hablando de la educación escolarizada, intentando rastrear el origen y fundamentación del sistema educativo que hoy prevalece en México donde se considera indispensable para todo ciudadano cursar el nivel medio superior de educación. Asimismo, se rescata la función y alcances que tienen las Casas de Cultura como espacios para la reconstrucción social y comunitaria, haciendo especial detenimiento en las características, objetivos y alcances del escenario que sustenta el presente trabajo: La Casa de Cultura de Cuajimalpa. Lugar donde se conjuntan las demandas de las instituciones educativas de nivel medio superior para buscar una solución a las problemáticas que viven sus estudiantes, junto con los esfuerzos de reconstrucción social y comunitaria por parte de este espacio.

El segundo capítulo avanza con la premisa que se intenta poner en consideración y que se piensa, sostiene todo los sistemas educativos y teorías pedagógicas: El de la conciencia, como única instancia en donde el ser humano procesa todos los acontecimientos de orden externo e internos. Pues esta premisa ha hecho que en el terreno de la instrucción y la didáctica haya quedado olvidado un elemento esencial, el de la subjetividad, que tiene valor capital si lo que se busca es la reconstrucción social a cualquier nivel.

Para recuperarlo, este segundo capítulo es una suerte de “vuelta de tuerca”, pues se trata de exponer el hecho de que todos los esfuerzos a nivel técnico y filosófico en cuanto a los proyectos educativos y de difusión cultural, han tratado de trabajar a un nivel que corresponde a la cognición y

a la posibilidad cognoscitiva consciente, de la cual se espera que surjan efectos positivos en cómo actúan los sujetos en lo individual, cómo sienten, piensan y regulan su conducta, todo bajo la idea de que trabajar con los fenómenos conscientes llevaría al sujeto a reconciliarse con la sensatez y la razón, abriendo así la posibilidad de identificar y desechar los pensamientos y creencias que serían contradictorios para su propio bienestar personal y para el resto de la sociedad.

Sin embargo, se cuestiona si la vía educativa es el único camino para buscar un cambio social y subjetivo en los sujetos, pues partiendo de la propuesta psicoanalítica de la existencia del inconsciente, se pone en evidencia que los seres humanos sí pueden acceder a fundamentaciones lógicas y racionales, pero que su actuar y pensar, se aleja por mucho de tener una base racional y consciente.

Así, recuperando las nociones psicoanalíticas se avanza en la idea de que la base de todo psiquismo humano no está dominada por la consciencia sino que proviene de otra escena dominada por mociones que el propio sujeto desconoce, mociones que provienen de un desarrollo y que se rigen por principios opuestos a los que rigen la cultura, haciendo que el sujeto sufra, yerre, enferme, por algo que no sabe de dónde viene y que tampoco sabe cómo captar.

Por esta razón, se invita a pensar al lector que los procesos culturales y sobretodo los educativos no siempre implican un desarrollo positivo (como comúnmente se pensaría), sino que éstos también implican un sometimiento “obligatorio” a las normas de la cultura, que se explicitan y materializan en espacios que demanda distintas cosas de los estudiantes.

En este sentido, el capítulo intenta dar paso a la reflexión del porqué los jóvenes estudiantes que cursan sus estudios a nivel medio superior están tan problematizados, para ello se recupera lo que denunció Freud (1930), al mencionar que para todo ser humano nacer a la cultura, vivir en sociedad y ser parte de sus procesos es sinónimo de conflicto interno (a nivel psíquico), pues en este movimiento el “ente biológico” que pasa a ser sujeto de la cultura, tiene que renunciar a su condición más primitiva –sin restricciones- para dar paso a una forma de vida que hereda de su entorno familiar a través de distintos procesos que lo inscriben como sujeto de la cultura y por ende del lenguaje.

Además, de que estos procesos constitutivos junto con sus efectos se ven actualizados a lo largo de la vida de los sujetos, como en el momento de la adolescencia cuando un cúmulo de situaciones subjetivas, sociales, afectivas y biológicas se entrelazan entre sí. Sin olvidar la cuestión

del malestar en la cultura de la actualidad (Aberastury y Knobel, 2004; Barrionuevo, 2011; Dolto, 1990; Lutereau, 2019; Nasio, 2003; Tubert, 1986).

Por ello, el propósito del último capítulo, consiste en presentar una intervención clínica realizada con jóvenes estudiantes del nivel medio superior en la Casa de Cultura en Cuajimalpa, a partir de los fundamentos teóricos del psicoanálisis y del orden metodológico de la psicoterapia breve y de emergencia propuesta por Bellak y Small (1980), que permiten pensar y apuntar a un trabajo clínico individual al mismo tiempo que se piensa e interviene en el nivel de la realidad social. Pues como apuntaría Freud “Desde el comienzo la psicología individual es simultáneamente psicología social” (Freud, 1921 pp. 67).

De igual manera, se intenta mostrar como la intervención en psicología clínica pretendió aportar a los procesos de subjetivación que ocurren dentro las escuelas y las casas de cultura, pues esta disciplina se presenta como una opción capaz de atar aquellos cabos que han quedado sueltos en los procesos educativos que ocurren en las instituciones de nivel medio superior, permitiendo que los sujetos reflexionen sobre sus situaciones relativas al sentido de sus deseos, identificaciones y fantasías pero también sobre sus problemáticas subjetivas que se desprenden de su realidad social y personal.

Para ello, en este capítulo también se pone de manifiesto el vínculo entre educación, sociedad y afectividad, donde como psicólogo clínico se trabajó atendiendo las situaciones personales de dolor psíquico, sufrimiento, conflictos con los otros, agresividad, violencia, entre otras escenas del vaivén humano, al mismo tiempo que se atendió y trabajó con el deseo, abriendo espacio a la palabra, la escucha, la elaboración y a la posibilidad de que los sujetos pudieran protagonizar procesos de análisis y construcción individuales y colectivos, que dieran cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, históricas y políticas que configuran su realidad. Esperando que con ello, se pudieran atender y subsanar los efectos que las condiciones de vulnerabilidad y marginalidad habían generado en la subjetividad de los jóvenes, dando oportunidad a que surja en ellos una nueva forma de vivir-se como sujetos capaces de alcanzar sus metas y deseos, conociéndose y reconociendo la posibilidad de un futuro posible con la otredad, involucrándose en el terreno social y comunitario.

Finalmente se explicitan los objetivos y la metodología de este trabajo, para dar paso al análisis cualitativo de los resultados obtenidos que dieron pie a nuevas reflexiones, pero sobre todo a nuevas preguntas sobre el doble encargo que tienen tanto las instituciones que forman a los profesionales de la salud mental como a los mismos profesionales, frente a los nuevos cambios en la cultura, sobre todo con la reciente pandemia por el virus Sars-cov-2 y sus consecuencias.

1. Cuajimalpa, una lectura sobre la particularidad

1.1 Función de la educación

El tema de la educación, la enseñanza y el aprendizaje han sido objeto de un número amplio de análisis, debates y reflexiones dentro de disciplinas como la literatura, la filosofía, la sociología, la antropología y la psicología, incluso con sus matices científicos más prístinos; pues estos tópicos relacionados entre sí, han sido preocupaciones constantes de la humanidad.

Al menos en el campo de la psicología, existe extensa bibliografía teórica y experimental acerca del tema, que abarca desde nociones básicas sobre aprendizaje hasta nociones más especializadas que buscan aportar conocimiento sobre los procesos educativos que existen en la realidad social.

Los así llamados “Procesos educativos” tienen gran relevancia, pues guardan una estrecha relación con la construcción y preservación del cuerpo social de las civilizaciones humanas, su presencia es tal, que en cualquier revisión somera de textos sobre historia, saltarían a la vista con sus particularidades respecto al método y conceptualización, en cada caso.

Pero ¿Sería equivalente hablar de educación como de un proceso educativo?

Por lo que se refiere a educación, la Real Academia Española (2021) la define como toda actividad humana, que de forma determinada busca posibilitar el desarrollo o afinación de cuestiones físicas, intelectuales, éticas, morales o sensoriales de un otro.

El proceso educativo, por su parte, se inscribe en un sentido metodológico que incluye objetivos, operaciones y planeaciones que dotan de sentido, intencionalidad y estructura a la educación, además de estar situado dentro de un contexto en el que se involucran actores específicos (Nérici citado en Flores, 1999).

Por ello, de manera estricta al utilizar “educación” se hablaría de la forma general de una actividad humana y de “humanización”; mientras que a la especificidad de esta actividad respecto a sus operaciones y mecanismos, le correspondería el uso de proceso educativo. No obstante, ambos términos hacen referencia a un mismo hecho humano, de ahí que diversos autores los utilicen de manera indiferenciada para referirse a una situación vital en toda sociedad humana, que está presente en más de una forma e incluye una organización más o menos delimitada.

Sobre esta misma línea de pensamiento, Zayas y Rodríguez (2010) consideran la existencia de dos tipos de procesos educativos en la actualidad: La educación y la educación escolarizada. En dicha diferenciación, el primer tipo comprendería a aquellos procesos históricos o actuales en los que la educación se presenta como una forma de modelación de la realidad social mediante mecanismos complejos, que buscan alcanzar objetivos como: la transferencia, reproducción, producción y apropiación de significados, saberes, conductas, normas y valores, dentro de un entorno específico (Comunidades, colonias, poblados, ciudades, estados, etc.).

En otras palabras, este tipo de educación haría referencia a la transmisión de prácticas de la vida cotidiana de las personas, mismas que tienen origen desde generaciones anteriores y que van siendo preservadas a través de la enseñanza directa a los aprendices (Generalmente infantes), que a su vez la refrendan y actualizan con cada nueva transmisión.

De manera semejante, Martínez (2008) nombra a este proceso “Aprender la cultura”, destacando que la transmisión de todo contenido (Saberes, significados y prácticas), siempre implica un doble movimiento: En lo individual y lo colectivo. Pues para todo ser humano es necesario construirse y constituirse a través de los otros desde el nacimiento, para después poder insertarse en su comunidad.

Asimismo, este autor señala que esta forma de educación guarda íntima relación con los procesos de construcción de subjetividades, pues lo que se aprende respecto a la cultura no es otra cosa que una organización social de sentido, que se interioriza esquemáticamente mediante formas simbólicas y representaciones compartidas, dentro de contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Martínez, 2008).

Baste, como muestra de ello, pensar en el nacimiento de un nuevo ser humano integrante de una familia mexicana citadina en la actualidad. En tal ejemplo, sería perfectamente imaginable pensar que a este nuevo ser humano, de manera “natural” se le buscaría brindar cuidados desde su nacimiento, a la vez que se le otorgaría un lugar dentro la misma estructura familiar mediante la modificación de prácticas y el lenguaje, acompañado de gestos y movimientos que corresponderían también a un sistema de significados, todos listos para ser aprendidos por el pequeño sujeto naciente.

El lenguaje aquí ocuparía un lugar central, pues sería el móvil por el cual los padres o cualquier adulto, transmitirían ideas que van desde lo más concreto hasta lo más abstracto, por ejemplo, desde el nombrar y referir objetos hasta la enseñanza de cuestiones religiosas, estructuras de parentesco, la consciencia del propio yo.

Paulatinamente, con la llegada de esta criatura a la niñez se le moldearía en el control de esfínteres, el habla y el control motriz, a la vez que se le presentarían las primeras normas sociales con relación a lo que él mismo puede hacer. Más tarde, se le introduciría a otros procesos de socialización con la familia extensa o fuera de la familia, es decir, el niño tendría contacto con un número mayor de prácticas, significados, conductas etc. que en el mejor de los casos fortalecerían sus primeros aprendizajes.

Posteriormente, el pequeño sujeto ya constituido y cargado de todos esos aprendizajes se insertaría en otros espacios como la escuela o las guarderías, en donde viviría otro proceso simultáneo: La educación escolarizada. Cuestión que se abordará a la brevedad.

En conclusión, la educación no escolarizada -en un primer momento- sería una necesidad, que todo ser humano precisaría satisfacer para poder existir socialmente, sólo que dicha satisfacción únicamente puede ser posible en conexión con otros más experimentados en la cultura, quienes usualmente suelen los padres. Además en este proceso, el lenguaje, los cuidados y las intenciones de los adultos hacia los hijos jugarían un papel fundamental. Por ello, no es hasta que el ser humano abandona su condición de indefensión total como bebé, que el proceso educativo se transforma, situando al sujeto (Ahora niño, adolescente o adulto) como partícipe activo de su propia constitución y construcción subjetiva en torno al universo social que lo rodea y que constantemente le planteará nuevos retos por superar.

Ahora bien, no habrá que olvidar como lo señala Durkheim (1976) que a pesar de que en el ejemplo anterior se haya puesto acento en la educación particular que surge en la familia, esta misma educación es dependiente y a la vez parte de un sistema, que tiene lugar única y exclusivamente en coordenadas espacio-temporales, es decir toda forma de educación surge bajo condiciones geográficas, políticas, económicas, ecológicas, históricas y sociales específicas, que la estructuran y organizan. De ahí que existan tantas formas de educación como formas de vida existen en la sociedad.

1.2. La educación escolarizada

Como se señaló con anterioridad, existen dos tipos de educación en la sociedad actual, en párrafos anteriores se intentó realizar un breve abordaje de la primera, en tanto ha formado parte de toda la historia en la constitución del cuerpo social humano.

En cuanto al otro tipo de educación, no habrá que restarle importancia pues aunque su surgimiento formal sea relativamente reciente, ha tomado gran relevancia desde el siglo XIX en casi todo el mundo, sin importar las diferencias geográficas, culturales, idiomáticas, económicas y hasta políticas. Incluso, por sorprendente que parezca, este tipo de educación se ha consolidado de manera impresionante, logrando unificar su lógica de funcionamiento en la mayoría de países del mundo.

Y es que a diferencia de la primera, en la educación escolarizada se concentran todas las actividades educativas dentro de instituciones llamadas escuelas, bajo un sistema formal y un proceder metódico, incluso suelen contar con regulación jurídica, además de estar organizadas por un sistema escolar o educativo (Flores, 1999).

Las principales características de estos sistemas, de acuerdo con Meléndez (1984) son su organización jerárquica en niveles de aprendizaje y su estructura basada en una lógica cronológica que va desde lo más elemental hasta un nivel superior, que sólo puede ser alcanzado en la medida en que el estudiante transite y acredite los niveles precedentes.

Respecto a los contenidos de aprendizaje sería complicado establecer un ordenamiento, pues sus temas y sentidos son heterogéneos y diversos, aunque no universales. De ahí que algunos puedan ser contradictorios entre sí, en función del contexto socio-histórico en el que son enseñados (Meléndez, 1984).

No obstante, estas características múltiples, son parte del “sello enriquecedor” propio de la educación, pues además de los conocimientos que son planeados para transmitirse a través de cualquier currículo escolar, de manera paralela en cada proceso educativo se da un gran intercambio cultural, de ideas, costumbres y prácticas que escapan de lo planeado por las instituciones. Así, desde el conocimiento científico, los valores, las creencias y opiniones, hasta el control y conocimiento del cuerpo mismo, son contenidos puestos en juego en la educación escolar.

Para llegar a conquistarlos, toda escuela debe contar con una infraestructura, mobiliario y materiales para implementar los planes de trabajo contemplados en la actividad escolar, en donde se ven involucrados: Alumnos, padres o madres, así como integrantes de la estructura organizacional, como docentes, administrativos, médicos, psicólogos escolares y asistentes escolares. Mismos que participan en la complejidad del proceso educativo, poniendo en juego su saber, formación e incluso su historia social y personal, en cada práctica de transferencia, producción y reproducción de saberes (Zayas y Rodríguez, 2010).

Todo lo anterior se realiza para lograr un objetivo primordial: La transformación del hombre en ciudadano, a través de la enseñanza y la formación.

Para Anzaldúa (2009), la enseñanza en la escuela consistiría en uno o varios procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, principalmente teórico-técnicos para el desempeño profesional. La formación por su parte, sería otra clase de proceso psíquico -consciente e inconsciente- también vinculado al aprendizaje y al uso de conocimientos, pero en su relación con los afectos, deseos, fantasías y vínculos que están presentes en los sujetos que participan en esta práctica social.

Adicionalmente la formación también sería “Un proceso de subjetivación, en el que el sujeto re-significa lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, conformando - trans-formando una identidad” (Anzaldúa, 2009, p. 7).

Así pues, se podría decir que entre la enseñanza y la formación, así como entre las aulas y los patios de un institución escolar, los sujetos viven procesos de diferente índole, que incluyen elementos psicológicos como la formación, pedagógicos como la enseñanza y sociales como la interacción de grupos, que a su vez están interrelacionados entre sí, junto con el “background” cultural presente en el acto educativo, que se pone en juego y se actualiza a partir de las nuevas producciones culturales con las que los sujetos entran en contacto.

Por ello, Meléndez (1984) considera que este proceso no es puro, sino que con frecuencia tanto la educación como la educación escolarizada están presentes de manera simultánea en los sujetos; pues ambas cumplen una función dentro de un mismo sistema, que las entremezcla con el resto de procesos sociales de un país, para influir de una manera particular en la vida de los sujetos. Asunto que se abordará en seguida.

1.3 Educación y acceso a la cultura en México

En términos globales, la escolarización es obligatoria desde finales del siglo XIX, consecuencia del desarrollo de la ciencia, del capitalismo y su materialización en el surgimiento de las sociedades modernas, cada vez más tecnificadas, exigentes y competitivas, situación por la cual la escuela y el aprendizaje adquirieron una importancia considerable entre las preocupaciones del mundo (Unzueta, 2000).

En el caso de México, como en otros tantos países latinoamericanos, este fenómeno también se instauró, dando a la educación escolarizada gran popularización desde entonces, vinculándola con un carácter obligatorio -adoptado en las legislaciones del país- y ligándola estrechamente con el resto de actividades de la sociedad. Así, la educación se volvió un pilar fundamental para los mexicanos, al grado de estar presente desde la infancia hasta la adultez en la vida de las personas.

De acuerdo con lo anterior, Granja (2010) sitúa este fenómeno social en México entre el siglo XIX y la transición al siglo XX, explicándolo como un hecho histórico en el que las preocupaciones políticas estaban relacionadas con la escolarización de las masas y más específicamente de las masas de población rural, que en ese momento representaban más de la mitad de la población total del país (70%).

Según esta autora, para el pensamiento intelectual y político de ese entonces, este grado de ruralidad en la población no sólo implicaba la vida en el campo, sino también representaba pobreza, ignorancia y vicio, además de ser un gran problema a nivel nacional, que implicaba analfabetismo, poco desarrollo de la nación, nula estructura respecto a la urbanización y a los sistemas de comunicación entre las comunidades. Cosa que auguraba un futuro incierto para México, pues para ese entonces los hechos mundiales como la revolución industrial o la relación cada vez más estrecha entre economía y ciencia, ponían en tela de juicio el estado actual y futuro del país.

Aunque como indica Miranda (2007), esta cosmovisión en el país no ocurría de manera fortuita, pues a nivel global (en específico en las naciones europeas), ya se buscaba conformar un modelo de vida parecido, en donde la ciudadanía debía asumir un compromiso con el trabajo y con sus facultades constitucionalmente establecidas, para favorecer la construcción de naciones progresistas, a través del trabajo como medio necesario para el progreso social.

