



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

**Los baches de bachi: Sufrimiento institucional en estudiantes de bachillerato.
Aproximaciones desde una experiencia grupal de análisis vocacional.**

Memoria para optar al título de psicólogo

Autor: Edgardo Sebastián Toro Herrera

Profesor patrocinante: Horacio Foladori Abeledo

Santiago de Chile, 2021.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a Felipe Díaz Toloza, compañero junto al cual llevamos a cabo los grupos de análisis vocacional y que me animó a hacer la memoria ocupando el material que allí surgió.

Agradezco también a Livia Sepúlveda, quien con amable disposición me acompañó en la realización de esta memoria, además de facilitarnos un espacio de supervisión a Felipe y a mí que resultó muy enriquecedor.

Agradezco, por supuesto, a mi madre, a mi padre y a mis hermanas, quienes siempre han confiado en mí y me han apoyado en mis decisiones y tiempos.

Finalmente, agradezco a mis amigos y maestros, por su apoyo y compañía.

Índice

I. Resumen.....	4
II. Introducción	5
1- Sobre sufrimiento psíquico y campo social.....	5
2- Hipótesis, pregunta y objetivos de la investigación.....	8
III. Marco metodológico	9
1- Sobre el dispositivo grupal utilizado	9
2- Breves señalamientos sobre la técnica de grupo operativo	9
3- Sobre el material utilizado en la investigación	11
IV. Marco Teórico.....	13
1- Sobre el concepto de institución.....	13
a) <i>El origen común de la subjetividad y la institucionalidad.....</i>	13
b) <i>La concepción dialéctica de la institución</i>	14
2- Lo político y lo psicológico en la institución	15
a) <i>Lo político en la institución.....</i>	16
b) <i>Lo psíquico en la institución.....</i>	19
3- Sobre el concepto de sufrimiento institucional.....	22
a) <i>Sufrimiento institucional: ¿psíquico o político?.....</i>	22
b) <i>Sufrimiento... ¿institucional?</i>	23
c) <i>Características del sufrimiento institucional</i>	25
d) <i>El papel del sujeto particular en el sufrimiento institucional.....</i>	28
e) <i>Algunos tipos de sufrimiento institucional</i>	29
i- Desplazamiento de la tarea primaria	30
ii- Dificultades asociadas al contrato narcisista	31

iii-	Sufrimiento de lo inextricable.....	32
V.	Presentación de caso	34
1-	Características de la institución	34
2-	Características generales del dispositivo y sus integrantes	36
3-	Temáticas centrales del discurso grupal.....	37
a)	<i>Corriendo una carrera a ojos vendados</i>	38
b)	<i>“Elegir qué estudiar me persigue”</i>	38
c)	<i>“Fracasada, con el gorro de tonta”</i>	39
d)	<i>“Tú puedes tener lo que yo no tuve”</i>	40
e)	<i>“Estábamos dispuestas a ponernos la venda”</i>	41
f)	<i>“Bachi fue una experiencia traumática”</i>	42
g)	<i>“Estudiando mucho, ¿para qué? No sé”</i>	44
VI.	Análisis del caso	46
1-	Sobre institución educativa en Chile y sufrimiento institucional	46
2-	Sobre tarea primaria en bachillerato e interferencia entre tareas	48
3-	Sobre el contrato narcisista en las participantes del taller.	53
4-	Sufrimiento de lo inextricable en el grupo trabajado.	56
VII.	Discusión y conclusiones	58
VIII.	Referencias.....	64
IX.	Anexo: Síntesis y análisis de las sesiones	66

I. Resumen

La presente memoria consiste en el análisis de caso de un grupo de estudiantes de bachillerato que participaron en un taller de análisis vocacional, llevado a cabo por el autor y un colaborador mediante la técnica de grupo operativo. A través del análisis de dicho grupo, su contexto y en particular de ciertos elementos atinentes a la problemática del sufrimiento institucional, se busca generar un marco que permita tanto comprender lo que se podría entender como sufrimiento institucional en dicho grupo como profundizar y contrastar la teoría con la práctica en lo que respecta a dicho concepto. Para ello, se utilizan las teorizaciones de autores como Lourau, Kaës, Bleger, Foladori y Mendel, cuyas propuestas resultan útiles al momento de abordar la temática del sufrimiento institucional.

II. Introducción

1- Sobre sufrimiento psíquico y campo social

El problema del sufrimiento humano, y en específico, de aquél llamado psíquico¹, es algo que siempre ha llamado mi atención: ¿Cuáles son las fuentes de ese sufrimiento? ¿Cómo se configuran? ¿Cómo subsanarlo?

Las respuestas que aluden a la biología, entidades psicopatológicas o meros problemas cognitivos o conductuales, como condiciones con existencia propia, externas a la subjetividad humana, que vendrían a dar cuenta de ésta y su padecer, nunca han dejado de parecerme insuficientes, pues siempre he creído que somos algo más que máquinas que simplemente responden a estímulos o configuraciones externas.

¿Qué lugar queda para la creatividad, el pensamiento, el sentimiento, la voluntad, la pasión y el vínculo en esas concepciones? ¿Qué lugar queda para lo que nosotros podamos hacer de nuestras vidas?

Pensar en alguna respuesta alternativa a ese cierto *determinismo biologicista* que, reconociendo la capacidad creativa de la subjetividad –en última instancia, la capacidad de crearse a sí misma–, pueda a la vez hacer inteligible su despliegue, estableciendo un marco conceptual que permita comprender la subjetividad *desde* la subjetividad misma, pareciera ser una tarea de difícil solución.

Sin embargo, –y de allí mi interés– me parece que el psicoanálisis sí ha logrado establecer una teoría lo suficientemente compleja de la subjetividad como para reconocerle una dinámica interna con derecho propio a la vez que ciertas leyes que rigen su despliegue.

Tal es la concepción del aparato psíquico con sus tres instancias, tanto en la primera como en la segunda tópica, y sus mecanismos de defensa, que, regidos por el principio del placer y de realidad, y sin dejar de estar referidos a un otro ni mediados por el lenguaje, dan cuenta de cómo el psiquismo se configura, en su relación con el mundo, generando

¹ El sufrimiento psíquico se podría contraponer al físico, que tiene que ver con condiciones naturales, internas o externas, a pesar de que igualmente se experimenta a través del psiquismo.

modos subrepticios de alcanzar la satisfacción pulsional a través de los síntomas, cuestión que causa, a su vez, cierto padecer subjetivo –dicho de forma general y esquemática–.

Pero, ¿todo padecer subjetivo tiene su fuente en este horno de las dinámicas psíquicas internas? ¿Depende la cuestión *sólo* de las dinámicas internas generadas por la fuerza de la pulsión en busca de su satisfacción? ¿Qué hay de aquél otro ámbito producido por la subjetividad y generador de ella, a saber, el campo social?

Si bien el mismo Freud (1921) afirma que toda psicología es, en principio, social, y establece ciertas líneas teóricas que resultan relevantes para poder pensar lo social desde la dinámica psíquica individual, me parece que el psicoanálisis no logra generar una mirada lo suficientemente dilucidadora cuando se trata de dar cuenta sobre cómo el campo social, con su dinámica propia, puede influir a nivel del individuo. Y esto a pesar de que el mismo Freud (1930) sostiene, como “la tercera fuente de sufrimiento, la social” (p. 85), la cual, con otras palabras, caracteriza como “la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad” (p. 85). Pero, ¿de qué insuficiencia estará hablando?

En efecto, más allá del reconocimiento general de que la vida en sociedad implica una cuota insalvable de sufrimiento para sus sujetos, Freud no establece matices ni parámetros sistemáticos que permitan comprender los modos específicos en que distintas configuraciones sociales pueden influir a nivel del individuo.

Frente a esto, el psicoanálisis y su aplicación en la clínica corren el mismo riesgo que otras perspectivas en psicología de caer en la psicologización de problemáticas que pueden provenir de fuentes no estrictamente individuales, en la medida en que estas últimas quedan fuera del campo conceptual desde el cual se trabaja y se interpretan sus efectos desde el mismo, pudiendo incluso llegar a cumplir funciones de control social y reproducción de la violencia (Foladori, 2005).

Es así como Foladori (2005) contrapone lo que serían dos paradigmas de abordar la clínica psicoanalítica. Uno de ellos es denominado *individualista* por centrarse y remitir el análisis que se hace únicamente al individuo, en el entendido de que el inconsciente se limitaría netamente a este ámbito. En tanto, el otro paradigma, denominado *socio-institucional*, consideraría la existencia de un “sujeto social del discurso que se expresa transitoriamente a través de las diversas individualidades, pero que no se agota en ellas”

(Foladori, 2005, p. 50). Lo inconsciente, por tanto, trascendería el espacio individual desde este paradigma.

Esto abre la necesidad de escuchar el discurso desde cuatro registros: intrapsíquico, interpsíquico, institucional y transpsíquico (Foladori, 2005). De tal manera, el síntoma que se presenta en un individuo podría ser la manifestación de un punto de convergencia entre tensiones existentes en cada uno de estos ámbitos. El trabajo analítico consistiría entonces en indagar cuáles son las fuentes e influencia relativa de cada registro en ese síntoma y elaborar intervenciones atingentes a la problemática. No hacerlo podría conllevar, como se ha dicho, a psicologizar conflictos que exceden el ámbito intrapsíquico.

Este trabajo responde al interés por indagar en aquellos ámbitos del sufrimiento psíquico que exceden el registro intrapsíquico, y en particular, por ahondar en el registro institucional.

Este ámbito teórico, desarrollado en profundidad por el análisis institucional, ofrece un modo de acercarse al campo social a partir de la noción de institución, la cual “es objeto de un estudio específico, no como ‘forma social’ entre otras, sino en cuanto ella separa y, por consiguiente, puede articular todas las formas de sociabilidad” (Lourau, 1970, p. 168). Pensar en torno a la institución y las relaciones que guarda con los sujetos resulta fructífero, por tanto, para analizar la influencia del campo social en el individual.

En específico, existe una noción que permite vincular el hecho institucional al problema del sufrimiento psíquico de origen institucional. Esta noción ha sido elaborada por el psicoanalista francés René Kaës (1989), quien la ha denominado *sufrimiento institucional*.

El sufrimiento institucional es un concepto que siempre ha llamado mi atención por las posibilidades comprensivas que abre respecto al campo social. Sin embargo, también me ha parecido un tanto elusivo, en la medida en que reviste cierta complejidad debido a las imbricaciones que implica entre el espacio psíquico de los individuos, de los grupos y el propiciado por la institución.

¿Qué es el sufrimiento institucional? ¿cuándo se puede decir que nos encontramos frente a un sufrimiento de ese tipo? ¿Qué herramientas conceptuales podemos utilizar para comprenderlo en la práctica?

2- Hipótesis, pregunta y objetivos de la investigación

En esta memoria se busca indagar en la noción de sufrimiento institucional a partir de su contraste con el material producido por una experiencia de trabajo grupal, realizada con estudiantes de bachillerato de la Universidad de Chile a través de la técnica de grupo operativo (Pichon-Rivière, 1971). Dicho espacio fue caracterizado como un *Taller de análisis vocacional* y tuvo como tarea transversal el *hablar acerca de lo que se siente y piensa en torno a la decisión vocacional*.

La hipótesis que mueve esta investigación es que en dicho grupo existe una cuota de sufrimiento institucional, lo cual se busca indagar a partir de la pregunta ¿qué signos de sufrimiento institucional se presentaron en el grupo de estudiantes que participaron en el taller vocacional?

El objetivo general es, por tanto, el de caracterizar el sufrimiento institucional que estos estudiantes manifestaron en el transcurso de las sesiones grupales, teniendo como objetivos específicos: a) delimitar elementos de la noción de sufrimiento institucional que puedan servir para entender el caso, b) describir los aspectos del material grupal producido que pueden relacionarse con el sufrimiento institucional, c) analizar críticamente dichos aspectos a la luz de lo conceptualizado como sufrimiento institucional.

III. Marco metodológico

Este trabajo corresponde a una memoria de investigación de práctica profesional, en tanto el material que se utiliza se originó en una experiencia práctica en relación al campo de la psicología llevada a cabo por el autor, material que busca hallar un esclarecimiento a partir de una lectura y contraste con conceptos propios del mismo campo. En específico, del psicoanálisis grupal y el análisis institucional.

1- Sobre el dispositivo grupal utilizado

Dicha experiencia práctica consistió en la realización de un grupo operativo, conformado por estudiantes de bachillerato de primer año de la Universidad de Chile y el equipo técnico, conformado a su vez por un coordinador y un observador, autor de esta investigación, quienes supervisamos nuestro trabajo regularmente con una profesional que cuenta con amplia experiencia en la materia.

Dicho grupo contó con un total de catorce sesiones y un número de participantes que osciló entre los tres y los nueve. El trabajo fue llevado a cabo con una frecuencia de una sesión semanal, las cuales tenían una duración de una hora y media; entre los meses de octubre de 2020 y enero de 2021, siendo la segunda de las experiencias de este tipo que el equipo técnico llevaba a cabo.

El grupo, caracterizado como un *Taller de análisis vocacional*, fue ofrecido a la comunidad de estudiantes de bachillerato a través de los canales oficiales de dicha unidad académica y la participación en él fue de carácter voluntario. La tarea general que movía la reflexión grupal era la de *hablar acerca de lo que se piensa y siente en torno a la decisión vocacional*. Del discurso emergido en dicho grupo a partir de este dispositivo se extrae el material utilizado en esta investigación.

2- Breves señalamientos sobre la técnica de grupo operativo

El grupo operativo, abordado ampliamente en los trabajos de Enrique Pichon-Rivière que aparecen en *El proceso grupal* (1971), es un dispositivo de trabajo grupal de carácter

psicoanalítico (aunque también cuenta con múltiples referencias teóricas de los campos más variados), que, frente a otros dispositivos grupales con dicha orientación, tiene la particularidad de estar centrado en una tarea explícita, la cual motiva y direcciona el discurso y acontecer grupal.

Más allá de la tarea, que forma parte del encuadre, el grupo es de carácter no directivo, dejando el espacio abierto para que sus participantes tomen –o no– la palabra. El enfoque de grupo operativo supone que, en este ejercicio de reflexionar conjuntamente en torno a un objeto de conocimiento nuevo –el propuesto por la tarea–, van apareciendo ansiedades que como defensa generan resistencias.

Aquí es donde toma relevancia el equipo técnico, conformado por un coordinador y un observador. El rol del coordinador es ayudar al grupo a abordar el objeto de conocimiento, ayudar a pensar –de ahí que se le llame también *co-pensador*–, por ejemplo, mediante señalamientos que den cuenta de la dimensión implícita que dificulta la realización de la tarea en lo explícito, re-dirigiendo el grupo hacia su tarea, abriendo vetas no exploradas del tema en cuestión, etc.

Por su parte, el rol del observador consiste en escuchar y observar el discurso grupal, la relación del grupo con el coordinador, y, a 20 minutos de finalizar la sesión, realizar la devolución de *emergentes*. Esto último es un aspecto que también diferencia al grupo operativo de otros dispositivos similares. Los *emergentes* corresponden a puntos nodales del discurso grupal: observables verbales, o no, que –a criterio del observador– darían cuenta del conflicto implícito por el que transita el grupo en la realización de la tarea (Foladori, 2001). Así, en los últimos 20 minutos el grupo reflexiona en torno a esta devolución.

Esta diferencia de roles entre el coordinador y el observador, además del trabajo de supervisión que se realiza con un tercero externo, permiten un acercamiento y elaboración constantes de las problemáticas que atraviesa el grupo, generando nuevas lecturas de su discurso y las hipótesis que luego serán devueltas al grupo. Por otra parte, también esto propicia un espacio adecuado para analizar los aspectos contratransferenciales que atraviesan al equipo técnico e interfieren su escucha.

3- Sobre el material utilizado en la investigación

Es importante destacar que aquí se trabaja con lo que Foladori (2005) denomina una *lectura sintomal* del discurso grupal producido. La misma se diferencia de la *lectura literal*, que busca el sentido –único– en las palabras mismas del texto del discurso y su sumatoria; así como también de la *lectura cabalística*, que lo busca a partir de un código externo al discurso, accesible sólo por expertos, que le entrega un significado nuevamente único, aunque no evidente.

Su diferencia radica en que, en la *lectura sintomal*, la interpretación del sentido del discurso se formula a partir de la propia lógica interna del discurso. Es en la medida en que se puede inteligir un sistema simbólico que subyace al discurso y que aparece manifestado como síntoma en desplazamientos y condensaciones de sentido, que la interpretación –la formulación de *hipótesis*– es posible, aunque nunca definitiva.

La verdad –si de ella se puede hablar– es siempre contingente, en un discurso que no es uniforme ni fijo, sino más bien dinámico, y donde dicha verdad está del lado del enunciante y no de quien interpreta, que sólo puede formular hipótesis y, si es posible, someterlas al análisis –la producción de sentido– del hablante. Por tanto, siempre puede aparecer un nuevo desplazamiento, una nueva condensación. En definitiva, un nuevo sentido.

Si el discurso y su verdad están del lado de quien enuncia el discurso, ¿qué carácter tiene el análisis que se pueda hacer, desde afuera, de él? Ciertamente, no podemos aspirar más que a la elaboración y uso de *hipótesis*. Pensar lo contrario implicaría cercenar tácitamente al sujeto de su discurso, tal como ocurre en la lectura literal y cabalística. Pero, dado que el discurso es un asunto de habla y no de lengua, esto resulta contraproducente, en la medida en que lo que se habla remite a quien habla, y no simplemente al texto o su idioma.

Ahora bien, estas *hipótesis* surgen en función del marco referencial de quienes las hacen, pero también de una relación dialéctica, en primer lugar, con quien enuncia el discurso, pues éstas se someten a su análisis, produciendo nuevos sentidos y haciendo emerger nuevas problemáticas (se podría decir que la hipótesis se aleja de la verdad del discurso cuando no genera nuevas producciones); en segundo lugar, entre el coordinador

y el observador; y, en tercer lugar, entre el equipo técnico y la supervisión. En último término, también entre el consciente y el inconsciente de quien escucha.

Es desde este horno dialéctico, y de lo que –como observador– he alcanzado a escuchar, que se fragua el material utilizado para esta investigación. En particular, dicho material proviene de las anotaciones que, durante las sesiones, he dejado consignadas respecto a estos puntos *sintomales* del discurso grupal. Dicho *material en bruto* ha sido sintetizado y analizado para producir el material que se ocupa en esta investigación propiamente tal, el cual está reproducido íntegramente en los anexos.

Para realizar esta síntesis y análisis del material grupal *en bruto* consignado en cada sesión, he seguido una estructura que incluye a) la síntesis y análisis de la sesión, y b) algunas palabras de los participantes en el grupo, consignadas en el *material en bruto*, que dan cuenta de puntos importantes en el discurso y le entregan una cierta base al análisis realizado.

Es, a partir de este análisis, que se realiza una lectura general de las distintas temáticas que atravesaron el devenir grupal para luego destacar aquellos aspectos que, a criterio del autor y en función del marco teórico elaborado, aparecen como atingentes a la problemática del sufrimiento institucional. Dicha elaboración es desarrollada, en su amplitud, en los apartados que corresponden a la presentación del caso clínico y a su análisis. Cabe decir que los aspectos dinámicos del grupo no son analizados, por cuanto escapan a los objetivos de esta memoria.

Por otro lado, también he utilizado un pequeño material extraído de la página oficial de la unidad académica de bachillerato, el cual daría cuenta de un cierto discurso institucional a partir del que se elaboran algunos análisis en el apartado correspondiente, sirviendo de referencia a la institución en la cual el grupo se encuentra inserto.

Dicho esto, cabe aclarar que la presente investigación es de *carácter cualitativo*, centrado en el *análisis de caso único*. La misma se enmarca dentro de una *tradición hermenéutico-comprensiva* (Cornejo, 2005), donde “cobran importancia característicamente la historicidad de los fenómenos psíquicos, su contextualización sociocultural, y por sobre todo, la consideración de la dimensión de sentido/significado de todo acto psíquico” (p.191). El análisis que se realiza, por tanto, es de *carácter comprensivo*.

IV. Marco Teórico

1- Sobre el concepto de institución

a) *El origen común de la subjetividad y la institucionalidad*

Se puede decir que las instituciones son un producto de la subjetividad humana a la vez que son productoras de la subjetividad humana. En este sentido, no es casual que en Freud (1913) el origen mítico del psiquismo coincida con el origen de la institucionalidad, o la comunidad civilizada –como él la solía llamar–.

En tal mito, la humanidad pasa de un estado primitivo, en el que primaba el arbitrio despótico del padre y jefe del clan o familia, quien detentaba la monopolización del placer en el sentido de acceder a su antojo a sus objetos sexuales; a un estado civilizado, marcado por la alianza entre hermanos que, tras el asesinato paterno, erigen el tótem que lo eterniza esta vez bajo la figura de la Ley. Es esta Ley la que establece los tabúes y prohibiciones que fundan la comunidad de derecho, lo cual tiene su correlato intrapsíquico en el sentimiento la culpa y la emergencia tópica del superyó.

Freud establece, de tal modo, un primer acercamiento a la necesidad de la institución para la constitución psíquica subjetiva, a la vez que, como ya se ha dicho en apartados anteriores, establece el malestar inherente a la cultura (Freud, 1930). Sin embargo, no ahonda más allá de este hecho fundacional, mítico, de la institucionalidad.

Cabe la pregunta, entonces, sobre cuál es el desarrollo ulterior de la institucionalidad, qué fuerzas lo movilizan, así como también si ésta, en sus configuraciones particulares, puede ocasionar otros tipos de malestar *excedentes*, tal como Marcuse (1983) lo sostuviera.

En efecto, dichas preguntas son atingentes en la medida en que consideramos el otro aspecto mencionado: que la institución es también un producto de la actividad humana, y como tal, en sus formas particulares, no es unívoca ni eterna, como muchas veces parece ser.

b) *La concepción dialéctica de la institución*

Lourau (1970) es fundamental en este sentido para delimitar el campo institucional y caracterizar su dinámica. Este autor, tomando como referencia la filosofía hegeliana, releva la importancia de considerar la *negatividad* en el concepto de institución, y no sólo sus aspectos o manifestaciones positivas, que limitan su concepción a lo visible y lo dado, lo cual tiende a *eternizarla*. Así, Lourau (1970) plantea que la institución es un “objeto de conocimiento irreductible a sus manifestaciones empíricas” (p. 162)

De tal modo, realiza una construcción teórica en la cual sostiene que el concepto de institución “analizado dialécticamente, se descompone en sus tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad” (Lourau, 1970, p.10). El primero de esos momentos se caracterizaría por lo que él denomina su *unidad positiva*, aquella que aparece en los libros de leyes o en las cartas fundacionales de las instituciones. Unidad positiva que, sin embargo, es meramente abstracta. Esa unidad es lo que hace ver en las instituciones una especie de formación eterna, en la medida en que “dentro de ese momento el concepto es plenamente verdadero” (Lourau, 1970, p.10). Es, en resumen, el momento de la norma universal.

