

Encargos institucionales a los estudiantes de psicología que inician su vida laboral y profesional¹

Horacio Foladori*

Universidad de Chile (Santiago, Chile)

RESUMEN

La investigación realizada se preocupa por identificar los encargos institucionales (de la institución familiar, de la universidad, etc.) que son depositados sobre los estudiantes de psicología y que pueden resultar obstaculizadores del ejercicio profesional que han de asumir cuando finalizan sus estudios. El encargo se constituye como un paquete de regulaciones que incluyen deseos y expectativas sobre el futuro del estudiante. Se utiliza la técnica del grupo operativo para identificarlos. Se señala la existencia de varios de ellos y de sus características de operación.

Palabras clave: encargo, grupo operativo, deseo, práctica profesional.

Institutional assignments to psychology students starting their professional and work life

ABSTRACT

This research tries to identify the institutional assignments or charges (family institution, university, etc.) that are deposit over the students of psychology and that could affect the professional role, when they finish their studies. The assignment or charge is like a postal package of regulations that include desires, expectations, about the student's future. The technique of Operative Group is used to identify the assignments, which are named, with their operational characteristics.

Keywords: assignment, operative group, desire, professional practice.

DOI: 10.25074/07198051.34.1622

¹ Artículo recibido: 22/04/2020. Artículo aceptado: 22/06/2020

* Ph.D y Magíster en Psicología Clínica. Mail: foladori@vtr.net.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes de psicología que están a punto de egresar de la carrera y ante el inicio de su práctica profesional se sienten seriamente inquietos y preocupados ante la responsabilidad que el cambio de actividad les depara. Esto es, tener que abandonar la cómoda actitud estudiantil de dependencia para pasar a asumir la responsabilidad laboral que supone tener que tomar decisiones, ahora ya como noveles profesionales. Esta es la primera vez que se ven enfrentados a estas decisiones llenas de responsabilidad ya que sin duda afectarán a otros (pacientes, niños en escuelas, trabajadores y operarios en empresas y fábricas, vecinos que se reúnen a desarrollar programas comunitarios, etc.).

Estas preocupaciones en rigor muestran distinto tipo de miedos ante la realidad que han de enfrentar tanto como que se movilizan en su interior diversos tipos de expectativas a las que se ven en la urgencia de tener que responder, tanto frente a sí mismos como ante la familia que los ha apoyado para realizar sus estudios universitarios. Si bien, por ejemplo durante la práctica profesional cuentan con tutorías y supervisiones diversas, estas se centran en temas por lo que no alcanzan a calmar las intensas ansiedades que la situación nueva produce, ansiedades ante todo lo nuevo que deben aprender (Bleger, 1971) como campo de trabajo, ya que a diferencia de los espacios estudiantiles, en estos casos se sienten solos y con férreos auto cuestionamientos acerca de sus capacidades y de si la institución que los formó les dio las herramientas adecuadas para abordar los complejos problemas del encuentro con la realidad del trabajo y con un mundo cambiante.

Hay que señalar que esta problemática no ha sido detectada por las universidades en general (o si lo han identificado no se han hecho cargo) que no cuentan en su mayoría con unidades de acompañamiento específico para apoyar este tipo de situaciones descritas. Este trabajo se constituye en un aporte en tal sentido señalando una problemática que mina directamente la salud mental de los practicantes. Pretende complementar una investigación (Foladori, 2009b) focalizada en los estudiantes que se dedican a la psicología clínica. No importa si muchos estudiantes en corto tiempo logran *aggiornarse* al cambio entre el estudio y el trabajo; en todo caso hay muchos que no logran hacerlo o lo hacen de forma lenta y diferida con las consiguientes consecuencias.

Se trata entonces de conocer e identificar aquellos factores internos al psiquismo del estudiante que lo tensa y que le dificulta el enfrentamiento con la realidad ya que sienten que han de tener que dar cuenta a otros –en general a la familia de origen– acerca de sus capacidades y rendimientos. Estos temores operan como resistencias a la práctica profesional y a la inserción laboral posterior, incluso operan dificultando la titulación. En este trabajo se pretende abordar dicho problema por medio de un dispositivo grupal de esclarecimiento que cumple las condiciones de lo que se conoce habitualmente como investigación-acción o también llamado por Canales (2006) “método dialéctico” de intervención. Esta metodología se utiliza ya que posibilita construir el discurso entre el grupo y el equipo coordinador de éste, pensar sobre lo que se siente y sentir sobre lo que se dice y abrir sobre todo a lo no-dicho institucional en tanto se trata de focalizarse en aquello aludido, pero no explicitado (Foladori, 2013). Es un trabajo centrado en el pensar-sentir que va abriendo preguntas en el grupo sobre todo por cuanto lo obvio es muchas veces lugar de condensaciones de sentido. Por ello el término de grupo de reflexión, ya que trasciende los lugares comunes y el pensamiento meramente consciente. Así es posible ir construyendo un discurso que en el espacio

del grupo se lo denomina pensar en cadena y que abre tanto a lo inconsciente grupal como a las vicisitudes de los juegos de poder (actuales e históricos de los participantes). Demás está decir que el espacio es muy valorado por los estudiantes ya que no sólo contribuye a que disminuyan sus temores en tanto se puede hablar de ellos, sino que además les ayuda a comprender las razones de sus malestares.