Es decir, algunos aparatos políticos del globo buscaban brindar “Las bases fundamentales, como un régimen legal y administrativo (Orden), educación y costumbres (Preparación) y disciplina y conciencia (Trabajo), para garantizar que el esfuerzo social contribuyera al progreso” (Miranda, 2007 p. 374).

Por ello, para la clase política e intelectual de aquel entonces, resultó totalmente necesario sentar bases que pudieran hacer frente a esta realidad distante a la mexicana, tomando como plataforma reformulaciones acerca del papel de los individuos y las posibles formas de vincularlos con el desarrollo de la nación, situándolos como potenciales miembros productivos de la sociedad, a través de un proceso muy específico: La escolarización obligatoria (Granja, 2010).

En consecuencia, se inició con la obligatoriedad de la educación elemental en el Distrito Federal, bajo la promulgación de una ley en 1888, a cargo de Justo Sierra ministro de Instrucción Pública. Buscando con ello “civilizar” y “regenerar” a un gran segmento de la población mexicana, - en su mayoría indígenas- para integrarlos a este nuevo proyecto de nación.

No obstante, la escasez de recursos, la poca atención a los proyectos diseñados, así como las grandes diferencias de las condiciones de los países europeos de dónde provenía esta cosmovisión respecto a las condiciones nacionales, provocaron que dicho proyecto no alcanzara sus cometidos (Miranda, 2007).

Sin embargo, la cuestión ideológica no se abandonó del todo, ni tampoco la inquietud por la educación o por el desarrollo social-cultural, pues años más tarde el entonces Secretario de Educación José Vasconcelos en 1921, propuso grandes cambios respecto a la educación escolarizada en el país, como la creación de la SEP y el impulso a reformas educativas que a su vez modificaban la cosmovisión de la educación, siempre con una constante insistencia en encontrar efectos en los educando.

Y es que de acuerdo con la Secretaria de Educación Pública [SEP] (S.f), antes de 1921 la falta de una adecuada administración por parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, provocó una mayor crisis en la educación: La centralización. Puesto que este organismo sólo contemplaba al Distrito Federal dentro de sus planes educativos, teniendo como consecuencia que en el resto de los estados de la república continuara e incluso proliferara un alto número de analfabetismo en la población.

Es por ello que, el principal efecto que se perseguía con la política educativa de 1921, era lograr que la educación reivindicara el tejido social del pueblo mexicano, a través del rescate de la identidad nacional, a su vez integrada al proceso de la cultura iberoamericana y universal. Así mismo, se buscaba la proliferación de las escuelas en todo el país, con miras a crear una alfabetización desde lo agrícola a lo tecnológico (Ocampo, 2005).

El cabecilla de este movimiento mencionaba “Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito[...]. Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...]” (Vasconcelos citado en SEP, S.f).

Lo anterior, ilustra esta nueva forma de entendimiento sobre la educación, ahora como un derecho “perdido” de las colectividades marginadas, que de ser alcanzado, vislumbraba la posibilidad de autonomía y de amplitud en cuanto a acción e interpretación del mundo, además de un rescate identitario dentro de un circuito social cada vez más globalizado.

En otras palabras, lo que buscaba Vasconcelos era que el derecho a la educación permitiera transformar a los que son tocados por su mano, en mexicanos productivos pero a la vez orgullosos y conscientes de sus orígenes, apreciando el trabajo manual de la misma manera que el trabajo intelectual, destacando la importancia del razonamiento y del saber teórico, desde un enfoque humanista.

A su vez, otro objetivo era sentar una misma historia, imagen y esperanza de un porvenir a nivel nacional, en donde después esa base fungiera como terreno fértil para sembrar el resto de cuestiones por aprender (Calderón, 2018).

Por esa razón, según el Archivo General de la Nación (2017), Vasconcelos propuso la creación de una dependencia federal, cuyas funciones respecto a la educación no sólo llegaran a una porción privilegiada del territorio (Distrito Federal), sino a toda la República con el propósito de salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura

generosa y enaltecida, ya no de una casta, sino de todos los hombres. A esta dependencia, se le nombró Secretaría de Educación Pública.

Como resultado de todo este gran proyecto educativo, se logró alfabetizar a gran parte de la población, reivindicando lo artístico como base fundamental de lo humano.

Aunque cabe señalar que en la actualidad el proyecto Vasconcelista ya no se mantiene vigente en su totalidad, pues se transfiguró y moderó, a consecuencia de diversos movimientos sociales nacionales e internacionales, mismos que limitaron su alcance y pretensiones; sin embargo la Secretaría de Educación Pública aún se mantiene vigente y funge como una de las principales entidades que coordinan el país en materia de educación (SEP, S.f).

Así por ejemplo, en la actualidad la educación escolar es más diversa, producto de las múltiples visiones del mundo que han influido en ella. Por su parte, también la obligatoriedad se ha extendido más allá de la educación básica llegando también a la media superior, lo que ha tornado el sentido de ley en derecho.

Al respecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019), menciona que desde el año 2012, la educación pasó de ser una regla a un derecho avalado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, donde se destaca este proceso como un derecho humano, bajo la premisa de ser uno de los principales mecanismos sociales de los que dispone el Estado Mexicano, para desarrollar la formación integral de las facultades cognitivas, socioemocionales y físicas, indispensables para la vida de todo ciudadano.

De manera que, la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica y el bachillerato el nivel medio superior. Para efectos de este trabajo, el análisis se concentrará sobre el último nivel de educación obligatoria.

1.4 Educación Media Superior

Como ya se ha dicho, la organización de la escolarización está estructurada en niveles y estos a su vez se subdividen en grados, según los contenidos curriculares. En el caso específico del bachillerato o nivel medio superior, la subdivisión más generalizada es en tres grados, que para llegar a ellos, ineludiblemente habría sido necesario para todo estudiante el haber cursado la educación básica; por otra parte, si bien el nivel medio superior representa el fin de la educación

obligatoria, éste no representa el último grado de estudios que puede llegar a cursar un sujeto en México, ya que restan los estudios de nivel superior (Grado y posgrado).

Por ello, el bachillerato también es concebido como una etapa propedéutica para la educación profesional, pues debe servir como fase última de aprendizaje y capacitación para el egresado antes de su posible inserción al mercado laboral (INEE, 2019).

Además, debe buscar que los estudiantes que cursen este nivel sean capaces de ejercer su ciudadanía de manera activa y responsable, sobre todo porque paralelamente a su estancia en la escuela, su edad coincide con la edad previa a la que se obtiene la mayoría de edad en el país.

Siguiendo a INEE (2019) este nivel presenta otra particularidad y es que dentro de su organización hay una gran diversidad de maneras de gestionar la educación, a través de los sistemas educativos, lo que incluye diferentes planes de estudio, visiones, misiones, valores y hasta distintos financiamientos de los presupuestos, pues dependiendo de donde provienen los recursos para su funcionamiento, los bachilleratos pueden ser de sostenimiento público o privado.

Además estos autores mencionan que a nivel nacional, al año 2019 se confirmó la existencia de más de 40 tipos de escuelas distintas (llamadas subsistemas), en las que se ofertan uno o varios modelos educativos bajo un plan curricular propio; aunque es importante decir que cada plan por diverso que sea, debe organizarse bajo lineamientos de un marco curricular común como lo es el Sistema Educativo Nacional [SEN], para obtener validación y reconocimiento.

Así el Sistema Educativo Nacional [SEN], contempla tres categorías que enmarcan el resto de modelos educativos posibles y certificados a nivel medio superior, que la SEP citado en INEE (2019) identifica de la siguiente manera:

Bachillerato general

Consiste en una modalidad con duración de dos o tres años y prepara a los alumnos en todos los campos de formación para que puedan cursar después estudios del tipo superior, es decir, tiene un carácter propedéutico.

Bachillerato tecnológico

Esta modalidad tiene duración de tres a cinco años y busca proporcionar educación de manera bivalente, por lo que quienes ingresen a un plantel de estas características, podrán cursar el

bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica, permitiendo a los educando, continuar su formación en dos vías: Continuar con estudios superiores o ejercer una especialización en las áreas tecnológico-industrial, ciencias del mar y acuicultura o agropecuaria.

Profesional técnico

Es una modalidad distinta a las anteriores, pues no brinda la opción de continuar con estudios superiores, ya que es un bachillerato orientado a formar estudiantes en un área específica y al mismo tiempo formar obreros calificados según las necesidades regionales.

En suma, estas maneras de organizar el estudio así como sus alcances y pretensiones, coexisten dentro de cada territorio estatal a nivel nacional y suelen ser vías infalibles –en mayor o menor grado- para la transformación individual y social.

1.5 Casa de la Cultura en la alcaldía Cuajimalpa

La existencia de diferentes modelos educativos que logren la satisfacción del derecho a la educación a nivel medio superior es cada vez más evidente, sobretodo dentro del área metropolitana del país, pues en la actualidad es posible encontrar una gran diversidad de escuelas con proyectos educativos interesantes, instalaciones novedosas y personal sumamente calificado.

De hecho, una pequeña parte de esta diversidad circunscribe a la Casa de Cultura en Cuajimalpa, un espacio comunitario situado al poniente de la Ciudad de México, que surge como propuesta gubernamental con el objetivo de reivindicar la importancia del fomento a la cultura como un elemento fundamental del desarrollo social y humano, sobre todo en determinados sectores de la población donde esta consideración brilla por su ausencia (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2003).

Dicho recinto, con domicilio en Av. Juárez s/n, Col. Cuajimalpa, además de contar con un insigne origen definido por la búsqueda de generar un impacto en el cuerpo social a nivel comunitario, históricamente se ha interesado en brindar atención y prestar servicios formativos para visibilizar, atender y subsanar las consecuencias que las condiciones de marginalidad han traído a las comunidades de Cuajimalpa y a sus áreas colindantes con el Estado de México. Al mismo tiempo que se encamina a los sujetos de manera individual o colectiva a que sean capaces de

identificar sus problemáticas personales y comunales, para que luego puedan diseñar y poner en práctica alternativas de solución a sus situaciones particulares (Videla, 1991).

Para lograrlo, la Casa de Cultura de Cuajimalpa cuenta con espacios formativos como biblioteca, ludoteca, auditorio y un espacio abierto donde se oferta un amplio abanico de actividades de diversa índole, como son: Conferencias, exposiciones de cine o teatro, exposiciones artísticas, presentaciones de libros, muestras de danza y seminarios; Además, también se provee enseñanza de computación y de diversas disciplinas en las que destaca la danza, música, literatura, teatro, artes plásticas, artes marciales, entre otras.

Y es que, en la realidad actual en México es posible percibir situaciones complicadas, relacionadas con la desigualdad económica y social que se vive desde años atrás en todo México, donde sólo un pequeño sector de la población (27.8 millones) goza de bienestar social y económico, mientras que casi la mitad de la población (53.4 millones) subsiste con ingresos bajos y por ende con muchas dificultades para tener acceso a servicios básicos para la vida, como en materia de salud, educación, alimentación, vivienda, trabajo, cultura y seguridad social (INEE-UNICEF, 2018; INEGI, 2015 citados INEE 2019).

Estadística que lamentablemente se repite para la Ciudad de México, como lo señala el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020), pues al menos el 66.8% de la población capitalina se encuentra en esta condición de vulnerabilidad social, lo que demuestra que la prevalencia de estas condiciones complicadas no ocurre de manera uniforme en la población, pues aunque existe un sector con bienestar social, al mismo tiempo existen comunidades como las de Cuajimalpa, que por sus características históricas, políticas, naturales o geográficas, subsisten con estas condiciones diferenciadas.

Coincidiendo con lo que menciona Sabatini citado en Monkkonen (2012), cuando habla de las comunidades ubicadas en la periferia -como Cuajimalpa-, que han experimentado los estragos de la llamada “Globalización” junto con malos manejos político-económicos y la contundencia de procesos de segregación socio-espacial, donde las comunidades o grupos de ingresos más bajos, son llevadas a habitar las periferias de las ciudades (Donde los servicios de sustento son pobres y escasos) y por el contrario los grupos de ingresos elevados se agrupan en áreas de la ciudad donde se proveen mejores servicios para existir.

Así, la alcaldía Cuajimalpa siendo parte de esta alarmante estadística de pobreza, desigualdad y segregación, vive un profunda crisis que ve sus consecuencias en las subjetividades y en los lazos sociales deteriorados que se dan en las comunidades dentro de este territorio; crisis que apunta cada vez más al vacío, a la carencia de vínculos y a las identidades disminuidas tanto en lo individual como en lo colectivo.

Prueba de ello son las demandas que llegan a la Casa de Cultura de Cuajimalpa, por parte de varias instituciones educativas aledañas del nivel medio superior, como el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”, el Colegio de Bachilleres No. 8, el CETis No. 29 y el Conalep Santa Fe. Instituciones que expresan demandas de atención y apoyo para atender las diversas problemáticas que aquejan a su población estudiantil, respecto al bajo o nulo desempeño académico de los adolescentes, que se relaciona con la ausencia de motivación y sentido al estudiar, en conjunto con la gran relevancia que le otorgan los jóvenes a los problemas de índole familiar y económico, que casi siempre están presentes en sus vidas.

Lo que ha traído una grave orientación al individualismo por parte de estos sujetos, quienes parecen estar menos interesados o preocupados por el desarrollo social y cultural propio y de su comunidad.

1.6 Alcances de la Casa de Cultura con relación a un entorno escolar

Como respuesta a lo anterior, la Casa de Cultura de Cuajimalpa trata de contrarrestar esta apremiante situación pues al ser una institución tan cercana y accesible a la población, juega un papel importante en la construcción de vínculos, el fortalecimiento de identidades comunitarias y en el aprendizaje de nuevas prácticas y saberes, pues su propuesta consiste en impulsar y proyectar las manifestaciones culturales de la población. Manifestaciones donde se incluyen valores, creencias, tradiciones, lenguas, saberes y formas de vida particulares (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2003).

Por su parte, las instituciones educativas de nivel medio superior además de enseñar contenidos concretos, buscan poner en dimensión a sus estudiantes respecto a lo social, otorgándoles una posición de elemento participativo, no sólo dentro las propias instituciones sino de su propia comunidad. Dicho de otra forma, dentro de los bachilleratos lo que se busca es que el sujeto-aprendiz se coloque en un lugar central en búsqueda de su propio saber, co-responsable de su

formación; Esperando que con ello, los jóvenes tengan la posibilidad de vivirse en una posición activa y participativa a nivel individual pero también a nivel comunitario, siendo capaces de enfrentar retos y situaciones para transformar de manera constructiva su entorno (Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, s.f.).

Por esta razón, en ambos espacios se trata de fomentar una posición racional y ética sobre la relación sujeto–saber-sociedad-cultura, donde la cuestión educativa tomaría el lugar central para la resolución de las problemáticas que aquejan a los estudiantes y las comunidades de donde provienen.

Sin embargo, la incorporación de la psicología clínica en el circuito de los procesos educativos, funda el punto de partida para repensar lo anterior, a la par de reflexionar sobre lo que implica la educación, pero sobretodo la formación, en el sentido que propone Andalzúa (2009).

2. ¿Qué puede aportar el psicoanálisis a un entorno escolar?

En el capítulo anterior se trató de ilustrar dos cosas principalmente: Una realidad apremiante y la respuesta que diversas instituciones gubernamentales han tenido al respecto, es decir todo un trabajo coordinado y sostenido por la idea de orden pedagógico que apunta que, todo ciudadano -y por añadidura a toda comunidad- mejoraría al adquirir una posición racional frente a la vida, a partir de transitar un proceso educativo.

Todo ello, sostenido por la garantía que brinda el estado mexicano para el acceso a la educación y a la cultura, a través de la oferta educativa pública y los programas sociales de acceso a la cultura, lo que permitiría que cada uno de esos sujetos versados en el terreno académico (de las ciencias, la tecnología y las humanidades), estarían más cerca de un punto de desarrollo intelectual, que les permitiría ser capaces de enfrentar el viraje que implica vivir en la sociedad actual y enmendarla, apoyando a su comunidad.

Cuestión acertada pero insuficiente, pues la noción de los procesos inconscientes - ampliamente tratados por Freud- muestra que hay una cara de lo “humano” que tiene más influencia en el actuar de los sujetos que la propia racionalidad y que además, se le ha prestado nula atención.

Para dar cuenta de ello, habrá que aclarar el porqué de la insuficiencia que proviene de la tesis pedagógica y posteriormente introducir la gran relevancia del inconsciente en el entramado educativo que apunta a resarcir las problemáticas actuales.

2.1 La conciencia como cuestión primigenia de lo humano

Desde el siglo XVII, un número amplio de pensadores de alto nivel como Galileo, Berkeley, Bacon, Leibniz, Locke, Kant, entre otros, han dedicado gran parte de su vida y obra a preguntas sobre la mente humana, con cuestionamientos del tipo: ¿Cómo es que un ser humano conoce el mundo que le rodea? ¿Cuál es la naturaleza de la mente o de donde proviene? O ¿De dónde provienen los pensamientos? Se configuraron directrices teóricas para encontrar nuevas formas de plantear el problema.

El filósofo que inauguró esta línea de pensamiento fue René Descartes, que en sus ya conocidas disquisiciones, logró la disolución de las explicaciones míticas sobre el orden del universo, al mismo tiempo que ponía en relieve el papel de la conciencia como una facultad central

exclusiva del ser humano, encarnada en el conocimiento, el habla y la acción de los sujetos (Habermas en Ramírez, 2000).

De acuerdo con Gomila (1996), el trabajo de Descartes fue basto y consistió en generar algunas tesis que comenzaron con la presentación de un cuerpo -como máquina- y del alma como instancia activa en el proceso cognoscitivo, para llegar a fundar un nuevo modelo epistemológico y ontológico que ponía al hombre como el centro de la reflexión tanto del mundo externo como de sí mismo, todo ello partiendo de la duda escéptica, que ponía en tela de juicio la existencia de todo lo externo, pero que no podía encontrar fundamento alguno que permitiera dudar de la existencia del “yo”, de la propia conciencia.

Así, el “yo” Cartesiano además de ser una afirmación lógica, también era “una cosa pensante, esto es, una mente, o alma, o entendimiento, o razón” (Descartes en Rojas, 2011 pp. 243).

Caracterización por la cual el hombre en tanto pensante y autoconsciente, tomó distancia de los animales, en lo tocante al comportamiento y al lenguaje, pero sobre todo a su conciencia, concepto que ha sido transformado con el surgimiento de nuevas disciplinas que afirman su “existencia”.

Tal es el caso de la psicología o la neurología, que en la actualidad han sido un gran espacio para el estudio de la conciencia, en donde se han engendrado ardientes discusiones desde de diferentes teorías, que intentan formular la versión más verosímil sobre el tema.

Como consecuencia de su búsqueda, la mayoría de teorías psicológicas así como médicas o biológicas han llegado a dos puntos de coincidencia:

El primero, consiste en la afirmación del hecho de que ningún ser humano podría desarrollar una conciencia sin su biología, pues lo que sostiene y constituye la actividad consciente es el cuerpo, en donde ocurren las llamadas actividades biológicas, entendidas en términos de estructuras nerviosas, redes neuronales, bandas de frecuencia y conexiones químico-eléctricas (Braunstein, 2008; Zumalabe, 2016).