El segundo momento, de la particularidad, es la negación necesaria del momento anterior en la medida en que “toda verdad general deja de serlo plenamente tan pronto se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas, vale decir, dentro del grupo heterogéneo y cambiante de individuos” (Lourau, 1970, p.10). En este momento, en vez de hablarse de universalidad, se habla de *totalidad*. Aquí la ley no se cumple al pie de la letra: existen excepciones, deseos y desvíos a la regla. Pero, a pesar de ello, se trata de la realidad concreta.

Dirá Lourau (1970): “y sin embargo, la sociedad funciona, bien o mal, porque las normas universales, o así consideradas, no se encarnan directamente en los individuos: pasan por la mediación de formas sociales singulares” (p. 10). Es así como el momento de la singularidad será el de la *unidad negativa*. Esta unidad surge de la relación negativa que cada forma social mantiene con las demás y con el sistema social en su conjunto. Con esto se quiere decir que cada cual desempeña una función específica, pero que, a pesar de ello, mantiene una relación continua con otras funciones de otras formas sociales en la medida en que todas pertenecen a un conjunto social que las incluye, y que, a la vez, originan.

La *unidad negativa* surge a partir de esto: de las funciones negadas que, sin que sean parte de las funciones oficiales declaradas por las distintas formas sociales, se ejercen de modo latente, accidental e informal. Esto da lugar a la existencia de una *transversalidad*, constituida por lo que sería un no-saber acerca de la función efectiva que cumplen las formas sociales, y que podría entenderse como un inconsciente político, institucional o Estado inconsciente (conceptos que serán abordados más adelante).

Lo que interesa de esta conceptualización es el hecho de considerar a la institución no meramente como un hecho positivo, tangible, que se podría reproducir más o menos fidedignamente a partir de un método o la enumeración de ciertas características o datos: hablar de instituciones no es sólo hablar, por ejemplo, de tal o cual colegio, carta magna, sistema judicial, etc. La institución, más allá de las apariencias y formas visibles que toma, tiene también una condición negativa, es producto de una actividad, frente a la cual sólo se puede tener un acercamiento mediante un análisis en situación, introduciendo algún dispositivo de intervención que permita hacer hablar aquello no dicho, que nunca puede ser del todo dilucidado.

A lo anterior se agrega el hecho de plantear a la institución “dentro de un juego de estructuras instituidas e instituyentes” (Lourau, 1970, p. 168), en donde *lo instituido* corresponde al orden establecido y *lo instituyente* a la capacidad creadora del ser humano que le permite instituir nuevos órdenes, en lo que podríamos entender como el *proceso de institucionalización*. De tal modo, la institución es entendida dialécticamente como una instancia dinámica, con una actividad propia, que hace a la subjetividad a la vez que es producida por ella.

2- Lo político y lo psicológico en la institución

Foladori (2008), al desarrollar este proceso dinámico de la institucionalización, y preguntándose por el problema del cambio institucional –en el cual la mayoría de las veces se ve que la fuerza instituyente es absorbida e incluso aprovechada por lo instituido para generar cambios reformistas, quedando lejos la posibilidad de la emergencia de una contrainstitución o de un cambio radical–, plantea que existen dos series de vectores que actúan en el fenómeno institucional: uno corresponde al político y otro al psicológico.

Me parece que, si bien Foladori ocupa estos vectores para comprender la problemática de la resistencia al cambio institucional, ellos también pueden ocuparse para comprender la cuestión más general de la institución. Kaës, por su parte, en su análisis de la institución, caracteriza a ésta por ser a) una formación de la sociedad y la cultura, b) una formación psíquica y, –lo que podría comprenderse como una síntesis entre estas dos– c) un espacio que “vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales políticos, culturales, económicos, psíquicos” (Kaës, 1989, p. 30). Lo político y lo psíquico aparecen de tal modo como dos realidades o dimensiones de lo subjetivo que se vinculan en el hecho institucional.

a) Lo político en la institución

Lo político vendría dado por la cuestión del poder, que según Foladori (2008) remite a la creación del Estado: la institucionalización del Estado implica un proceso instituyente a través del cual se pasa del reparto originalmente horizontal del poder entre todos los integrantes de dicho proceso a una estructura vertical marcada por la delegación del poder en un número reducido de representantes. De tal modo ocurre una apropiación del poder, pero también del excedente económico y las fuerzas productivas (o lo que podría entenderse como el poder-hacer), a través de la división del trabajo.

Una vez institucionalizado este movimiento, el Estado “se debe legitimar de manera permanente en todas y cada una de las instituciones que se sostienen en su interior y tal legitimación repercute en la legitimación total del sistema estatal” (Foladori, 2008, p.39). Para hacer esto, se vale de la naturalización del orden así establecido, haciéndolo aparecer como una condición necesaria, eterna, sin la cual la sociedad no podría existir.

Ocurre por tanto que todas las instituciones tributarias de un Estado, en la medida en que son sancionadas por éste y deben cumplir con sus reglas y sus leyes; reproducen su estructura de repartición del poder, marcada por la delegación. Foladori (2008) sostendrá que “el poder no es más que la apropiación (por vías más o menos explícitas y/o tácitas) del poder de la base. Por ello, la violencia está en el mismo acto de fundación de la institución” (p. 208).

Pero la violencia que esta vez se ejerce, no tiene que ver con la *violencia primaria*, necesaria para la vida en cultura y la constitución de la subjetividad (de la cual hablaba Freud tácitamente), sino con una *secundaria*, la cual dice relación con el modo en cómo los ordenamientos sociales concretos, regidos por la lógica del Estado, coaccionan de un modo u otro a sus integrantes para que reproduzcan el modo desigual de la repartición del poder (Foladori, 2008).

Esta violencia, sin embargo, no implica necesariamente agresión, pues ambas son de órdenes distintos (Foladori, 2008). La violencia es de carácter social pues es en las relaciones sociales donde encuentra su fundamento. La agresión, en cambio, pertenece al ámbito individual por cuanto halla su fundamento en la pulsión. De tal modo, la violencia secundaria que ejerce el Estado puede ser simbólica.

Para abordar este tema, Foladori (2008) toma las conceptualizaciones de Laing (1969) sobre las metarreglas familiares. En ellas, se establecen normas que prohíben pensar en determinados temas, a la vez que otras normas suplementarias prohíben pensar en aquella prohibición y así sucesivamente. Es digno de mencionar que estas normas escapan a la concepción freudiana de represión psíquica por cuanto su mecanismo se encuentra en lo instituido. De tal modo, se sostiene la existencia de “cierta estructura intragrupal en la que lo institucional condicionaría y determinaría la posibilidad de pensar de sus miembros” (Foladori, 2008, p. 218).

Es a través de lo dicho anteriormente que se establecería tanto lo que es la noción de *represión política* como lo que es denominado el *inconsciente institucional o político*, el cual Foladori (2008) define como “aquel sistema de normas inconscientes que son productoras de violencia. Son inconscientes en el sentido de lo no dicho institucional, están allí y regulan el funcionamiento institucional pero nadie se ha percatado de ello y, más aún, negarían su existencia” (p. 211).

Es interesante considerar y remarcar que este inconsciente y esta represión institucional prohíbe hablar, y como tal, instala la imposibilidad de pensar. Sin embargo, esto no es acerca de cualquier tema, sino que “se reprime la temática del poder y del ejercicio del poder” (Foladori, 2008, p. 243).

Otra perspectiva la entrega Mendel (1992), quien, tras una amplia experiencia con intervenciones institucionales o socioanalíticas en el campo del trabajo, y en su interés por

fundamentar una psicología social del sujeto, propone el concepto de *movimiento de apropiación del acto* (o del *acto-poder*). Este movimiento permitiría establecer una distinción entre el ámbito *psicofamiliar* de la psique de aquél *psico-social*, pues sería el efecto de un proceso psíquico propio de la dimensión social del sujeto, al cual caracteriza como “una fuerza de carácter antropológico, que se expresa de manera no consciente dentro de la dimensión psíquica, y que incita al sujeto a ‘apropiarse’ del acto voluntario y consciente que realiza” (Mendel, 1992, p. 21). Dicho movimiento buscaría la apropiación tanto del *proceso* como del *efecto* del acto.

El acto humano, según Mendel, sólo es comprensible en el marco de las relaciones sociales, en la medida en que estas lo condicionan y sobredeterminan. Así, a pesar de ser una fuerza interna del ser humano, “es porque existe un colectivo, y porque ese colectivo es social, que el movimiento de apropiación del acto puede crecer y desarrollarse en el sujeto” (Mendel, 1992, p. 54). De allí se deduce el carácter social de todo acto.

Siguiendo los planteamientos anteriores, me parece que es posible ver en este concepto la fuerza instituyente que actúa en la dialéctica de la institucionalización, la cual se vería coartada por lo instituido. Sería lo instituido, que en la lógica que impone el Estado se traduce en una distribución desigual del poder, lo que limitaría el movimiento de apropiación del acto.

La apropiación del poder, es decir, aquella violencia secundaria producto de la represión política, es, entonces, apropiación del poder-hacer, o del acto-poder, lo cual estaría mediado por lo institucional. Así, dirá Mendel (1992), “la psicossocialidad en el trabajo se desarrolla en la confrontación del movimiento de apropiación del acto (de trabajo), y de la división técnica y jerárquica del trabajo. Es decir, prácticamente, en el enfrentamiento de los diversos colectivos sociales de trabajo” (p. 55).

Sin embargo, como se ha dicho, no se trata aquí sólo de una cuestión de poder, pues lo que Mendel califica como el aspecto psicofamiliar del psiquismo se impone al aspecto psicossocial dificultando su despliegue. Esto, que puede entenderse a partir de las dinámicas intrapsíquicas del sujeto, y de cómo estas invisten el espacio social, también puede comprenderse a partir del aspecto psicológico de la institución, lo cual, desde otros autores, plantea la cuestión de la realidad psíquica implicada en la vida institucional y de cómo esta sostiene aspectos importantes del psiquismo de los sujetos.

b) Lo psíquico en la institución

El ámbito psicológico de la institución tendría su raíz en el hecho de que esta es fundamental para la vida anímica de los sujetos que forman parte de ella, a la vez que requiere de un trabajo psíquico específico por parte de ellos. Kaës (1989) sostendrá que “el sujeto es sujeto de la institución y la institución consiste en una doble función psíquica: de estructuración y de receptáculo de lo indiferenciado” (p. 28).

En lo que respecta a la primera función, el mismo autor dirá que la realidad psíquica de los sujetos se apuntala en dos bordes: uno –el conocido clásicamente– sería el biológico (o corporal), donde hallamos la pulsión, mientras que el otro sería el social (o institucional), afirmando que

Como el otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios. (Kaës, 1989, p. 27)

Debido a ello, la institución no sólo se encuentra como fundamento del origen filogenético del ser humano, como se puede sostener desde Freud, sino que también del ontogenético.

Aquello establece desde ya un íntimo vínculo entre el espacio psíquico del sujeto y el espacio institucional, debido a lo cual Kaës (1989) sostendrá que “la vida psíquica no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal (...), una parte de él (...) no le pertenece en propiedad, sino a las instituciones en que él se apuntala y que se sostienen por ese apuntalamiento” (p. 20).²

Pero la institución también opera como receptáculo de lo indiferenciado. A este respecto, los desarrollos de Jacques (1979) fueron fundamentales para abrir el campo de las instituciones como defensa ante las ansiedades básicas del psiquismo. Es así como varios autores hablan de que las instituciones son depositarias de la sociabilidad sincrética

² Es interesante apreciar en ello la codependencia y la co-génesis entre psiquismo e institución.

(Bleger, 1970), cumplen funciones metadefensivas para el psiquismo (Kaës, 1989) u operan como un segundo sistema defensivo (Foladori, 2008), por sólo nombrar algunos.

De tal manera, se sostiene que habría ciertos aspectos correspondientes a estadios psíquicos primarios (previos a la emergencia del yo como instancia y al establecimiento de relaciones objetales), caracterizados por ansiedades confusionales, persecutorias y depresivas, que estarían escindidos de la personalidad y depositados en las instituciones. De tal modo, estas últimas serían, a través de lo instituido, receptáculos y contenedores de aquellos aspectos parciales e indiferenciados del psiquismo, y como tales, sostendrían la integración del yo.

Como complemento a lo anterior, y ya más en un plano del proceso secundario, se podría agregar el hecho de que la afiliación a las instituciones cumple una función de gran importancia para la identidad de los individuos (Foladori, 2008), quienes ocupan las categorías establecidas por lo instituido como puntos de referencia identificatorios. Por otro lado, la estructura organizacional de las instituciones, los lugares que ella asigna a cada quién o la jerarquía que ella instala, son también puntos de referencia para los lugares que los sujetos asumen en sus relaciones o para normar las interacciones (Foladori, 2008).

“Así, la jerarquía es la que resiste la grupalización y posibilita al yo operar en un espacio grupal discriminado” (Foladori, 2008, p. 42), entendiendo por *grupalización* la emergencia de aquellos aspectos indiferenciados que se juegan en lo que Bleger (1970) llamó la *sociabilidad sincrética*: un tipo de relación simbiótica y primaria, pre-verbal, “en la cual no hay discriminación establecida entre yo y no-yo, ni entre cuerpo y espacio, ni entre yo y el otro” (Bleger, 1970, p. 92), pero que sentaría las bases de la sociabilidad por interacción.

Lo dicho hasta ahora muestra cómo aspectos institucionales, que en apariencia no tienen que ver con la vida psíquica, se ven permeados por ella y cumplen funciones fundamentales para ella. De tal modo, se instala la pregunta acerca de cuál es la condición o consistencia psíquica del espacio institucional. En esta línea, Kaës (1989) afirma que la institución es un *polítopo*, con lo cual quiere decir que ella reúne en sí dimensiones heterogéneas, como lo son la social, cultural, jurídica, política, económica y psíquica.

La articulación de estas dimensiones con la psíquica daría a lugar a la consistencia psíquica propia de la vida institucional. Para generar un marco comprensivo de ello, Kaës

se afirma en su postulado de un *aparato psíquico grupal*, el cual contaría con formaciones y procesos que son propios al espacio vincular e intersubjetivo. Sostener esto implica, para él, pensar en una doble metapsicología, la cual

requiere la hipótesis de una tópica doble (el inconsciente se inscribe y produce sus efectos en cada sujeto y en el vínculo entre ellos), de una economía mixta de las inversiones e intercambios entre estos lugares psíquicos, de una dinámica interferente y de una co-génesis (o de una co-epigénesis) de estas formaciones y de estos procesos. (Kaës, 1998, p. 19)

Apoyándose en esto, Kaës sostiene la existencia de *formaciones intermediarias* “entre el espacio psíquico del sujeto singular y el espacio psíquico constituido por su agrupamiento en la institución” (Kaës, 1989, p. 33), y entre los espacios psíquicos y no psíquicos vinculados por el hecho institucional. Las formaciones intermediarias responden por tanto a una doble articulación, que tiene como efecto y rasgo característico su *carácter bifronte*, o, en otras palabras, la reciprocidad que produce entre los elementos que liga.

Kaës (1989) dirá sobre ellas:

Tienen que ver con el reparto del placer y los medios puestos en común mediante la realización del deseo, la renuncia pulsional exigida por el advenimiento de la comunidad y la seguridad de sus sujetos; la reciprocidad de las cargas narcisistas y de las representaciones, que aseguran la continuidad del trasfondo colectivo sobre el cual se despliega la pertenencia y la identidad; por último, el acuerdo inconsciente sobre lo que debe mantenerse en la represión o fuera de toda representación para que las condiciones psíquicas y sociales del vínculo se mantengan en la forma de agrupamiento que lo constituyó. Cada una de estas formaciones asegura, solidariamente con las otras, las condiciones psíquicas de la existencia y la vida de la institución. (p. 34-35)

Dicha conceptualización le permitirá a Kaës delimitar lo que sería la *estructura psíquica inconsciente de la institución*, la cual surgiría como “resultado del montaje de estas formaciones bifrontes” (Kaës, 1989, p. 53). Es esta estructura la que “gobierna la organización, en cada caso singular, de lo reprimido y sus retoños en la tópica intrapsíquica y en la tópica transubjetiva” (Kaës, 1989, p. 54), siendo, de tal modo, determinante para la vida psíquica de los sujetos en las instituciones.

3- Sobre el concepto de sufrimiento institucional

a) *Sufrimiento institucional: ¿psíquico o político?*

Lo conceptualizado anteriormente entrega las bases y fundamentos sobre los cuales es posible comprender la naturaleza y el origen del sufrimiento institucional. En este sentido, es notable el hecho de que, dependiendo de si lo que se toma en cuenta son los atravesamientos políticos o psíquicos de la cuestión institucional, la noción de sufrimiento institucional, el foco que se ponga para observar sus manifestaciones y en establecer una cierta psicopatología de la vida institucional; tendrán algunas diferencias.

Me parece, en este sentido, que la conceptualización que realiza Kaës –quien introduce el término como tal y lo desarrolla ampliamente– está más del lado de lo psíquico en la institución: cómo las formaciones intermediarias estructuran espacios psíquicos intersubjetivos, generan y reciben cargas psíquicas, administran elementos psíquicos proyectados. En fin, cómo opera toda una metapsicología en/de lo institucional.

Se podría decir que de cierta manera psicologiza el fenómeno institucional, o, al menos, se queda sólo con los aspectos relativos a la *realidad psíquica* en/de la institución, a pesar de que en no pocas ocasiones reconoce y hace alusión a los aspectos que tienen que ver con el ejercicio del poder, de la violencia, de lo instituido sobre lo instituyente, etc., pero no los desarrolla mayormente. Esto probablemente se deba a su asiduo intento de ampliar los marcos conceptuales del psicoanálisis hacia otros espacios subjetivos, en lo cual es muy prolijo y resulta ciertamente muy enriquecedor, pero psicoanálisis al fin.

Otros autores, como, Mendel o Foladori, se sitúan en perspectivas que le otorgan una consistencia propia al orden político, considerando la cuestión del poder, la alienación que se produce de él en la estructura del Estado, las jerarquías y la división del trabajo; como hechos determinantes en la vida social y subjetiva. No niegan los aspectos psíquicos, pero no lo traducen todo en esos términos en la medida en que existe algo del orden social que es irreductible al hecho psíquico, y que dicha cuestión tendría que ver con las relaciones de poder. Por tanto, sus teorías y conceptualizaciones tendrán en cuenta este punto de vista.

De todos modos, ambos aspectos se encuentran en lo que podría entenderse como una dialéctica permanente, pues, como se ha visto, cada uno depende del otro y se co-determinan, siendo ambos fundamentales para la estructuración de la subjetividad humana.

Es interesante observar a este respecto que Lourau critica a algunos sociólogos y psicosociólogos el generar lecturas limitadas del hecho social e institucional, al reducirlo ya sea al momento de la universalidad (la norma social) o al de la particularidad (la mentalidad de los individuos). Dirá: “con esto se anula el tercer momento del concepto de institución y, lo que es aún más grave, la acción recíproca de los tres momentos, sin la cual no hay dialéctica” (Lourau, 1970, p. 11).

De tal manera, se puede sostener que ambos aspectos, vectores o dimensiones de la institución no están realmente separados, y su diferenciación en último término sólo responde a un ejercicio analítico para hacer aprehensible el objeto institucional, la cual debiera ser integrada en el momento de la singularidad. De todos modos, este es un punto conflictivo, pues no se ha logrado llegar a alguna teoría general que permita conciliar ambos aspectos o establecer su relación más profunda, lo cual ha constituido una “vieja discusión teórica esencial” (Foladori, 2008, p. 30) en torno a las relaciones recíprocas que guardan el poder y el psiquismo.

La pregunta acerca de cuáles son, más precisamente, las relaciones entre lo político y lo psíquico en las instituciones, queda, por lo tanto, en suspensión. En lo que sigue se mostrarán las teorizaciones y conceptualizaciones que más echen luz sobre este asunto, haciendo matices en cuanto a lo que implican sus alcances psíquicos y políticos, teniendo como perspectiva el generar un marco comprensivo para luego realizar la lectura y el análisis del caso que se aborda en esta memoria.

b) Sufrimiento... ¿institucional?

Respecto al sufrimiento institucional, lo primero que cabría decir es que el sufrimiento del que se habla –como pareciera indicar su nombre– no es el de las instituciones. Estas, en tanto tales, se presentan en apariencia como un objeto externo, cuya catectización conforma un objeto psíquico común (Kaës, 1989). No se puede decir, por tanto, que sean las instituciones las que sufren, sino más bien que “nosotros sufrimos

de nuestra relación con la institución (...). Lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre” (Kaës, 1989, p. 56-57). Por tanto, de lo que se habla es del sufrimiento subjetivo que surge a raíz del hecho institucional. En este sentido, quizás sería más exacto hablar del sufrimiento *en* las instituciones, aunque, hechas estas aclaraciones, la fórmula de *sufrimiento institucional* puede ser más cómoda.

Aquí salta a la vista un problema: ¿cómo saber que el sufrimiento psíquico que se da en las instituciones es institucional y no *tan sólo* intrapsíquico? Kaës, en este sentido, insta a suspender la búsqueda de determinaciones causales, pues se trata de ámbitos que se encuentran profundamente imbricados. De tal modo, el buscar una causa *única* hace desoír otras sobredeterminaciones que puedan estar actuando en dicho fenómeno. Lo que importa, entonces, es “dar cuenta de la emergencia y el reconocimiento de sufrimientos que se producen con motivo de la vida institucional” (Kaës, 1989, p. 56).

Es así como hay que tener en cuenta que, por una parte, cualquier sufrimiento psíquico que se presente en el ámbito institucional “no tiene ipso facto valor y sentido de síntoma para el funcionamiento institucional” (Kaës, 1989, p. 56); y, por otra, que “el sufrimiento actual no se resuelve siempre en la historia singular, sino que puede estar anclado en la red del vínculo” (Kaës, 1989, p. 56).

El problema es complejo por cuanto la institución, como se ha dicho, reúne en sí dimensiones distintas de lo subjetivo y lo social, pudiendo de tal modo existir desplazamientos entre esas instancias. Así, sufrimientos que podrían tener su origen en la dinámica psíquica de un individuo podrían hallar su manifestación en el espacio institucional, como también “es posible que ciertos problemas políticos se expresen en el registro del síntoma psíquico” (Kaës, 1989, p. 30).