EL DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN

Para el último año de la carrera se ofrece un curso electivo titulado simplemente “Grupo Operativo” (Foladori, H. y Balboa, M., 2016; Pichon-Rivière, E. 1971). El mismo se estructura atípicamente al resto de los seminarios académicos de la currícula ya que el profesor cumple el rol de coordinador del grupo en sesiones de duración establecida previamente y donde se discute una tarea consistente en una serie de fichas establecidas como “programa”.

El electivo tiene un cupo máximo de 12 participantes y funciona durante un semestre. El grupo, que utiliza la teoría y técnica de conducción grupal psicoanalítica diseñada por E. Pichon-Rivière (1971), se aboca a la tarea de discutir y compartir el texto fijado mientras que el coordinador realiza intervenciones mostrando qué le ocurre al grupo (como hipótesis de trabajo) cuando intenta abordar la tarea para aprender sobre grupos. Así, el coordinador se hace cargo de mostrar lo implícito de la discusión explicitando reacciones, angustias, preocupaciones, temores, etc., que se van poniendo de manifiesto por medio de las interpretaciones que invitan a poner en palabras las escenas que portan diversos temores. Así, el grupo va pudiendo reflexionar sobre lo no dicho e incorporarlo al análisis de la tarea, lo que le permite elaborar y superar las angustias básicas (angustia ante la pérdida y angustia ante el ataque) lo que posibilita avanzar en el esclarecimiento de las dificultades ante el aprendizaje.

Si bien el electivo se centra en el aprendizaje de la tarea manifiesta establecida (el programa de lecturas), hay un registro más profundo que se va mostrando, que dice acerca de un conjunto de preguntas y temas que los estudiantes implícitamente se realizan cuando debaten sobre la tarea manifiesta. Estas interrogantes hacen a las razones de por qué eligieron dicho electivo, por qué motivos se inscribieron en una carrera de psicología, qué preguntas intentan contestarse, de qué manera y por qué razones el estudio de la psicología los interroga como sujetos pensantes y sufrientes, etc. El momento final de egreso –si bien proyecta al estudiante al futuro en un proyecto personal– también implica al mismo tiempo una vuelta a las preguntas del pasado, interrogantes vocacionales, en una búsqueda de coherencia rara vez encontrada.

Es en este marco que van a aparecer innumerables comentarios² en torno a las decisiones vinculadas a la elección de carrera y a las presiones que han recibido en tal sentido, tanto como a las expectativas que sus avances en la carrera han ido generando en el medio de cada quien.

² Los estudiantes han tenido que adaptarse a un sistema educativo que los coloca en el lugar de receptores pasivos de la clase impartida por el docente. Sienten que no tienen posibilidad de hablar, no de la materia de la clase, sino de ellos. El espacio de electivo les provee, tal vez por primera vez, casualmente de dicha alternativa: escuchar a los demás y escucharse a sí mismos en lo que sienten y piensan. La pregunta de porque razón alguien elige estudiar psicología no es nueva, sin embargo, retorna en el grupo una y otra vez.

El trabajo con los protocolos de las sesiones³ permite identificar factores que son sentidos como perturbadores para poder asumirse como futuros profesionales. Ellos dicen que para poder trabajar como psicólogos “hay que creerse el cuento”. Pero este “cuento” no está dado desde un inicio, sino que se lo va constituyendo progresivamente durante los primeros años del ejercicio profesional y mientras tanto hay que trabajar sin el “cuento”, como desnudos, tal como lo sienten en un principio. “Creerse el cuento” es poder asumir una cierta identidad profesional y ocupar un rol con respecto al otro. Si “hay que creérselo” es porque aún no se lo creen, es decir, el ser psicólogos les es claramente ajeno.

DESEO, ENCARGO

Estos conceptos son imprescindibles para comprender por donde se mueve el conflicto que moviliza a los estudiantes en este caso.