El segundo punto, tiene que ver con que la conciencia es una experiencia subjetiva (Con contenidos), producida de acuerdo a la historia del sujeto, que se desarrolla en el seno de una formación social dada y en una cierta coyuntura histórica, ideológica, política y económico-social (Braunstein, 2008).

Por este consenso, la conciencia actualmente puede considerarse como un paradigma a la manera que Kuhn en 1961 lo define, esto es: Cuando un sistema teórico adquiere aceptación general, dando lugar a una o varias ideas que son aprobadas y sostenidas por un grupo coherente de científicos (Marín, 2007).

Y es que la conciencia incluso está presente en disciplinas como la pedagogía, que en su afán de retomar las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, también recupera la noción de conciencia como la instancia que regula la adquisición de nuevos conocimientos, por lo que adquiere un valor de “objeto de trabajo” en los intentos por generar metodologías que mejoren la capacidad de la razón o la racionalidad.

2.2 Educarse y razonar

El acto educativo es tan complejo como cualquier otro fenómeno social, en el caso de México en donde las prácticas educativas están tan diversificadas que se pueden encontrar instituciones sustentadas en modelos constructivistas, otras tantas operando con bases funcionalistas o conductuales e incluso existen otras que funcionan con un enfoque complejo por competencias (Tobón, 2008).

Sin embargo, en todas y cada se busca transformar lo que los sujetos saben a partir de una o varias estrategias teórico-metodológicas, para que esta transformación promueva la creación de nuevos saberes y capacidades, que permitan la participación activa de los sujetos, en los problemas a los que se enfrenten en su realidad; por eso en la mayoría de estas instituciones educativas se trata de llevar a cabo un proceso que favorezca el desarrollo integral de los sujetos, fomentando su incorporación a la sociedad contemporánea, aunque eso implique caminar hacia una lógica del capital.

Es por ello que Arroyo (2015) identifica dos tipos de propuestas pedagógicas, que vendrían más bien a ser ideológicas: Por un lado, las de carácter creador, transformador, crítico y revolucionario que pretenden favorecer al vivir y convivir con otros, buscando verdaderamente transformar la realidad en cada una de las esferas sociales a través de una educación crítica, política y comprometida con los actores educativos, alejándose de la lógica mercantil y neoliberal, aún y cuando esto se exprese en las políticas públicas del país.

La otra vendría a ser toda aquella praxis educativa que legitima, da continuidad y reproduce determinados sistemas sociales y culturales que apuntan a la burocracia, al interés empresarial y a satisfacer la incesante demanda de fuerza de trabajo expresada por la industria de la lógica del capital (Cuesta, 2009).

Pero ¿Cómo llegar a este objetivo? Cuando es bien sabido que el acto educativo es una actividad determinada por una multiplicidad de factores. ¿Hacia dónde tiene que apuntar una institución educativa, al enfrentarse a la compleja tarea de formar estudiantes y con ello intervenir en sus vidas?

La respuesta no es nada sencilla y aunque ya se han hecho algunas salvedades, no cabe duda que la tarea de todo profesional en el ámbito educativo está colegida a una noción: Hacer madurar a la razón o al razonamiento en cada uno de sus aristas y en cada uno de sus matices.

Probablemente, esto resulte desconcertante pero no habrá duda que la mayoría de instituciones educativas con sus particularidades, están centradas en que los sujetos que atraviesen por un proceso educativo, en algún punto de su historia, logren dirigirse de manera autónoma, inteligente y ética en la vida, que logren emanciparse de las conductas o pensamientos irracionales y dañinos a través de la razón y la racionalidad. Sin embargo, para llegar a ello es imprescindible que el estudiante se haga cargo de una tarea primordial: Encontrar una forma específica de relacionarse con el saber adquirido y con la búsqueda del saber futuro.

Por esta razón -como ya se adelantaba- es que la cuestión de la conciencia también tiene un papel sumamente importante en la pedagogía, sobre todo por la facultad que “contiene” y a la que se apela en cada acto educativo, cuando el sujeto tiene que pensar, buscar, discernir, juzgar, almacenar, utilizar, recordar, interpretar pero sobretodo actuar con base a su educación.

Pues el sentido en el que la conciencia o mejor dicho “razonar” se inscribe sobre esta argumentación, es el que sugiere Damasio (1996) cuando habla sobre la ligazón indiscutible entre la capacidad de decidir y la racionalidad, pues ésta última sólo se pone en juego cuando el ser humano hace frente a una toma de decisiones. Por ello, su uso supondría que un sujeto racional es capaz de conocer la situación que le exige serlo, además sabe sobre las posibles opciones que tiene para dirigir su actuar y finalmente tiene la capacidad de vislumbrar las consecuencias de sus acciones.

Según este autor, un ser humano racional sería aquel que logre evocar y disponer de un conocimiento almacenado, que ponga en marcha mecanismos como la atención o la memoria en un momento adecuado, para poder actuar de manera determinada y óptima.

Cosa a la que apuntan tanto las instituciones educativas de nivel medio superior como las Casas de Cultura (con la formación académica o cultural respectivamente), donde se busca que cada estudiante tome consciencia de su lugar en el mundo a nivel social y fáctico, para que luego éste se haga responsable de su actuar en cada interacción con los otros y el mundo que lo rodea y que maneje cada una de sus acciones con un bagaje cultural amplio y diverso, sabiendo que todos sus actos tienen repercusiones para él mismo y para su entorno.

Así, desde ambas consideraciones la racionalidad se encontraría emparentada con la noción de razón, entendida esta última como la posibilidad de todo ser humano para la reflexión a partir del lenguaje, mientras que la primera vendría a ser propiamente un método, una estrategia de optimización del actuar (Mosterín, 2013).

Ambas, razón y racionalidad son privilegiadas en los entornos formativos y ahí cada una es puesta en juego día con día. Una mejor racionalidad busca ser transmitida mediante la enseñanza de conocimientos, la razón por su parte, es ejercitada y madurada frente a las frecuentes disyuntivas (De la vida escolar en su interrelación con la vida personal) y el constante cuestionamiento que surge en el encuentro de discursos disímiles.

Pero, ¿Habría algo que pudiera escapar de la razón? Sirva de ejemplo los sujetos que con sus conductas causan daño al semejante como los padres violentos con sus hijos (Y viceversa), o aquellos que se causan mal a sí mismos, quienes con una navaja cortan su piel o con una sustancia quedan a la espera de que la consecuencia orgánica aparezca, incluso los hay “Más graves” como quienes se niegan a seguir escribiendo su historia y pasan a un acto que pone fin.

¿En estos ejemplos dónde quedó la razón y la racionalidad? ¿Qué hay de la relación de estos sujetos consigo mismos y de su propio saber de sí mismos? ¿Cuál es el lugar de estos sujetos en lo social? ¿Qué hay de lo que escapa de la conciencia, que también cuestiona y moviliza al sujeto? O será que ¿En un mundo racional y lógico como lo es la escuela no hay cabida para algo de un orden distinto? Cosa inadmisible, pues estos ejemplos son muy cotidianos ahí, silenciados pero vívidos a la vez en la juventud; Entonces sí lo hay ¿Qué orden o terreno será ese? ¿De dónde proviene? ¿Quién lo aporta y lo soporta?

El mar de preguntas es abrumador, pero en lo que prosigue se buscará “resolver” una parte de ello, introduciendo la psicología y en específico la teoría psicoanalítica en el orden de los elementos.

2.3 Los aportes de la noción de inconsciente y pulsión en el terreno educativo

No cabe duda que las preguntas mencionadas en los párrafos anteriores son bastante sugerentes para repensar ¿Qué es lo que ocurre realmente en el entramado educativo? Pues como se ha visto, la experiencia consciente, las teorías del aprendizaje, los procesos pedagógicos y demás cuestiones, son sólo una cara de la moneda en cuanto a la educación se refiere.

El resto se juega entre política, ideología, cuestiones institucionales, subjetividades, normas culturales y conflictos, todo anudado en una realidad simbólica con funciones ontológicas que sustentan un ideal social, sobre el hombre, el mundo y la vida (Arroyo, 2015; Assoun, 2003).

Temáticas de las cuales el psicoanálisis tiene mucho que decir, desde la noción de inconsciente y sus derivaciones, trabajadas en la vasta obra de autores como Sigmund Freud y Jacques Lacan, o de quienes han ido más allá de su enseñanza y también parten de la impresión de que la conciencia no puede ser el carácter más influyente en los procesos anímicos, sino sólo una función particular de ellos, siendo los procesos inconscientes los que tienen injerencia en mayor medida en la vida del ser humano y el funcionamiento del mundo social.

Pues como señala Tubert escuchar lo inconsciente es “Dirigir la mirada y el interés por la noche, el sueño, la pulsión o lo irracional, es interesarse por la voz queda del intelecto, que, a la larga termina por hacerse oír” (Tubert, 1999 pp. 295).

¿De dónde proviene esa voz queda del intelecto? ¿De qué manera se relaciona con la educación?

A lo que se refiere Tubert es a una instancia distinta a la conciencia, que se expresa con la misma o incluso mayor magnitud, con contenidos que se alejan totalmente de la intelección y que ponen en evidencia que los sujetos dentro la cultura no son completamente dueños de sus actos, aún y cuando demuestren grandes capacidades intelectuales o de razonamiento.

Esa otra instancia es la del inconsciente, que poco tiene que ver con la esfera intelectual, pero que al igual que la conciencia no para de desarrollarse, de escribirse y de ponerse en juego en la vida de los sujetos determinando su actuar silenciosamente y en ocasiones de manera muy escandalosa, sin que el sujeto sepa por qué.

La noción de la existencia de un inconsciente surge del psicoanálisis que propone esta nueva instancia psíquica sin negar la existencia de la conciencia, pues incorpora estas dos instancias dentro un mismo aparato psíquico que está compuesto por un sistema tripartito: El inconsciente, el Preconsciente y la Conciencia.

Aunque cabe señalar que efectivamente, el inconsciente es una instancia totalmente diferente a la conciencia, pues mientras a ella la regula un principio de realidad (una cuestión racional si se quiere), al inconsciente lo regula un orden atemporal, el principio de placer y una ausencia de contradicción (Freud, 1915).

Para el psicoanálisis, aunque ambas instancias contengan en sí mismas diferencias individuales, cada una aporta su peculiaridad y hacen funcionar el aparato psíquico, que gobierna la vida anímica a través de una dinámica específica que lidia y regula las fuerzas pulsionales en constante movimiento, que están investidas con determinadas cantidades de afecto que insisten en hacerse presentes en el psiquismo, por esta razón el objetivo primordial del aparato psíquico siempre es mantener lo más bajo posible ese monto de afecto que gravita sobre él, es decir respondiendo al principio de placer (Freud, 1926).

La dinámica con la que el aparato psíquico funciona presupone la existencia de contenidos inconscientes, que de acuerdo con Freud (1915) apuntan a revelarse a la conciencia y para lograrlo deben atravesar por dos fases de estado, entre las cuales opera una censura. En la primera fase, las mociones pulsionales que provienen del inconsciente pasan por una suerte de examen entre el sistema inconsciente y el preconsciente, si el contenido es inconcebible para la conciencia se le deniega el paso a la segunda fase; entonces se llama reprimido y tiene que permanecer inconsciente, pero si sale “victorioso” de este examen, logrará entrar a la segunda fase en el terreno del preconsciente y por lo tanto a ser susceptible de conciencia.

No obstante, habrá que recordar que cuando se habla de pulsión se habla de su representante, pues ninguna pulsión puede representarse sino mediante una o varias representaciones y son estas

representaciones las que pasan por este procesamiento para ser accesibles al orden de lo inconsciente, lo preconsciente o la conciencia (Ricoeur, 1990).

Volviendo al tema de la dinámica del aparato psíquico, una vez que el contenido que antes era inconsciente superó la primera censura, entra al preconsciente y se encuentra susceptible de conciencia (siempre y cuando se reúnan ciertas condiciones para ello), sin embargo es en esta instancia que nuevamente sufre otro examen a modo de censura antes de devenir a la conciencia.

Es así que entonces el inconsciente funciona como otra especie de memoria, de contenedor, diferente a la conciencia, y a los contenidos que provienen de ella. Además el inconsciente al igual que la conciencia no cesa de producirse históricamente, de aparecer en la vida de los sujetos, de determinarlos y ponerlos en jaque.

Pero ¿Por qué se da la represión en el sujeto? ¿Cuál es el mecanismo de la represión en el acto educativo?

Como se mencionó anteriormente, el acto pedagógico se define entre la relación de la cultura y los sujetos que son portadores de una singularidad, misma que se expresó en la tópica del aparato psíquico, porque si hay algo que debe quedar claro, es que el contenido inconsciente es singular y subjetivo en la medida en que tiene que ver con la historia de cada sujeto.

Entonces al hablar de la relación cultura-sujeto, se yuxtapone otra relación, que es subjetividad y normatividad cultural, lo cual significa problemáticas entre estos dos elementos. Pues como se abordó en el primer capítulo, la educación es un proceso cultural y aún más la educación escolarizada, en donde las normativas son explícitas y tajantes.

Por esa cuestión habrá que ir más allá de lo teórico-metodológico en la pedagogía y será menester comprender que un acto educativo, va más allá del ejercicio de la razón y de la búsqueda de autonomía de los sujetos, siendo en realidad un desgajamiento de su “naturaleza primitiva” en pro del acceso a una esencia cultural, a través de una mediación simbólica (Assoun, 2003).

Dicho de otra manera, entrar a la cultura y “educarse” no es nada sencillo pues implica, en cada sujeto, conformar, transformar y regular su subjetividad a partir de asumir las normas sociales, para hacer una apuesta por la socialización, por la posibilidad de vivir con los demás y así formar parte del cuerpo social, decisión que tiene costos.

Mismos que apuntaba Freud (1930) en su texto *El Malestar en la Cultura* en donde al intentar descubrir la relación existente entre la cultura y el papel de los sujetos en ella, proponía entender que el ser humano social sólo puede existir en la medida en que -a través de un complejo proceso constitutivo- incorpore las normas de la cultura y reglamente su pulsión.

Dichos procesos tienen un comienzo específico, se originan en los primeros meses de vida de todo ser humano, cuando este “Ser vivo casi por completo inerte, no orientado todavía en el mundo, captura estímulos en su sustancia nerviosa” (Freud, 1915 pp. 114).

Y es que el ser humano al inicio de su vida, existe junto con la imposibilidad de distinguir su propio cuerpo como una unidad, y sólo le es posible captar parte del mundo exterior a través de lo que percibe mediante las sensaciones que le son provistas a cada parte de su cuerpo.

Es por ello que Freud (1930) consideraba que los seres humanos aprehenden y aprenden tal distinción entre su cuerpo y el resto del mundo poco a poco, cuando las fuentes externas estimulantes que le permiten captar el mundo exterior a través de la excitación sensorial en el cuerpo, entran en un juego de presencia y ausencia ante el infante, haciendo que cada uno de sus órganos corporales se mantengan en una situación de excitación y en otros momentos de “calma”.

Para ilustrarlo, tomó un hecho nada azaroso y realmente elemental en todo ser humano: La alimentación en el periodo de lactancia. Pues es ese momento, tan necesario y cercano al alumbramiento, cuando todo lactante al recibir el pecho materno para alimentarse (Como parte de una necesidad biológica) se enfrenta a la presencia y sustracción temporaria de algo que satisface su necesidad de manera sucesiva -pues está claro que el pecho materno no puede estar eternamente presente en la boca del bebé- por lo que para poder reencontrarse con aquello que le satisface sólo hay una vía, un llamado: El llanto (Freud, 1930).

Es hasta este punto que “Se contraponen... un objeto como algo que se encuentra afuera y sólo mediante una acción particular es esforzado a aparecer” (Freud, 1930 pp. 68). Fundando así un principio de realidad a partir de lo más “primitivo” del ser humano en compañía de la madre.

Ahora bien, Freud (1915) logra comprender que el ser humano no sólo es susceptible a “estímulos” de una única clase, como los externos que le permitieron discernir su separación con el resto del mundo, sino que existe otra clase de “estímulos” exclusiva en el ser humano y que a diferencia de los primeros -que se pueden evitar con una huida motriz-, los “estímulos” internos

generan efectos desde el interior del cuerpo de muy distintas formas, mismos de los cuales ningún sujeto puede escapar.

A esta clase de estímulo lo denominó pulsión y como ya se adelantaba, es materia prima del inconsciente y pilar de la teoría psicoanalítica en general, pues a partir de ella –en tanto es un concepto límite entre lo anímico y lo somático- se puede dar cuenta del origen de muchos de los fenómenos y conflictos de orden psíquico en el ser humano y en la sociedad.

Freud comienza a trabajar el concepto de pulsión en su texto *Tres ensayos de teoría sexual* de 1905, en donde rechazando el entendimiento biologicista sobre la llamada “Pulsión sexual” que tenía la comunidad científica de su época (específicamente el pensamiento psiquiátrico y sexológico del siglo XIX), se inscribió en un ferviente debate y valiéndose de los casos sobre las llamadas “perversiones” o “desviaciones”, dejó de lado el planteamiento que sostenía que la pulsión sexual era una atracción irrefrenable que sólo un ser humano en la pubertad o la adultez tiene hacia el sexo opuesto, con la finalidad de lograr la unión sexual (Freud, 1905).

Pues Freud a partir del análisis de la “perversiones” dio cuenta de que ni la atracción sexual es siempre del sexo opuesto ni la meta sexual siempre se encuentra determinada por el objeto como parte de su origen. Asimismo, basándose en el estudio de las particularidades de la sexualidad infantil, dio pie a reconocer que la sexualidad no es un fenómeno exclusivo de la adultez ni la pubertad, sino que más bien está presente casi desde el inicio de la vida, poniendo en evidencia la existencia de manifestaciones pulsionales de carácter autoerótico en los inicios de la vida humana (Grigoravicius, Regueiro, Maza y Abalde, 2016).

Por lo tanto, la pulsión desde el entendimiento del psicoanálisis es un concepto exclusivo de la sexualidad humana, que se aleja del concepto animal de instinto que implica una relación fija e innata con un objeto en específico; además la pulsión en su carácter variable y contingente sólo tiene un objeto en función de las vicisitudes de la historia del sujeto (Freud, 1915; Laplanche y Pontialis, 2012).

Así pues, como ya se señalaba, Freud (1915) ubica a la pulsión como un estímulo que proviene del interior del cuerpo, pero a diferencia de la noción de estímulo convencional, no opera de un solo golpe, sino actúa como una fuerza constante con base en cuatro características, a saber:

El esfuerzo: El factor motor o la medida de la exigencia de trabajo que ella representa, pues toda pulsión es un fragmento de actividad.

La meta: Es la satisfacción que se busca en toda pulsión y que sólo puede ser alcanzada en la medida en que sea cancelando el estado de estimulación en la fuente de la pulsión.

El objeto: Es todo aquello en o por el cual una pulsión puede alcanzar su meta, ya sea un objeto externo o el cuerpo mismo, por lo que tiene un carácter variable y no está enlazado originariamente con ella, sino que viene a ser un “recurso” que facilita su satisfacción.