Además, puede ocurrir que existan desplazamientos entre grupos institucionales y dentro de ellos. En este sentido Bleger (1966) afirma que “los conflictos en los estratos superiores se canalizan y actúan en los niveles inferiores” (p. 84). Esto, que en el fondo se trata de un conflicto entre las normativas del equipo de trabajo y de la institución, –en donde estas últimas se imponen al equipo de trabajo– (Foladori, 2010), suele vivirse en aquél en términos de problemas interpersonales o personales. El no poder decidir acerca de cómo y qué se hace, además de la imposibilidad de pensar, hablar y hacer algo al respecto, que constituye *lo no dicho institucional*, queda desplazado así en lo intrapsíquico e interpsíquico.

c) *Características del sufrimiento institucional*

Se hacen necesarios, por lo tanto, medios conceptuales que permitan poner de relieve y analizar las situaciones de sufrimiento institucional, destacando su particularidad, manifestaciones y dinámicas propias. Kaës, en este sentido, al hacer referencia a la estructura psíquica inconsciente de la institución (que, como se ha dicho, surge a partir de las configuraciones particulares que las formaciones intermedias suscitan y de lo reprimido que administran), dirá que:

Contra esta emergencia de eso reprimido y contra el reconocimiento de este inconsciente, que para el sentimiento del yo se externaliza en un modo alienante en lo instituido, se establecen las defensas propias de la existencia institucional y se mantiene el desconocimiento deliberado de sus funciones. El sufrimiento de y en la institución tiene allí su fuente. (Kaës, 1989, p. 54)

A partir de este párrafo se puede decir que el sufrimiento institucional, desde Kaës, surge como producto de las defensas institucionales que se instalan con el objetivo de que lo reprimido a través de la institución permanezca como tal y de que la institución conserve su estructura inconsciente.

Pero, además, lo interesante de este párrafo tiene que ver con que Kaës afirma que la estructura inconsciente de la institución se externaliza en lo instituido, en lo que constituiría un tipo de alienación de lo psíquico. A partir de ello, se puede intuir lo que sería el aspecto político de la institución y las relaciones que guardaría con la estructura inconsciente, en este caso, colectiva. Así, Kaës (1989) dirá, posteriormente, que “el espacio psíquico en la institución se reduce con la prevalencia de lo instituido sobre lo instituyente” (p. 63), lo cual sería una de las causas del sufrimiento institucional.

Pero, más allá de ello, lo que resalta –y lo que él desarrolla en profundidad– es el aspecto económico y dinámico de los procesos psíquicos que configura la institución. Sería un problema en las defensas lo que ocasionaría el sufrimiento institucional, problema que podría estar dado por su *falta, exceso o inadecuación* (Kaës, 1989).

Recordemos que la institución cumple una función psíquica de receptáculo de los aspectos primitivos e indiferenciados del psiquismo. Su *falta*, por tanto, implicaría el retorno de estos aspectos a los individuos, que no serían capaces de integrarlos en sí mismos. El

exceso estaría referido a exigencias, contratos y normas impuestos por la institución, que superarían las capacidades de elaboración psíquica de los individuos. La *inadecuación*, por su parte, tendría que ver con el hecho de que la estructura institucional no sea apropiada para llevar a cabo lo que es su razón de existencia: la *tarea primaria institucional*.

Kaës dirá del sufrimiento institucional que, como cualquier otro de origen psíquico, surge a partir de un desarrollo incontrolado de la angustia, la cual llegaría a ser patológica en la medida que paralizaría y deterioraría el espacio psíquico interno, generando un “impedimento permanente para amar, trabajar, jugar” (Kaës, 1998, p. 32). Su particularidad residiría en el hecho de que este sufrimiento estaría referido a “las condiciones del vínculo en sus sujetos constituyentes, y no simplemente a las características individuales de éstos” (Kaës, 1998, p. 33), vínculo que en este caso correspondería a aquél que es instituido.

Uno de los signos más relevantes del sufrimiento institucional tendría que ver con una dificultad y hasta una incapacidad para pensar, lo cual, desde Kaës, diría relación con la emergencia de defensas masivas (proyecciones e identificaciones proyectivas) debido al “debilitamiento o la destrucción de dispositivos de contención y de transformación de las ansiedades primitivas” (Kaës, 1998, p. 36).

Otros signos o síntomas que Kaës (1998) destaca tienen que ver con:

- Parálisis y apabullamiento, o en su contraparte, agitación y activismo.
- Confusión entre los límites del yo y sus prolongamientos.
- Desconocimiento defensivo del sufrimiento del otro.
- Regresión paranoide.
- Ataque envidioso contra los vínculos.
- Identificaciones con los objetos atacados o atacantes.
- Investidura en labores secundarias o en burocracia.

Por otro lado, desde la perspectiva de Foladori (2008), el sufrimiento institucional es entendido también como un sufrimiento que tiene lugar a partir de la inserción de los sujetos en las instituciones, pero destaca el aspecto normativo y sociopolítico de éstas en la producción de patología. De tal manera, la problemática de las diferencias de poder, de la jerarquía institucional, de las normas institucionales confrontadas a las que naturalmente surgen de los grupos institucionales –y que violentamente acaban por estereotipar su dinámica–, toma un lugar central.

La violencia, en términos de “sometimiento desde un nivel jerárquico superior y ante el cual no hay escapatoria posible” (Foladori, 2008, p. 161), sería lo que signa este tipo de sufrimiento. Así, Foladori (2008) llega a afirmar que “el sufrimiento institucional es directamente el producto de la violencia institucional, de aquello que es sentido como avasallamiento del yo, condiciones impuestas, imposibilidad de implementación de una estrategia defensiva que le otorgue cierta autonomía al yo” (p. 161).

Ahora bien, las fuentes del sufrimiento institucional son objeto de una represión particular –represión institucional–, que, como ya se ha dicho anteriormente, no tiene que ver con lo sexual, sino con la temática del poder. En otras palabras, con el ejercicio de la violencia mencionada en el párrafo anterior. Es así como surge *lo no dicho institucional*, que condiciona el desplazamiento del conflicto a ámbitos, por lo general, interpersonales e individuales.

Así, Foladori coincide con Kaës en que una de las manifestaciones más notables del sufrimiento institucional es la dificultad o incapacidad de pensar, pues *lo no dicho* opera en este ámbito. El socavamiento de la capacidad creativa de las personas y los grupos también conformaría una de sus manifestaciones, en la medida en que la norma institucional no permite el despliegue del proceso creativo grupal, llevándolo a la estereotipia y la repetición.

El sufrimiento institucional, en una línea semejante, se podría entender desde Mendel (1993) como producto de la incapacidad de desplegar la psicosocialidad del sujeto. Es decir, la incapacidad de llevar a cabo el *movimiento de apropiación del acto*, al no tener control ni del proceso ni de los efectos del éste, lo cual conllevaría a la pérdida de una fuente importante de placer para el sujeto.

En un caso analizado por él, esto era sintomatizado en una organización a través de múltiples accidentes laborales, que no mejoraban con las capacitaciones en seguridad que dicha organización les ofrecía a sus empleados ni los reglamentos que se hacían al respecto. Nuevamente nos encontramos aquí con el fenómeno del desplazamiento, puesto que, según Mendel (1993), “la actitud de no prevención es el síntoma de un mal más profundo: frustración respecto de la satisfacción en el trabajo, satisfacción que depende de problemas organizacionales y de comunicación” (p. 37-38).

d) *El papel del sujeto particular en el sufrimiento institucional*

En su teorización sobre el sufrimiento institucional, Kaës (1989, 1998) distingue tres fuentes de dicho sufrimiento: una relativa al *hecho institucional mismo*, otra referente a la *estructura social e inconsciente particular de determinada institución*, y, por último, la que tiene que ver con la *configuración psíquica del sujeto singular*.

Esta teorización me parece interesante, por cuanto realza los distintos aspectos y dimensiones que se ponen en juego en la vida institucional. En el primer factor, el *hecho institucional*, se puede apreciar el componente político, social, principalmente relativo a la violencia primaria, aunque también a la secundaria por cuanto el ordenamiento institucional estatal implica la apropiación del poder y la estructura jerárquica de decisión.

En las *estructuras sociales e inconscientes de las instituciones particulares* también puede verse el efecto de esta violencia secundaria, aunque ya en sus configuraciones más singulares. También se puede apreciar en ellas lo que tiene que ver con las configuraciones psíquicas producidas por la institución, en lo que podría entenderse como el nivel intersubjetivo del psiquismo. Finalmente, resalta la consideración –en lo que sería una fuente del sufrimiento institucional– de las *configuraciones psíquicas individuales* de cada quien, lo que podría entenderse como el nivel intrapsíquico de este sufrimiento.

Esto resulta interesante por cuanto habría un aspecto del sujeto singular que contribuiría a la producción de sufrimiento institucional, lo cual, me parece, podría entenderse de dos maneras: una sería pensar que dos sujetos expuestos a *las mismas condiciones institucionales* podrían, a partir de sus estructuras psíquicas, tener distintos grados de sufrimiento institucional. Incluso, que alguno pudiera no sufrirlo mientras que otro sí. Otra perspectiva sería considerar al sujeto singular como un agente en la producción de sufrimiento institucional, ya sea este dado por circunstancias psíquicas o relativas a las relaciones de poder.

La primera, aunque digna de ser tomada en cuenta, podría ser psicologizante y quizás tendría que ver más con la dimensión intrapsíquica del sujeto. La segunda, si bien complejiza las relaciones entre psiquismo y poder, abriría perspectivas para la posibilidad de re-apropiación de aquello que ha sido enajenado. En otras palabras, para la autonomía. De todos modos, ambas maneras de comprensión están relacionadas por cuanto, como se ha sostenido, forman parte de una unidad dialéctica, si bien sus relaciones son intrincadas.

En este sentido, Bleger hace una serie de consideraciones interesantes, pues si bien afirma que “una fuente de infelicidad y distorsión psicológica de los seres humanos en la institución se basa en la estructura alienada de las instituciones” (Bleger, 1966, p. 82), también dirá que un cambio institucional que no se acompañe de una transformación a nivel intrapsíquico dificulta o pone en jaque dicho cambio. Por tanto, dentro de la alienación de la estructura de las instituciones también debe considerarse el componente de la organización psíquica de los sujetos.

En un pasaje notable, Bleger (1966) afirma que:

Un cambio institucional radical sólo puede darse con una cierta conciencia previa, es decir, con un cierto cambio previo de la estructura psicológica. Lo que nos interesa es todo lo que los seres humanos se esfuerzan por no cambiar las instituciones, aunque, por otro lado y al mismo tiempo, se esfuerzan por cambiarlas, por considerarlas inadecuadas o insatisfactorias. Y nos interesa también mucho la medida en que los individuos alienados, sometidos a instituciones alienadas, se refuerzan en un círculo de resistencias al cambio. (p. 83)

La razón de dicha alienación y la dificultad de superarla tendría que ver con la función que la institución cumple respecto a los aspectos sincréticos de la personalidad, función que se volvería patológica en la medida que inmoviliza totalmente a estos últimos, reforzando el clivaje respecto a la parte diferenciada e integrada de la personalidad (Bleger, 1970). La organización, que originalmente fue creada para cumplir un determinado fin o función, pasa a ser así un fin en sí mismo, siendo este hecho el fundamento de la burocratización de dichos espacios (Bleger, 1970). En esto puede hallarse una lectura –sin que el autor lo aborde como tal– del sufrimiento institucional.

e) Algunos tipos de sufrimiento institucional

A continuación, se revisarán tres tipos y causas de sufrimiento institucional que se consideran atingentes al caso que luego será analizado. Uno tiene que ver con las dificultades que en la institución existen para la realización de la tarea primaria, otro con el contrato narcisista dado por la institución y, el último, con el sufrimiento institucional derivado de no comprender las causas del mismo y la confusión que esto provoca.

i- *Desplazamiento de la tarea primaria*

La *tarea primaria* es lo que funda la razón de ser de una institución particular. Esta puede tener fines educativos, higiénicos, administrativos, productivos, etc. En función de la tarea, la institución tiene una identidad y genera efectos identificatorios en los sujetos que son parte de ella. De hecho, Kaës (2004) dirá que los sujetos que componen la institución son para ésta y su tarea sujetos parciales, en la medida que se requiere de todos para su realización y cada quien toma un lugar en la institución a partir de ella.

La tarea primaria, de tal modo, estructurará toda la economía psíquica de inversiones y contrainversiones en la institución, además de los vínculos entre pares y con la institución. En este sentido, es importante tomar en cuenta cuál es el tipo de objeto a que apunta la tarea primaria. No será lo mismo que una institución esté orientada al trabajo con un objeto inerte que con uno vivo, especialmente si es humano. La economía y la dinámica de las inversiones serán distintas, configurándose distintas estructuras inconscientes institucionales (Kaës, 2004).

Entendida de esta manera la importancia de la tarea primaria, se comprenderá entonces que cuando existan trabas en su realización esto será motivo de sufrimiento institucional. Esto ocurre en las instituciones cuando alguna tarea secundaria, que no tiene que ver con el fin mismo de la institución, toma preeminencia respecto a la tarea primaria (Kaës, 1989). De tal modo, su realización se vería impedida generando efectos de desestructuración psíquica y pérdida de sentido respecto a lo que se realiza en la institución.

Estas otras tareas que podrían tomar más importancia que la tarea primaria aparecen en la teorización de Kaës como indefinidas. Foladori (2010), en cambio, sostendrá que la tarea secundaria –implícita–, que se impone a la tarea primaria –explícita–, siempre tendrá que ver con el encargo de reproducción y control social que el Estado imprime en cada una de sus instituciones. Dirá, incluso, que la tarea primaria, amparada únicamente en el deseo de los sujetos que componen una institución, está destinada a verse supeditada por la tarea secundaria, que cuenta con el aval y la fuerza del Estado.

Un planteamiento similar aparece en lo mencionado anteriormente acerca de las teorizaciones de Bleger (1970) sobre la burocratización de las organizaciones, donde mantener el orden institucional se vuelve un fin en sí mismo en el intento de inmovilizar la sociabilidad sincrética, que finalmente lleva a una disociación productora de sufrimiento.

Es dable a observar que el análisis que hace Kaës (1989) de la situación toma como fundamento principal la dinámica psíquica, que, en su apuntalamiento en la estructura institucional, se ve alterada por la interferencia de la tarea secundaria. El análisis de Foladori (2010) ve el fundamento en la frustración dada en los grupos institucionales por la imposibilidad de realizar la tarea institucional bajo sus propias normas, pues a estas se les imponen las normas institucionales emanadas de estratos jerárquicos más altos, cuyo lugar pasa a ser primordial.

En una línea semejante, el problema, leído desde Mendel (1992), tendría que ver con la imposibilidad de los grupos institucionales por apropiarse del acto que conlleva la tarea institucional. Bleger (1966; 1970), por su parte, realiza la doble lectura de la dependencia psíquica de los sujetos a las instituciones y de la estructura alienada de éstas que se impone a aquellos.

ii- Dificultades asociadas al contrato narcisista

El concepto de *contrato narcisista* es originalmente introducido por Piera Aulagnier (1975) para designar el lugar subjetivo dentro del grupo familiar al que adviene un sujeto en constitución. De tal forma un niño o niña toma un lugar dentro de una estructura familiar, con sus ideales, su historia, sus mitos, su lugar social y sus proyecciones inconscientes, siendo destinado de cierta manera a repetir una suerte de guion que lo sitúa en el entramado intersubjetivo y social.

Las raíces de este concepto pueden hallarse en las teorizaciones freudianas en torno al concepto de narcisismo, en donde se enuncia “la doble existencia del individuo: en cuanto persigue su propio fin y en cuanto es miembro de una cadena a la que está sometido sin la intervención de su voluntad” (Kaës, 1989, p. 46). Es así como Kaës toma este concepto para aplicarlo esta vez a la relación que las instituciones guardan con sus sujetos, de modo tal que el contrato narcisista

exige que cada sujeto singular ocupe un lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo. Cada sujeto tiene que retomar este discurso de alguna manera. (Kaës, 1989, p. 47)

El problema es que este contrato narcisista puede resultar patogénico cuando, por ejemplo, aparece lo que Kaës (1998) denomina el *efecto Pigmalión negativo*. El efecto Pigmalión dice relación con un experimento social en el que unos investigadores aplicaron un test psicológico de inteligencia a una promoción de alumnos, alterando el resultado de algunos de ellos con puntuaciones sobresalientes. Esto no se comunicó a los alumnos, sino que sólo a los formadores. Tiempo después volvió a aplicarse el test, apareciendo un puntaje efectivamente alto en dichos alumnos. Se hipotetiza de tal manera que tal resultado fue el efecto de la proyección de los formadores sobre los estudiantes.

El *efecto Pigmalión negativo* sería una especie de efecto adverso de lo anterior: la proyección de ideales irrealizables o demasiado exigentes sobre los sujetos puede llevar a un socavamiento de su narcisismo por cuanto no pueden cumplir con ellos. De tal manera, el contrato narcisista establecido por ciertas configuraciones institucionales puede ser *excesivo*, trayendo como resultado sufrimiento institucional en sus sujetos.

Es así que resulta importante tomar en cuenta los ideales institucionales que se erigen en torno a lo que se denomina la *cultura institucional*, que incluye la tarea primaria, el proyecto e ilusión institucional, los mitos fundacionales, los significantes que le dan sentido, etc. Es a partir de ellos que se configurará la estructura vincular de las instituciones y el contrato narcisista.

iii- *Sufrimiento de lo inextricable*

Por último, a lo anterior es posible agregar lo que Kaës considera como uno de los principales rasgos del sufrimiento institucional y que denomina como el *sufrimiento de lo inextricable*, el cual estaría caracterizado por “no comprender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo del sufrimiento que experimentamos en la institución” (Kaës, 1998, p. 37). Se podría decir, por tanto, que es una dificultad de pensar en torno al sufrimiento que se padece en la institución, además de las situaciones y las causas por las cuales ocurre.

Siguiendo a Kaës (1989), esto sería el efecto de una falla en las defensas institucionales, lo cual provocaría que las partes indiferenciadas del psiquismo que ellas contenían retornaran a los sujetos, llevando a estados confusionales en donde se pierden los límites del sí mismo, confundiéndose el elemento con el conjunto. Lo que emergería

aquí sería la sociabilidad sincrética, lo cual iría acompañado de altos montos de angustia. De tal modo, esta situación lleva a estados pasionales, haciendo de la institución una muchedumbre.

Kaës asocia este fenómeno a momentos en que hay cambios institucionales o en donde su ordenamiento se ve cuestionado, pero habría que preguntarse si acaso el sufrimiento de lo inextricable, en términos de dificultad para pensar, no podría ser producto también de *lo no dicho institucional*, del desplazamiento a que esto lleva y la confusión de niveles que provoca. Esto debido a que, en tal caso, no sería necesaria una situación de crisis institucional para que este tipo de sufrimiento se suscitara.

De hecho, lo que se reprime en lo no dicho institucional, que como se ha dicho implica una prohibición implícita del pensamiento, naturalmente lleva a no comprender ni poder pensar en las razones por las cuales se sufre en una determinada institución (Foladori, 2008). Por otro lado, como también se ha remarcado, a partir de esto se producen desplazamientos, ya sea entre grupos institucionales o entre espacios psíquicos (intrapsíquico, interpsíquico, institucional; Foladori, 2005), que no hacen otra cosa que dejar más oculto –o más reprimido– aquello no dicho, y, se podría agregar, más confundido al sujeto.

V. Presentación de caso

A continuación, se presentará el caso que será analizado en base al marco teórico planteado en el capítulo anterior. Para generar una mayor comprensión acerca de él, se partirá por detallar algunas características de la institución en la cual dicho caso se enmarca, así como también del dispositivo ocupado y de las personas que integraron el grupo. Luego, se presentarán las temáticas centrales que atravesaron el discurso grupal a lo largo de las sesiones. A partir de ello, en un próximo apartado, se elaborará un análisis que busque ahondar respecto a los aspectos institucionales del sufrimiento psíquico que aparece en el grupo del caso presentado.

1- Características de la institución

Este caso tiene lugar en el marco de una institución de educación superior de Chile, perteneciente a una casa de estudios pública con un alto grado de prestigio en la sociedad. En particular, corresponde a la división de bachillerato de la Universidad de Chile.

Bachillerato es un programa de estudios de dos años a través del cual se alcanza el grado de bachiller, pero que además entrega la posibilidad de una vía de acceso alternativa al sistema de admisión regular, este último basado en un coeficiente obtenido a partir de una prueba general, las notas alcanzadas en la educación media y el ranking que los estudiantes tuvieron respecto a su promoción escolar.

De tal modo, cursando bachillerato, los alumnos tienen la posibilidad de acceder a carreras de dicha universidad a las cuales, por lo general, no pudieron entrar mediante el sistema de admisión regular. Por otra parte, bachillerato ofrece una amplia gama de cursos, tanto de plan común como electivos, que permitirían a los estudiantes tener un acercamiento a diversas áreas de conocimiento de las ciencias y las artes. El programa, por tanto, también sería útil para quién no haya tenido claro qué carrera elegir.

Así, en la página oficial de dicha unidad académica, se menciona, en el apartado titulado *¿Por qué estudiar Bachillerato en la Chile?*:

Ingresar al Programa Académico de Bachillerato te da más tiempo y experiencia para decidir qué carrera seguir y evitar una elección equivocada. Además, al tener ramos de distintas áreas del conocimiento lograrás una visión diversificada e integradora del mundo. Dicho de otro modo, conocerás el lenguaje de disciplinas tanto del área científica y humanista que te permitirá un mejor desempeño en la carrera que elijas, independiente de su orientación. Durante la permanencia acá te relacionarás con los procesos de generación de conocimientos como la investigación, el análisis, el debate, entre otros, que te darán una formación general más sólida y una mejor preparación para continuar con éxito el resto de tus estudios universitarios. (Preguntas frecuentes, s.f.)

Por otra parte, en otro apartado, llamado *¿pierdo dos años o no?*, se indica que “los conocimientos y la experiencia adquirida nunca es tiempo perdido. Se gana en tiempo para decidir una carrera en particular y tomar la decisión correcta, para evitar el desertar de una carrera equivocada” (Preguntas frecuentes, s.f.).

En ello podemos apreciar lo que serían ciertas tareas primordiales de la institución, las cuales, si bien se enmarcan en la temática general de educar, podría especificarse que consisten en:

- a) entregar a sus alumnos conocimientos y experiencia que les permitan tomar una decisión correcta en cuanto a la carrera que vayan a elegir;
- b) entregar la formación necesaria para que la puedan cursar con éxito.