Freud decía que los hijos han de realizar los deseos irrealizados de los padres. El bebé idealizado por los padres es ensalzado y ubicado en un lugar imaginario familiar que hace a su vez que los hijos se crean dicho lugar especial:

His Majesty the Baby, como una vez nos creímos. Debe cumplir los sueños, los irrealizados deseos de sus padres; el varón será un gran hombre y un héroe en lugar del padre, y la niña se casará con un príncipe como tardía recompensa para la madre. (1914, pp. 88)

He aquí el deseo, esa estructura inconsciente que va a determinar las posibilidades de acción del hijo en función de los deseos paternos (si bien también hay deseos propios, en muchos casos desconocidos y que el espacio grupal ayuda a encontrar), deseos de realización personal a través de lo hijos que no es otra cosa, como lo va a afirmar Freud, que una prueba de amor a sí mismos de los propios padres, que ven en sus hijos una prolongación de ellos. Esta función que los hijos han de cumplir supone una fantasía de grandeza para poder realizar dicho deseo de los padres: la majestad del hijo en el que los padres colocan sus deseos, pero eso supone la auto convicción del hijo de poder cumplir con ellos. Menuda tarea que muchas veces resulta extraordinariamente pesada para los hijos que sienten un enorme peso sobre sus hombros y un exceso de responsabilidad que supone también la muestra de gratitud hacia los padres. Pero de esto no se habla en la familia, se funciona por supuestos que norman las relaciones familiares.

Ahora bien, estos deseos no solamente aparecen como proyectos y sueños, en muchos casos se conforman como encargos institucionales. El encargo se construye como un paquete de expectativas de soluciones muy estructuradas, normadas, que operan como metas a ser alcanzadas pero que no están explicitadas en el acuerdo. Han de poder dar solución a diversos problemas socio-

³ La técnica supone el registro del discurso grupal durante las sesiones a cargo de un observador del grupo. Este registro es sobre lo que se dice evitando adjudicar dichos a los participantes, ya que se entiende teóricamente que cada quien lo hace como “representante” del todo grupal. El grupo es pensado como un todo tanto en Pichon-Rivière (1971), como en Bion (1963) y Foulkes y Anthony (1964), por mencionar sólo a los fundadores de este enfoque.

institucionales. “En general, estos encargos responden a fantasías irreales, mágicas; produciéndose una suerte de depositación masiva” (Foladori, 2009a)⁴ en aquellos encargados de realizarlas.

El encargo o la encomienda se constituye como un “paquete” que ha de ser portado cerrado y cuyo contenido se desconoce. Se trata de un concepto introducido por Lourau (1975) sobre todo para poder pensar el lugar del consultor ante la intervención institucional. ¿Qué se le pide tácitamente al consultor por parte de la institución que lo contrata? Porque a su vez dicho consultor se presenta como técnico neutral, vale decir, hay un cierto pacto secreto que amarra al consultor en su accionar técnico. ¿Se somete a este encargo porque a su vez la institución le paga? Dicho de otro modo, se trata de interrogar el mandato social que se realiza sobre los técnicos (Manero, 1990) o sobre los estudiantes en este caso.

A modo de ejemplo y para distinguir esta diferencia esencial, supongamos un joven que estudia abogacía y que a su vez cuenta con una familia en la que el padre es dueño de un importante despacho de abogado, que a su vez heredó de su propio padre. En muchos casos este estudiante (tercera generación) no pudo ni plantearse estudiar algo diferente a la abogacía ya que en la familia todos daban por hecho de que él iba a seguir el camino emprendido por su abuelo. Así que su “elección vocacional” estaba normada; no era solamente resultado del deseo de los padres de que fuese abogado, sino que además debía continuar la trayectoria profesional familiar que suponía hacerse cargo de cuestiones muy concretas y que formaban parte ya no de la historia familiar sino de la institución familiar. El encargo, el mandato social de esta familia, entonces resulta muy restrictivo, tanto que muchas veces dificulta pensar y, por tanto, tomar decisiones libres.

Cuando el estudiante se atreve a rebelarse y dice, por ejemplo, que desea estudiar música, el grupo familiar entra en crisis, se lo acusa de ser ingrato, egoísta, que traiciona la institución familiar y que además alguien tiene que hacerse cargo del despacho de abogado (lo que a su vez es el sustento de la familia toda). Se le hace sentir que él tendría que sacrificarse para que la tradición se mantenga y todos vivan felices y, sobre todo, porque le han ofrecido un lugar predeterminado en el grupo familiar que no puede rechazar, ya que va hasta en su propio beneficio. Tiene el camino ya indicado. En suma, se le hace sentir culpa por querer tomar decisiones que responden a sus propios deseos e intereses. Como puede apreciarse, el mandato de la familia es productor de sufrimiento en el joven ya que la sola mención del tema lo siente como un ataque a la estabilidad de la familia. Se trata entonces de constatar un tipo de sufrimiento que es producido por pertenencia a instituciones y para el que no se cuenta con escucha especializada.