La fuente: Aunque Freud señala que el estudio de las fuentes pulsionales ya no compete a la psicología, define como fuente a todo aquel proceso en el cuerpo cuyo estímulo es representado en la vida anímica por la pulsión.

Otro rasgo de la pulsión es que siempre es parcial y con una fuente diferente, porque representa parcialmente la sexualidad; sin embargo la pulsión en tanto parcial no coincide con la finalidad de la reproducción de la especie, sino con la finalidad biológica de la sexualidad (Evans, 2007).

Ahora bien, en un primer momento se dijo que el aparato psíquico estaba regido por ciertas leyes que Freud enmarcó, una de ellas (inspirándose en el principio de constancia de Fechner) era el principio del placer, el cual en sus palabras “rige la vida anímica... por lo que el aparato anímico se afana por mantener lo más baja posible la cantidad de excitación presente en él... todo cuanto sea apto para incrementarla se sentirá como disfuncional, vale decir, displacentero” (Freud, 1920 pp. 9).

Sin embargo, Lacan en una relectura de Freud destacó que para la pulsión no existe objeto alguno de satisfacción, sino más bien el objeto es el punto en torno al cual la pulsión gira, satisfaciéndose en el trayecto de ida y vuelta alrededor, por lo que la meta de una pulsión no es una especie de “destino final”, sino más bien un camino perpetuo que no puede satisfacerse del todo (Kait, 1996).

Lo cual tiene consecuencias a nivel del aparato psíquico, pues la pulsión al ser una fuerza constante e imposible de satisfacer causará un malestar constante, que de no ser simbolizado por la vía adecuada, siempre retornará en búsqueda de aparecer en la consciencia y de satisfacerse.

Por esa cuestión Lacan señala que “Toda pulsión es una pulsión de muerte, puesto que toda pulsión es excesiva, repetitiva, y en última instancia destructiva” (Evans, 2007 pp. 159).

La referencia anterior a la pulsión de muerte, surge de la premisa de que la pulsión nada tiene que ver con la biología y que en su afán de simbolización en la conciencia aparece como un acto indeseado, doloroso o incluso riesgoso para la integridad del sujeto que repite estos actos constantemente; poniendo en evidencia la existencia de pulsiones que se rigen de manera diferente, más allá del principio del placer.

Cuestión que trabaja Freud (1920) elaborando la distinción entre pulsiones de vida (Eros) que mantienen una tendencia hacia la unidad o la conservación y por otra parte, las pulsiones de muerte (Tánatos) que operan de manera contraria, orientándose hacia el propio sujeto y el mundo externo, deshaciendo y destruyendo.

Es por eso que Freud apunta a que existe un conflicto entre la cultura y el sujeto, ya que la relación disimétrica entre los dos cancela, transforma y entorpece de una u otra manera la satisfacción de las pulsiones, pues por la variabilidad y la falta de enlace que tienen respecto al objeto, puede que aquello que la satisfaga encuentre forma más allá de la norma social, de lo permitido por la cultura, ocasionando un conflicto entre la pulsión y el principio de realidad que rige a la conciencia.

Por otra parte, en la relación entre el aparato psíquico y la pulsión misma existe una gran fuente de sufrimiento para el sujeto, pues al ser prácticamente imposible de satisfacer y estar buscando constantemente hacerse consciente, aparecerá y buscará la forma de salir, de tomar una representación. A partir de lo que Freud (1915) llamó las representaciones sustitutivas como el síntoma, lo psicossomático y el resto de formaciones del inconsciente.

De ahí que dos de las principales fuentes de sufrimiento humano son el cuerpo propio y las relaciones mantenidas con los otros, en las que el sujeto debe encontrar las salidas que le permitan moderar su sufrimiento mientras maniobra con la satisfacción de sus pulsiones a las que debe renunciar en mayor o menor medida, pues su destinos dentro de la cultura son la represión, la sublimación o la vuelta a lo contrario (Freud 1915; 1930)

2.4 Sobre los procesos constitutivos del sujeto

Como se ha podido observar hasta este punto, la noción de pulsión se encuentra en el inicio de la explicación sobre la constitución psíquica del sujeto y en el centro del malestar que el sujeto sufre a nivel interno, cuando se incorpora a la cultura como ser social.

No obstante, aunque son muchas las aristas desde las cuales se puede abordar un concepto tan complejo e importante como lo es la pulsión en el psicoanálisis, para el tema que aquí atañe se dejará relegada su importancia y en adelante se recuperará en la medida en la que se enlace con el resto de la teoría de lo inconsciente.

Pues aún quedan algunas preguntas por resolver, por ejemplo ¿Cómo entra un sujeto a la cultura? ¿Cómo se forma eso llamado inconsciente? o ¿Cómo apuntar a un trabajo con lo inconsciente?

Para dar respuesta será necesario hablar de los procesos constitutivos del sujeto que se dan en el terreno de la cultura y en el seno de la familia; por ello servirá de introducción lo que Recalcati menciona al respecto de la condición humana: “La condición de hijo coincide con la del ser humano: en la vida cabe la posibilidad de que no lleguemos a ser padres o madres, esposos o esposas, incluso podemos carecer de hermanas o hermanos, pero ningún ser que viva en el lenguaje, ningún ser humano, puede no ser hijo... no hay vida humana que sea *ens causa sui*... la vida siempre viene a la vida a partir de otra vida, y por ello está siempre, en este sentido restringido, en deuda con el Otro” (Recalcati, 2020 pp. 10).

Y es que, ¿Qué otro lugar tendrían los procesos de subjetivación de un nuevo ser humano naciente, si no en el campo de quien a partir de su vida le permite llegar al mundo? Dicho de otra forma ¿La cultura se materializa entonces en el campo de las figuras paternas en un primer momento?

Todo apunta a que sí, pues no cabe duda que todo ser humano llega al mundo dentro de una familia, en el sentido amplio del término, es decir todo ser humano proviene de otro y es ese otro -al menos durante los primeros años de existencia- el que tiene que mantenerse pendiente del nuevo ente biológico para mantenerlo vivo, “estar al pie del cañón” como popularmente se dice.

Cuestión que no es fortuita, pues como menciona Tesone (2011) la llegada de un nuevo ser humano proviene desde un momento anterior al nacimiento, incluso al acto sexual que lo permite.

Es decir, la mayoría de los hijos tienen origen en la condensación y entrecruce de los deseos y sueños que los padres tienen respecto al niño que quisieran tener.

Por eso, provenir de otro es tener un origen desde un deseo, es venir de una generación anterior con una historia que lo precede, una historia que es transmitida en el lenguaje.

Dice Recalcati “El Otro nos impone siempre sus escritos, sus palabras, sus marcas. Llevamos... las sentencias, las maldiciones, los auspicios, las esperanzas, los deseos y las alegrías de nuestras madres y de nuestros padres” (Recalcati, 2020 pp. 15).

Pero ¿Qué implica para un hijo tener origen en el deseo del otro? ¿Qué implica heredar cosas de ese Otro que lo trajo al mundo? ¿Mediante qué mecanismos ocurre?

Dentro de la teoría psicoanalítica la importancia de la estructuración psíquica del tiene un valor capital, pues la forma en la que un sujeto actúa, responde y se relaciona con su propia pulsión y con las leyes de la cultura, tiene que ver con la forma en la que un sujeto vivió determinados procesos sociales y lingüísticos en su primer tiempo de vida. Temas a los que Freud y Lacan se avocaron en toda su obra.

Por ello, ante la extensa temática, a continuación se seguirá una ruta de exposición sobre los principales procesos que constituyen a un ser humano como sujeto y en específico como sujeto del inconsciente, intentando emular el orden temporal en el aparecen en la vida del infante. Sin olvidar, como señala Baraldi (2005) siguiendo a Lacan, que todo proceso constitutivo tiene un orden Real, Simbólico e Imaginario, al igual que el tiempo, que resulta vital para que un sujeto pueda apropiarse de una estructura.

Hecha esta salvedad, servirá de punto de partida la escena que Freud trae a colación en El malestar en la cultura cuando menciona el momento en que un lactante recibe el pecho materno para alimentarse, pues es este momento en relación a las pulsiones, cuando se sitúa uno de los procesos que constituyen la subjetividad en cuanto a la formación de la conciencia y más específicamente de un Yo en el sujeto.

Con esto se habla nada más y nada menos que del narcisismo, tema ampliamente trabajado por Freud en su texto “Introducción al Narcisismo” de 1914, donde distingue dos momentos de este proceso: El narcisismo primario y el narcisismo secundario.

En su teoría sobre el narcisismo Freud destaca que en el principio de la vida de cada ser humano no existe una unidad equiparable al Yo (como ya se había mencionado con anterioridad) sino que es desarrollada de modo progresivo en dos tiempos. Al primer tiempo lo denomina como narcisismo primario y se caracteriza por ser el momento donde las pulsiones se satisfacen de manera autoerótica, es decir las pulsiones parciales de manera independiente buscan satisfacerse en el propio cuerpo (Nasio, 1996).

Además, destaca Freud, que en este primer momento del narcisismo la influencia paterna se hace presente, pues el propio narcisismo de los padres resucita y se pone en juego al mismo tiempo que se da el proceso de narcisización en el nuevo ser humano próximo a constituirse; escondido en el amor parental el narcisismo de los padres se expresa cuando atribuyen al niño todas las perfecciones y los sueños a los que tuvieron que renunciar, creando un espacio de omnipotencia en el sujeto, como lo ilustraría Freud con su frase “Su Majestad el bebé” (Nasio, 1996; Lora, 2003).

Al segundo tiempo Freud lo llama narcisismo secundario, pues es el momento en el que todo niño se ve compelido a salir del primer narcisismo porque se ve enfrentado a ideales del mundo que le rodea y le exige a través del lenguaje. Por ello la entrada al narcisismo secundario supone un cambio radical en la profundidad del sujeto, respecto a los “movimientos” de la libido y la pulsión, pues ahora ambas se concentran sobre un objeto externo -abandonando casi por completo el modo autoerótico-, perdiendo la inmediatez de la satisfacción que se encontraba cuando el otro era uno mismo, para ahora experimentarla sólo a través del otro, cuando los investimentos hacia los objetos externos retornen sobre el yo (Nasio, 1996).

Por su parte, Lacan (2009) en un esfuerzo por dar cuenta de cómo se da la estructuración del “Yo” en el sujeto, incorpora a la teoría psicoanalítica un concepto fundamental al cual denomina “El estadio del espejo”. Para él, el estadio del espejo es posterior al narcisismo primario y consiste en una identificación -en el sentido analítico- del sujeto con su imagen, a través de encontrarse con su propia “Gestalt” en el espejo y asumirla, pues como explica Lacan, aunque el infante aún carezca de toda coordinación motriz, el sistema visual está lo suficientemente avanzado para poder reconocerse.

Asimismo señala: “El estadio del espejo es un drama que... para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se suceden desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma... ortopédica de su totalidad; y hasta la armadura por fin asumida de una

identidad alienante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental” (Lacan, 2009 pp.103).

Y es que este momento estructurante no sólo representa la formación del “Yo” en el sujeto, sino que al mismo tiempo, ocurre la introducción del sujeto en el orden imaginario acompañado también de una dimensión simbólica importante que es dada por la figura del adulto, del Otro que lleva o sostiene al infante, que inmediatamente después de haberse reconocido con júbilo con su imagen, vuelve la cabeza hacia este adulto, como si le pidiera que ratificara esa imagen (Evans, 2007).

Ahora bien, de manera simultánea a la formación del “Yo” y al movimiento de las pulsiones, se da otro proceso psíquico estructural por demás importante en el sujeto, pues es este el que lo inscribe nada más y nada menos que al lenguaje, al circuito del deseo y lo define en cuanto a la sexuación. Esto es el complejo de castración.

El complejo de Edipo y el complejo de castración son la fehaciente prueba de lo que Freud rescato de las sombras, poniendo de manifiesto que la sexualidad no es exclusiva del adulto ni de la juventud, pues la sexualidad es vívida desde la infancia, desde que busca satisfacción una pulsión.

Dicho lo anterior, el placer que se desprende de la satisfacción autoerótica en la boca, el ano o la actividad muscular durante los primeros 3 o 4 años de vida de un sujeto, funcionará como punto de partida, pues es ese momento de la vida de un sujeto cuando todos los niños varones focalizan su placer en el pene, vivido como un órgano, un objeto imaginario y un emblema simbólico (Nasio, 2013).

Sin embargo como apunta este autor, en el Complejo de Edipo lo que se pone en juego es la dimensión imaginaria del pene, pues su importancia es tal que el niño lo convierte en su objeto narcisístico máspreciado, elevándolo a un símbolo de poder absoluto y de fuerza viril: El falo.

El falo de acuerdo con Nasio (1996), es una representación psíquica de orden imaginario y simbólico. Imaginario en tanto que está cargado de un valor anatómico, uno libidinal y otro fantasmático; simbólico porque es el significante de la ley.

Respecto al complejo de castración masculina, Nasio (1996) reconoce 5 tiempos de acuerdo con la teoría Freudiana:

1er tiempo. Universalidad del falo: El niño –Varón o mujer- atribuye a todos los seres del mundo un órgano genital similar al suyo y con ello no reconoce las diferencias entre los órganos sexuales masculinos y femeninos.

2do tiempo. El falo está amenazado: Con las premisas previas sobre la universalidad del falo y la satisfacción autoerótica concentrada en el pene, en el segundo tiempo, el niño vive amenazas verbales que apuntan a prohibir al niño sus prácticas autoeróticas y a obligarlo a renunciar a sus fantasmas incestuosos.

Fantasmas que sostienen un deseo irrealizable en tanto incestuoso y cuya finalidad sería alcanzar no el placer físico, sino el goce (Nasio, 2013).

Por su parte, las amenazas son de alerta para el niño que de continuar con sus tocamientos así como de mantenerse el fantasma de poseer un día su objeto amado – la madre-, puede vivir la pérdida de tan valorado miembro, con la experiencia previa de haber perdido objetos vitales, como el pecho materno, que hasta entonces consideraba parte de sí.

Ese fantasma de posesión del Otro tiene un único valor y es representar “Una alegoría del loco deseo por retornar al estado original de beatitud intrauterino...el deseo incestuoso es el deseo de fusión con nuestra tierra nutricia” (Nasio, 2013 pp. 31)

3er tiempo. La amenaza es real: A partir del descubrimiento visual de la zona genital femenina, el niño descubre que no todos tienen un pene, sin embargo niega esta percepción de la ausencia del pene en la niña y afirma que el órgano va a crecer junto con la niña. Aunque también recuerda las amenazas provistas por el padre con anterioridad.

4to tiempo. Emerge la angustia de castración: En este momento el niño concluye que la niña sí poseía un miembro, pero como consecuencia de un castigo fue despojada de él mediante una castración, además esta imagen con tal ausencia despierta el recuerdo de amenazas verbales reales o imaginarias, haciendo que en el niño surja la idea de que puede vivir una mutilación igual.

No obstante, el niño no generaliza este descubrimiento de la castración a todas las mujeres sino que descarta su efecto en mujeres respetables como su mamá y no es hasta que se ve compelido por el misterio del nacimiento y del que sólo una mujer puede parir, que deja de atribuirle un pene a la madre.

Tiempo final. Identificación, renuncia y asunción de la ley paterna: Como efecto de la angustia de castración, el niño elige salvar su pene a costa de renunciar a su madre y con ello asume la ley paterna lo que hace posible la afirmación de una identidad masculina.

Castración en la mujer

Por otra parte, en el caso del complejo de castración en la mujer aunque también se sostiene una universalidad del falo y la relación con la madre continúa siendo primordial, existen diferencias en la transición de cada uno de los tiempos del Edipo, pues como señala Nasio (1996) a partir del segundo tiempo y en adelante, la niña sí se ve obligada a admitir que no posee el verdadero órgano peniano, reconociendo que fue castrada y viviendo el dolor de haberlo perdido. Al mismo tiempo, poco a poco se revela ante ella el hecho de que no es la única que vive este infortunio, pues todas las mujeres están castradas y entre ellas su madre. Por este motivo, la niña se queda sola, en tanto la madre es despreciada por la niña por no haberle dotado de un falo, lo que conduce a la niña a separarse de la madre y a entrar plenamente al Edipo, eligiendo al padre como objeto de amor.

Ahora bien, en ambos casos el Edipo y la castración da solución a la cuestión de la identidad sexual que asume un hombre o una mujer en una etapa más madura, todo alrededor de un sólo “órgano genital” para ambos sexos: El falo.

No obstante, aún hay dos temas igual de necesarios para pensar desde la cuestión autoerótica hasta el tiempo del Edipo, esto es, la cuestión del deseo en el ser humano y el orden del lenguaje, lo que moviliza y al mismo tiempo hace sufrir a los sujetos en lo individual y en lo colectivo dentro de la cultura.

Por tanto habrá que volver a la cuestión Edípica en el niño desde una pregunta particular ¿Qué ocurre con el Otro en todo este proceso?

Para poder entenderlo, nuevamente será útil la escena del nuevo ser humano que llegó a la vida en condición de indefensión total a un mundo fáctico, pero sobre todo a un universo simbólico que existe antes que él y que reglamenta su mundo.

En este escenario, el Otro -la madre-, que ha traído al mundo a un nuevo ser como efecto de su falta respecto al falo y posiblemente a partir de un deseo, se encuentra sumamente cercana y cuidadosa de este nuevo ser humano que puede representar su completud. Por su parte, el bebé en

una situación de indefensión, en calidad de ente biológico, es habitado por necesidades que no puede satisfacer por sí mismo, dado que le es imposible poder acceder a cualquier objeto directamente.

Es entonces -como apuntó Freud- que para poder acceder al objeto y satisfacer su necesidad, se vale de un “recurso” como el grito o el llanto, que no sólo es una respuesta instintiva sino que pasa a ser una respuesta con estructura lingüística, aún y cuando no contenga palabras (Evans, 2007).

Pues como menciona Hernández (2021), en esta operación el Otro busca darle significación a aquel grito del bebé considerándolo un llamado, haciendo caer la necesidad biológica y con ello, posibilitando la constitución de este nuevo ente como ser humano.

Es decir, en un primer momento el grito del bebé proviene de la necesidad vinculada a la tensión y malestar que ocurre en su organismo, a nivel fisiológico; por otro lado, la interpretación de este hecho ocurre desde los significantes del Otro, que ya no corresponde a la dimensión en la que el bebé manifiesta su llanto, sino a una dimensión de códigos puestos por la madre, que poco a poco articularán una cadena significativa, como si “ambos” inauguraran una especie de comunicación (Hernández, 2021).

Así, lo que en un primer momento era una necesidad biológica atraviesa por los significantes del Otro, retornando ya no como necesidad. A la vez que ese otro encarna el gran Otro lacaniano, omnipotente, capaz de privar o satisfacer, pero también capaz de cumplir una función que va más allá de aquella necesidad.

Esta función es la de la demanda, que resultó como un “plus” relacionado con el deseo, a partir de la transformación de la necesidad en el momento en que los significantes del Otro aparecieron para dar lectura a los gritos y llantos, ahora como si todos fueran un llamado dirigido a la madre, que en el mejor de los casos, se acercará al bebé para atender la demanda, transmitiendo sus deseos de vida para su hijo, cuidándolo, mirándolo, acariciándolo y nutriéndolo con su lenguaje (Hernández, 2021).