Lo anterior aparece siempre en función de *evitar una eventual deserción*, ya sea por falta de aptitudes o por una mala decisión. Acaso esto constituya una tarea que engloba a ambas. Por otro lado, si bien no aparece explícito en lo que podríamos entender como la declaración de principios citada anteriormente, cabría agregar lo siguiente, que resulta más que evidente:

- c) ofrecer una vía alternativa –mas no universal– para ingresar a dicha carrera.

Es interesante que esto no aparezca explicitado, como tal, en aquella declaración. Pero, guardando los análisis para después, en términos generales esta vía consiste en que durante el primer año se cursan ramos comunes propios de bachillerato, mientras que en el segundo año, a partir de *cupos* limitados, se realizan cursos de diversas carreras de la

misma casa de estudio, que luego podrán ser convalidados en caso de acceder a la *vacante* para estudiantes de bachillerato de dichas carreras.

El acceso a *cupos y vacantes* en cada carrera dependerá del número disponible para éstos y del rendimiento que tengan los alumnos. Por tanto, no todos podrán quedar en los cursos ni carreras que deseen: se trata de otro tipo de competencia y selección, por cuanto la cuestión depende nuevamente de notas obtenidas a partir de evaluaciones.

Entre los múltiples servicios adicionales que ofrece la institución, se pueden destacar los siguientes, que dicen relación con el apoyo a estudiantes:

- *Bienestar estudiantil*, dedicado a velar por la calidad de vida de los estudiantes, principalmente en los temas relacionados a la condición socioeconómica, entregando ciertos beneficios monetarios según los casos y necesidades particulares, entre otros.
- *Tutorías*, un espacio en el que estudiantes antiguos ayudan a grupos de estudiantes a desarrollar habilidades transversales para la vida universitaria. Espacio no evaluado y que cuenta con bastante autonomía en cuanto a su funcionamiento.
- *Orientación, consejería y apoyo académico*, perteneciente al *equipo psicosocial*, que ofrece apoyo y diagnóstico psicológico en caso de problemas de motivación, adaptación, rendimiento, etc. Además, desde aquí se realizan test psicovocacionales y se ofrece orientación vocacional.

Es desde esta última unidad que se ofrece realizar los talleres análisis vocacional, a partir de una iniciativa propia del equipo técnico (es decir, del coordinador y el observador –autor de la presente memoria– de los talleres), lo cual es aceptado por esta unidad y ofrecido a los alumnos.

2- Características generales del dispositivo y sus integrantes

El dispositivo consistió en un grupo operativo dirigido a estudiantes de primer año de bachillerato. Se ofreció a estos últimos con el nombre de *Taller de análisis vocacional* a través de las vías oficiales y la participación en él fue de carácter voluntario, tanto para inscribirse en él como para la asistencia a las sesiones. Estas últimas tenían una frecuencia semanal y una duración de una hora y media.

No hubo evaluaciones cuantitativas ni oficiales asociadas al taller. Se consideró un máximo de trece participantes, a pesar de lo cual se inscribieron sólo once, habiendo una participación que oscilaba entre las tres y nueve personas durante las sesiones. Una particularidad del grupo es que fue constituido, espontáneamente, sólo por mujeres. Las edades de las participantes estaban entre los dieciocho y veinte años.

La *tarea general* que movía el trabajo grupal fue consignada como *hablar acerca de lo que se siente y piensa en torno a la decisión vocacional*. Además de esta tarea general, que se puede entender como transversal al espacio, hubo tareas particulares a cada sesión, las cuales decían relación con *comentar poemas*, hablar en torno a lo que se denominó *genograma ocupacional de la familia*, así como también, en otras sesiones, en torno a una *línea de tiempo vocacional personal*.

Cabe decir, respecto a esto último, que en las sesiones se trató de hablar sobre lo que les hicieron sentir y pensar estas construcciones, pero no de construirlas allí. También se destinaron un par de sesiones para volver sobre la tarea general.

Fueron un total de catorce sesiones, realizadas en el segundo semestre del año académico 2020, en donde la primera fue de introducción y la última de evaluación grupal: autoevaluación cualitativa a partir de seis tópicos que tienen que ver con la teoría grupal y del cono invertido de Enrique Pichon-Rivière (1971).

No se ahondará respecto a las características técnicas del dispositivo, los roles del coordinador ni del observador, puesto que esto ya se abordó anteriormente en el marco metodológico. Es importante señalar que las sesiones se realizaron mediante la plataforma *zoom*, en el contexto de cuarentena, distanciamiento social y encierro que ha implicado la pandemia de coronavirus.

3- Temáticas centrales del discurso grupal

En lo que sigue se irán revisando las principales líneas temáticas por las cuales atravesó el proceso grupal del taller en cuestión. Para hacerlo, ocuparé ciertas citas de las anotaciones que tomé cuando observaba, las cuales indicaré con letra cursiva, apareciendo entre comillas, junto a la sesión de la cual son extraídas entre paréntesis. En caso de no aparecer entre comillas se tratará de parafraseos.

Si se quiere tener una perspectiva más lineal del desarrollo grupal o revisar el contexto de ciertas frases, recomiendo remitirse a los anexos de la presente memoria, en donde se podrá encontrar una síntesis y análisis de cada sesión.

a) *Corriendo una carrera a ojos vendados (sesión 3)*

Me gustaría partir con una metáfora que apareció en la sesión número tres y que me parece que condensa muchas de las problemáticas por las que este grupo atravesaba: una de las participantes, tomando como referencia un video de humor que había visto, se imaginaba a sí misma como siendo parte de una carrera en la que todos corrían a ojos vendados, siendo el hazmerreír de los espectadores dados sus trastabilleos, vacilaciones, torpeza y vano esfuerzo.

¿Desde dónde y hacia dónde se corría? No lo sabían, sólo importaba correr, llegar primero a la meta, sea cual sea que esta fuera. ¿Para qué o para quién? Parece que tampoco importara tanto, nuevamente lo que importaba era sólo correr... pero lo cierto es que había un público que gozaba viéndolas hacer esto y ellas lo sabían.

El no saber hacia dónde van, la competencia como elemento primario, el ser objeto de goce de los otros, el sentirse ridícula, en falta, pero también el *haberse puesto la venda (sesión 3)*, son algunos de los puntos nodales a través de los cuales el grupo atravesó en la elaboración del conflicto que le suscitaba el paso por bachillerato y la problemática de la eventual elección de carrera.

En lo que continúa, me iré refiriendo a estos y otros puntos a partir de ciertos emergentes del discurso grupal que dan cuenta de esas problemáticas.

b) *“Elegir qué estudiar me persigue” (sesión 5)*

Uno de los temas que atraviesa el grupo es, como podría esperarse, el problema de la elección de carrera. Esta no es para las participantes una decisión cualquiera, no se trata de querer esto o aquello simplemente, o de hacer una u otra cosa, para luego hacer otras. La decisión de la carrera que se cursará, y, por tanto, de la profesión que luego se ejercerá, aparece como del orden del ser.

Decidir qué se va a ser –porque es algo que no se es ya, sino que se será en el futuro– les resulta de tal modo abrumador, porque no se trata sólo de serlo y ya, sino que hay que *poder* serlo. Esto les resulta tan angustiante que no pueden ni pensar en ello, a la vez que no pueden sacárselo de la cabeza: “*Pienso más en esto que en la materia, tengo la mente nublada. Ha sido un año difícil: momento clave para decidir qué vas a ser en tu vida. Es abrumador. No pensar en eso es una solución*” (sesión 2). No poder pensar en la materia ni en la decisión de carrera se refuerzan así en un círculo vicioso.

Y, por lo demás, la decisión es algo inminente, algo que se *tiene* que hacer ya: éste es el momento en que *deben* elegir, y que sea una elección correcta: bachillerato es para eso. Exigencia de ser (una profesional), exigencia de hacer (estudiar para bachillerato), exigencia de tener (las capacidades); todas ellas se interfieren entre sí, pero por sobre todo eclipsan el querer. “*Estoy obligándome a que algo me guste*” (sesión 3), dirá alguna, mientras que otras apelarán al oráculo del té o del tarot en su intento de saber cuál es su vocación en un marco en el que sienten que no pueden ni detenerse a pensarlo.

Así, sus propios deseos, que de por sí son un tema problemático, se mantienen inaccesibles, tapados por el deber, y no será sino a partir de un buen número de sesiones que empezarán a hablar más propiamente de ellos.

c) “*Fracasada, con el gorro de tonta*” (sesión 8)

Pero además ellas ya han vivido la experiencia de una ruptura, de un quiebre interno: “*entré a bachi porque no quedé*” (sesión 1). Quisieron ser algo, pero no pudieron y esa es la razón por la cual están cursando bachillerato. También creyeron ser algo: “*en el colegio yo era niña 7,0*” (sesión 9) que con todo esto se ha ido cayendo. De tal modo, se aprecia una herida, un dolor y una vulnerabilidad que constantemente aparecen durante las sesiones en lo que podría calificarse como una cierta posición depresiva de base.

Ellas se sienten en el lugar de la falta, casi como si fuesen un desecho: el mismo hecho de *ser bachi* las signa de cierta manera así. De tal modo, están enfrentando constantemente el temor fantasioso de no ser “*lo suficientemente buena*” (sesión 5) o lo “*suficientemente inteligente*” (sesión 9). Así, una de ellas dirá: “*Me cuesta concentrarme cuando tengo algo metido en mi cabeza: mi inseguridad, mi autoestima, sentirme*

insuficiente. Tal vez no me la pueda” (sesión 2). Todo lo relativo a ellas aparece teñido de negro, como algo malo. *“Sólo veo cosas tristes”, “uno cree que lo hace todo mal” (ambas de la sesión 2).*

Y ocurre una situación muy peculiar, que se repite en muchas sesiones: luego de la lectura de los emergentes –que de algún modo reflejan estas heridas, este aire depresivo, esto *feo*–, ellas responden con un rechazo y un desconocimiento respecto a ello. ¿Dónde está lo lindo?, ¿cuándo van a decir algo bueno? Y, sin embargo, son sus propias palabras en las que no se reconocen, al menos en principio.

Parece que hay un ideal de sí mismas y de la vida que está muy separado de lo que ellas son y de cómo son las cosas. Se podría decir que hay una escisión importante entre sí y la imagen de sí, y aquí es donde parece estar una de las fuentes de la herida y del dolor: en la culpa por no cumplir con esa imagen. Así, sus aspiraciones son ni más ni menos que las de alcanzar la *“felicidad máxima” (sesión 9)*, pero sus temores son igualmente extremos: *“morir de hambre” (sesión 12)*.

d) *“Tú puedes tener lo que yo no tuve” (sesión 4)*

Pero, ¿de dónde viene esta escisión?, ¿de dónde salen estos ideales que las atormentan desde adentro? Parecen remontarse a su historia familiar y a las proyecciones que sus seres queridos han hecho en ellas, pero también al gozo que ellas han encontrado en responder a esas proyecciones, recibiendo de tal modo su aprobación y su amor.

Se ha configurado de esa manera una suerte de dependencia o vasallaje a estos grandes otros, que en ocasiones toman la forma de unos padres que esperan que su hija sea una médica, y en otras la de un profesor que, viendo en su alumna un potencial en el área científica, se extraña de los resultados humanistas de su test vocacional, preguntándole qué le había pasado.

Cabe decir que las participantes pertenecen a una generación que, en el marco de sus familias, es la primera o la segunda en tener la posibilidad de estudiar en la universidad, según relatan. En ese sentido, son foco de múltiples proyecciones familiares de superación social: *“te vamos a dar todo lo que nosotros no tuvimos para que tú seas más”, “achúntale”*

(*ambas de la sesión 4*), en donde se puede apreciar la exigencia que esta situación implica para ellas.

Realmente pareciera que estuvieran en deuda con su historia, con sus familiares. Hay que *tener lo que ellos no pudieron tener*, pero ¿coincide esto necesariamente con lo que ellas *quieren* tener? Casi ni se cuestiona. Por otro lado, está la exigencia patente: ellas *tienen que ser más...* pero no saben si se sienten capaces, pues en el relato familiar los mayores pasaron por situaciones realmente difíciles. Desde ahí opera un cierto menosprecio a las dificultades por las que ellas atraviesan, pues, dirán, ellos *creen que lo tengo todo fácil* (*sesión 4*).

A lo anterior se agrega que bachillerato es de cierta manera denostado por sus familiares, o bien, por los ideales que ellas mismas han introyectado y la imagen interna que ellas tienen de ellos. Alguna dirá *“no me puedo quejar porque es bachi, no la u”*, *“esperan que sea lo mismo que el colegio”* (*ambas de la sesión 9*). Así, bachillerato pareciera implicar desde ya un cierto fracaso respecto a la promesa que ellos han puesto en sus hijas y que ellas intentan cumplir, así como también una especie de última oportunidad para realizarla.

e) *“Estábamos dispuestas a ponernos la venda”* (*sesión 3*)

Todo lo anterior configura una situación de ambivalencia respecto a estos grandes otros, marcada por una tensión y conflictividad entre dependencia e independencia. Se nota en ellas una dificultad para separarse de los juicios de sus padres o cercanos, para asumir un lugar propio desde el cual responder o defenderse ante las injerencias ajenas. Es como si el amor que ellos tuvieran por ellas estuviera en juego, pero a la vez responder a las demandas de ese amor implicara un desgaste difícil de sobrellevar, además de la imposibilidad de pensar y construir un proyecto propio.

Me parece que lo que está en el trasfondo de esto es el problema de la deuda. ¿Es lo mismo la deuda que la dependencia? ¿Lleva la dependencia necesariamente a estar en deuda? Creo que hay una serie de proyecciones de deseos frustrados por parte de los familiares que, de hecho, llevan a que sean ellas quienes tengan que responder por ellos, y, en la medida en que no lo hacen, cargar con sus frustraciones. De tal modo, se da una

situación dilemática: para que ellas puedan ser independientes sienten que necesitan la aceptación y el apoyo de ellos.

Así, esta especie de herencia de la falta es lo que, en parte, les dificulta asumir una posición subjetiva propia desde la cual pararse y elegir: *“me ven débil, yo también me siento débil: tu punto ciego”* (sesión 12). Así, la elección se ve dificultada porque están en falta – no se sienten capaces–, pero también porque antes de ello *tienen* que pagar la deuda, viéndose presas de las propias promesas que ellas hicieron al responder a estas demandas: *“es mi culpa: dije tanto medicina, medicina, millonaria, millonaria”* (sesión 8).

La carrera de medicina es paradigmática en este sentido, pues es a lo que muchas aspiran –o son llevadas a aspirar– en la medida en que es significada como lo más alto, la cima. Ideal que se torna persecutorio: *“antes era Ítaca y ahora es los cíclopes”* (sesión 9, referencia a poema de Kavafis *Ítaca*). De tal modo, intentan buscar arreglos y resquicios a través de los cuales poder eludir esa suerte de destinación terrible, como si intentaran repactar la deuda con otras carreras semejantes, como kinesiología. Pero, al final, lo que sigue importando es cumplir con este ideal demandado: *“¿me van a decir doctora igual?”* (sesión 5)

Es así como el narcisismo está en juego, pero también el deseo. Ese parece ser el lugar donde se configura la ambivalencia. Acaso el *punto ciego* del que se habló sean las proyecciones familiares que no les permiten ver lo que ellas quieren, internalizadas como superyó, pujando ya no desde fuera sino desde dentro.

De tal modo, esta situación de ambivalencia genera una especie de atrapamiento, algo que, de todas formas, tiene que ver también con ellas, que lo significan como si estuvieran en *“una relación tóxica que no podís dejar”* (sesión 8). Una participante simbolizará esto diciendo *“si le tengo miedo a la araña, no duermo donde está la araña”* (sesión 11), y, sin embargo, es como si así lo hiciera. De cierto modo –dirán–, al entrar a bachillerato *“estábamos dispuestas a ponernos la venda”* (sesión 3).

f) *“Bachi fue una experiencia traumática”* (sesión 13)

Pero no es lo único en lo que están atrapadas. Serán constantes las referencias a la sensación de estar encerradas, atrapadas, como presas de una situación de la cual no

pueden escapar: *“encerrada en bachi, no puedo salir”* (sesión 2), *“atrapada en bachi”* (sesión 4). Una de las cosas que las atrapa, por lo tanto, es bachillerato. Ciertamente, esto puede entenderse como producto de las deudas y exigencias familiares anteriormente mencionadas, pero sucede que, además, *“bachillerato es una competencia”* (sesión 10).

Esta competencia las lleva a estar *“terriblemente estresada por la u y las notas”* (sesión 2), incluso al punto de llegar a temblar, debido a que es a partir de las calificaciones que se definirá su posibilidad de obtener un cupo en la carrera que quieran cursar. Inevitablemente esto las pone en una posición de competición con los demás, competición que resulta infinita, en el sentido de que no pueden descansar ni salirse de ella. De hecho, está la figuración o el fantasma de que, mientras ellas descansan –o hacen cualquier otra cosa que no sea estudiar–, *“alguien debe estar estudiando, me están ganando”* (sesión 2).

Así, hay una especie de fantasma colectivo en torno a un estudiante ideal, más estudioso, más inteligente, que *“tiene un día malo e igual estudia”* (sesión 10), que le va mejor, y que, por tanto, amenaza con quitarles el cupo, y ante el cual ellas se sienten menos, incapaces. Hablarán de que *“todos son el perro grande”* (sesión 10), mientras que ellas son el perro chico (tomando como referencia un meme donde aparece la comparación entre un perro grande hiperpotente, que aguanta todo, y un perro chico, débil y pusilánime).

Esta *competencia infinita* resulta muy patente en una ocasión en que ellas, estando en una semana de receso, no podían descansar debido a que la próxima semana tenían evaluaciones e imaginaban estos otros estudiantes perros grandes que les iban a ganar. La exigencia del rendimiento es tanta que una participante contaba cómo en una ocasión, cuando estaba en una reunión grupal para hacer un trabajo, llegó a decir *“perdón, tengo que ir a almorzar”* (sesión 3) a sus compañeros. Es decir, hasta las necesidades fisiológicas aparecen bajo el signo de la culpa debido a que estorban el rendimiento.

Naturalmente, esta situación resulta en extremo estresante, pues la preocupación no les deja descansar y el agobio no les permite ocuparse, lo cual a su vez lleva a que no les vaya bien en las evaluaciones. Esto constituye un círculo vicioso que les hace caer en una desesperación sin salida, donde constantemente amenaza el fantasma de la evaluación –o más bien de la devaluación–, resultándoles imposible pensar y concentrarse.

Así, una participante traerá la experiencia de estar en un grupo de estudios, viendo cómo a los demás les daban los resultados mientras a ella no le daba ninguno. Tal

experiencia quizás dé cuenta de la sensación de que, a pesar del esfuerzo, sienten que no llegan a ningún resultado. Además, esta dinámica les lleva a concentrarse más en técnicas o maneras para responder bien las pruebas que en la materia propiamente tal, sintiendo que no han aprendido mucho.

De tal manera, bachillerato termina configurándose como un lugar y una situación tortuosa de la cual no pueden salir, en la que deben correr como puedan, a ojos vendados, sin garantías y sin derecho a queja. En definitiva, como una experiencia que para ellas llega a connotar el carácter de traumática.

g) *“Estudiando mucho, ¿para qué? No sé” (sesión 3)*

Debajo de todo esto, se encuentra la problemática de su deseo. ¿Qué es lo que quieren estudiar? ¿Qué les gusta? En una primera instancia esto parece ir más de la mano del quién y no del qué: cuando hablan de sus gustos más bien se refieren a personas que les han resultado admirables, o a través de las cuales se les ha despertado determinado interés, pero lo que quieren en sí resulta incierto: *“no sé qué me gusta” (sesión 1)*.

Hay una cierta disyuntiva, pues dirán *“me gustan las cosas en las que soy buena”*, pero a la vez *“me gustaba, así que me iba bien” (ambas de la sesión 7)*. ¿Es porque son buenas que les gusta o es porque les gusta que les va bien? ¿y qué es esto de ser buenas? ¿para quién? Da la impresión de que su vida se ha tratado de ser una niña buena para los demás, lo que significa corresponder a deseos ajenos.

Alguna traerá la experiencia de no saber si escoger científico o humanista en el colegio, dado que el test vocacional le había dado 50-50, pero terminar escogiendo científico por sugerencia de un profesor. Asimismo, aparecen múltiples experiencias en que los otros acaban por definir lo que serán sus gustos.

La dificultad que encuentran en elegir una carrera podría resumirse en el siguiente temor, que aparece constantemente: *“no ser suficiente para algo y que algo no me guste lo suficiente” (sesión 11)*. Nuevamente, me parece que acá se figura, por un lado, la vertiente del deber, en la medida en que el *ser suficiente* parece estar ligado a los ideales que han sido proyectados en ellas; y, por otro, la vertiente del deseo, que poco a poco va tomando lugar.

Respecto a esto, ya en la última sesión, algunas dirán que los ramos humanistas son los que más les han gustado de bachillerato, pero que sin embargo no lo habían considerado hasta ahora, puesto que, dicen: “*tiré las cosas humanistas debajo de la alfombra*”, dado que era “*el camino que nadie quiere que tomen*” (ambas de la sesión 13). Es notable en esta última frase la referencia a los otros: no se trata de no querer tomarlo sino de que los demás no quieren que lo tomen.

La problemática de la elección parece hallar una cierta solución en la analogía de que elegir carrera es como ir a comprar ropa: se va a la tienda, si le gusta algo ve la talla, el material, el precio, se lo prueba, etc. En otras palabras, operan una serie de criterios para ver si lo elegido es adecuado o no para quien elige, y, por supuesto, si le gusta. Pero la ropa, a su vez, es con lo cual se visten frente a los demás. La pregunta que queda, en este sentido, es *por qué siempre se han usado pantalones cuando lo que les gustaba eran los vestidos* (sesión 13).

VI. Análisis del caso

1- Sobre institución educativa en Chile y sufrimiento institucional

Me parece que es importante partir la reflexión en torno al sufrimiento institucional del grupo aquí trabajado pensando en aquella condición más general en la cual éste se enmarca: la del estudiante universitario. ¿Qué lugar ocupan los estudiantes dentro de la estructura productiva –porque, finalmente, de eso se trata– de la institución educativa? Los teóricos del sufrimiento institucional suelen tomar en cuenta a los trabajadores de una institución. Abundan en este sentido los análisis de enfermeros, docentes, obreros, etc. Pero, ¿qué ocurre con los usuarios?

Me parece que es bueno cuestionarse en torno a esto, en especial en aquellas instituciones donde los usuarios hacen parte de la institución –al menos en el sentido más inmediato–. Tal es el caso de las escuelas, universidades, pero también de los hospitales, especialmente donde se trabaja con internos. Pero el caso del grupo estudiantil tiene puntos especialmente particulares, por cuanto, me parece, son consumidores, trabajadores y producto a la vez.

Esto se ve especialmente realzado en una sociedad neoliberal, donde la lógica del valérselas por uno mismo y de la supuesta meritocracia hacen del *capital humano* un recurso fundamental. Hay que invertir en ese capital y para eso están las instituciones educativas superiores en este país, al menos en parte. Por tanto, el estudiante paga, paga para que lo eduquen, bajo ciertas normativas, bajo ciertas exigencias, bajo ciertos estándares de los cuales poco y nada puede elegir: sólo acatar, sobrellevar –si es que puede y tiene la plata o alcanza para la beca– y esperar a que se le entregue un título.

Consumidor, trabajador y producto: todas estas condiciones reunidas en un solo sujeto parecen propiciar un lugar institucional que queda a merced de las disposiciones instituidas. El derecho del consumidor pasa acá por el consumidor mismo, pues es éste el que debe asegurar lograr un buen producto. A lo más que puede optar es a elegir la universidad en que pagará para trabajar en el propio capital humano, en una sociedad donde la educación es negocio y donde el negocio manda.

Conocimiento, aprendizaje y desarrollo humano parecen quedar todos en un segundo plano y en lugar de ello las pruebas, los puntajes, las notas, los ramos aprobados y los *cartones* toman preponderancia, en un proceso cuyo control está lejos de estar en manos de los educandos. Así, entre los grupos institucionales de los directivos, asistentes sociales, funcionarios y profesores, el grupo de los estudiantes es uno de los que queda más lejos de incidir en torno a aquello que hace a su participación en la institución.

Es cierto que existen centros de estudiantes e instancias triestamentales, cuyo funcionamiento e incidencia dependerá de todos modos de la institución educativa en particular. Pero, por dar un ejemplo, ¿cuándo se ha puesto en duda la institución de las evaluaciones cuantitativas? Por otro lado, resulta claro que los docentes quedan en una posición de poder, dada por el saber y la autoridad conferidos y avalados por la institución, que deja a los estudiantes en una posición susceptible de violencia y arbitrariedades.

Si es que pensamos este problema desde lo teorizado por Bleger (1966) es posible sostener que es muy probable que los conflictos que ocurran en individuos o colectivos de grupos institucionales de mayor rango sean canalizados en el grupo de estudiantes, en la medida en que este se encuentra en uno de los escalafones más bajos de la estructura institucional educativa. La sala de clases, entre otros espacios, puede ser así un lugar de violencia que muchas veces puede quedar sin ser denunciada y hasta incluso sin ser advertida, en la medida en que está naturalizada.

Por tanto, en el grupo trabajado, tratándose de un grupo de estudiantes, es posible establecer de antemano que existen condiciones estructurales que serían productoras de sufrimiento institucional. Si lo pensamos, por otro lado, desde la teorización de Mendel (1992) sobre el *movimiento de apropiación del acto*, esto puede verse en que la incidencia que el estudiante tiene en el proceso del acto educativo está notablemente limitada por lo instituido, además de que sus resultados tampoco le pertenecen tanto: el estudiante de hoy será mañana un técnico o profesional en gran parte sometido a la institucionalidad del trabajo, al mercado laboral y a las necesidades productivas de la sociedad.

Visto desde otro punto de vista, habría que cuestionarse también sobre el tipo de aprendizaje que se da en el aula. ¿Qué se aprende luego de todos los años de formación educativa? La concepción de aprendizaje que subyace al modelo educacional actual puede sintetizarse bastante bien en el concepto de *educación bancaria* introducido por Freire

(1970), en donde los estudiantes son una especie de contenedor vacío, dispuesto a recibir los conocimientos, o más bien la información, que provendrían del profesor y que se recibirían a modo de depósito en un medio aséptico –el aula–, desconectado de la realidad propia de su contexto.

Sin ahondar mayormente en el problema, es posible decir que la posición pasiva que este tipo de educación implica para el estudiante lleva a que, de hecho, sean “más importantes los horarios, la currícula, la prolijidad, el respeto y la obediencia, la planificación y todas las normas que hacen al funcionamiento del sistema que el contenido mismo de un proceso basado en una relación interpersonal particular” (Foladori, 2009, p. 27). En otras palabras, lo que se aprende tiene que ver en gran parte con la obediencia, la conformidad y el sometimiento, si es que de aprendizaje se puede hablar. Porque, de hecho, pareciera que se aprende a no-aprender: se cercena el deseo de saber, y con ello, el principal motor que mueve al aprendizaje (Foladori, 2006).

Es así como el aprendizaje, en tanto proceso dialéctico que implica una *adaptación activa* a una realidad cambiante mediada por lo social, y que, como tal, resulta fundamental para la salud mental de los sujetos (Pichon-Rivière, 1971), lejos está de poder realizarse en el dispositivo oficial del aula (Foladori, 2006), que, todo lo contrario, genera pautas estereotipadas de relacionarse con dicha realidad, marcadas por lo instituido y reproductoras de lo mismo. Vemos de tal modo cómo lo psíquico se reduce o queda alienado en lo instituido, lo cual como se ha visto es, en efecto, motivo de sufrimiento institucional (Bleger, 1970; Kaës, 1989; Foladori, 2008).

2- Sobre tarea primaria en bachillerato e interferencia entre tareas

Hecho este análisis general, importa ahora revisar las características particulares del caso utilizado para esta investigación. Para ello resulta fundamental partir por preguntarse acerca de cuál sería la tarea primaria que le da su razón de ser a bachillerato y a quienes lo componen. Como se ha dicho, ésta se enmarcaría en la tarea general de educar, pero se vería especificada en a) propiciar que los alumnos elijan una carrera acorde a sus intereses y gustos, b) entrenar a sus alumnos en las habilidades necesarias para cursar una carrera universitaria con éxito, c) entregar una vía alternativa de ingreso a las diversas carreras de la misma universidad y d) evitar una futura deserción en los

estudiantes. El problema, entonces, tiene que ver con discernir cuál de todas estas tareas sería la tarea primaria.

En lo que refiere a la primera tarea mencionada, que diría relación con el aspecto de lo que se ha dado en llamar *orientación vocacional*, la institución contaría con una serie de dispositivos que apuntarían a su realización. Uno de ellos tiene que ver con la diversidad de cursos ofrecidos, algunos obligatorios y otros optativos, pertenecientes a las más variadas áreas de las ciencias exactas y sociales, pero también de las artes y humanidades. Por otro lado, mediante el equipo psicosocial, se aplicarían test vocacionales y se ofrecerían espacios individuales y grupales a los alumnos para asesorarlos, resolver dudas e indagar en este tema.

Respecto al *entrenamiento para obtener las habilidades necesarias que requiere el cursar una carrera universitaria*, se puede entender el mismo paso por los cursos de bachillerato, que siguen la modalidad y exigencia universitarias, como un medio para alcanzar este fin. Por otra parte, existe el espacio de tutorías, en las cuales podría abordarse una amplitud de temas, relativos al modo en que los estudiantes se relacionan con el estudio, las exigencias de bachillerato, recursos, técnicas, etc.

En cuanto al *proceso de selección alternativo*, resulta evidente que bachillerato en su totalidad está estructurado en aras de cumplir este fin, cuyo objetivo consistiría en que, al final de su paso por dicho programa académico, el alumno quede inserto en una determinada carrera de la misma universidad.

Finalmente, *evitar la futura deserción* sería un objetivo que se alcanzaría mediante el proceso total por el que se atraviesa en la institución, si es que todas sus demás tareas se realizan satisfactoriamente. En su aspecto positivo estaría dado por la capacitación en habilidades, que permitiría hacer frente a las exigencias de futuras carreras, y la *orientación vocacional*, que propiciaría una *elección correcta*. Su aspecto negativo tendría que ver con el proceso de selección, el cual se podría entender de cierta manera como *separar la paja del trigo*. Un supuesto a la base sería que no quede en la carrera quien no tenga las capacidades de cursarla, aunque esto también puede estar mediado por otros factores, como el número de cupos, entre otros.

Ciertamente, entonces, el objetivo común no explícito podría establecerse como el de evitar la futura deserción, con lo cual se podría resolver el problema de la tarea primaria.

Pero, ¿para quién es este objetivo? ¿Tiene que ver necesariamente con los propios estudiantes³? Mi parecer es que no. Por cierto, ¿cuál es el gran problema con la deserción o con los cambios de carrera? ¿A quién le interesa esto?

En efecto, en una sociedad donde la educación es negocio y donde los aranceles de las carreras tienen un costo de varios millones, importa para los usuarios no perder el dinero en vano, no endeudarse en exceso (aún más de lo que ya implica hacerlo con una carrera) o no perder la beca. Pero esta es una importancia que viene dada por condiciones ajenas, materiales, instituidas, frente a las cuales no hay mucho que hacer.

¿Sería posible que el usuario, el objeto de esta tarea, finalmente fuera el Estado? De ser así –y así parece ser–, nos encontraríamos más bien ante la tarea implícita de la institución, en la medida en que ésta es la que busca la reproducción del Estado (Foladori, 2010). Por lo tanto, si nos atenemos a lo que sería la tarea primaria, explícita, de la institución, cuyo objeto serían los alumnos, tendríamos que buscar entre las tres primeras tareas enunciadas. Ahora bien, visto desde la perspectiva por la cual los alumnos entran a estudiar en bachillerato, me parece que las principales tareas serían sólo dos: resolver cuestionamientos en torno al descubrimiento vocacional y encontrar una vía alternativa para ingresar a la carrera que no lograron ingresar mediante la vía estándar.

Pero, más allá de este problema, y suspendiendo momentáneamente esta disyuntiva, es importante notar que ambas tareas son fundamentales para la institución: sería absurdo disponer de dos años sólo para realizar un proceso de selección. Por otro lado, sin esta vía alternativa de ingreso parece que sería difícil para algunos encontrarle la utilidad a bachillerato. Sin embargo, son dos tareas de naturaleza muy diversa y que, como tales, no resultan compatibles ni pueden coexistir sin que una se imponga a la otra. Una dice relación con esclarecer algo del orden del deseo, de la elección y sus múltiples sobredeterminaciones (lo cual no deja de ser un tema en extremo complejo). Otra tiene que ver con el rendimiento, la competencia y la discriminación a partir de calificaciones.

De todos modos, si nos quedamos con el discurso oficial respecto a las razones por las cuales estudiar en bachillerato (Preguntas frecuentes, s.f.), se puede apreciar que se pone más énfasis en la indagación vocacional y el entrenamiento universitario. El aspecto

³ De quienes se puede pensar que, naturalmente, constituyen el objeto de la tarea primaria.

de bachillerato como una vía alternativa de ingreso, de hecho, no es mencionado, con lo cual pasaría a constituir una especie de implícito, que, a pesar de ello, es bastante obvio.

Aun así, al omitir eso en aquella declaración –que alude a las razones mismas por las cuales estudiar allí– no se da cuenta, por consiguiente, de lo que esto implica para sus alumnos en términos de competencia y rendimiento. Más aún, en la sección de la página web en donde aparecen estas informaciones (Preguntas frecuentes, s.f.), no se detalla en ningún momento que cada carrera tiene cupos limitados y que el quedar en ellos dependerá del rendimiento y la competencia.

Me parece que estos son antecedentes suficientes para considerar al educar y orientar vocacionalmente como la tarea primaria explícita de bachillerato, mientras que el evaluar, seleccionar y evitar la deserción constituirían tareas implícitas y, en apariencia, secundarias. Es llamativa la similitud, por no decir la equivalencia, que estas últimas tareas guardan con la tarea más general de evaluar y discriminar a alumnos en aras del rendimiento, la producción y la reproducción del Estado, lo cual viene a confirmar su condición de secundarias o implícitas desde la teoría (Foladori, 2010).

Ahora bien, si educar y orientar vocacionalmente constituyen las tareas primarias de bachillerato, resulta en extremo evidente, a partir del discurso grupal emergido en el taller, que esto se ve desplazado por la competencia, las evaluaciones, el rendimiento y la selección. Esto puede apreciarse en la importancia que toman para las participantes las notas y el esfuerzo por conseguir un cupo de algo que no saben siquiera si realmente quieren, impidiendo de hecho la posibilidad de dedicarse a conocer efectivamente las diversas áreas del conocimiento e indagar en sus propios intereses y gustos.

Es notable cómo estas tareas secundarias que se imponen generan una carga difícil de soportar para las participantes, lo cual les lleva a pasar por situaciones de mucha angustia. Resulta interesante preguntarse, a este respecto, si esta carga provendría de una *exigencia que resultaría excesiva* o del *aspecto violento* de estas tareas secundarias, en tanto constituyen condiciones impuestas frente a las cuales se queda a merced sin la posibilidad de una escapatoria (recordemos la sensación de atrapamiento y de encierro en una situación angustiosa –bachillerato– que dan cuenta las participantes), y que implican un avasallamiento del yo.

Si tomamos en cuenta lo teorizado por Foladori (2010) sobre el fenómeno del *burn-out*, sería más acertado sostener que es principalmente por lo segundo que la experiencia en bachillerato sería productora de sufrimiento institucional para las participantes del taller. Si bien esto se ve agudizado por la exigencia excesiva que se deriva de la selección y la competencia, lo cual en efecto implica *mucha carga académica*, me parece que es más bien *el hecho de estar sometidas* a esta competencia, a la exigencia de obtener buenas evaluaciones y a los plazos para estudiar y elegir, lo que constituye la razón primaria del sufrimiento psíquico que padecen a propósito de la institución.

Otro aspecto del sufrimiento institucional, derivado del desplazamiento de la tarea primaria, tiene que ver con la *pérdida de sentido* de lo que allí se hace (Kaës, 1989; Foladori, 2010). Dicho aspecto también puede observarse en el grupo trabajado, lo cual resulta patente en la metáfora de la *carrera a ojos vendados*, la cual da cuenta de una situación en la que importa más correr que el hacia dónde, el para qué o el para quién. Esto grafica lo que sería, literalmente, una falta de sentido. Si bien esta metáfora condensa temáticas que también son psicofamiliares, resulta indudable de que, en lo que respecta a la competencia y al imperativo de rendir, alude a un sufrimiento que es de origen institucional.

Estas situaciones, que se hacen evidentes tanto si se analizan estructuralmente como desde el caso aquí trabajado, no vienen sino a confirmar la hipótesis emanada desde la teoría, la cual afirma que el desplazamiento de la tarea primaria por otras secundarias o implícitas es uno de los fundamentos del sufrimiento institucional (Kaës, 1989; Foladori, 2010).

Por último, Kaës (1989) ha sostenido que, dependiendo del tipo de objeto al cual vaya dirigido la tarea primaria, las exigencias impuestas al aparato psíquico y las condiciones a partir de las cuales se constituye la estructura inconsciente de la institución, pueden adquirir aspectos particulares. En este sentido, dicho autor da cuenta de que el hecho de que dicho objeto lo conformen seres humanos, y no cosas inanimadas o animales, complejiza la dinámica y estructura inconsciente institucional, dando como ejemplo el caso de hospitales psiquiátricos.

Ahora bien, en bachillerato el objeto de la tarea primaria lo constituye un grupo mismo de la institución, a saber, el estudiantil. Es dable a pensar que debido a ello dicho grupo estará especialmente investido y será un objeto central dentro de la dinámica

psíquica inconsciente de la institución. Esto agrega un grado de complejidad a la consideración por el sufrimiento institucional de dicho grupo, y en particular, de aquél trabajado en esta memoria. Uno de los aspectos en que esto puede verse reflejado, es desde la noción de *contrato narcisista*.

3- Sobre el contrato narcisista en las participantes del taller.

El contrato narcisista que se da en bachillerato respecto a los estudiantes, o, en otras palabras, el lugar subjetivo que a partir de dicha institución ellos adquieren; no proviene únicamente de la institución particular de bachillerato, sino que surge a partir de una confluencia de instituciones, entre las cuales, además de esta última, se pueden destacar el Estado, las costumbres, la cultura y la familia.

En términos generales, la sociedad cuenta con toda una institucionalidad que va marcando las etapas de los sujetos jóvenes y su ingreso en el ámbito público. Dicho proceso tiene que ver principalmente con el paso de los sujetos, desde la más tierna infancia, por las diversas instituciones educativas designadas para cada etapa vital. Así, la persona pasará por jardines, educación básica y educación media, que tienen carácter obligatorio, para luego, si lo desea, cursar la educación superior, ya sea en instituciones técnicas o universitarias. Esto último, si bien no es obligatorio en términos legales, es ampliamente difundido y constituye parte de una cierta norma tácita.

Sería luego de salir de este proceso que el individuo se encontraría en condiciones íntegras de participar de la vida civil y productiva de la sociedad, pudiendo trabajar, idealmente, en aquello que estudió y construir su proyecto personal. Cabe destacar la institución de la mayoría de edad, la cual se fija a los dieciocho años, aunque, sin embargo, existen responsabilidades penales desde los catorce. La mayoría de edad debiera coincidir con el momento en que el sujeto egresa de la educación media, *momento en que debe elegir* a qué carrera profesional o técnica postular, pasando por el sistema de ingreso oficial.

Este constituye un momento importante, por cuanto en el imaginario social se sitúan a los estudios superiores como lo que define quién se es y como un medio de escalar en la pirámide social desde la ideología de la meritocracia. Debido a ello, la carrera que se elegirá y la institución superior en que se cursará adquieren bastante importancia. A este respecto,

hay ciertas carreras y universidades que cuentan con un especial prestigio dentro de la sociedad, debido, entre otras cosas, a que reportarían mayores sueldos en un futuro e implicarían una mejor calidad de educación, respectivamente.

La elección de carrera es de tal modo un momento de inflexión en la vida de los sujetos en que simbólicamente se define su ser y su futuro. Ahora bien, habría que cuestionarse si por el mero hecho de ser mayores de edad estarían en condiciones de tomar una decisión así. Foladori (2009) sostendrá a este respecto que “dicha resolución no deja de ser anacrónica si la comparamos con el desarrollo psicológico-emocional del adolescente en nuestro medio; se trata de un nivel de respuesta individual que no es congruente con el tipo de adolescente que la sociedad genera” (p. 52).

En la medida en que esto es así, es esperable que no se realicen decisiones acertadas al primer intento, ni incluso al segundo o tercero. También es esperable que no se tenga una decisión clara en dicho momento y simplemente se elija algo *porque hay que hacerlo*. De tal modo, el errar en este sentido tendría que ser considerado hasta como algo natural. Sin embargo, esto no suele reconocerse de tal manera en la sociedad y los estudiantes *deben* entrar a estudiar a como dé lugar, puesto que otra cosa sería *tiempo perdido*. Los mismos tiempos institucionales sancionan este hecho de esa manera.

Ahora bien, quienes ingresan a bachillerato lo hacen marcados por esta falta respecto a dichos tiempos, a la vez que siguiendo el imperativo de entrar a estudiar algo a la universidad. Bachillerato constituye un lugar intermedio, una especie de limbo: ni colegio ni universidad –algunos lo llaman *quinto medio*–, donde no se resuelve propiamente tal el cumplimiento de dicho imperativo, sino que los estudiantes son encaminados hacia cumplir tales expectativas. De cierta manera, el estudiante de bachillerato está *al debe* respecto a las exigencias sociales, lo cual configurará de entrada un cierto contrato narcisista.

Es interesante notar que en el discurso oficial de la institución particular de bachillerato (Preguntas frecuentes, s.f.), también rondan estos fantasmas. Pareciera que expresiones como “evitar una decisión equivocada (...); te permitirá un mejor desempeño (...); te darán una formación general más sólida y una mejor preparación para continuar con éxito (...); nunca es tiempo perdido (...); tomar la decisión correcta, para evitar el desertar” (Preguntas frecuentes, s.f.), marcan de modo constante, pero implícito –a través de la negación (Freud, 1925)–, el error, la falta, el ser peor y la pérdida.

Se podría decir que, por otro lado, también se encuentran implícitos –aunque ya no tanto– el ideal y el mandato de ser más, ser mejor, ser exitoso, elegir correctamente, no perder tiempo y no desertar. A ello habría que sumarle el hecho de que en el imaginario social la Universidad de Chile es una institución de excelencia, lo cual viene a reforzar estos últimos ideales y mandatos, en la medida en que el contrato narcisista en esa institución implica responder a tales imaginarios.

Si finalmente observamos, ya más en la situación específica del caso revisado, el contrato narcisista que opera en las familias de las participantes, vemos que éste está marcado por aspiraciones de superación social y proyecciones de excelencia académica, a partir de las cuales se espera, de las participantes, que cursen una carrera prestigiosa de manera exitosa. Esto es así en la medida en que son de las primeras generaciones en entrar a la universidad y en que existen historias de carencias en el ámbito económico donde incluso ronda el fantasma de morir de hambre. Por otro lado, está el antecedente de que en el colegio *eran niñas 7,0*, lo cual ha reforzado la idea de ver en sus hijas una promesa de superación familiar.

Paralelo a esto, y se podría decir que de manera reactiva, existe también un menosprecio a bachillerato, el cual al no ser una carrera universitaria propiamente tal se connota como si fuera más fácil, más simple, como si fuera el colegio, lo cual lleva a su vez a anular la posibilidad de queja en las participantes. De tal modo, bachillerato constituye un cierto símbolo del fracaso en la medida en que no es la carrera que los familiares aspiran para sus hijas, pero también la esperanza de que esa carrera aún se puede alcanzar.

De esta manera es posible apreciar que el contrato narcisista que se da en bachillerato para las participantes tiene, por una parte, un componente importante de falta y carencia en lo que respecta a la imagen de sí, pero por otra, un componente quizás mayor de exigencia en lo que respecta a los ideales del yo. Tal contraposición, por tanto, se puede esperar que signifique una carga psíquica no menor para las participantes, quienes tienen que lidiar con una escisión que parece ser congénita a su calidad de estudiantes de bachillerato.

Se puede hipotetizar que dicha situación lleva muy probablemente a lo que Kaës (1998) denomina como el efecto Pigmalión negativo, lo cual podría entenderse como uno de los factores que inciden en la posición depresiva de las estudiantes y su bajo

rendimiento. En la medida en que estas cargas psíquicas excesivas provienen de circunstancias institucionales –lo cual incluye a las familias en tanto núcleo social reproductor de lo instituido–, es posible sostener que el contrato narcisista es una de las fuentes del sufrimiento institucional que padecen las participantes del caso estudiado.

4- Sufrimiento de lo inextricable en el grupo trabajado.

El sufrimiento de lo inextricable, en términos de una confusión y dificultad para comprender el sufrimiento que se padece en la institución, aparece en el caso de distintos modos. Si bien no hay una crisis institucional, la cual según Kaës (1989) es la que daría lugar a este tipo de sufrimiento, sí existen condiciones institucionales que suponen confusión y un exceso de carga psíquica para las participantes, lo cual vendría a dificultar las capacidades del pensamiento, y con él, la posibilidad de simbolizar el propio sufrimiento.