Sin embargo, no en todos los casos ocurre así pues como lo señala esta autora, hay madres que no logran “leer” la demanda, quedando en la pura y llana necesidad. Otras por el contrario, tratan de atender y colmar la demanda obturando el surgimiento de la falta en el nuevo sujeto;

incluso hay madres carentes de deseo materno que no buscan tramitar la necesidad en demanda, lo que trae consigo efectos nocivos para los sujetos.

De hecho, cabe señalar que la forma particular en la que se dan todos y cada uno de estos procesos constitutivos del sujeto, tienen un efecto singular en la estructuración psíquica. Algunos efectos pueden ser evidentes, sobre todo los que generan estragos en la vida de los infantes, pero hay otros que se mantienen ocultos, silenciosos, re-significándose de diferentes maneras en función de las experiencias del sujeto, pero sin perder de vista la oportunidad de expresarse, de hacerse evidentes.

Por ejemplo, Tubert (1982) destaca el momento de la adolescencia, que aunque en la actualidad es típico pensarla como un momento lleno de problemáticas en la vida del ser humano, éstas no se desencadenan de un momento a otro (con su llegada) sino que, existe una relación muy estrecha entre los procesos y problemáticas que vive el adolescente y esta historia primordial que se filtra para seguir conservándose en ese momento y en el futuro.

Por ello, para poder trabajar con los jóvenes adolescentes habrá que enfrentarse al reto de conocer cómo se articulan estos procesos constitutivos -muy tempranos en la vida de los sujetos- con relación a los diferentes elementos actuales que se conectan y vinculan entre sí.

2.5 Adolescentes hípermodernos

El psicoanálisis muestra que la base de todo psiquismo humano proviene de otra escena dominada por mociones que el propio sujeto desconoce, mociones que provienen de un desarrollo que lo rige y determina hasta en lo más “íntimo” (como la identidad o la sexualidad). Sin embargo, estas mociones se rigen por principios totalmente opuestos a los que rigen la cultura, haciendo que el sujeto sufra, yerre o enferme, por algo que no sabe de dónde viene y que tampoco sabe cómo captar.

Estas razones fundan el interés de este apartado y gran parte del objetivo de este trabajo, que es abordar qué sucede con este cúmulo de situaciones cuando se entrelazan entre sí, durante un momento en específico de la vida del ser humano, cuando la adolescencia se sincroniza con la escolarización a nivel preparatoria, pues ahí las normas culturales, el proceso escolar, los cambios biológicos respecto al cuerpo y a la sexualidad, así como el cúmulo de reflexiones consientes o

aprendizajes y las manifestaciones del inconsciente se anudan. Además, a ello se incorpora otro elemento, como lo es la cuestión del malestar en la cultura de la actualidad.

Pero ¿Qué es eso llamado adolescencia? ¿Cuál es el malestar en la cultura de la actualidad?

Desde la psicología, los efectos del paso del tiempo permiten clasificar al ser humano de acuerdo a la edad en la que se encuentra y a las capacidades con las que cuenta.

Cuando un ser humano llega al mundo y hasta sus primeros tres años de vida se le denomina como neonato, recién nacido o bebé, cuando este sobrepasa los tres años y empieza a generar habilidades comunicativas, de socialización y apego se le conoce como niñez temprana, una vez que se establece el lenguaje y el sujeto puede dar cuenta del funcionamiento del mundo utilizando nociones de causalidad así como inducciones o deducciones se le conoce como niñez media, luego viene una etapa en donde se inaugura la sexualidad, aparecen los problemas con la propia identidad, la imagen y con los otros, a esta etapa se le conoce como adolescencia, le sigue la adultez temprana, la adultez media, la adultez tardía y el temido final de la vida (Papalia y Martorell, 2017).

Toda esta clasificación cargada de significantes intenta recoger las particularidades por las que pasa el grueso de la población en cuanto a los tiempos de vida se refiere, aunque también recoge una noción que no es del todo correcta pues asume un orden excluyente de cada etapa, es decir, asume que la vida está compuesta por momentos de un desarrollo con principio y final, en donde cada etapa supera a la siguiente como resultado de un proceso de maduración.

Por el contrario, el psicoanálisis no considera la adolescencia (ni la adultez) desde una perspectiva evolucionista, por una premisa que puede ser ilustrada desde la realidad y es que ¿Acaso no existen adultos con comportamientos que pueden juzgarse como infantiles? O niños tan ajustados a la norma social que por su comportamiento o forma de pensar fácilmente podrían insertarse en contextos de “adultos”; o hay otro segmento como aquellos adultos tan melancolizados o deprimidos que parecen más cercanos al final de su vida, que a la propia vitalidad de la adultez.

Pues como menciona Dolto (1990), no habría nada más equivocado que concebir que la vida humana tiene un carácter evolutivo, en donde la adolescencia es algo transitorio, pues más bien debería comprenderse como una fase de mutación desde sus efectos y alcances en la vida humana, mismos que no tienen edades identificables ni en el inicio ni en el fin.

En esta misma línea, Mannoni (1984) agrega que la adolescencia más bien es una “crisis de la adolescencia” en tanto “crisis” designaría dos cosas: Primero, haría referencia al momento en que se sorteará el futuro del sujeto y en segundo lugar, también marcaría la distinción de esta época sobre las otras, al caracterizarse como un tiempo en el que lo inconsciente del sujeto se declara con cierta violencia hacia los otros y hacia él mismo.

Entonces, desde el psicoanálisis la adolescencia se trata de un paso inevitable en la vida en tanto tiene que ver con el paso del tiempo real, pero no habría que confundirse, pues eso no es lo que caracteriza a un sujeto en esa época, en tanto que la “condición” de ser adolescente consiste en una puesta en juego de la orientación hacia la vida, entre riesgos y ganancias, entre aprendizajes conscientes y el saber que no se sabe.

Tomar esta perspectiva permite comprender que el adolescente no es un producto exclusivo de la biología sino un producto de la condición cultural del sujeto, pues lo interno y lo externo lo interpela; por un lado lo desconocido inconsciente en su constante e incesante retorno y por otro lado, el mundo externo de la cultura también lo cuestiona (la familia, los amigos, la escuela etc.) lo que hace imposible para el adolescente hacerse de oídos sordos ante algo que está ahí tan evidente, como las demandas y proyecciones sociales.

Pues como apunta Manonni “El sujeto sabe que ya no es niño –y si no lo sabe no faltará quien se lo recuerde- pero también sabe que no es un adulto (algo que se le recuerda aún más)” (Manonni, 1984, pp.26).

Entonces, ¿Qué es lo que vive el adolescente bajo el afán de los otros por volverlo adulto y orientarlo a dejar su niñez?

Lo que vive un adolescente puede dividirse en dos campos, que no son excluyentes entre sí, sino más bien se combinan y entretajan de forma impresionante, como se puede escuchar en el consultorio clínico.

El primero es el campo personal, subjetivo, que atañe al aparato psíquico. Pues es en el psiquismo donde la adolescencia demuestra sus estragos.

Algo que señala Lutereau (2019), al poner en dimensión que la transición del adolescente recae en operaciones psíquicas, en donde muchas de las fuerzas que mueven el psiquismo están concentradas en el crecimiento, haciendo un esfuerzo por abandonar la niñez para alcanzar una madurez emocional, entre la paradoja del deseo y sus eventuales contradicciones.

De esta manera, uno de los principales movimientos psíquicos en el adolescente tiene que ver con su narcisismo y las identificaciones que de niño tomó, pues lo real de la biología tiene efectos sobre su cuerpo que son innegables a su mirada y la de los otros, por otra parte, lo cultura también pone en juego lo imaginario al permitir un movimiento de los ideales.

En palabras de Dolto el adolescente está en una edad donde “No es Dios, ni mesa ni jofaina” (Dolto, 1990 pp.12) Comentario que da pauta a pensar que el sujeto adolescente vive una confusión, un desprendimiento, un desconocimiento de la propia identidad.

Saber que no se es Dios implica aceptar las limitantes propias, desmoronar la omnipotencia, pero a la vez saber que no se es mesa, ni jofaina plantea las cuestiones de ¿Quién habita el novedoso cuerpo adolescente?

Un cuerpo que Manonni (1984), ilustra con una gran metáfora, al ver al sujeto adolescente como un pájaro desdichado que muda de plumaje. Pues los humanos también mudan en la adolescencia, pero a diferencia de las aves, las plumas que recubren el cuerpo son prestadas.

Así, el sujeto pierde la antigua imagen de su cuerpo infantil (con la aparición de caracteres sexuales secundarios) y con ello también pierde aquel cuerpo abierto a la manipulación de los padres, estableciendo una barrera y dando paso a un cuerpo que puede pasar al “acto”. Pero toda pérdida implica un sufrimiento pues la desestructuración de la imagen corporal causa dolor y angustia al sujeto (Luterau, 2019; Barrionuevo, 2011).

Por ello Barrionuevo (2011), destaca que la aparición de cambios en lo real del cuerpo son difíciles de tramitar para el aparato psíquico de todo sujeto, pues no hay palabras que alcancen a significar los cambios, ni los efectos de un nuevo cuerpo “sexuado”.

Y es que además de perder una imagen corporal, el adolescente también comienza a perder sus “plumas prestadas”, es decir sus antiguas identificaciones que estaban en la condición de un libro de biblioteca, prestado con promesa de devolución.

Esto ocurre a nivel imaginario pues al perderse la identidad del niño -ahora joven-, se iniciará la búsqueda de una nueva identidad que se irá construyendo en un plano consciente e inconsciente con base a nuevos modelos e ideales.

Esto quiere decir que también los primeros referentes de un sujeto -los padres-, son relevados por los ídolos de la adolescencia y más específico de las masas, en donde lo imaginario desplaza al mundo real (Dolto, 1990).

Por otro lado, algo que también se reactiva con estas nuevas identificaciones y des-identificaciones es la cuestión del complejo de Edipo y la castración, pues el sujeto al abandonar la identificación con los padres, abandona también la identificación al deseo que éstos tienen sobre él (Barrionuevo, 2011).

Ante este movimiento, el sujeto se sumerge a una búsqueda de un deseo propio, uno más auténtico que nazca a partir de asumir su castración (comprender que no es el falo) y de relacionarse con las nuevas identificaciones que apuntarán también a ideales significativos que se fijarán respecto a lo que se es y lo que se puede llegar a ser. Aunque esto no siempre sucede más que en el mejor de los casos, siendo lo más frecuente encontrar jóvenes que han quedado alienados al deseo de los padres y en particular al de la madre.

Cabe resaltar que todos estos cambios tienen una naturaleza involuntaria además de inconsciente y son estos cambios junto con las exigencias del mundo externo, los que demandan del adolescente nuevas formas de convivir y de manejarse, por eso el adolescente los vive como una invasión. Lo que lleva al sujeto a defenderse, reteniendo muchos de sus logros infantiles que coexisten con el placer y la aspiración de alcanzar su nuevo estatus (Aberastury y Knobel, 2004).

Por ello, Dolto (1990) identifica que la adolescencia trae consigo malestares que hacen que los jóvenes se encuentren cargados de angustia o plenos de indulgencia, lo que los lleva a gestar dentro de ellos una gran fragilidad subjetiva. Fragilidad que se traduce en un alto nivel de receptividad de las miradas y palabras dirigidas a él y que le importan, pero a su vez el sujeto intenta defenderse de las mismas y de los otros (especialmente de quien representa la ley).

Nasio añade “El adolescente está en un estado de desasosiego, le cuesta expresar su malestar con palabras... no sabe o no puede verbalizar el sufrimiento difuso que le invade... es así que se ve

lanzado a actuar más que hablar...su mal-estar se traduce más por medio de actos que de palabras” (Nasio, 2011, pp.8) Tema que será central en el capítulo siguiente.

Ahora bien, el segundo campo que tiene relación con la metamorfosis de la adolescencia, es el campo de la cultura, de lo familiar, lo social-económico y lo ideológico, pues como ya se adelantaba, todo sujeto que nace a la cultura se inserta en un marco que lo determina.

Lo que enmarca al adolescente de la actualidad es bastante diferente a lo que Freud o Lacan pudieron visualizar y analizar en su época. Porque dicho sea de paso, con la aparición de la lamentable pandemia por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad Covid-19 la realidad social ha cambiado súbitamente.

Y es que desde antes del año 2020, la sociedad contemporánea ha estado marcada por un ritmo de vida particular, en el que todo el cuerpo social se ha visto envuelto y orientado hacia el consumo y la producción desenfrenada por medio de mecanismos “novedosos” que conmueven y entrampan a los sujetos, desde la ilusión de la completa libertad individual hasta la búsqueda incesante de la “felicidad” dejándolos sometidos a reglas, que paradójicamente no deberían existir en el mundo libre y hedonista al que se apela en la mercadotecnia (Han, 2014; Baudrillard, 2009).

Según Baudrillard (2009), esta forma de vida orientada hacia el consumo se ha fortalecido desde su génesis en la revolución industrial, valiéndose del campo imaginario-ideológico, la maquinaria de la lógica capital ha expandido la idea de que la misión última de la vida personal de un ser humano debe ser buscar la felicidad, que ha sido emparentada con lo que él llama “El mito de la igualdad”.

Para este autor, “El mito de la igualdad” consiste en una elaboración ideológica, que hace uso del discurso de los derechos humanos para sostener la idea de que todos y cada uno de los sujetos tiene derecho a ser feliz.

En sus palabras: “La tesis es la siguiente: todos los hombres son iguales ante la necesidad y ante el principio de satisfacción, pues todos los hombres son iguales ante el valor de uso de los objetos y de los bienes” (Baudrillard, 2009, pp.40)

Cosa que no parece problemática en sí misma. El problema real proviene de que la felicidad ha sido subsumida a la idea de que “Alguien es feliz cuando tiene bienestar”, bienestar que debe manifestarse siempre con relación a criterios visibles, esto es con objetos y signos de comodidad.

Así, esto ha volcado a los sujetos a pensar que la felicidad y el bienestar sólo pueden existir cuando hay una satisfacción de “necesidades” a través de productos, imágenes y servicios, cosa que a su vez ha sido captada por personalidades de las más altas esferas económicas, que se han aprovechado de ello y sumergidos en la misma lógica, han buscado acumular más recursos multiplicando y diversificando la oferta de esos objetos de bienestar.

En ese sentido, Baudrillard (2009) considera que a nivel territorial de una sociedad, se ha ocasionado una escasez de toda clase de servicios y bienes que alguna vez fueron gratuitos y estuvieron disponibles, pero bajo la lógica de la igualdad se convierten en bienes accesibles solamente a los privilegiados.

Esto es, la sociedad de la desigualdad formada por el mito de la igualdad.

Lo que ha traído consigo un cambio en la organización social, al nivel de las costumbres, los hábitos, los valores y de la manera de relacionarse con la otredad. Ya que desde hace bastante tiempo, se ha inaugurado una tendencia, un nuevo sentido (en el entendimiento filosófico del término) centrado en el pensamiento individual desdeñando todo lo relacionado a una lógica colectiva, volcándose a la introspección, la realización personal y el respeto a la singularidad (Tamés, 2007).

Cuestión de la que participan todos y cada uno de los individuos, pero por sorprendente que parezca también las instituciones se han hecho partícipes de eso, tanto la familia, las escuelas, las disciplinas como la medicina o las terapéuticas en su praxis, todas se han sumergido bajo la misma lógica.

Por ello, hasta en las esferas más privadas como la familia ha ocurrido un cambio muy radical respecto a otras épocas, pues ¿Qué lugar tendría la familia en una vida donde el sentido lo tiene la individualidad y la capacidad de comprar? ¿Cómo ser padre, madre o hijo cuando lo importante es verse satisfecho a uno mismo? ¿Qué lugar tiene el deseo subjetivo en donde lo máspreciado es la felicidad material?

El resultado ya está más que visto, y consiste en ver subjetividades estructuradas y entretejidas en una época en donde la violencia es protagonista, la fractura de los lazos sociales es cada vez más evidente y tanto la ética, la moral y la represión brillan por su ausencia, pues la lógica

capital promueve el rechazo al límite, a la falta, a la posibilidad de desear humanamente fuera del mercado inhumano (Hernández, 2019; Recalcati, 2011).

Y es que por un lado existe un hecho claro, y consiste en que el sistema familiar ha cambiado, ahora se encuentra muchas de las veces fragmentado, disuelto, desordenado, con una configuración que podría tomar el valor de “x” en tanto que no existe una configuración predeterminada y es un enigma que habrá que resolver en la ecuación del caso por caso. En esta realidad el lazo familiar aparece como volátil, lo que hace de este escenario vital un lugar en donde escasea el cariño, prolifera la violencia y existe poca unión entre los integrantes del grupo, llegando casi a la desintegración familiar.

Por otra parte, el lugar y función de los padres respecto a sus hijos se ha vuelto poco claro y finalmente esos mismos hijos sufren las consecuencias de la era del vacío, sobre una superficie en la que ya se está librando una batalla de “metamorfosis” entre la niñez y la adultez, como en el caso de los estudiantes de nivel medio superior.

¿Será que el acto educativo tropieza, al intentar operar con esta realidad social? ¿Los profesores tendrán las herramientas para brindar una vía de salida a la crisis de la adolescencia? ¿Qué hacen las escuelas ante el panorama actual de la sociedad? ¿Qué demandan las instituciones de nivel medio superior a la Casa de Cultura de Cuajimalpa?

Todo apunta a que las demandas que llegan a la casa de la cultura son el vivo retrato de esta realidad que ha logrado abolir gran parte del orden simbólico en los sujetos, quienes han quedado decepcionados de los saberes en los que se identificaban y fundaban sus antepasados, todo a consecuencia de los avances tecnológicos al servicio de la economía liberal que han propiciado la caída de los “textos fundadores” en pro de una comunicación horizontal (Melman, 2005).

A su vez, esta caída de los grandes textos o mejor dicho de los “Grandes Otros” ha favorecido a la decadencia de la función paterna, que ya no está para poner límite al goce ni para recordar “lo que falta”; Esto sumado a la gran desigualdad económica y social que viven las personas en México, ha desencadenado un desorden, dejando a los jóvenes a la deriva, desorientados y viviendo graves síntomas como las adicciones, las anorexias, bulimias y obesidades, el consumismo desenfrenado y graves depresiones, que no son más que la expresión –en el mejor de los casos- del desconocimiento y asunción del deseo, o de algo aún peor de la ausencia de un deseo humano.

3. Clínica, institución y formación

El capítulo que comienza intentará responder las últimas preguntas planteadas, mismas que darán cuenta de la intervención como psicólogo clínico atendiendo a jóvenes estudiantes del nivel medio superior en un espacio comunitario en la Ciudad de México durante el periodo de pandemia, del mes de marzo del 2020 hasta el mes de marzo del 2021.

3.1 El único lugar seguro es a la distancia

Si algo se ha dicho hasta este punto es que el deseo, el amor, el lazo social, la familia, la educación y demás valores están atravesados por las nuevas re-configuraciones de la cultura que siempre están en una relación disimétrica frente a los sujetos, que los coloca como “variable dependiente” a lo que sucede en el mundo social.

Lo que es sumamente preocupante, pues el mundo actual vive una realidad cuestionable, que sostiene como ideal primordial el consumo de objetos, por lo que cualquier otra posibilidad de vida queda relegada o incluso recubierta por la lógica de la mercadotecnia. De hecho en la Ciudad de México es muy común observar miles de anuncios publicitarios de miles de productos de consumo, donde todos y cada uno de ellos se relacionan con una dimensión de vida del ser humano. Pero en toda esta lógica, lo que brilla por su ausencia es eso, lo que presuntamente se obtiene con el objeto de consumo.

Lo anterior es una situación que se suma a otra aún más problemática, pues muchas personas en la Ciudad de México están marcadas por una realidad social preocupante, en donde la pobreza y la desigualdad son el factor común, pues al menos para el año 2018, el 66.8% de la población estaba en esta situación de vulnerabilidad social (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020).

Cosa que no parece haber cambiado, porque además de la mala división de los recursos y servicios en la sociedad capitalina, también las fuentes de trabajo se han vuelto un problema generalizado, en donde los sueldos son sumamente bajos y existen malas condiciones laborales, lo que lógicamente genera cambios en las formas de vida que terminan siendo precarias en cuanto a lo económico pero también en cuanto a la fortaleza y calidad de los vínculos de la familia; Todo

consecuencia de la disparidad entre los ingresos que perciben las familias y el costo que tienen los medios de sustento.

Y esta es la realidad actual con la que confluyen la serie de actos educativos que ocurren en la alcaldía Cuajimalpa, donde los actores educativos que se aglutinan en los espacios comunitarios como la Casa de Cultura en la misma alcaldía, provienen de una familia que en mayor o menor medida, subsiste con grandes dificultades para adquirir sus medios de sustento, llegando incluso a no tener acceso a servicios básicos para la vida, como en materia de salud, alimentación, vivienda, trabajo y seguridad social.

Situaciones que se han visto agravadas en los últimos dos años, con la nueva crisis que se generó desde finales del 2019 con el inesperado surgimiento de la pandemia por Sars-CoV-2, un virus por demás contagioso, que según todos los medios globales, se gestó en el territorio de China, en la Ciudad de Wuhan y se propagó mundialmente de una manera inimaginable.

Dicho virus, se caracteriza por su alto índice de mortalidad y su gran poder de propagación, se transmite rápidamente de persona a persona –sin dejar indicio alguno- por medio de la tos o secreciones respiratorias, así como por el contacto cercano con las propias partes del cuerpo contaminadas. Situación por la cual fue casi imposible detener su poder de contagio en cada país infectado, haciendo que pasados los meses, con la posibilidad de movilidad internacional que brindan las nuevas tecnologías y políticas, lograra expandirse de territorio en territorio y de cuerpo en cuerpo, hasta llegar a México a mediados de marzo del año 2020, cuando ya muchos medios de comunicación del mundo hacían crónicas sobre lo que sucedía y con ello vaticinaban un oscuro devenir, que traía consigo no sólo la enfermedad, sino la muerte, la angustia, la desesperanza, el pánico y la incertidumbre sobre qué era lo que venía y qué estragos tendría en el mundo social.

Para inicios de Marzo del 2020, se confirmó lo que se venía anunciando y México ya formaba parte de la pandemia, pues los contagios estaban en aumento en toda la república por lo que el gobierno del país junto con muchos otros países, decreto políticas para intentar frenar los contagios y detener la propagación del virus.

Las políticas que se asumieron en casi todo el mundo, consistieron en establecer una cuarentena, que incluyó: La suspensión de todas las actividades no esenciales que implicaran un potencial riesgo de contagio, el distanciamiento social a través del confinamiento en el hogar, la implementación de nuevas medidas de higiene y sanidad estricta para todas las personas, el constante auto-monitoreo

para saber de un posible contagio y en general la pausa de la vida, de la dinámica en la que venía caminando el mundo entero.

En esto también entraron todas las escuelas del planeta, que se vieron en la necesidad de cerrar sus puertas, como parte de las medidas de aislamiento dispuestas por los gobiernos para contener la pandemia, aunque las actividades escolares continuaron en línea mediante plataformas electrónicas que se crearon con ese fin.

Sin embargo, aún y con esas medidas, los esfuerzos resultaron insuficientes ante el virus. Para el 30 de abril, 64 días después de la primer persona contagiada, el número de contagiados en México, aumentó a 19,224 casos confirmados y 1.859 fallecidos (Suarez et ál., 2020).

Ahora, a dos años de que inició la pandemia las medidas de contención del virus siguen vigentes al igual que su posibilidad de propagación, y al menos para inicios de octubre del 2021, el gobierno de México reporta una cifra de contagiados desde el inicio de la pandemia que asciende a los 3,908,328 aunque éste es un número provisional, pues tanto la pandemia como los esfuerzos por encontrar un tratamiento médico para la enfermedad o una vacuna completamente eficaz para mitigar la propagación del virus, aún continúan.

Además, este inesperado suceso trajo consigo una “nueva normalidad” que se puede percibir en sus efectos, como el haber agudizado las carencias de los sectores vulnerables de la sociedad, que ya estaban en una posición complicada, pues con la suspensión de las actividades esenciales por un tiempo prolongado casi toda la economía en todos los niveles se detuvo (excepto la industria farmacéutica, de salud y las grandes corporaciones), en ello muchos trabajos han visto su fin, otros han prescindido de la mano de obra humana para dar paso a la “mano de obra tecnológica” o los trabajos vía remota.

De igual manera pueden leerse los efectos de la pandemia en lo particular de la sociedad, pues el virus es letal, dañino y peligroso para la salud, pero también para la subjetividad de las personas. Porque ha traído consigo la enfermedad, en otros casos ha sido el origen de un daño irreparable a la salud, en otros tantos se ha presentado más severo y ha llegado a ser fulminante para muchos seres humanos, sobre todo para quienes ya tenían alguna comorbilidad. Además el virus tiene una peculiaridad, que alguna ocasión mencionó la Dra. Leticia Hernández y es que no discrimina, todos pueden contraerlo.

Sin embargo, algo fue seguro y es que no todos pudieron quedarse en casa o trabajar vía remota, algunas personas tuvieron que salir para subsistir, pero eso a la vez, los tuvo que comprometer más ante los otros.

¿Será que la pandemia marcará una mayor separación entre los sujetos o será el inicio para replantear la importancia de los vínculos en la sociedad, a partir de la pérdida (de la salud, de un ser querido etc.)? ¿Qué cambios son los que verdaderamente están por venir? ¿Será que el panorama no tenga posibilidad de cambiar a bien?

3.2 Atención en psicología clínica

El presente trabajo sostiene la idea de que sí se puede cambiar el panorama actual de la juventud, pero para ello habría que apostar por crear iniciativas diferentes a las que ya se han venido trabajando. Por ello, ante las inminentes demandas y problemáticas expresadas por las instituciones educativas a la Casa de Cultura, surgió la iniciativa de concretar una nueva vía de intervención comunitaria dirigida a solventar las demandas de atención psicológica de todas aquellas escuelas que requieren una nueva forma de visibilizar, atender y subsanar los efectos que las condiciones de vulnerabilidad y marginalidad junto con los efectos que la pandemia ha generado en la subjetividad de sus estudiantes.

Por ello, la propuesta consistió en crear un espacio de atención psicológica individualizada que estaría presente en la Casa de Cultura de Cuajimalpa, con el propósito de tratar la realidad subjetiva que está puesta en juego entre los encuentros-desencuentros, ilusiones-desencantos y por supuesto deseos que viven los sujetos, en el momento en el que transitan su formación académica a nivel Medio Superior.

3.3 Sobre la intervención

Siguiendo el propósito de la intervención, a saber: Adentrarse e intervenir en torno a los fenómenos psíquicos que ocurren dentro de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se aglutinan en un espacio comunitario en Cuajimalpa. En lo siguiente se dará paso a abordar en qué consistió la intervención realizada, para luego abordar los resultados de la misma junto con las reflexiones que se desprenden de ello.

Con ese fin, la intervención realizada en la Casa de Cultura de Cuajimalpa tuvo como directriz dos objetivos:

- 1) Identificar las necesidades y problemáticas específicas de la población en cuestión, respecto a la atención psicológica.
- 2) Generar y diseñar una propuesta de intervención psicológica que propicie la elaboración, el análisis y el movimiento subjetivo de quienes acuden a un proceso terapéutico debido a una afectación en su rendimiento académico por cuestiones que atañen a su subjetividad, asistiendo para ello a la Casa de Cultura de la Alcaldía Cuajimalpa.

Atendiendo a ambos objetivos, desde el mes de marzo del 2020 hasta el mes de marzo del 2021, de manera semanal (lunes a viernes) con un horario de atención de las 9:00 h a las 16:00 h, como psicólogo clínico se puso en marcha un plan de intervención enfocado en la atención psicoterapéutica individual a la población estudiantil.

3.3.1 Caracterización de la atención psicoterapéutica

La atención individualizada estuvo dirigida completamente a estudiantes que acuden a la Casa de Cultura de la alcaldía Cuajimalpa, provenientes de diversos planteles de Educación Media Superior aledaños como el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México plantel “Josefa Ortiz de Domínguez”, el Colegio de Bachilleres No. 8, el CETis No. 29 y el Conalep Santa Fe, mismos que previamente han demandado atención. Por esta razón, la intervención fue dirigida a adolescentes de entre 15 a 21 años de edad en promedio, aunque también hubo estudiantes de mayor edad; en su mayoría mujeres.

Dichos estudiantes estaban caracterizados por provenir de familias con una estructura biparental desde los abuelos y los padres, quienes tienden a transmitir valores, reglas y deseos de manera rígida, inamovible y tradicional, mismos que esta juventud sostiene para su propia vida. Aunque también había otro gran sector proveniente de familias monoparentales de las cuales sólo la madre se hizo cargo de sus hijos.

Asimismo, la mayoría de familias de esta demarcación se caracterizaban por habitar en predios junto con el resto de la familia extensa, es decir en cada terreno vivían desde los bisabuelos hasta los bisnietos, ya sea de manera independiente o en un mismo espacio dentro del predio.

Además, los trabajos que desempeñaban los padres de familia y algunos estudiantes para obtener ingresos económicos, en su mayoría estaban relacionados a empleos de ventas como dependientes en comercios, seguridad privada, comercio informal y trabajo en actividades administrativas.

Por otra parte, la mayoría de jóvenes estudiantes también tenían otra característica particular y es que a pesar del tradicionalismo que caracterizaba a sus familias, casi todos tenían acceso a servicios de conectividad en sus viviendas, como computadora, celular e internet. Lo que generó que los jóvenes también se encontraran atravesados y conflictuados por los discursos de “las nuevas formas de vida” que propone la cultura actual, como la pérdida de grandes valores e ideales rectores de la vida personal, familiar y comunal, la horizontalidad en la comunicación, la afectividad difusa.

Por esta razón, la metodología general de la intervención que se siguió, consistió en un esquema de dos fases: La primera comprendía una fase de evaluación -a partir de una demanda o solicitud- de las características que conforman el funcionamiento psicológico del sujeto respecto a una problemática en particular. La segunda fase de intervención, consistió en poner en marcha un proceso terapéutico donde se trabajaba con los aspectos cognitivos, sociales, emocionales, características de personalidad y características del entorno que estuvieran “afectados” o implicados en la problemática, a partir de un cuerpo teórico específico, todo ello bajo la idea de que los sujetos funcionan de manera integrada como todo un sistema holista, por lo que se esperaba que se lograrán movimientos de cambio en el sujeto cuando éste fuera parte de una intervención específica que apuntara a subsanar una o varias áreas su vida (Anzola, 2005).

El marco teórico con el que se trabajó, fue el del psicoanálisis, que permite apuntar a un trabajo clínico individual al mismo tiempo que se piensa e interviene en el nivel de la realidad social. Pues como apuntaría Freud “Desde el comienzo la psicología individual es simultáneamente psicología social” (Freud, 1921 pp. 67).

Es decir, que tanto la realidad subjetiva como la realidad social están entrecruzadas desde el comienzo y en todo momento, por ello todo fenómeno individual y social puede ser explicado y tratado atendiendo a los procesos anímicos inconscientes que están en constante conflicto en el psiquismo de los sujetos por la represión de las leyes de la cultura, pero que a la vez -a pesar de la represión- siempre pugnan por expresarse y con ello buscar simbolización en la conciencia, a partir de su carácter: Dinámico, económico y tópico (Freud, 1926).

Por esa cuestión el trabajo del psicólogo consistió en acceder a esta realidad psíquica, de contenidos inconscientes, a partir de la propia palabra que el sujeto trae a la sesión psicoterapéutica, y que en todos los casos está cargada de la problemática particular que está viviendo. Por eso se podría considerar que la palabra es el medio por el cual aquellos procesos inconscientes (pulsionales), son convertidos en procesos de pensamiento, estableciéndoles un sentido entre la problemática, el malestar, la dimensión social y la responsabilidad que el sujeto tiene en su situación particular.

Para llegar a ello, en el proceso psicoterapéutico, el sujeto trae consigo toda una serie de conductas, discursos y creencias llenos de certezas sobre lo que le pasa. El psicólogo por su parte, debe escuchar al sujeto con plena atención en cada detalle de su relato, para encontrar las relaciones y conexiones afectivas que provienen del inconsciente, mismas que le serán devueltas al sujeto por parte del terapeuta, en forma de señalizaciones, preguntas, puntuaciones e interpretaciones que subviertan el modo en que el sujeto ve su problemática (Evans, 2007).

Lo anterior, abre la posibilidad de llevar lo conflictivo a la conciencia, para luego permitir que el sujeto logre vislumbrar nuevas formas de resolver y relacionarse con sus situaciones personales, de manera más eficaz, creativa e inédita atendiendo a la satisfacción pulsional pero también teniendo adecuada consideración del principio de realidad.

En suma, se podría decir que lo que se buscó con esto fue “Ensayar una diferenciación en la masa compacta y a menudo confusa de los hechos... siguiendo ejes que se consideran apropiados para descubrir una composición distinta del objeto, una composición que no es manifiesta; así se revelará su verdadera índole” (Green, 1999 pp.10).

Para ello también, se optó por establecer y adaptar un orden metodológico específico, compatible con esta forma de entender la psicología clínica. Como resultado se eligió y adaptó la metodología de la psicoterapia breve y de emergencia propuesta por Bellak y Small (1980), en la cual se llevaba a cabo una intervención psicoterapéutica uno a uno con cada joven estudiante durante quince sesiones en promedio, en las cuales se buscaba que éste analizara y lograra un “insight” respecto a su malestar subjetivo, es decir que pudiera entrar en contacto con las causas, consecuencias y responsabilidades, respecto a las problemáticas que lo aquejaban, para que posteriormente consiguiera encontrar-se con nuevas maneras de desarrollarse y vincularse, como sujeto de la cultura.

3.3.2 Estrategias metodológicas de la intervención

Para poder llevar a cabo el modelo terapéutico, primero se elaboraron planes de difusión del servicio considerándose dos tiempos: Antes y durante la pandemia. El punto de partida fue dar a conocer la posibilidad de atención psicológica y las ventajas que los estudiantes que acuden a la Casa de Cultura Cuajimalpa, podrían obtener de ello.

En el primer tiempo: Se llevaron a cabo planes de difusión del servicio a través de imágenes y volantes impresos, mismos que fueron repartidos en las diferentes instituciones educativas del nivel bachillerato aledañas a la casa de cultura. También se repartió esta información a todos los jóvenes que acudían a la explanada de la Casa de Cultura, para convocar a los adolescentes interesados en iniciar un proceso psicoterapéutico de manera gratuita.

En el segundo tiempo durante la pandemia: La difusión se realizó a través de imágenes, e infografías electrónicas que compartían en las redes sociales y grupos relacionados a la Casa de Cultura, mismas que tenían como objetivo dar a conocer el servicio de psicología a la comunidad de adolescentes que acudía a la Casa de la Cultura y que potencialmente podrían estar interesados en iniciar un proceso psicoterapéutico.

Una vez hecho esto, para solicitar la atención psicológica los jóvenes tenían que enviar un correo electrónico al psicólogo, en donde especificaban sus datos sociodemográficos y motivo de consulta. Inmediatamente se les contactaba para poder acordar un horario en el cual se brindaría el espacio de escucha individualizada.

Una vez que el adolescente iniciaba con el proceso psicoterapéutico se le denominaba como “consultante”. Esto explicado a partir del hecho de que el proceso terapéutico estaba atravesado por las demandas institucionales de los planteles educativos y de la Casa de la Cultura, por lo que el lugar de los jóvenes se leía desde un lugar diferente: Como sujeto del inconsciente en un espacio clínico aunque tampoco llegaba a ser un paciente de la psicología clínica completamente dadas las condiciones del escenario en donde se realizaba la labor y de las características del servicio.

Considerar al consultante como sujeto del inconsciente no era otra cosa que dirigir el trabajo de cada sesión atendiendo la estrategia del método psicoanalítico, que da cuenta de que todo proceso

psicoterapéutico consiste en la inauguración de un “lazo social” inédito que comienza con una demanda y con la atribución de un saber al otro (en este caso del consultante al psicólogo).

En este sentido Boxaca y Lutereau (2013), sostienen que este nuevo “lazo social” tiene lugar en y por la transferencia, pues para que exista un análisis (o proceso terapéutico), el consultante que está viviendo un síntoma -que no sabe de dónde viene-, se ve movido a dirigir una demanda a otro. Una demanda de cura, de solución, de reducción del malestar, de escucha, etcétera. Ante ello, el psicólogo en el acto terapéutico transforma esa demanda en una demanda de significación, para producir un deseo en el sujeto de querer saber de su síntoma, pero también de sí mismo y de su historia, por esa razón es que la transferencia fue la condición necesaria para el tratamiento psicoterapéutico.

No obstante, como bien lo señalan estos autores -recuperando la noción Freudiana- la transferencia también puede ser “motor y obstáculo” de un proceso clínico, por lo que el psicólogo debe ser muy atinado para identificar cuál es su posición en el tratamiento, pues la función exclusiva de un psicólogo es la de analizar lo que dice el consultante y nada más.

Por eso es que siguiendo a Evans (2007), las intervenciones realizadas privilegiaron el deseo de analizar como el único deseo que debe prevalecer en el acto psicoterapéutico, aún y cuando hubo demandas institucionales de por medio.

Ahora bien, de manera específica la forma de llevar a cabo las sesiones comenzaba con la primera sesión se solicitaban los datos sociodemográficos del consultante, posteriormente se realizaba la presentación del servicio, en la cual se explicitaba el número de sesiones, duración, objetivos así como compromisos para continuar con la atención. Compromisos que consistían en un encuadre clínico, donde el consultante debía presentarse en cada una de las sesiones programadas, en caso de no hacerlo, se le daba una “tolerancia” a faltar dos ocasiones de manera injustificada antes de suspender el servicio a la tercera falta, con motivo de liberar un espacio para otro consultante interesado.

Asimismo, se especificaba que la duración de las sesiones era de 45 minutos, por lo que el consultante debía comprometerse a acudir de manera puntual a las sesiones fijadas, debido a que no se recuperaría el tiempo perdido, en consideración a los demás consultantes programados. De igual forma, se hacía mención del carácter confidencial, privado y libre de juicios de la atención.