Estas condiciones tienen que ver con lo que he denominado *la competencia infinita*, pero también con la sensación de *encierro y atrapamiento* que sufren las participantes del taller debido a las circunstancias dentro de las cuales se encuentran. Dentro de estas últimas, el contrato narcisista, así como la institución de las evaluaciones, los plazos institucionales y la selección, toman un lugar preponderante.

La carga excesiva que significan dichas condiciones puede verse expresada en el *carácter traumático* que las participantes le asocian a bachillerato. Recordemos que lo traumático es el producto, de hecho, de una carga que excede las capacidades de elaboración del aparato psíquico (Freud, 1920). Esta situación, en tanto tal, ya implica un menoscabo de las posibilidades que el yo tiene para pensar y elaborar la situación, de lo cual se puede deducir un sufrimiento institucional de lo inextricable.

En este sentido, el discurso grupal del caso trabajado no viene sino a confirmar lo anterior, en la medida en que las participantes dan cuenta de dificultades para pensar, ya sea en la materia, en su decisión vocacional o en su situación general, lo que les hace caer en una situación de desesperación y angustia. Existiría una carga pulsional demasiado grande, derivada de los diversos entrecruzamientos institucionales, que les impediría a sus aparatos psíquicos elaborar con claridad su experiencia.

A lo anterior habría que agregar la consideración por el desplazamiento de conflictos entre diversas instancias (intrapsíquica, interpsíquica, institucional y transgeneracional; Foladori, 2005; 2008). Me parece que mucho del malestar de que dan cuenta las participantes del taller tiene que ver, en último término, con condiciones sociales de clase. Es decir, con una problemática que hace a la apropiación del poder a partir del Estado, la cual, materializada en la historia familiar y canalizada en sus mandatos de superación, vendría a desplazarse al ámbito intrapsíquico de las participantes.

En este sentido, mucho de lo que he llamado la *posición depresiva* que caracterizó a estas últimas a lo largo del taller, puede haber tenido que ver a fin de cuentas con esto: con esta especie de *deuda familiar* de la que eran objeto, la cual, en la medida en que no podía ser saldada, les ocasionaba sentimientos de culpa e insuficiencia. Cabe destacar en este sentido que la noción de deuda alude a una condición que no es meramente simbólica, sino material. No es lo mismo tener que responder a las proyecciones de deseos frustrados de los progenitores, que tener que responder, además, a una demanda de superación social, en donde el morir de hambre aparece como una amenaza ante el fracaso.

En tanto existan estos desplazamientos entre instancias y lo no dicho institucional permanezca sin ser simbolizado ni explicitado, el malestar que se vive se verá agudizado, ya sea porque una instancia tendrá que elaborar los conflictos originados en otra, ya sea porque un aspecto de él se vuelve inextricable. Mucha de la culpa por no cumplir con la deuda familiar me parece que tiene aquí su fuente, cuando el problema, de hecho, tiene que ver con una institucionalidad que no ha asegurado los derechos básicos.

Finalmente, creo que también es importante tomar en cuenta el contexto general de cuarentena. Esto cercena a los estudiantes una parte muy importante de la vida estudiantil, la cual tiene que ver con la relación entre pares y la generación de grupos de pertenencia. Dichos grupos pueden cumplir las funciones de un aparato psíquico secundario a partir del cual elaborar y simbolizar los conflictos comunes por lo que pasan sus integrantes.

En la medida en que esta instancia se ve imposibilitada, o cuanto menos, deteriorada —lo cual las participantes del caso trabajado también resienten—, se pierde un importante espacio para la salud mental estudiantil, y, finalmente, le hace más difícil a los individuos elaborar las angustias que implica su paso por la institución educacional. Aquí, el sufrimiento institucional a partir de lo inextricable encontraría otra de sus fuentes.

VII. Discusión y conclusiones

A partir de lo expuesto, es posible sostener tanto desde un análisis estructural del caso como desde lo particular de éste, que existen condiciones y signos que dan cuenta de la existencia de sufrimiento institucional en el grupo estudiado.

Las *condiciones* tendrían que ver con una notable predominancia de lo instituido sobre lo instituyente en la institución de bachillerato, así como también con el desplazamiento de la tarea primaria, que consiste en educar y orientar vocacionalmente a los alumnos, por la tarea secundaria implícita, que dice relación con evaluar y seleccionar.

Entre estas condiciones también se encuentra la configuración del contrato narcisista que se da en la institución de bachillerato respecto a sus estudiantes, la cual los inscribe dentro de una posición ambivalente, marcada por la falta, así como también por el ideal de éxito y excelencia.

Por otra parte, las cargas institucionales, así como también la confusión y desplazamiento entre niveles dada por la represión de lo político, originan un sufrimiento de lo inextricable marcada por una dificultad de pensar y pensarse dentro de la institucionalidad de bachillerato.

Dentro de los *signos* que dan cuenta de dichas situaciones se pueden mencionar un alto monto estrés y de angustia, presente a lo largo de todo el proceso grupal, así como también la dificultad que las participantes manifestaban respecto a su capacidad para pensar en lo que tenían que hacer, en su decisión de carrera y en lo que les sucedía.

La desesperación ante la competencia, la imposibilidad de descansar, la preocupación más por las notas que por el aprendizaje, el bajo rendimiento y, en definitiva, el sentirse atrapadas y traumadas por bachillerato, también dan cuenta de esto.

Ahora bien, el primer cuestionamiento que salta a la vista es el que se refiere a qué tanto de las condiciones intrapsíquicas de las participantes son también originadoras del malestar que ellas presentan. A este respecto, es bueno recordar lo que menciona Kaës (1989) respecto a suspender la búsqueda de causalidad en este sentido. Lo que interesa acá es la comprobación de que existen razones justificadas, tanto desde la práctica como

desde la teoría, que permiten sostener un rol importante de las instituciones en el malestar que las participantes presentaron.

De todas maneras, es evidente que, dependiendo de la estructuración del aparato psíquico de cada quién, los modos de elaborar los conflictos desplazados desde otras instancias y las cargas psíquicas adosadas por el aparato inconsciente institucional, serán distintos.

En esta línea, me parece que un factor que podría marcar una diferencia importante en el malestar que los estudiantes de bachillerato vivan en su paso por esa institución, tiene que ver con el grado de claridad que tengan respecto a la carrera que estén aspirando cursar, aunque quizás sea más acertado hablar del grado de congruencia que esta aspiración tenga respecto a su propio deseo –que, de todas maneras, nunca es tan propio–. Un tema y un factor que, de por sí, es bastante complejo.

Como sea, es esperable que quien sólo vea en bachillerato una vía alternativa para ingresar a una carrera que tiene predeterminada de antemano, pueda eludir la angustia que implique el tener que decidirse por algo. En este sentido, se podría decir que una persona así estaría más alineada con la tarea secundaria que viene a desplazar a la tarea primaria institucional, razón por la cual esta situación no le generaría mayor problema.

De todas maneras, el grupo aquí trabajado nos da cuenta de cómo, en el caso contrario –probablemente más común–, la tarea secundaria viene a taponear la posibilidad de pensar respecto a la decisión de carrera, constituyendo un factor importante de angustia.

Aun así, el hecho de tener una decisión clara de antemano no elude otros conflictos ni otras fuentes de sufrimiento institucional. La competencia descarnada, *infinita*, que se vive en bachillerato es un factor transversal a cualquier condición intrapsíquica, la cual implica una carga y un trabajo que muy probablemente resultará excesivo para cualquier aparato psíquico.

Por otra parte, la constitución del contrato narcisista, como se ha dicho, parece implicar una especie de *escisión congénita* que somete al estudiante de bachillerato a exigencias y cuestionamientos que no le entregan una base sólida al yo desde la cual operar. Hay algo del orden de la imagen de sí que, en tanto se curse bachillerato,

permanecerá cuestionado, en entredicho, en la medida en que bachillerato mismo constituye un lugar de paso hacia el ser y el futuro que se encarna en una carrera.

Asimismo, los factores que tienen que ver con diferencias de clases sociales, de situaciones económicas y materiales, que pueden variar de alumno en alumno, constituyen un punto importante a considerar. Es esperable que alguien cuya familia no haya pasado por dificultades materiales o económicas no reciba los encargos familiares de superación social, de la *deuda*, que, como se ha postulado, implicaría un peso mayor que el de sólo responder a los deseos irrealizados de los progenitores o tutores, si bien esto último también puede significar una carga psíquica significativa a elaborar.

En este sentido, creo que también es importante considerar el modo en que el contrato narcisista de bachillerato interactúa con los contratos narcisistas de las familias de origen, a partir de lo cual se podrían triangular lo que se podrían denominar *puntos sintomales*. Es decir, puntos a los que pueden desplazarse problemáticas ubicadas en las distintas instancias psíquicas. Este aspecto, de todas maneras, se vuelve un tanto más esquivo en la medida en que es más difícil pesquisar. Es, más bien, una consideración teórica.

Una última consideración a este respecto tiene que ver con el *grado de dependencia* que las estructuras psíquicas individuales tienen respecto a las instancias institucionales, ya sean estas dadas por el marco familiar, educativo o social. Esta dependencia puede entenderse como el grado en que los sujetos se valen de las instituciones para proyectar y, de cierto modo, elaborar ciertos elementos psíquicos, no adentro, sino afuera, en lo que constituiría un modo más bien de desentenderse de ellos.

Aunque resulte evidente que siempre existirá un grado de dependencia, en la medida en que lo que se proyecta en última instancia es la parte sincrética de la personalidad (Bleger, 1970), es posible sostener que otros elementos psíquicos, pudiendo ser elaborados en el psiquismo individual, son también proyectados al ámbito intersíquico o institucional. Ahora bien, no hacer esto implicaría claramente algún grado mayor de síntesis o elaboración de dichos elementos en el psiquismo individual, lo cual conllevaría un trabajo psíquico que podría resultar angustioso en la medida que no halle una resolución.

Es esta problemática la que vemos en una situación que, dentro de todas las aristas del caso, también resulta nuclear, y que tiene que ver precisamente con la dependencia a

lo que se ha dado en llamar los grandes otros, dentro de los cuales también pueden incluirse las instituciones.

Un ejemplo que grafica claramente esto es la demanda que muchas veces se esbozó en sesiones respecto a la aplicación de test o de que otros definieran lo que las participantes tenían que ser. Esto resulta cómodo por cuanto elude la angustiada problemática de la elección vocacional, pero también resulta problemático en la medida en que esta alienación a los designios de otros finalmente retorna como una fuente de sufrimiento psíquico.

Es aquí, por tanto, donde podríamos situar el papel de la tercera de las fuentes de sufrimiento institucional mencionadas por Kaës (1989), referente al *sujeto singular*, así como también al aspecto de alienación que en las instituciones les corresponde a los sujetos que las componen (Bleger, 1966). Sin embargo, tampoco podemos obviar el hecho de que la constitución psíquica de dichos sujetos, su economía y su dinámica, tendrán muchísimo que ver con el contexto intersíquico e institucional en el que dicho psiquismo haya surgido.

En este sentido, es importante considerar también el modo en que desde el Estado se configuran las etapas escolares y del desarrollo, así como también el lugar que se le da a los sujetos jóvenes. Ello se puede ver reflejado en el tipo de educación que se imparte, la cual produce sujetos en extremo dependientes. De tal modo, se dificulta el desarrollo y la capacidad de decisión, pero, por sobre todo, se cercena el deseo de saber (Foladori, 2006), en el cual se encuentra una de las principales fuerzas que lleva al desarrollo de un psiquismo que se podría calificar *grosso modo* de autónomo.

En esto y en las configuraciones institucionales particulares que hacen a bachillerato, que han sido abordadas en parte en este trabajo, podemos encontrar la segunda de las fuentes del sufrimiento institucional mencionadas por Kaës (1989), que tiene que ver con las *configuraciones institucionales singulares*.

Finalmente, la primera de las fuentes que dicho autor menciona, respecto al *hecho institucional mismo*, puede apreciarse en lo no dicho institucional: el conflicto político subyacente que, como se ha visto, es constantemente escamoteado. Es este conflicto, transversal a la sociedad, el que se encuentra detrás de la innegable función productora y reproductora del orden instituido que juega la institución educativa a través de sus diversos

dispositivos. En este caso, aquélla puede apreciarse principalmente en la evaluación, discriminación y selección de individuos que, a partir de la competencia, se hace en aras de *evitar la deserción*.

Me parece que mucho del sufrimiento institucional que se ocasiona en bachillerato tiene que ver con esto último, y, en la medida en que es así, resultaría muy difícil hallar soluciones que no impliquen la disolución de dicha institución –lo que, por ejemplo, probablemente ocurriría si es que bachillerato no se ocupara como un medio alternativo de ingreso a la Universidad de Chile–. Sin embargo, en lo que respecta a la configuración singular de la institución podría buscarse la manera de equilibrar las tareas que tienen que ver con la selección y la *orientación vocacional*.

Quizás una medida en este sentido pueda ser reducir la cantidad de evaluaciones, así como también el énfasis que se pone en ellas, para propiciar y promocionar más la participación en instancias que apunten a la indagación vocacional. Más que nada, lo importante sería poder destinar espacios y tiempos de calidad para que los alumnos puedan conversar y reflexionar en torno a lo que piensan estudiar y las razones que les mueven a ello. Los espacios grupales son, para ello, fundamentales⁴.

Es esperable que, en la medida en que la decisión de carrera pueda hallar algún tipo de resolución, el responder a las demandas académicas sea menos angustioso. El problema es que mientras exista competencia, evaluaciones y selección, difícilmente se podrá dejar de lado el estrés que esto conlleva, y es esperable que, incluso, se ocupen dichos espacios para estudiar.

Como sea, esta es una primera aproximación al problema, el cual, de todas maneras, resulta preocupante. Sería necesario hacer otros estudios para ahondar en él, ver qué tan generalizado es, así como las maneras posibles de subsanarlo o por lo menos realizar medidas paliativas.

En esta línea, y a partir de lo trabajado aquí, se puede apreciar que la noción de *sufrimiento institucional* constituye una valiosa herramienta para acercarse a este problema sin caer en la psicologización del malestar estudiantil. Por otra parte, el pensar desde una

⁴ En este sentido, y a partir de lo manifestado por las participantes en la evaluación grupal cualitativa realizada al final del *Taller de análisis vocacional*, este dispositivo resultó ser de gran utilidad.

mirada clínica institucional permite trabajar más en la línea de la prevención que del tratamiento en salud mental⁵, lo cual, sin lugar a dudas, resulta útil y necesario. Acaso el mayor límite se encuentre en el grado en que lo político institucional permanezca reprimido en lo no dicho.

Por otro lado, y ya desde una mirada más teórica, el concepto de sufrimiento institucional entrega varios elementos que permiten profundizar en la discusión sobre las relaciones entre subjetividad y poder. En este sentido, es posible apreciar, entre otras cosas, cómo el orden político es susceptible de ocasionar sufrimiento psíquico en la medida en que implica jerarquías, imposibilita el proceso creativo grupal e individual y somete a estos últimos a cargas psíquicas que, tanto por su carácter inextricable como por su monto, resultan excesivas.

Otro aspecto que resulta interesante, entre otros, es el que tiene que ver con la parte de alienación que en la institución le corresponde al individuo. Evidentemente, no se trata de caer en otro tipo de psicologización, pero el postulado de que la preponderancia de la burocracia encuentra su origen en una *inmovilización de la sociabilidad sincrética* (Bleger, 1970), la cual sería escindida y proyectada masivamente a la institución; resulta muy útil para introducirse en la problemática acerca de cómo lo psíquico se aliena en lo instituido.

¿Qué relación guarda lo psíquico con lo político? ¿dónde termina lo psíquico y comienza lo político? Me parece que estas preguntas, que resultan fundamentales, se hallan presentes detrás del interés que ha movido esta investigación. Sin embargo, cabe dejarlas aún abiertas para ulteriores elaboraciones, en la medida en que exceden lo que hasta aquí se ha tratado, lo cual, de todos modos, me parece que puede ser una contribución interesante para pensar en esta materia.

⁵ Lo que Bleger (1966) ha dado en llamar *psicohigiene*.

VIII. Referencias

- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bleger, J. (1966). *Pisochigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____ (1970). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En *Temas de psicología* (27ª ed., pp. 87-104). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cornejo, C. (2005). Las dos culturas de/en la psicología. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* 14(2), 189-208. doi:10.5354/0719-0581.2005.17432
- Foladori, H. (2001). *El grupo operativo de-formación*. Santiago, Chile: Bolivariana.
- _____ (2005). *Grupalidad: teoría e intervención*. Santiago, Chile: Espiral.
- _____ (2006). El dispositivo educacional oficial. *Revista mexicana de orientación educativa* 4(8), 25-32. Recuperado de <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/interactiva/49080.pdf>
- _____ (2008). *La intervención institucional*. Santiago, Chile: ARCIS.
- _____ (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal* (3ª ed.). Santiago, Chile: Catalonia.
- _____ (2010). Sufrimiento institucional: el burn-out en los equipos de salud. En A. Bilbao e I. Morlans (Eds.), *Duelo, pérdida y separación: figuras del sufrimiento humano* (pp. 179-188). Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Nueva tierra.
- Freud, S. (1913). Tótem y tabú. En *Obras Completas Vol. XIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- _____ (1920). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas Vol. XVIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- _____ (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas Vol. XVIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____ (1925). La negación. En *Obras Completas Vol. XIX*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

_____ (1930). El malestar en la cultura. En *Obras Completas Vol. XXI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Jacques, E. (1979). Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutorias y depresivas. En M. Klein, *Nuevas direcciones en psicoanálisis: la significación del conflicto infantil en la pauta de la conducta adulta* (pp. 458-477). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kaës, R (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon y J. P. Vidal, *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

_____ (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos instituidos. En R. Kaës, A. Correale, E. Diet, B. Duez, O. Kernberg y J. P. Pinel, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución* (pp. 13-58). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

_____ (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis APDeBA* 26(3), 655-670. Recuperado de https://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Kaes_Complejidad-de-los-espacios-institucionales.pdf

Laing, R. (1969). *El cuestionamiento de la familia*. Barcelona, España. Paidós.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*. Madrid, España: SARPE.

Mendel, G. (1992). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Preguntas frecuentes (s.f.). Recuperado de <https://www.bachillerato.uchile.cl/preguntas-frecuentes>

IX. Anexo: Síntesis y análisis de las sesiones

Sesión 1

En esta sesión se siente mucha ansiedad ante el silencio, ante el vacío del espacio, que probablemente despierta sus propios vacíos. Intentan llenar ese espacio con palabras, hablando de cuestiones anecdóticas, como su edad, si se conocían, mascotas, etc... a través de esto van apareciendo ciertos gustos, pero también aspectos un tanto oscuros: tristezas, pérdidas, soledad.

Hay una búsqueda por encontrar puntos en común, a través de los cuales, quizás, vincularse. Aparece la temática de la pandemia y del encierro como eventos que han marcado su acontecer último y que han implicado un acercamiento un tanto incómodo a la familia. Aparece también este grupo como un lugar de pertenencia y referencia posible.

Es interesante como al principio, espontáneamente (el coordinador deja la palabra abierta), empiezan a hablar de sus gustos, lo cual se presenta como conflictivo: como si fuera un objeto esquivo, resbaladizo, frío y caliente. Cuesta aproximarse a él, lo desean, pero a la vez lo temen, y ni lo conocen muy bien. Como sea, bachi está ahí para eso: descubrir sus gustos, pero sucede que lo que les gustaba antes, en bachi les es desagradable, o que a veces el gusto va más bien de la mano del quién y no del qué, pues hacen alusión a la importancia de quién enseña.

Así pasan de un tema a otro sin entenderse muy bien cuál es el hilo de la conversación, si es que lo hay (recuerdo que contratransferencialmente sentía una especie de confusión, dificultad para elaborar los emergentes pues no sabía muy bien por dónde iba la cosa). Parece que es más importante llenar el silencio con palabras cualquiera, las cuales terminan resultando igual de angustiosas, o terminan siendo ineficaces.

Finalmente, luego de la lectura de los emergentes reconocen que hablar en el grupo les fue aliviador, darse cuenta de que otras personas pasaban por situaciones semejantes, etc. Aparece un primer desconocimiento de sus palabras, de todos modos, al decir que eran cosas malas. Aparece también la posibilidad de fingir para calzar.

Principales emergentes sesión 1

- *Lo que me complica es lo que me encanta.*
- *Me incomoda el silencio.*
- *No me siento tan segura.*
- *No sé qué me gusta.*
- *Estoy muy perdida.*
- *Es difícil decidir... va a ser para toda la vida.*
- *Entré a bachi porque no quedé. Eso me dio más inseguridad.*
- *Sacar tema de conversa es igual que un silencio.*
- *¿Qué quieres de mí?*
- *Me llegó la cuarentena de golpe, me quedé encerrada y fue muy triste.*
- *De la cama al escritorio.*
- *No me puedo mi cuerpo.*
- *La pasé mal y eso que es de mis materias favoritas.*
- *De eso se trata bachi: descubrir cosas.*
- *Hay que diferenciar cómo un profe te puede hacer sentir.*
- *Diferenciar tus sueños, tus metas.*
- *Triste, no muy motivada.*
- *Otra vez el silencio, hablen por favor.*
- *Ahora tenemos un grupito.*
- *No me atrevo a salir. Me da miedo enfermar.*
- *Estar cerca de la familia tanto tiempo cuesta.*
- *Encerradas, traumadas.*
- *¿No hay nada bueno?*
- *Creíamos que estábamos todas así (señala hacia arriba) pero estábamos así (señala hacia abajo).*
- *Uno viene con la expectativa de la clase.*

Sesión 2

Para esta sesión había que comentar el poema crono-lógica de Eduardo Llanos. Llama la atención que ninguna llegara con el poema leído. Es posible que el fantasma de la evaluación las haya inhibido, tomando la maniobra evasiva de no leerlo para evitar dicha situación. Esto coincide con los temores y preocupaciones actuales que tienen debido a que están en fechas de evaluaciones: no pueden pensar en otra cosa. El mismo poema aparece luego como simple, respecto a lo que se esperaba. Es decir, se esperaba algo complejo, difícil, imposible de abordar para ellas.

Una vez que leen el poema, cada una por su cuenta, en sesión, empiezan a comentarlo, apareciendo de inmediato la pregunta por cómo sería *el poema de su vida*. Hay toda una dificultad para pensarse a sí mismas en ese poema: no hay nada bueno que poner, pues nada es bonito, digno de ser contado, aparece incluso culpa de tener lo que se tiene. Por otro lado, no son poetas: no pueden hacer poemas. Así, se desautorizan, aun, a decir algo sobre su propia vida.

Parece que los otros tienen más que decir acerca de ellas, pues aparece la referencia al otro como algo fundamental al momento de decir algo sobre su vida ¿qué pensarían los otros de su poema? Cuesta situar hechos significativos que marquen su identidad, elegir recuerdos. Todo es malo, triste o nimio. Se esboza, de todos modos, la apreciación de que quizás son muy críticas consigo mismas.

Aparecen también una serie de apreciaciones sobre bachi, como si fuera un calvario y una cárcel, un lugar borrascoso en el cual no se asoma nunca el sol y en el cual ellas son como esclavas. A esto se suma las condiciones propiciadas por la cuarentena, en las que todo está mediatizado por un computador, se pierde la presencia física, el reconocerse y compartir con sus pares, en fin, prima una sensación de encierro y soledad.

Como si fuera poco, la competencia las abrumba, aparece el fantasma del compañero-rival que está estudiando mientras ellas no hacen nada y la posibilidad de perder el cupo. El futuro es incierto y les impide estar en el presente, se apela al oráculo.

Principales emergentes sesión 2

- *He estado terriblemente estresada (...) Por la u y las notas. No tenía tiempo para leerlo*
- *No tengo tiempo para mí*
- *Quizás no era tan terrible de leer*
- *Simple. No es lo que uno esperaría de un poema*
- *¿Qué escribiría en el poema de mi vida?*
- *No somos poetas*
- *[que sea bonito] Depende de la persona que lo lea*
- *Mi vida, bastante fome. Mi poema sería triste. Sólo veo las cosas tristes*
- *Cosas que me preocupaban cuando chica: ná que ver*
- *¿Debería el resto encontrar bonita mi vida? ¿Debería importarme?*
- *Estoy en bachi, verle el lado bonito a las cosas es complicado*
- *Quizás somos muy autocríticas. Uno cree que lo hace todo mal*
- *No tenemos el componente socializar. Nos costó hacer amigos. Bachi era la pantalla.*
- *Hacer las cosas solo*
- *Tengo que competir con alguien porque quiero tener el cupo. Me pone más insegura de lo que ya soy.*
- *Encerrada en bachi, no puedo salir.*
- *Alguien debe estar estudiando, me están ganando. "Vay a perder el cupo".*
- *Qué es lo que quiero hacer. No hay respuesta. Ver el té.*
- *Es difícil vivir en la incertidumbre. Problema es cuando uno se abruma en exceso.*
- *Siempre estamos pensando en el futuro*
- *Es una carga pensar, estar buscando. Es tu vocación, algo que te debiera hacer bien, feliz.*
- *Pienso más en esto que en la materia, tengo la mente nublada. Año difícil, momento clave para decidir qué vas a ser en tu vida. Es abrumador. No pensar en eso una solución.*
- *Me cuesta concentrarme cuando tengo algo metido en la cabeza. Mi inseguridad, mi autoestima. Sentirme insuficiente.*
- *Hay algo de miedo ¿y si sé qué hacer? ¿si no soy suficiente? ¿si me va mal?*
- *Vuelvo a la misma posición que comencé: no tener nada.*

Sesión 3

Al momento de realizarse esta sesión, es importante mencionar que las estudiantes estaban en una semana de receso. En esta sesión la tarea consistía en volver a revisar el poema de la vez pasada. La sesión parte con sucesivas preguntas en torno a qué es lo que hay que hacer, es decir, preguntas por cuál es el deber que les toca en este espacio. Todo en su actualidad parece estar atravesado por eso, el deber, y de inmediato empiezan a aparecer sentimientos de pánico y miedo ante *el mañana* (la semana entrante, en que volverán a la u). Este apuramiento no les deja descansar, pues el deber del estudio aparece como omnipresente e ineludible. Tan así es que sienten culpa hasta por almorzar. La preocupación no les deja descansar, y el agobio no les deja ocuparse, cayendo en la desesperación. Les es difícil organizar sus tiempos.

Se sienten encerradas en una competencia. El fantasma del *otro que está estudiando* vuelve a aparecer, la competencia no les permite sacárselo de la cabeza. ¿La solución? Compararse con uno mismo, pero la competencia sigue estando. Bachillerato no les permite salir de ella, pues ineludiblemente están compitiendo por cupos. A la vez, este encierro no les permite pensar qué es lo que quieren o les gusta, y no tener un motivo les hace la competencia insoportable. Aparece una metáfora muy interesante, traída de un video cómico: una carrera de personas con los ojos vendados, hazmerreír de los espectadores. No se sabe dónde inicia ni dónde termina la carrera, sólo se trata de correr lo más rápido posible, lo cual, por más que se esfuercen no les permite llegar a una meta: su esfuerzo no vale la pena.

Pero, ¿quién se ríe? ¿quién juzga? Sus padres, abuelos, gente importante: ellas mismas. Caen en cuenta de lo críticas que son consigo mismas, dureza con la que no tratarían, por ejemplo, a un amigo. Llegan a decir que, al entrar a bachillerato, ellas mismas estaban dispuestas a ponerse la venda, y, a raíz de un señalamiento del coordinador respecto a que cuando se refieren a ellas parecen hablar también de mucha gente, mencionan que son su peor enemigo, un mal jefe y un mal empleado, la mujer de las 5000 imitaciones. La esperanza aparece acá en que una imitación, al menos, sea buena... pero imitación, al fin y al cabo. Al parecer, la imitación es la venda.

Principales emergentes sesión 3

- *Tengo un poco de pánico.*
- *Tengo miedo. Mañana va a ser un día terrible.*
- *Es peor concentrarse en lo negativo y hundirse en el fracaso. Dejarlo ir.*
- *Mi cabeza me impide desligarme de las cosas. Nunca estoy "haciendo nada".*
- *Descansé... me arrepiento, pero igual no me arrepiento.*
- *Me ocupa harto tiempo y energía en la cabeza. Agobiado.*
- *Culpable, ocupo mal los tiempos. Pelié con unos amigos de bachi.*
- *Todo mi tiempo era consumido por bachi.*
- *"Perdón, tengo que ir a almorzar" ¡Qué triste!*
- *Culpable por descansar.*
- *Paso encerrada. Estás en una competencia. Hay alguien que está estudiando.*
- *Si estoy 100% metido en bachi no vas a hacer cosas que no necesity.*
- *Hay que preocuparse menos del otro. Es difícil en este contexto de competencia.*
- *Compararse con los demás: un gasto adicional. Compárate contigo.*
- *Bachi es muy demandante. Cupos limitados aumentan la exigencia. Todo o nada.*
- *No sé qué me gusta. Aquí estoy: obligándome a que algo me guste.*
- *No tener definido una vocación hace que sea desmotivante.*
- *Estoy estudiando mucho, ¿para qué? No sé.*
- *Incertidumbre constante sumado a competencia. Demasiado brutal.*
- *No sé si todo el esfuerzo que estoy haciendo en correr me va a hacer llegar a algo. Se ríen por eso. Nada de lo que uno haga vale la pena.*
- *Los papás, los abuelos, uno mismo.*
- *La que más se juzga soy yo.*
- *A veces la presión de afuera de verdad es real.*
- *Es uno mismo que llega a esa conclusión "debiera estar estudiando".*
- *No entre a una carrera, me voy a morir.*
- *Bachillerato: estábamos dispuestas a ponernos la venda.*
- *Una mala jefa y un mal empleado.*
- *La mujer de las 5000 imitaciones.*
- *Una tendrá que ser buena.*
- *¿En qué momento me dicen qué tengo que estudiar?*

Sesión 4

En esta sesión toca revisar el genograma ocupacional familiar. Al principio, cada una presenta los resultados de su investigación, como mera información. Lo hacen por orden, como si respondieran una tarea oficial. Aparecen ciertos datos biográficos de sus familias: cuántos son, quien tuvo o no tuvo hijos, quiénes estudiaron, quienes no pudieron estudiar, dificultades económicas, eventos que dificultaron estudiar (como por ejemplo tener hijos), vacíos de información. En general ellas se encuentran entre las primeras o segundas generaciones que pueden acceder a la educación universitaria, y, frente a esto, aparecen ciertos mandatos y cierta presión, pues, aun cuando sean segunda generación, aparece la insatisfacción de sus padres en cuanto a la carrera que cursaron o el ámbito laboral en el que se desempeñaron. El mandato es que hagan lo que ellos no pudieron, o que tengan lo que ellos no tuvieron. “Achúntale”

Frente a esto aparece miedo a repetir la misma historia, las mismas frustraciones, pasar por las mismas penurias: elegir o hacer algo que no les guste. A la vez hay admiración, e implícitamente aparecen ellas en una posición de inferioridad, como si sintieran que ellas no podrían hacer lo mismo. Este sentimiento de inferioridad se ve confirmado, además, por los otros, que en algunos casos menosprecian el que ellas estén estudiando en bachillerato. Ellos lo ven como una pérdida de tiempo. Nuevamente se sienten atrapadas en bachi, pero parece que, a la vez, en los prejuicios de sus familiares, que, como tribunal, tienen todos sus ojos puestos sobre ellas, lo que hacen y deciden.

Así, las expectativas de sus familiares aparecen como un peso difícil de cargar. Ellos creen que ellas lo tienen todo fácil, que si ellos pudieron ellas también tienen que poder. Las participantes llegan incluso a sentir el deber de asegurarle el sustento a los hijos que aún no tienen. Sus familiares creen mucho en el ideal que tienen de ellas, pero ¿creen en ellas? Al parecer, no, y esta creencia, que es más bien una exigencia y una deuda, termina generando mucha presión. Ellas mismas terminan respondiendo a este ideal, identificándose a él, pero luego no pueden responder en la realidad. Frente a todo esto se les hace difícil ver qué es lo que ellas quieren, se sienten solas y, paradójicamente –o no tanto– dicen necesitar el apoyo de sus papás, sintiendo que nunca van a llegar a ser independientes. Aparece aquí un punto dilemático: quieren ser independientes de sus padres, pero a la vez no pueden dejar de recurrir a su referencia.

Principales emergentes sesión 4

- *Mamá nunca terminó la carrera... nunca pudo llegar a serlo.*
- *Mi papá tampoco.*
- *Los primeros en ser profesionales. Antes eran muy muy pobres.*
- *Nuestra realidad es muy distinta a la de mis abuelos.*
- *Tú puedes tener lo que yo no tuve.*
- *Mis papás literal partieron de la nada.*
- *Se tuvo que salir. Puntaje muy bueno, pero no tenía la plata.*
- *Estudia lo que queray, pero estudia. Achúntale.*
- *Me da miedo que a mí me pase lo mismo... terminar estudiando algo ná que ver.*
- *Por algo tan banal: la plata.*
- *Trabajar, trabajar, trabajar para mantener a todos los cabros chicos.*
- *Vinieron de muy muy muy abajo.*
- *No lo voy a lograr, sálete de bachi (...) no tener el apoyo es no sé si fuerte, pero desesperanzador.*
- *Mi mamá a mi edad logró muchas más cosas de las que yo he logrado.*
- *Estoy atrapada en bachi.*
- *Presión para escoger ciertas carreras. Poco apoyo.*
- *Como que estuvieran juzgando permanentemente lo que yo hiciera. Como que lo que yo quería estuviera mal.*
- *Los ojos estaban puestos en mí. Mucha expectativa. No quedé, ¡ay, qué decepción!*
- *Bachi: vas a perder un año.*
- *Mi mamá tuvo oportunidad de estudiar, pero sus papás no la dejaron.*
- *No le toman el peso al esfuerzo que uno está haciendo. Creen que lo tengo todo fácil.*
- *Si yo pude con un cabro chico, tú también tenís que poder con esto.*
- *Perdí un año, es difícil. Siento que a mí me cuesta más que a los otros.*
- *Uno no puede ser menos que ellos.*
- *Los papás creen mucho en nosotros.*
- *Te vamos a dar todo lo que nosotros no tuvimos para que tú seas más.*
- *Nos pone mucha presión.*
- *Miedo y susto. Tenemos que enfrentarlo solos.*
- *Nunca voy a terminar de ser independiente.*

Sesión 5

En esta sesión volvemos a revisar el genograma ocupacional. Es una sesión marcada por un aire depresivo, quizás debido a que el día anterior hubo entrega de notas. Al principio, es como si costara que las palabras salieran. Algunas comentan que hablaron con su familia y les dicen que ellas no tienen que seguir los sueños de ellos, que no se calienten por eso y aparece en forma de negación el que sus familias las presionan mucho. Al parecer hay mensajes ambiguos sobre lo que las familias quieren que ellas estudien, donde se ejerce una presión implícita. Tienen la sensación de que todo cae sobre ellas, como si llevaran un peso invisible a cuestas. Al parecer esto coarta las palabras: aparecen trabas, vergüenza, dificultades en ocupar *las palabras correctas*, perplejidad.

Confrontan sus gustos con la imagen que tienen de sí mismas, lo cual parece no calzar. Está el miedo a no ser lo suficientemente buenas para las carreras, a no tener las cualidades y aptitudes necesarias. Estos temores parecen tener su raíz, en parte, en que no les ha ido muy bien. Pero también en el juicio de seres queridos sobre ellas. Sin embargo, niegan que sus trabas provengan de sus papás. *Separar esas cosas da miedo*. Al parecer, hay una cierta indiferenciación que dificulta su elección vocacional. *Apuñalan a alguien, me duele a mí*. ¿Tendrá esto que ver con la dificultad de diferenciarse de sus padres? Es el querer –en gestación– de ellas contra el mandato de éxito de ellos. Imposible establecer un diálogo entre ambos, ni que nazca ese querer, esa diferencia.

Ante este mandato, el criterio es *para qué sirvo, para cuál carrera me la voy a poder* y no *qué carrera quiero*: los vagos intentos por encontrar algo que les guste son rechazados por la familia. *¿Y si soy kine, me van a decir doctora igual?* Se sienten presionadas por la imposibilidad de equivocarse luego de haber cursado bachillerato: ahora tienen que escoger su carrera definitiva, lo que van a ser el resto de sus vidas. Eso sí, sin saber qué son hoy: no hay espacio para sentirse. Preferirían que otro les dijera qué hacer. Quizás no saben para qué sirven porque no saben para *quién* sirven. Aparece una escena muy paradigmática: la mamá que le dice a la hija que termine con el pololo tóxico después de que rindan la PSU. Si no, a él le podría afectar en el rendimiento. *¡Era mi decisión!* Pero la decisión está coartada por el temor al error, a que no les guste, a terminar siendo uber, a vivir (repetir) una vida sin propósito. No encuentran referentes del deseo, ni lugar desde el cual elegir. Deber y exitismo eclipsan el querer.

Principales emergentes sesión 5

- *Yo no tenía que seguir sus sueños.*
- *Mi familia tampoco me presiona mucho sobre qué estudiar.*
- *Todo cae sobre ti.*
- *Me da miedo no ser lo suficientemente buena.*
- *Separar esas cosas da miedo.*
- *Apuñalan a alguien, me duele a mí.*
- *Se sienten orgullosos de mí por haber entrado a la chile*
- *No quiero escoger para aparentar. No puedo conversar esto con mi familia.*
- *Me cuesta ver para qué carrera sirvo, para qué carrera me la voy a poder.*
- *¿Me van a decir doctora igual?*
- *Me da cosa que me digan “estuviste en bachi y te equivocaste” si es que escojo una carrera y me equivoco.*
- *Ni a mí me tengo clara, ¿cómo voy a tener clara una carrera? Sigue la presión ahí.*
- *“Preocúpate de tener buenas notas”, “concéntrate en el ahora”.*
- *No hay un espacio para sentirse mal.*
- *¿Qué voy a hacer el resto de mi vida? Me empieza a desconcentrar del ahora.*
- *Elegir qué estudiar me persigue.*
- *Dime qué hago. Hazme un test.*
- *No sé para qué sirvo. Necesito guiarme y no sé cómo.*
- *Soy influenciable.*
- *Ahora que tengo la oportunidad de elegir por mí misma le voy a preguntar al tarot.*
- *Nos deberían preparar para elegir. El colegio no nos ayudó.*
- *Le he preguntado a muchas personas buscando respuestas.*
- *Voy a terminar siendo uber.*
- *Me gustaría tener un referente.*
- *Morir siempre es una opción.*
- *Me equivoco, pierdo.*
- *Duda, incertidumbre. Miles de cuestionamientos ¿Qué hago?*
- *Bachi me ha hecho sentir como mediocre, compararme con los demás.*
- *Me preocupé tanto de ser como los profesionales que me dejó de gustar.*
- *Me da miedo que no pueda dar el ancho.*

Sesión 6

En esta sesión revisamos la línea de tiempo vocacional. Sólo una llega con la línea hecha y las demás parecen haber olvidado lo que había que hacer. ¿Qué ansiedades despertará la tarea en ellas? ¿A qué responde este acto de no traer la tarea? La tarea que acá se trabaja no tiene que ver con las cuestiones académicas que suelen agobiarlas, sino con sus vidas, y más aún, con la historia de sus gustos. Probablemente esto sea lo que despierta resistencias. Lo interesante es que finalmente, luego de un inicio un tanto dubitativo, se organizan para ir desarrollando la línea en conjunto. Primero hablan todas de su primera infancia, luego de cuando estuvieron en la educación básica.

En su primera infancia aparecen como niñas entusiastas y alegres, aunque una de las participantes trae una infancia bastante oscura, marcada por el miedo y la soledad. Una de ellas cuenta que coleccionaba bichos, otra pedía que le leyeran cosas insistentemente para aprender a leer, llegando a decir que era insoportable en esto –quizás alguna vez le dijeron eso–, pero aparece esto: los primeros encuentros y desencuentros con los otros, en especial con sus familiares. A la niña de los bichos, por ejemplo, en un momento su mamá le botó los bichos. Otra cuenta que jugaba a hacer tortas de barro y que la retaban por esto. También traen cómo sus experiencias tempranas afectaron en su carácter. Una participante cuenta que vivía casi que aislada con sus papás, lo cual le hacía ser tímida. Otra habla sobre la separación de sus padres cuando tenía 4 años, y cómo esto afectó en su relación con sus compañeros y en que fuera temerosa y solitaria.

Ya más hacia la adolescencia, aparecen sus gustos referidos al ámbito escolar. Una cuenta que quería participar en la exposición de arte, pero el profesor no la dejó porque no era tan buena, pero sí era buena leyendo así que leía en los discursos. A otra le gustaba inglés, pero la molestaron por eso y fue perdiendo el gusto. También cuentan cómo tuvieron que abandonar ciertas actividades que ya no eran propias de su edad, como chuparse el dedo o tomar en mamadera. En este último caso, ella reprocha a su madre no habérsela quitado antes. Parece que en la medida que van creciendo aparece una consideración cada vez más grande por el otro, especialmente sus pares. Lo gravitante es encajar. O bien se encaja, pero se paga el precio de dejar los gustos propios de lado, o bien no se encaja, salvando esos gustos, pero a precio de la soledad. La mirada del otro finalmente parece volverse mirada propia, y son ellas mismas quienes juzgan ahora su infancia en sesión.

Principales emergentes sesión 6

- *Sólo recordé cosas que me marcaron.*
- *En kínder no tenía amigos.*
- *Me da mucha vergüenza.*
- *Mamá ¿por qué me dejaste hacer eso?*
- *Todavía tengo la marca.*
- *Soy muy distinta.*
- *Pánico de que tuviera una anotación.*
- *Pésima niña.*
- *Me sacaban la cresta [los compañeros].*
- *Me gustaba bailar, pero me dio vergüenza.*
- *“Quiero hacer todo bien”*
- *Quería participar, mi profe decía que no.*
- *Era extrovertida. Fue disminuyendo.*
- *Nunca encajé mucho.*
- *Me fui adaptando a las edades.*
- *Pendiente de lo que va a decir el resto.*
- *Me costaba sentir que yo pertenezco acá.*
- *Quedaba yo sola.*
- *En encajar dejé cosas que me gustaban.*
- *Empecé a esconderlo.*
- *Manejar las mismas expectativas que creé para encajar.*

Sesión 7

En esta sesión volvemos a revisar la línea de tiempo vocacional. Hablan sobre el tiempo en que estuvieron en media y lo que llevan de bachillerato. Una integrante trae que le costó elegir entre irse a humanista o científico, a pesar de que sus gustos parecían ir más por el área humanista (dibujar, pintar, leer, escribir). Finalmente, el orientador le hizo un test, donde salió 50-50 y se decidió por el científico. Otra participante habla de un año que fue muy difícil para ella, marcado por diversos sucesos traumáticos. Otra participante habla de lo terrible que fue ver los resultados de la PSU y darse cuenta de que no le alcanzaba para lo que ella quería. Tuvo los 3 peores días de su vida, sintiendo culpa y que le había fallado a todo el mundo.

Estos sucesos parecen haberlas marcado, y repercutir actualmente en su elección vocacional. Sienten mucha incertidumbre y ansiedad debido a que aún no encuentran algo claro que elegir. Sienten que esto les ha llevado a perder la fe en sí mismas, que están enfrascadas. Hay algo, al parecer, que les hace sentir culpables respecto a estos hechos pasados, intentan encontrarle un sentido, *por qué me pasó esto*, pero no lo hallan. Se preguntan por lo que va influyendo en su vocación. Traen que les gustan las cosas en las que son buenas, a través de las cuales son queridas. ¿Es porque les gusta que les va bien o es porque les va bien que les gusta? Una habla de la experiencia de ser atendida por un dermatólogo apasionado con lo que hacía, inspirador para ella, pero en vez de detenerse en su pasión, se queda en su inteligencia, y quiere ser tan inteligente como él.

Bachillerato les ha dificultado la elección vocacional debido a su exigencia, pues al no irles bien se desmotivan y las notas tienen tanta importancia que el gusto queda en un segundo plano. Es un sinsentido de bachi: es para encontrar la vocación, pero no te deja tiempo para eso, y así, se pierde el sentido. Tienen la sensación de no encontrar la vocación. Una de ellas apela al oráculo del tarot, que le dice medicina, lo cual le hace sentir ahora como en una condena. Empiezan a deconstruir el concepto de vocación: ¿es la vocación o las vocaciones? ¿es lo mismo la vocación que la carrera que se elegirá? ¿es para ganar plata? Aparece esta voz de los otros que les repiten cosas que se quedan dentro de ellas: que no se vaya a morir de hambre, que tiene que ayudar a la gente, aportar a la sociedad. ¿De acá vendrá la condena? Parece que su vocación viene dada desde otros, desde afuera.