Además de las cuestiones de encuadre, en la primera sesión se buscaba hacer una historia exhaustiva del malestar del sujeto, intentando identificar cuándo, cómo, por qué y en qué condiciones había comenzado aquello que le lastimaba, que lo ponía en jaque. Cuestión que indudablemente conducía de manera directa a re-construir gran parte de la historia personal del propio sujeto.

En las sesiones siguientes se daba seguimiento a las elaboraciones o temas que quedaban pendientes en cada una de las sesiones precedentes. Una vez que el psicólogo consideraba que el motivo de consulta había sido elaborado, en la antepenúltima sesión se le anunciaba al consultante que estaba por finalizar su proceso psicoterapéutico por lo que se atendían las nuevas situaciones producidas por la separación terapeuta-consultante, ansiedad o resistencias a abandonar el tratamiento (como remanentes del proceso transferencial).

Llegada la última sesión, si aún se mantenían estos efectos de la transferencia, se trabajaba de forma más directa con las resistencias del término del tratamiento para que finalmente se diera el cierre de la atención, realizando un resumen de lo trabajado en la psicoterapia.

Así pues, al finalizar con el trabajo psicoterapéutico se llevaba a cabo la compilación de todas las notas de sesiones de los consultantes atendidos, con la finalidad de llevar a cabo un posible seguimiento. Pues la agenda y la atención psicológica se mantenían abiertas a los consultantes durante el periodo de trabajo fijado, en caso de que lo necesitaran nuevamente.

Cabe señalar que las sesiones durante todo este tiempo fueron una suerte de combinación entre atención presencial y atención en línea (mediante llamadas telefónicas) debido a la suspensión de actividades por la pandemia, cosa que fue posible por la existencia de los medios electrónicos como las computadoras, teléfonos o tablets que permiten sostener el uso de la palabra de los sujetos y por otra parte continuar con la escucha del psicólogo, aún y cuando se esté a la distancia.

Además, siguiendo el propósito de mantener una actividad profesional ética, durante todo el periodo de atención, el trabajo clínico estuvo supervisado por la Dra. Leticia Hernández Valderrama. Esto con el afán de fortalecer el trabajo que se realizaba en la psicoterapia, a partir de la reflexión propiciada por la exposición de casos y el análisis que devolvía la doctora, mismo que correspondía al caso en sí pero también a las intervenciones que realizaba en el acto psicoterapéutico; lo que sin lugar a dudas me permitía ver aspectos diferentes o que ignoraba en

cada uno de los casos, teniendo como consecuencia que pudiera hacer lecturas más amplias e intervenciones más precisas.

3.4 El análisis cualitativo de la intervención los resultados obtenidos

La intervención psicoterapéutica que se llevó a cabo en la Casa de Cultura de Cuajimalpa durante un año de trabajo, tuvo resultados fructíferos, pues en ese lapso de tiempo que comprende del 16 marzo del 2020 al 16 marzo del 2021 se atendieron ciento diez consultantes con problemáticas diversas, de acuerdo con la base de datos generada por el psicólogo para el registro de los consultantes atendidos.

La mayoría de consultantes manifestaron acudir al servicio de psicología por vivir con comportamientos de aislamiento, de consumo de drogas sobretodo alcohol y marihuana. Asimismo la mayoría de consultantes manifestaban vivir con depresión, tristeza, ansiedad, desmotivación, desinterés y soledad, coincidiendo con lo analizado por Dolto (1990), y Nasio (2011), respecto a los malestares y la fragilidad subjetiva que el periodo de adolescencia trae consigo, y que provoca grandes estados de angustia, mismos que el adolescente no es capaz de identificar ni de simbolizar con palabras, por lo que evidencia su malestar en actos como la adicción, el mutismo o el abandono de todo, por la tristeza.

También, muchos de los consultantes acudían por tener problemas “personales”, diciendo: “Tengo baja autoestima”; “No me siento bien conmigo misma”; “No puedo aprender”; “Tengo miedo a salir”; “Soy insegura, no sé cómo expresarme y prefiero quedarme callada”; “No me atrevo a tomar decisiones”. Discursos que tenían un matiz completamente individual, pero que al ponerlos en análisis dejan ver su naturaleza en relación con la influencia de lo dicho por los otros significativos como la madre, el padre, hermanos, tíos, abuelos, novios y novias, compañeros de escuela y un gran etcétera; confirmando la naturaleza social de los conflictos psíquicos con respecto al narcisismo, la castración y el deseo del Otro (Lacan, 1949; Nasio, 1999; Kait, 1996; Recalcati; 2020)

Los motivos de consulta más recurrentes por los que acudían los consultantes (ya sea hombres o mujeres) fueron: el malestar emocional relacionado a un “No saber qué es lo que me pasa ahora”; dificultades para socializar, problemas familiares, el poco o nulo aprovechamiento

académico, el consumo de sustancias psicoactivas y finalmente situaciones de duelo por la pérdida de madres, padres o abuelos debido a contagios en la pandemia.

En su mayoría, los consultantes estaban preocupados por sentirse diferentes, respecto a cuando iban en secundaria, muchos reportaban sentirse sumamente mal sin encontrar motivo aparente. Por ejemplo, había consultantes que referían tener problemas para socializar con sus nuevos compañeros como el caso de “Pepe”, un joven de 15 años de edad quien solicitó la atención psicológica porque estaba interesado en “Ser más confiado, dejar de tener miedos, de ser tímido para poder hablar con las demás personas de su grupo tanto hombres como mujeres”; situación que lo tenía en una posición complicada en la escuela porque el consultante no lograba hablar con ninguna persona ni profesores ni compañeros, ni tampoco expresar alguna opinión o participación en clase, debido a que consideraba que lo dicho podría ser juzgado, desaprobado, criticado e incluso objeto de burla por parte de los presentes. Un caso con una problemática similar fue el de “Mariana” una joven de 15 años de edad que manifestaba: “Soy una persona insegura y no me gusta porque no soy como los demás, yo sólo escucho siempre a mis amigos, sus pláticas, de lo que hablan, pero no me gusta hablar ni opinar... además me siento insegura de lo que digo o de cómo me veo, sobre todo cuando me piden hablar en las clases”; cosa que lograba sortear, pues hasta el momento no había visto consecuencias negativas en sus calificaciones, incluso tenía buenas evaluaciones, pero sí había una problemática respecto a lo otro que ofrece la escuela: La posibilidad del vínculo social.

Por otra parte, más de la mitad de los consultantes manifestaban estar sumamente conflictuados respecto a su familia y las relaciones dentro de este núcleo, pues ellos ya no se sentían identificados con lo que la familia pensaba, decía o en la manera en la que se actuaba, confirmando el desprendimiento de las identificaciones primordiales que el sujeto vive en la adolescencia, sobre todo cuando éste se encuentra con ideales y discursos novedosos que provienen de la cultura (Manonni, 1984). Situación que manifestó de manera muy precisa “Amairani” una consultante de 17 años edad, estudiante del cuarto semestre del bachillerato, quien demandó atención psicológica por encontrarse muy preocupada porque había notado cambios en ella, como que casi no se alimentaba o comía cantidades muy pequeñas de alimento en comparación a antes, le costaba mucho trabajo ir a la escuela y hacer tareas, además ya no quería convivir con su familia (madre, primas, primos, tíos y tías) por traerle recuerdos muy tristes. Ella expresaba “Mi mamá nunca ha estado pendiente de mí. Por ejemplo, en la escuela me molestaban y había profesoras que eran muy groseras conmigo y ella nunca estuvo conmigo, tampoco me apoya en las tareas o algo así... sólo lo hace con mi

hermano”. Respecto a su familia pensaba: “En mi familia piensan que debo estar quieta, que las mujeres no debemos opinar o mostrar desacuerdo y mis tías o primas si lo ven así... pero yo no, si algo no me parece lo demuestro”.

También existían muchos casos en los que las problemáticas familiares eran graves, por la violencia entre los integrantes de la propia familia. La situación de Ángel un estudiante de 17 años es evidencia de ello, pues éste joven consultante aunque sólo estuvo un tiempo breve en sesiones psicoterapéuticas, mostró estar muy preocupado y cansado porque recientemente tenía que estudiar y trabajar para poder apoyar a su mamá y hermanos; estaba considerando posponer sus estudios para trabajar tiempo completo. Él relataba: “Es que mi papá trataba muy mal a mi mamá, le gritaba, le pegaba, la humillaba, pero yo ya no podía permitir eso, por eso la defendí y me fui a los golpes con mi papá... por eso y porque mi mamá lo decidió, ahora viviremos por la Magdalena Contreras... pero mi papá no se interesa por mis hermanos”.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Hernández (2019), cuando menciona que las subjetividades actuales están estructuradas y entrelazadas en escenarios donde la violencia es protagonista y los lazos sociales están fracturados, sobre todo los del sistema familiar donde el amor y la preocupación genuina por el otro no existen.

Otros consultantes vivían situaciones relacionadas al distanciamiento con la familia de manera muy particular, como “Abigail” de 17 años de edad quien vivía con su mamá, su hermano gemelo y la pareja de su mamá, cosa que la tenía en un malestar exacerbado que era expresado a través de su propio cuerpo con múltiples síntomas corporales como cansancio excesivo, mareos, dificultad para dormir, ansiedad, falta de concentración, dolor de cabeza, no sentir los brazos, caminar sin pensar nada, etc. El malestar respecto a la familia tenía que ver con que la consultante no lograba llevarse bien con su mamá, ni con su nueva pareja, sino al contrario, se sentía incomoda y tensa en su propia casa. Ella relataba: “Es que mi mamá siempre se la pasa con su pareja Javier; yo hago todo en la casa y ellos dos solo ven televisión o se divierten, pero yo cocino, hago la limpieza, lavo, compro las cosas del mercado... y mi mamá piensa que todo eso es mi obligación... pero desde que están juntos, ella no se preocupa por otra cosa”, además añade: “cuando mi mamá no está con Javier es más simple, más sencilla, no peleo con ella y hasta platicamos”. Lo anterior se veía reflejado en la escuela pues ella faltaba a las primeras clases que tenía en el día por estar cansada, además tenía grandes dificultades para adaptarse y relacionarse con sus compañeros de clase, pues ella se sentía incapaz y tonta para poder aprender.

Otro de los motivos recurrentes era el poco o nulo aprovechamiento académico de los estudiantes, que si bien en la mayoría de problemáticas había repercusión directa en el desempeño escolar, había casos en los que algunos estudiantes mostraban signos de alarma por “no poder” (o no desear auténticamente) aprobar alguna asignatura. Estos casos, aunque eran muy singulares, todos tenían algo en común y es que estos estudiantes no mostraban interés por desempeñarse en la escuela, de hecho el interés siempre provenía de sus madres, por lo que los estudiantes accedían a formar parte de cualquier actividad a la que sus madres los involucraran. Algunos estudiantes que vienen a colación fueron Bernardo y Miguel, quienes no mostraban indicios de tener alguna afectación orgánica que impidiera su desempeño en la escuela, sin embargo, los estudiantes vivían muy afectados por la forma en la que eran tratados y etiquetados por su propia madre y por ende, su familia; de hecho los consultantes estaban muy “adaptados” a su malestar, al nivel de aceptarlo y actuarlo como una discapacidad.

Cosa que se relaciona totalmente con la cuestión del deseo, pues éste debe ser elaborado por cada sujeto en el momento de la castración para que le sea posible desear de manera diferenciada a lo que desea el Otro (la madre); dicho de otra forma, el sujeto debe saber que no es el falo de la madre y nunca lo será, pero a la vez debe saber que con esa renuncia vendrán miles de posibilidades para poder ser y desear independientemente de esa relación (Nasio, 1996; Kait, 1996).

Por último y de manera lamentable, otro de los motivos de consulta recurrentes fue la pérdida, el duelo y la melancolía relacionada a la enfermedad en el cuerpo, sobre todo en el tiempo de la pandemia. Siendo esta situación, una de las cuales causaba mayor sufrimiento en los sujetos, sobre todo cuando las pérdidas eran de los padres o abuelos, que en muchos casos representaban las figuras paternas.

De hecho, en estos casos de pérdida los consultantes expresaban “Una pérdida de sí mismos” en el momento del fallecimiento del ser querido; tal es el caso de Arandi una consultante de 16 años que estaba sumamente afectada por el fallecimiento de su abuela, pues a sus ojos era la única persona que realmente se preocupaba por ella, que le hablaba. Otra lamentable pérdida fue la que vivió Montserrat, consultante de 18 años que recientemente vivió el fallecimiento de su madre en la actual pandemia por Covid-19.

Esta consultante estaba profundamente conflictuada a nivel subjetivo y se encontraba viviendo los estragos de ello, pues para el momento de la atención la joven había reprobado casi

todas las asignaturas en su escuela y estaba a punto de abandonarla, no salía con sus amigos, pasaba la mayor parte del tiempo sola y se sentía confundida y triste por no encontrar alguna forma de entender lo que le estaba pasando a raíz de su pérdida. Ella expresaba “Desde que mi mamá falleció siento que no puedo más... no veo sentido a seguir estudiando, además ya no puedo con lo que implica vivir sin mi mamá... siempre éramos ella y yo, pero ahora estoy yo sola... mis hermanos viven su vida, mi papá siempre está trabajando y yo ya no puedo más... hasta he pensado lo peor...”.

La voz de esta joven representa el gran sufrimiento que muchos otros consultantes expresaron y que un gran número de sujetos han tenido que enfrentar en la reciente pandemia: El sufrimiento por un duelo o por melancolía, que se desencadenan frente a la pérdida de una persona amada.

Ambos estados de sufrimiento ampliamente descritos por Freud (1917), se diferencian por la gravedad o lo patológico, pues en el proceso de duelo el sujeto sufre por la pérdida del objeto amado (como condición necesaria para superar esta desventura) sin perder su “Yo”, cosa que no ocurre en la melancolía donde el sujeto vive una identificación de su “Yo” con el objeto perdido, generando entonces la pérdida de sí mismo. Dicho de otra forma, el sujeto melancólico sufre una regresión a un estado anterior a la constitución del “Yo”, la del narcisismo primario donde no hay investidura hacia los objetos externos.

De hecho, esta joven no estaba pasando por un duelo ante la pérdida de su objeto amado, sino que su malestar rayaba en la melancolía viviendo la pérdida de su madre, pero también la pérdida sí misma al dejar de investir los otros objetos que también le importan, dejando fuera el lazo social, el deseo de conquistar un camino propio, etc.

Por eso es que estas situaciones ponen en evidencia la importancia del uso de la palabra para lograr aprehender el sufrimiento que la pérdida trae consigo, haciendo que aquello que duele pueda ser pensado y dotado de sentido, abriendo con ello nuevas formas de relacionarse con la muerte, la soledad y el propio narcisismo afectado.

Llegado este punto, cabe señalar que existieron otros motivos de consulta que fueron menos recurrentes y que sería necesario hacer un análisis de caso por caso, pero al momento sólo serán enunciados: violencia en pareja, otros malestares como regulación emocional, problemas de alimentación (anorexia y bulimia), problemas de socialización y fobias.

También es importante resaltar que todos los tipos de intervenciones buscaron rescatar algo más que ocurre en los espacios educativos, esto es la posibilidad de conocerse, reconocerse y vincularse para lograr pensar en futuro posible con la otredad. Y es que sería imposible pensar cualquier institución educativa carente de vínculo social, pues la enseñanza misma implica una ligazón entre varias personas para transmitir conocimientos. Por esta razón, en un espacio educativo siempre hay vínculos, ya sea entre los profesores con sus congéneres, entre profesores y personal administrativo, entre alumnos y profesores, entre los propios alumnos e incluso entre madres o padres y la institución.

Cuestión que Freud (1930) apuntaba al mencionar que las personas dentro de una masa o grupo, pueden cohesionarse bajo la existencia de un “ideal del yo” común para todos los miembros del grupo. Un ideal que despliega ligaduras libidinales entre los miembros del grupo y el ideal, pero además también liga a los miembros entre sí, lo cual sería imposible si sólo existiera un cúmulo de gente coaccionada por efecto de las leyes de la cultura.

Por eso mismo, existen espacios como la escuela o las Casas de Cultura que reservan un lugar especial para el vínculo social creativo y transformador, en donde los participantes de cualquier acto educativo no sólo se reúnen en un espacio por una cuestión política de obligatoriedad o de reformación social, sino que se ligan con un propósito, que se ilustra muy bien con un comentario que una consultante llevó a colación en una de sus sesiones al mencionar: “Es que yo quiero estudiar diseño, eso es lo que a mí me gusta, me imagino transformando las cosas en la computadora y diseñando”. Y es que algo queda claro ahí, ella quería realizar sus diseños y con ello transformar su vida y su devenir.

¿Entonces cualquier espacio educativo también es un repositorio de ideales que le dan forma y sentido a un acto educativo? La respuesta inequívoca es que sí. En el acto educativo hay tantos ideales como alumnos y profesores, por eso hay que atenderlos. Además a estos ideales, ahora se suma el que se propone con este trabajo, a saber: El ideal del psicólogo clínico, que consiste en siempre tener escucha disponible para todo aquel actor educativo que desee disminuir su malestar en la cultura y con ello, pueda abrirse paso para reinventarse profundamente, creando un camino propio, caminando de la mano con las posibilidades que el aprendizaje, el conocimiento, y el deseo propio pueden traer consigo.

Asimismo, este texto constituye una invitación a lograr otro ideal, esto es: Que proliferen la posibilidad de observar el fenómeno del vaivén del sujeto dentro de la escolarización, bajo la luz que produce una posición distinta a la del profesor que guía, el personal que es enlace y el médico que observa para curar el cuerpo, en suma, que surja y se habite la posición del psicólogo clínico en los entornos educativos, para abrir el espacio a la palabra, a la elaboración y a la posibilidad de que cada sujeto pueda lidiar con su pasado y su devenir.

SUGERENCIAS A LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

Llegado este punto, el presente trabajo me permite hacer algunas reflexiones respecto a la formación del psicólogo, en específico la formación del clínico.

Y es que a partir de mi experiencia en esta intervención, pude dar cuenta de que el rol del psicólogo clínico es diametralmente lejano a cualquier otra área de especialización en la disciplina, por el hecho de que para serlo hay que iniciarse en otro recorrido, de formación, supervisión y análisis propio, para sustentar una clínica ética y de calidad. Cosa distinta a la que ocurre en otras áreas de la psicología, en donde la inercia de la culminación de los estudios universitarios sí puede “sentirse” como una base sólida donde el profesional puede sustentar su labor.

El psicólogo clínico por su parte, no puede gozar de esa confianza plena –dada por esa inercia- pues su labor se involucra directamente con el sufrimiento humano a partir de una posición de saber, en donde además de las habilidades y destrezas teórico metodológicas, también se ponen en juego la transferencia, el deseo y el inconsciente.

Por esta diferencia, necesariamente surgen las preguntas ¿Los estudiantes de psicología que apuntan a la clínica, necesariamente deben esperar a las especializaciones o posgrados para acercarse a la clínica? ¿O habría algo de este largo camino clínico que pueda adelantarse en la formación universitaria?