Principales emergentes sesión 7

- *Indecisa. El orientador me hizo un test.*
- *Me repitió mucho que no podía.*
- *Me sentí lo peor del mundo.*
- *Enfrascada en cosas que ya pasaron.*
- *Te va a ir mal igual ¿para qué estudiar?*
- *Lo vocacional me hizo perder la fe en mí.*
- *Estoy en incertidumbre total.*
- *¿Por qué pasa todo esto? Intento darle un sentido, pero no puedo.*
- *Me gustan las cosas en las que soy buena.*
- *Me impresionó que era muy inteligente.*
- *Me gustaba así que me iba bien.*
- *No alcanzo a agarrarle el gusto a las cosas.*
- *Concentrado en el cupo, las notas.*
- *Desde que dijo eso me siento condenada.*
- *¿Hay la vocación o las vocaciones?*
- *Que estudie algo con plata. Me choca.*
- *La carrera es distinta a la vocación.*
- *Me lo repitieron mucho.*
- *Ponemos las cosas malas debajo la alfombra.*

Sesión 8

Esta es una sesión de elaboración grupal en torno al camino realizado en el taller. Las participantes están muy inhibidas por las ansiedades relativas a la elección vocacional. Aparecen varios puntos de presión: la posibilidad de obtener el sustento, el cumplir con lo que los otros han proyectado en ellas, el temor al fracaso. Al parecer, no saben desde dónde decidir y eso las tiene perdidas. Sin embargo, empiezan a figurarse sus propios gustos, pero en formas un tanto infantiles, como ser tik toker. La pregunta por el gusto parece ser lo que las inhibe, y el seguir lo que les dicen los demás parece arrojarlas en el sin sentido.

Es interesante como al principio hay mucha autocensura, que corta el hilo de los discursos que empiezan a formar, no acabando por decir nada. También aparece en forma de negación el que sienten mucha presión, como si no se tratara de su vida de lo que están hablando. Una de ellas refiere una nueva posibilidad vocacional, pero se cuestiona sobre el campo laboral que pueda tener, teme morirse de hambre ella y los hijos que aún no tiene. Tiene miedo a que nadie la contrate. A la vez, aparecen las voces de otros que le dicen que *no se meta por ahí*, que dirigen su camino, y que se les quedan pegadas. Luego, temen que escoger por el campo laboral meramente les haga arrepentirse. Se sentirían culpables ¿de qué? De no elegir bien, de realizar el fracaso que proyectan sobre ellas. Les preocupa pensar que su futuro sea aburrido, monótono.

Se autocensuran: las cosas que les preocupan son sólo tonteras, no valen. Ellas son las culpables de haber intentado realizar los deseos de sus padres y ahora fallar. Todos opinan sobre qué deberían hacer y finalmente ellas mismas buscan esas opiniones, buscan la aprobación. Así, muchas expectativas han caído sobre ellas, aparece medicina como esta carrera ideal, como la cima, lo mejor de lo mejor, y es interesante el arreglo que hacen, pues para validar otras carreras las refieren a medicina. *Enfermería es como medicina para mí*. Estas expectativas parecen tener la contracara en un estigma, un mal con el que ellas deben lidiar, que tiene que ver con ser menos, con fracasar, no poder, *que le pongan el gorro de tonta por no quedar en ninguna carrera*. Mucho está en juego en estas decisiones, hay mucha presión, y eso mismo opera como boicot y como profecía autocumplida. Es su propia identidad la que está en juego, y más que eso, su posición narcisística. Frente a eso, son maquillistas profesionales: aparentan lo que no son, se olvidan de sí.

Principales emergentes sesión 8

- *Me preocupan los cupos, las notas.*
- *No hay una gran presión.*
- *Qué me gusta más. Necesito que me expliquen.*
- *Nadie me va a contratar.*
- *Un fantasma que siempre está ahí.*
- *Si no era medicina que no eligiera nada.*
- *Temor al fracaso. Nos dejamos influenciar.*
- *Mis papás dicen “qué estúpido”. Se me queda pegado eso.*
- *Medicima.*
- *Después, arrepentido, cargar con la culpa.*
- *Ansiedad pensar en el futuro.*
- *Cosas que me preocupan, tonteras.*
- *Es mi culpa. Dije tanto medicina medicina millonaria millonaria.*
- *Todo el mundo ha opinado sobre qué hacer con mi vida.*
- *Necesito tener la aprobación.*
- *Mis papás tienen muchas expectativas.*
- *Fracasada, con el gorro de tonta.*
- *Vida perfecta, voy a ser muy feliz.*
- *Soy maquillista profesional.*
- *Ser mi propio jefe.*
- *Pegada, me he cuestionado la identidad.*
- *Perdón, estoy jugando.*
- *Medicina, relación toxica no la podís dejar.*

Sesión 9

En esta sesión revisamos el poema *Ítaca*, de Kavafis. La mayoría llega sin leerlo, lo leen en el momento. Lo primero que se figuran es a *Ítaca*, la meta, como la felicidad máxima, pero a la vez como algo que las puede decepcionar, que pueden hallar pobre. Luego reparan en que el poema es un llamado a disfrutar el presente, y caen en cuenta de que ellas, en vez de eso, lo están sufriendo. *Ítaca* también aparece como medicina, aunque luego se lo cuestionan. No quieren que una carrera sea el fin de sus vidas, sin embargo, en ese lugar parecen colocarla. Esto les trae confusión, no saben para dónde van. Hablan de que no han disfrutado bachi, pues sólo se han dedicado a memorizar y dar pruebas, y que les habría gustado más dedicarse a aprender. Se sienten enceguecidas por esto: les tiene que ir bien. Luego cuestionan si medicina lo pusieron ellas ahí u otros.

Así, hablan de aquello por lo cual se sienten exigidas. La presión por el cupo, por los plazos, por las buenas notas. Incluso llegan a temblar por las pruebas. Mientras les vaya bien no importa si aprenden o no. Así, esta misma presión les causa una gran ansiedad que les impide concentrarse y estudiar. ¿Sería lo mismo si todo eso tuviera un sentido, si no estuvieran navegando en medio de la nada, sin saber cuál es su *Ítaca*? ¿Qué es lo que está en juego? Ser o no ser... buenas... para otros. Es interesante, porque cuando el coordinador les pregunta por cuáles son sus gustos, las participantes traen cosas un tanto pueriles: el relacionarse con los profesores, admirándolos y sintiéndose queridas por ellos, jugar ludo con compañeros. Sus gustos parecen estar poco elaborados, como en bruto, no aparecen referidos a carreras o a cosas que puedan hacer en el futuro. Sólo una refiere un poco esto al hablar de que le gustan los niños pero que no trabajaría con ellos.

Luego aparecen las cuestiones que dificultan esta integración de sus gustos: miedos al fracaso, a decepcionarse en sus propias expectativas, a no ser lo suficientemente buena, inteligente. Sienten que se van a morir con todo esto, pero a la vez se dicen alharacas a sí mismas. Aparece quizás la textura imaginaria de todo esto, como si un gran cíclope viviera dentro de ellas, tan falso como real. Por otro lado, en el colegio eran *niñas 7,0*, y ahora están en bachi, que no es ni colegio ni universidad, algo que parece entrar dentro de lo peor de lo peor, el lugar de quienes han fracasado, y, por tanto, no está permitido quejarse ni llorar. Aquí es hora de ponerse las pilas y estudiar. Se reprimen y termina siendo peor. Finalmente, medicina es desenmascarada: fue la *Ítaca* y ahora aparece como el cíclope.

Principales emergentes sesión 9

- *Esperar una meta: felicidad máxima.*
- *No estoy disfrutando el presente, lo estoy sufriendo.*
- *No quiero que mi carrera sea el fin de mi vida.*
- *No estoy segura de nada, no sé para dónde voy.*
- *Bachi: no lo disfruté. Memorizar, dar pruebas. Me hubiera gustado más dedicarme a aprender.*
- *Estaba enceguecida: me tiene que ir bien.*
- *Medicina, no sé si yo lo puse ahí o no.*
- *En este periodo tiene que ser esto. Plazos me presionan más.*
- *Pegado: tienen que ser buenas notas.*
- *No me importaba aprender.*
- *Bachi consume hartó. Estoy temblando por las pruebas.*
- *Mucha ansiedad, terrible, me cuesta concentrarme.*
- *Me da ansiedad ponerme a estudiar. Me obligo. Dejo de pensar y lo hago.*
- *Estudiar con tanta cosa agobia.*
- *Principal miedo: al fracaso.*
- *No ser lo suficientemente inteligente.*
- *Me estoy muriendo con bachi.*
- *En el colegio yo era niña 7,0.*
- *No me puedo quejar. Es bachi, no la u.*
- *Mi papá repitió mucho que no iba a poder.*
- *Esperan que sea lo mismo que el colegio.*
- *Medicina era Ítaca y ahora es los cíclopes.*
- *Ven como algo malo llorar.*

Sesión 10

Esta vez toca nuevamente Kavafis. Las participantes están con cierta inquietud debido a que se acerca la rendición de la PTU. Cuesta comenzar. Dicen que están sobreviviendo. Una integrante cuenta que está de visita en Santiago y nadie le responde. No saben de qué hablar. La PTU les hace andar con el fantasma de ser exitosas. Fantasean con haber nacido exitosas, tener una vida perfecta. Una dice no tener absolutamente ninguna expectativa para luego no decepcionarse. En otra hay una especie de disociación y dice no tener pánico, no estar nerviosa. Como sea, hay algo de vida o muerte, la cuestión es llegar a esa ítaca impuesta o morir. Pero, no así como los otros, ellas no tienen botes, nada armado, y además, no saben nadar. Bachillerato más PTU se vuelven insostenibles.

Aparecen estos otros estudiantes ideales de medicina, que se matan, se destrozan estudiando y sin embargo siguen vivos y son exitosos. *Tienen un día malo e igual estudian.* Los admiran. Ellas, por el contrario, se sienten demasiado desgastadas, y sólo dicen *puras tonteras*. Una habla de la experiencia de haber estado en un grupo de estudio en el que todos eran secos y ella la más penca: no le daba ningún resultado. *Si de verdad me hubiera esforzado estaría mejor parada.* ¿Será un tema de esfuerzo? Todos son mejores, el perro grande. Todo tiene que ser rápido, pero ellas son lentas, perros chicos. Sueñan con volver a la básica y sacarse puros sietes. Hay un narcisismo quebrado, que no da abasto en bachillerato, que es una competencia en la que cada cual vela por sí mismo. ¿Dónde los perfumes? Todo es cíclopes. Ellas: varadas en medio del mar.

Una matiza: estar así es parte del camino, sentarse no es malo. Como sea, hay que disfrutar el camino. Así aparece de inmediato la exigencia: *tengo que esforzarme y a la vez disfrutarlo.* Hablan de que aquellos a los que les va bien y son rápidos juzgan a quienes les cuesta más, como si dijeran: esta no trabaja, es lenta. Y a ellas les aterriza ser quien sea juzgado. Me pregunto si eso será tan así o si es una proyección de ellas. Tienen pena, se preguntan si acaso debieron ser más robot, fantasean con serlo, dominarlo todo, si es que llegan a ser re-mechones. Mucha angustia y nerviosismo, no quieren pensar para no estar peor. Sienten que se van a morir, que la competencia es injusta y que todo este año ha sido muy difícil para ellas. Nadie les avisó que esto sería así. Luego de los emergentes, al menos, reconocen su esfuerzo y que han hecho lo que han podido, pero siguen fantaseando con ser el perro grande, que, inevitablemente, tiene la contracara del perro chico.

Principales emergentes sesión 10

- *Sobreviviendo.*
- *No sé qué hablar. Ando muda.*
- *Nacer exitosa. Idea de la vida perfecta.*
- *¿Tiene que ser tan terrible?*
- *No tengo absolutamente ninguna expectativa, sino me voy a decepcionar.*
- *Otros tienen botes bacanes, yo nada.*
- *En medicina la gente se mata estudiando.*
- *Bachi más PSU, tortuoso.*
- *Destrozarte esforzándote.*
- *Ha sido un año demasiado desgastante.*
- *Estoy diciendo puras tonteras.*
- *Tienen un día malo e igual estudian.*
- *La más penca. A todos les da y a mí no.*
- *Todos son el perro grande.*
- *Volver a 1° básico para sacarme puros 7.*
- *Uno tiene que ser rápido, un robot.*
- *Bachillerato es una competencia.*
- *Me voy a quedar varada en medio del mar.*
- *Debo esforzarme y a la vez disfrutarlo.*
- *Quienes avanzan rápido juzgan mucho.*
- *No quiero ser el tonto, quedo en blanco.*
- *Debí ser más robot, ponerme más firme.*
- *Evadiendo pensar para no estar tan mal.*
- *Como si la competencia no sea justa.*
- *Triste todo el año, estancada en la vida.*

Sesión 11

En esta sesión se revisa el poema de Pablo de Rokha Juan el Carpintero. Es una sesión muy productiva, en la que las participantes parecen haber logrado una conexión profunda con su sentir y pensar. El poema es bien recibido y su protagonista se presenta para las participantes como un modelo ideal distinto: Juan el carpintero llevaba una vida sencilla, disfrutaba de su oficio, pero este no era el centro de su vida, pues también tenía otros gustos y aficiones, era sincero consigo mismo y diferente al resto: un librepensador que no respondía a los estándares convencionales.

De inmediato surge la pregunta por el propio epitafio: ¿qué poner en él? ¿de qué se sentirán ellas orgullosas? El parámetro es haber hecho las cosas bien. Pero, ¿por qué murió Juan? Por revolucionario ¿y por qué era revolucionario? Por no juzgar, por permitirse pensar y sentir, amar la vida. Les cuesta ver qué es lo revolucionario de esto, lo ponen en duda, lo desautorizan: en la actualidad eso ya no sería revolucionario. Quizás lo revolucionario para ellas sea ser un médico y no un carpintero. Sin embargo, la duda está instalada: él no se dejó cegar por el sistema. Traen que sus padres, en cambio, se han perdido en el trabajo, han dejado de disfrutar de las cosas simples.

Así, aparecen ellas: les gustaría ser como Juan, pero que no las maten por revolucionarias. Acaso frente a lo que se resisten sea al precio que tiene tomar decisiones por sí mismas, ser diferentes (oponerse) al resto, forjar su propio camino. Por otra parte, tienen miedo a ser consumidas por su trabajo, ser su trabajo, y nada más. Surgen preguntas: ¿le enseñaron o aprendió solo? ¿cómo seguir el camino de Juan? ¿Cómo *tengo* que ser revolucionaria? Frente a las dificultades de imaginarse esto, vuelta a desautorizar lo revolucionario de Juan: eso fue en otras épocas, no ya en nuestros tiempos.

Hay miedos que no les permiten ser revolucionarias, miedos que provienen de ellas mismas, de sus propios esquemas mentales. Sienten que, en el fondo se sabotean, como si, temiéndole a las arañas, durmieran junto a ellas. ¿Cómo dejar de alimentarlas? Es como si ellas no pudieran establecer un criterio propio que les permita defenderse del qué dirán. Paradójicamente, aparece la posibilidad de pedir ayuda como un modo de salir. Sus exigencias, y la vergüenza de no ser capaces de cumplirlas, les hacen imposible hacerlo. Pero ¿a quién? ¿y de qué modo? Ante la demanda extrema de sus padres, la universidad, la sociedad, se les vuelve imposible demandar.

Principales emergentes sesión 11

- *¿De qué me voy a sentir orgullosa cuando me muera?*
- *Me da miedo que el trabajo me consuma.*
- *Revolucionario: amar la vida, estar satisfecha con lo que uno tiene y es.*
- *Ser alguien: permitirse pensar, sentir.*
- *Miedo a tener las riendas de mi vida.*
- *Difícil enfrentarse a los cíclopes sobre todo cuando el cíclope es uno mismo.*
- *El qué dirán, vergüenza.*
- *Ser revolucionario es romper el esquema que tiene uno mismo en su cabeza.*
- *Duermo donde está la araña.*
- *Miedo: no ser suficiente para algo y que algo no me guste lo suficiente.*
- *Yo misma me hago mal.*
- *¿Por qué me destruyo?*
- *Uno no se permite el error.*
- *“No pediste ayuda”.*
- *El culpable era uno mismo.*

Sesión 12

En esta sesión volvemos a revisar el poema anterior. Cabe señalar que la próxima semana les toca a las participantes elegir los cupos a los cuales se van a postular, lo cual sin duda moviliza angustias y ansiedades. Los primeros emergentes tienen que ver con la fragilidad de la vida. Sienten que aún no saben qué elegir, y traen la experiencia de contarles a su familia las elecciones que están pensando y recibir de vuelta sus críticas e incluso burlas, lo cual les causa dolor. Hay una sensación como de derrotismo en el aire, de que ya todo da lo mismo, ya fue.

Parece que les es imposible elegir algo cuando no tienen el apoyo de su familia, lo cual las contraría, quisieran que no les importara tanto. Hacer lo que quieren, en ese contexto, es dar un salto al vacío que las asusta... pero ¿de qué vacío hablan? No se conocen. Hay un punto ciego respecto a sí mismas formado por la idea que ellas creen que sus cercanos tienen de ellas. Pero es interesante que esta introyección parece ser sólo de lo negativo, de la exigencia, de la crítica. El anhelo es, entonces, que los otros vean cosas lindas, que crean en ellas, puesto que esto parece ser imposible para ellas mismas.

Se figura, de todos modos, la opción de una defensa posible: ¿qué tal si lo que ellos dicen son falacias? ¿qué tal si sólo están proyectando sus miedos en ellas? ¿qué tal si ellas les dicen que no las están ayudando? Pero son personas importantes para ellas, y eso les confiere una autoridad difícil de eludir. Aparece, de todos modos, una metáfora interesante: se asimila el acto de escoger carrera al de comprarse ropa, lo cual refleja, quizás la ambigüedad de la situación. Se simboliza el acto abrumador de elegir carrera mediante los criterios de la ropa: se ve la talla, se la prueban, se considera el precio –así mismo podrían analizar las carreras–, sin embargo, y aunque lo niegan, la ropa no se elige sólo para sí mismo: importa el cómo las verán los otros. ¿Pero cómo se ven ellas? Siguiendo esa línea parecen tener sus gustos e inclinaciones bastante claros. El problema entonces parece el concretizarlos en una carrera. Es en esa carrera que aparecen los competidores que son mejores, donde ellas quedan como insuficientes, donde se paralizan.

Principales emergentes sesión 12

- *La vida es muy frágil.*
- *Mi epitafio va a decir: "Murió joven, estresada, angustiada".*
- *Todavía no aprendo a nadar.*
- *Quisiera que no me importaran tanto las opiniones de los demás.*
- *Él estaba orgulloso de lo que era. Todo lo contrario a mí.*
- *Hacer lo que yo quiero. No sé si estoy dispuesta a hacer ese saltito.*
- *Me voy a morir de hambre por no tener pega.*
- *No me conozco.*
- *Autosabotaje sería creerme las cosas que me están diciendo.*
- *Me gustaría que la gente se comportara como yo deseo.*
- *La idea que yo creo que mis papás tienen de mí. Me tiran pa abajo.*
- *Me ven débil, yo también me siento débil. Tu punto ciego.*
- *Puede que estén proyectando su miedo sobre nosotros.*
- *¿Cómo [ponerles un alto] cuando son personas que nos importan?*
- *¿Qué van a decir si me pongo esto?*
- *Hay gente que le va mucho mejor. Pienso que no soy lo suficientemente inteligente.*
- *¿De verdad es tanto para hacerse tanto escándalo?*

Sesión 13

Esta es la última sesión. La tarea esta vez es hablar acerca de lo que han pensado y sentido sobre su elección vocacional. Cabe decir que esta es la semana en que tienen que escoger los cupos a los que postularán. La sesión comienza con un silencio prolongado. Una de las integrantes parece tener los ojos llorosos y sonríe mientras permanece en silencio. Finalmente empiezan a hablar sobre las opciones de cupo y cierta indecisión acerca de cuáles poner. Alguna, para decidir, pone como parámetro el si se la va a poder o no y en base a eso dice que dejará biotecnología de lado. El parámetro es elegir la carrera para la cual se es mejor. *Lo otro sería dar un salto al vacío.*

Pero aparecen ciertos miedos: a elegir una carrera que no les guste y a que les vaya mal, que no sean capaces, *que no les de la cabeza*. Dos criterios bien marcados. Uno del gusto y otro del éxito. Así, buscan aquello en lo que les podría ir mejor. Sin embargo, la duda persiste. Una cuenta una anécdota sobre una amiga que tira a cara o sello sus dos principales gustos vocacionales. Pero al salirle uno, se da cuenta de que en realidad no lo quiere. Al parecer, ante la dificultad de tomar una decisión, prefieren que otra instancia la tome por ellas.

Una integrante habla de su incapacidad de elegir entre dos opciones, pues las dos le gustan de la misma manera, pero le resulta más atractiva aquella en la cual podría *llegar más lejos* respecto a sí misma, por el hecho de que le cuesta. *¿Por qué esas ganas de superarse, poder más? ¿Para quién?* Otra integrante esboza la loca posibilidad de escoger alguna carrera humanista. *La descoloca*. Otra integrante habla de que ella es científica y humanista a la vez. Se reprime lo humanista, a pesar de que se lo disfruta más, *se tira debajo de la alfombra*, pues es *el camino que nadie quiere que tomen*, como el profe de biología que, ante los resultados humanistas de un test vocacional, le pregunta a la alumna qué le está pasando (si es tan buena en ciencias).

Hay que hacer algo que no se caiga. Ante la dificultad de decidir, ven las maneras de incorporar todos los gustos. Al estudiar biotecnología igual podrían leer filosofía, pero que si estudian filosofía no podría estar en un laboratorio. Como sea, la decisión se mostrará como correcta o no una vez tomada y vistos sus frutos. *Yéndose a la segura no hay atados*, pero quedan atadas. Una trae la metáfora de que le guste mucho un vestido bonito cuando siempre ha ocupado pantalones. Pero, *¿por qué siempre ha ocupado pantalones?*

Principales emergentes sesión 13

- *Para esas cosas “soy mejor”. Lo otro sería dar un salto al vacío.*
- *Temor a fracasar o equivocarse.*
- *Que no me guste y que no me dé la cabeza.*
- *Llegaría más lejos estudiando astronomía.*
- *A lo mejor soy humanista.*
- *Yo soy ambas cosas.*
- *Tiré lo humanista debajo de la alfombra.*
- *El camino que nadie quiere que tomen.*
- *Hacer algo que no se caiga.*
- *No lo puedo incorporar.*
- *Me gusta todo, pero no sé qué escoger.*
- *Yéndose a la segura no hay atados.*
- *He tratado de no incomodar a la gente, ser el estándar.*
- *“Tú no eres así”.*
- *Ser uno mismo en vez de complacer a los demás.*
- *Bachi fue una experiencia traumática.*
- *Pensé que no iba a llegar a esta instancia.*
- *Piso un suelo más firme*