Desde mi punto de vista, hay cosas que sí están intentando cubrirse en la formación que ofrece la carrera de psicología de la FES Iztacala respecto a la clínica, por ejemplo la formación teórica básica, la presencia de prácticas clínicas en la CUSI o las prácticas de servicio social donde se hilvanan teoría y práctica en escenarios reales, junto con la supervisión grupal del trabajo clínico por parte de los profesores; sin embargo, hay algo fundamental a lo que no se le ha dado importancia en el plan de estudios y que valdría la pena recuperar, esto es la importancia de llevar un análisis propio para sustentar una práctica responsable y profesional en el ámbito de la psicología clínica, pues como ya se adelantaba en lo tocante a la transferencia, cualquier psicoterapia inicia por una demanda que va dirigida a otro que se le atribuye un saber, operación en la cual los consultantes colocan al psicólogo en un lugar, bajo la expectativa de que él o ella podrán poner solución a su problemática, sin embargo la experiencia del análisis propio demuestra que no es suficiente que un profesional tenga estudios o capacitaciones que lo licencien para tratar las diversas problemáticas clínicas, pues el inconsciente del psicólogo también se pone en juego en el fenómeno de la contra-

trasferencia que siempre está latente, lo que podría obstaculizar cualquier trabajo clínico de diferentes formas, como por ejemplo creer que una sesión psicoterapéutica consiste en psico-educar al consultante.

Entonces ¿Se debe reglamentar al clínico a analizarse? En ello se juega algo muy delicado y es la cuestión de pensar si una terapia tendría que ser obligatoria, creo que mi experiencia trabajando desde la psicología clínica y llevando mi propio análisis me hace pensar que lo más idóneo es incentivar a los clínicos a iniciar su propio proceso analítico o psicoterapia, más que obligárseles, pues al final de cuentas enfrentarse a un proceso propio es la única forma de experimentar de viva voz los fundamentos y los efectos de una psicoterapia o un análisis, confrontándose con la palabra y con la asunción del propio deseo, cosa que no podría traer más que convicciones de lo benéfico de ello para cualquier sujeto, pues encontrarse con sí mismo a través del encuentro con el otro, siempre es fructífero y enriquecedor. A ello añado ¿Cómo se podría sostener la búsqueda del deseo del otro si no he hecho lo propio?

No obstante, cosa distinta es plantear la pregunta ¿Se debe reglamentar a los estudiantes de psicología clínica a analizarse? Este punto tiene un matiz diferente al anterior y por la relación que guarda con el nuevo plan de estudios de la carrera, es digno de considerarse.

La razón es que para el caso de un estudiante, de por medio hay una decisión de la persona para encaminarse a la clínica en una etapa formativa, lo que hace pensar ¿Quién sino las instituciones formadoras de clínicos son el espacio idóneo para mostrar el camino correcto para una práctica profesional? Considero que las universidades deben mostrar -desde la formación- al estudiante que ejercer clínica no sólo es aplicar conceptos en “un escenario más”, clínica conlleva otra cosa que es el atravesar por la experiencia de lo que se pretende hacer para así teorizar mejor los efectos que se pueden producir; por eso la escuela debe sopesar como introducir este importante elemento dentro de su plan formativo.

A lo anterior se suma otro reto por resolver, a saber ¿Cuál es el perfil de egreso que se busca para un clínico? ¿Un egresado de tal o cual universidad puede desempeñarse adecuadamente?

Sin intentar hacer alarde de mi alma mater puedo responder que la formación que recibí en la F.E.S Iztacala fue sumamente enriquecedora, pues con ella pude satisfacer los criterios para poder realizar el presente trabajo de manera satisfactoria –a mi parecer-, además la formación variopinta que recibí me capacitó teórica y metodológicamente para insertarme de manera inicial en la mayoría

de áreas de la psicología, lo que me hace considerar que atravesé mi formación como psicólogo a partir de un programa de estudios completo y diverso en cuanto a saberes teóricos y prácticas profesionales en escenarios reales.

Sin embargo, a este respecto sí puedo expresar una inquietud que tuve en mi formación y que consistió en querer seguir una misma línea teórica una vez que me sentí convencido por los argumentos de misma pero verme impedido por la estructura del plan de estudios, cosa funda mi segunda propuesta, pues aunque no estoy completamente versado en la experiencias estudiantiles del nuevo plan de estudios de la carrera, es bien sabido que en muchas ocasiones los deseos e intereses son coartados por el orden burocrático (como a veces ocurría en el viejo plan cuando se quería elegir una materia por intereses teóricos o prácticos específicos, pero al final no se podía). Con esto quiero decir que sería muy fructífero y gratificante para los nuevos estudiantes en formación, poder elegir su ámbito y tradición –verdaderamente- conforme a su deseo sin verse impedidos por influencias ajenas a su interés.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del presente trabajo muestran que la dimensión subjetiva de los sujetos es un elemento crucial que puede potenciar, entorpecer, limitar o finalizar con el alcance de los procesos formativos. El tema es ¿Cómo tratar y trabajar con la subjetividad para lograr mayor “eficacia” en un ámbito educativo?

La propuesta que aquí se sustenta consiste en “recuperar”, o mejor dicho inaugurar un nuevo espacio para el psicólogo, ya no sólo cubriendo la clásica posición del psicólogo educativo que opera con “actitud científica” para reglamentar a los estudiantes respecto a las diferentes demandas institucionales, como son: ayudar a los estudiantes a elegir su futura profesión, diseñar adecuaciones educativas, fortalecer técnicas de aprendizaje y estudio, realizar consultorías, etc.

En suma, la posición que se propone es la del psicólogo clínico dentro de escenarios educativos a todos los niveles (desde la infancia hasta la adultez), pues como se observó a lo largo de este trabajo, la injerencia del clínico puede coadyuvar a resolver la serie de problemáticas sociales actuales que han venido incrementando en los últimos años, todo a partir de crear una intervención que propicie la resolución de las problemáticas individuales que viven los jóvenes, y que lejos de buscar reglamentar su actuar, lo que se busca es mejorar los procesos de aprendizaje y subjetivación a través de la apertura a la palabra, al autoconocimiento y al despliegue de la búsqueda del deseo.

Pues como menciona Anzaldúa (2009), abrir el espacio a la subjetividad en la escuela es abrir el espacio a actos educativos más fructíferos, asegurando que con ello los sujetos no sólo aprendan sino que también logren resolver sus problemáticas personales y con ello den paso a nuevas significaciones y re-significaciones de lo que imaginan y desean respecto a los procesos formativos que vive todo ciudadano de manera obligatoria. ¿Será esta una oportunidad para reconciliar a los sujetos con la cultura hacia la que están desfilando y con ello motivarlos a crear algo mejor? ¿Qué lugar tenemos los profesionales de la salud mental en la actualidad?

Todo parece que la relevancia de nuestro trabajo va en aumento (y no sólo en el espacio clásico del consultorio privado) lamentablemente no por la vía de la búsqueda de autoconocimiento o del conocimiento del deseo propio, sino por la vía del malestar subjetivo, del síntoma y del malestar en la cultura que recubre a los sujetos en la actualidad. Lo cual no está mal del todo, pues Freud al hablar del malestar en la cultura dejó muy claro que es inherente al nacimiento del sujeto;

además el síntoma puede ser el motor o el enigma que mueve a los sujetos a acercarse a un proceso terapéutico y con ello a la búsqueda de un deseo ético, si despliegan y asumen su palabra, algo totalmente importante para poner en relieve.

El problema ocurre cuando los sujetos se ven compelidos a callar, ya sea por estar en perfecta sincronía con el orden ideológico que los determina o por estar sujetos a la supra-estructura que los supera y los ha colocado en una posición complicada, dificultándoles o impidiéndoles acceder a servicios de salud mental por vivir condiciones de marginalidad, pues ahí es donde lo alarmante se hace manifiesto, porque muchos sujetos en la actualidad no encuentran una salida adecuada para lo que están viviendo.

Por ello, muchos jóvenes estudiantes resignan sus posibilidades de buscar una vida que les satisfaga tomando alternativas más inmediatas que les quiten el malestar y la responsabilidad del papel activo que podrían asumir para solventar sus problemáticas personales, pues como menciona Recalcati (2021), los síntomas de la clínica contemporánea ponen de manifiesto que en los nuevos sujetos del inconsciente lo principal ya no es la pugna del deseo por expresarse, sino la anulación nihilística del mismo.

Por esta razón, la intervención que aquí se presentó también es un esfuerzo por tratar de encontrar una alternativa para mitigar este escenario, teniendo en consideración la falta de espacios psicoterapéuticos de orden público en los sectores con población vulnerable y el poco o nulo acceso que un gran número de comunidades vive respecto a la salud mental y al desarrollo social.

Y es que ya no debe pasarse por alto, ni obviarse el papel fundamental de la salud mental en la población pues es un elemento crucial que permite el desarrollo de un sujeto, por tanto tampoco debe desdeñarse las posibilidades de intervención que puede brindar la psicología clínica, sobretodo en espacios con alcance a colectivos como lo son las instituciones educativas y los espacios comunitarios. Además, del trabajo psicoterapéutico puede obtenerse diferentes resultados a los que pueden obtenerse trabajando sólo al nivel de la prevención, cosa que es muy común en el sector salud, en el educativo o en las organizaciones civiles.

Ahora bien, para que el psicólogo pueda ser considerado dentro de estos espacios es indiscutible el hecho de que hay retos por superar. Primero, los psicólogos ya formados debemos reconocer que el ámbito clínico jamás se agota, por lo que hay que darse a la tarea de seguir

formándose al nivel teórico, pero también al nivel de la exposición de nuestro trabajo, en las supervisiones, presentación de casos, congresos, simposios, discusiones teóricas etc.

Asimismo, en nuestro desempeño debemos mostrar alta calidad y profesionalismo respecto a los conocimientos y habilidades teórico- metodológicos (aún en la clínica privada), no por una cuestión narcisista, de estatus, sino por la dimensión ética de nuestro trabajo al tratar con el sufrimiento humano.

Finalmente, sería importante crear nuevas investigaciones y reflexiones sobre lo que está por venir en la nueva re-configuración que estamos viviendo a partir de la pandemia por SARS-COV-2. Ya que ante ella se abren nuevas interrogantes, como por ejemplo pensar si las nuevas tecnologías y las nuevas formas de interacción deben aceptarse sin objeción alguna, puesto que esta digitalización de la vida hace pensar: ¿Qué implicaciones para la subjetividad tendrán estas nuevas formas de interacción electrónicas? ¿Tendrán la calidad necesaria para llamarlas formas de lazo social o sólo serán redes sociales? ¿Es sostenible una vida así, de imágenes o de apariencias? ¿Qué lugar tendrá la palabra entre los sujetos cuando todo es a distancia?

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y Knobel, M. (2004) La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Paidós.
- Baudrillard, J. (2009). La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Siglo XXI Editores.
- Baraldi, C. (2005). Mujeres y niños ¿Primero?. Los primeros tiempos de la constitución psíquica del niño. Tratamiento del autismo y la psicosis en la infancia. Homo Sapiens.
- Barrionuevo, J. (2011). Adolescencia y juventud. Consideraciones desde el psicoanálisis. Eudeba.
- Bellak, L. y Small, L. (1980). Psicoterapia breve y de emergencia. Pax.
- Boxaca, L. y Lutereau, L. (2013). Introducción a la clínica psicoanalítica: Asociación libre, Interpretación, Transferencia, Síntoma, Duelo. Letra Viva
- Braunstein, N. (2008). Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (Hacia Lacan). Siglo XXI Editores.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes, la razón de las emociones. Editorial Andres Bello.
- Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Seix Barral
- Durkheim, E. (1976). La educación como socialización. Ediciones Sígueme.
- Evans, D. (2007). Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano. Paidós
- Freud, S. (1905), Tres ensayos de teoría sexual en “Obras Completas”: Vol VII. Amorrortu.
- (1914). Introducción del narcisismo en “Obras completas”: Vol. XIV. Amorrortu.
- (1915). Pulsión y destinos de pulsión en “Obras completas”: Vol. XII. Amorrortu.
- (1915). Lo inconsciente en “Obras completas”: Vol. XII. Amorrortu.
- (1917). Duelo y Melancolía en “Obras completas”: Vol. XIV. Amorrortu.
- (1920) Más allá del principio de placer en “Obras completas”: Vol. XVIII. Amorrortu.
- (1929) El malestar en la cultura en “Obras completas”: Vol. XXI. Amorrortu.
- (1996). Psicoanálisis en “Obras completas”: Vol. XX. Amorrortu.
- Han, B. (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Herder
- Lacan, J. (2009). Escritos 1. Siglo XXI Editores.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2012). Diccionario de psicoanálisis. Paidós.
- Leahey, T. (2005). Historia de la psicología. Pearson.

- Lutereau, L. (2019). Esos raros adolescentes nuevos. Paidós.
- Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B y Hébrard, J. (1984). La crisis de la adolescencia. Gedisa.
- Mosterín, J. (2013). Ciencia, filosofía y racionalidad. Gedisa.
- Nasio, J. (1996). Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis. Gedisa.
- Nasio, J. (2011). Cómo actuar con un adolescente difícil. Consejos para padres y profesionales. Paidós.
- Nasio, J. (2013). El Edipo. El concepto crucial del psicoanálisis. Paidós.
- Recalcati, M. (2011). ¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna. Xoroi edicions.
- Recalcati, M. (2020). El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado. Anagrama.
- Recalcati, M. (2021). El hombre sin inconsciente. Paradiso Editores.
- Ricoeur, P. (1990). Freud: Una interpretación de la cultura. Siglo XXI Editores.
- Tesone, J. (2011). En las huellas del nombre propio: Lo que los otros inscriben en nosotros. Letra viva.
- Tubert, S. (1982). La muerte y lo imaginario en la adolescencia. Saltés.
- Tubert, S. (1999). Malestar en la palabra. El pensamiento crítico de Freud y la Viena de su tiempo. Biblioteca Nueva.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

- Andalzúa, R. (2009, 23 de septiembre). La formación: Una mirada desde el sujeto. [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Consultado el 08 de junio del 2021:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Anzola, A. (2005) Psicología clínica: funciones y aportes a la pedagogía. Revista Ciencias de la Educación, 26, (2), 143-153. Consultado el 26 de septiembre del 2021 en:
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-9.pdf>
- Archivo General de la Nación (2017) La creación de la SEP con José Vasconcelos. Consultado el 08 de junio del 2021 en: <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnrecuerda-la-creacion-de-la-sep-con-jose-vasconcelos?idiom=es>
- Arroyo, D. (2015). Contexto cotidiano en procesos educativos dentro y fuera de la escuela [Tesina de Licenciatura], Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 08 de junio del

2021 en:

https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=Ea5DM6&m=clear_t&d=false&v=1&t=search_0&as=0

Calderón, M. (2018). José Vasconcelos, diferencia y continuidad en el proyecto de nación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19 (5). Consultado el 08 de junio del 2021 en:

<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n5.a8>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). Informe de pobreza y evaluación. CONEVAL. Consultado el 07 de octubre del 2021 en:

https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf

Cuesta M. y Óscar, J. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista De Investigaciones UNAD*, 8(2), 225-231. Consultado el 16 de enero del 2021: <https://doi.org/10.22490/25391887.644>

Flores, R. (1999). *Incidencia de la inescolaridad de la madre trabajadora en el rendimiento escolar de sus hijos que estudian la educación primaria en el Centro Experimental del Pacífico* [Tesis de Licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Consultado el 09 de junio del 2021 en: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1029.pdf

Gomila, A. (1996). La teoría de las ideas de Descartes. *Teorema* 17 (1), pp. 47-69. Consultado el 01 de septiembre del 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4245538.pdf>

Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32(129), pp. 64-83. Consultado el 09 de junio del 2021 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&tlng=es

Grigoravicius, M., Regueiro, P., Maza, V. y Abalde, M. (2016). El “niño” en la obra freudiana. *Tesis Psicológica*, 11(2), pp. 74-88. Consultado el 20 de septiembre del 2021: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139053829005>

Hernández, L. (2019). Violencia y psicoanálisis. Una escritura de nuestro tiempo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22, (3), 2517-2533. Consultado el 08 de septiembre del 2021 en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/70928>

Hernández, L. (2021). La función materna y los estragos en lo real: Un más allá del amor. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24 (2), 442-467. Consultado el 02 de octubre del 2021 en: <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/79776/70334>

INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Consultado el 30 de Enero del 2021 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (s.f.) *Fundamentación del Proyecto Educativo*. Consultado el 10 de junio del 2020 en: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Lora, M. (2003). El niño y la familia desde el psicoanálisis. Una aproximación lacaniana. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 1(2), pp. 25-28. Consultado el 26 de septiembre de 2021 en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000200004&lng=es&tlng=es.
- Marín, J. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la cultura. *Magistro*, 1 (1), pp. 73-88. Consultado el 14 de Septiembre de 2021 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038923>
- Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*. 15(48), pp. 287-307. Consultado el 31 de mayo de 2021 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000300011&lng=es&tlng=es
- Meléndez, A. (1984). La educación y la comunicación en México. *Perfiles Educativos*. 5 (24), pp. 3-17. Consultado el 16 de junio del 2021 <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1984-5-la-educacion-y-la-comunicacion-en-m%C3%89xico.pdf>
- Melman C. (2005). El hombre sin gravedad, entrevista con Jean-Pierre Lebrun. UNR editora. Consultado el 02 de octubre del 2021 en: <https://es.scribd.com/document/363465302/El-Hombre-Sin-Gravedad-Charles-Melman>
- Miranda, P. (2007) Sociedad y trabajo durante el siglo XIX. La utilidad social como problema económico *Estudios Sociológicos*. 25 (74), pp. 369-397 Consultado el 09 de junio del 2021 en: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59825204.pdf>
- Monkkonen, P. (2012). La segregación residencial en el México urbano: niveles y patrones. *EURE*, 38 (114), 125-146. Consultado el 22 de Enero del 2021 en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612012000200005>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGrawHill. Consultado el 02 de octubre del 2021 en: <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0250.%20Desarrollo%20humano.pdf>
- Rojas, A. (2011). Constitución epistemológica del cogito cartesiano. *Andamios*, 8(16), pp. 241-260. Consultado el 06 de octubre del 2021 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632011000200014&lng=es&tlng=es.

- Suárez, M., Suarez, S., Oros, E. y Ronquillo, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clínica Española*, 220(8) pp. 463–471. Consultado el 07 de octubre del 2021 en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/>
- Tamés, E. (2007). Lipovetsky: del vacío a la hipermodernidad. *Casa del tiempo*, 1 (1), pp. 47-51. Consultado el 02 de octubre del 2021 en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/casa-del-tiempo/articulo/lipovetsky-del-vacio-a-la-hipermodernidad>
- Tobón, S. (2008). Evaluación de las Competencias, el enfoque Complejo. *Acción Pedagógica*, 16 pp. 14-28. Consultado 14 de septiembre del 2021 en: <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Unzueta, C. (2000). El fracaso escolar: un síntoma moderno. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 97-100. Consultado el 16 de febrero del 2020 en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207733232000000200010&lng=es&tlng=es
- Zayas, F. y Rodríguez, A. (2010). Educación y educación escolar *Actualidades Investigativas en Educación*. 10 (1), pp. 1-21 Consultado el 01 de junio del 2021 en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zumalabe, J. (2016). El estudio neurológico de la conciencia: Una valoración crítica. *Anales de Psicología*, 32(1), pp. 266-278. Consultado 14 de septiembre del 2021 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391031>