ENCARGOS PERTURBADORES

En rigor todos los encargos son perturbadores en el sentido de que son “paquetes” que responden a “acuerdos” tácitos y que al no haber sido explicitados no han podido ser discutidos en el entorno

⁴ En el texto mencionado el autor discute los “encargos institucionales a la orientación vocacional”, encomiendas que la Universidad realiza al Departamento de Orientación Vocacional, como una manera de dar cuenta de la “letra chica” de un contrato no es explicitado pero que funcionará de todos modos como tal.

institucional familiar y aceptados o no por el hijo. Veamos algunos de ellos, detectados en esta investigación:

1. El hijo como inversión económica

Este encargo no sólo es visible en los estudiantes de psicología, sino que también en estudiantes de otras disciplinas.

Se trata de un supuesto, aquel que establece que el hijo es, en rigor, un lugar para invertir económicamente, cosa que los padres harán durante muchos años a lo largo de su vida. Si bien esto comienza muy temprano, cobra mucha más fuerza cuando el hijo ingresa a la universidad, ya que allí se depositan una serie de expectativas de triunfo, de éxito económico, de lugar social, de movilidad social, de modelo de bienestar y de realización personal y familiar. Pensar al hijo como una inversión económico-social le otorga a los padres ciertos derechos ya que el dinero es del inversor. Por ejemplo, el derecho a la retribución: el hijo tendrá que devolver una parte o la totalidad de lo invertido ya que se ha generado una deuda. Cuando se reciba profesionalmente, deberá retribuir al núcleo familiar aquello invertido en él durante la carrera, responsabilidad que ha asumido tácitamente desde un inicio.

La inversión supone un pacto inconsciente (Kaës, 1995). En el fondo la fantasía paterna dice de una manera de cuidado que el hijo ya mayor debe realizar con sus padres, que ya están en la tercera edad. Si las pensiones no alcanzan se incrementa la presión sobre los hijos que han de poder cubrir las necesidades intrínsecas al cuidado de los adultos mayores.

El encargo entonces se estructura con infinidad de detalles, de expectativas y de pactos no explicitados, alrededor de tener que ocupar un cierto lugar en la estructura institucional de la familia y tener que asumir dicho mandato, un mandato que aparece normado porque proviene de una institución.

Los miembros del grupo operativo mencionan este tema sólo en términos de responsabilidad, saben que la expectativa está, es un tema del cual no se habla, no se conversa. Este encargo choca con la lógica de que el hijo nunca pidió venir al mundo, sin embargo, la fantasía en los padres pudiera estar desde antes de su nacimiento: el hijo es útil a la producción de la familia, forma parte de cierta planificación y ha de poder cumplir con su misión. Por ejemplo, es conocida la “necesidad” en el campesinado de contar con muchos hijos ya que en el futuro ellos serán alquilados como peones de campo y traerán ingresos al grupo familiar.

Cuando el encargo es vivido como muy pesado, como una tremenda “mochila” que cuesta portarla, se pueden observar diversas resistencias tanto para asumir la práctica profesional, como para titularse. Por ejemplo, sorprende observar estudiantes que han sido muy brillantes durante la carrera y para el estudio, pero cuando llegan a las etapas finales de su carrera lo hacen con gran dificultad y de manera mediocre. Algunos dilatan excesivamente su momento de titulación, o son reprobados en los exámenes más exigentes.

2. El rendimiento académico como realización de deseos parentales.

Si bien los deseos parentales abarcan un abanico amplio de expectativas, la carrera profesional del hijo condensará mucha de ellas. Así, todo aquello que se relaciona con el *status* social, con las posibilidades de movilidad social, van a aparecer como encargos para la generación siguiente. Y sobre todo porque hay una estrecha relación entre la falta de oportunidades presente en la generación de los padres y algunas nuevas oportunidades que, a la luz de ciertos avances sociales, se hace posible para los hijos alcanzar dichas metas.

El hijo que proviene de una familia de profesionales de alguna manera “sabe” lo que significa ser profesional, por lo que en algunos casos pudiera recibir menor presión durante sus estudios, salvo en los casos en los cuales ha de hacerse cargo de una trayectoria profesional fija como forma de transmisión transgeneracional. En otras familias de profesionales, es impensable que los hijos a su vez no lo sean y puedan tener otros deseos. Pero para el estudiante que es el primero en llegar a la universidad proviniendo de una familia que jamás ha podido pisarla, se abre a una realidad desconocida en su cultura familiar, pero a su vez muy llena de expectativas variadas.

En la figura del hijo se va a jugar el prestigio de la familia, su reconocimiento por miembros de la familia ampliada y amistades, tanto como la confianza de que “se hicieron bien las cosas” por parte de los padres. No solo está presente el aspecto económico ya analizado en el apartado anterior, sino la significación que adquiere para la familia el logro depositado en el hijo.

La fantasía de reconocimiento también va acompañada de otra vinculada a la gratitud. Padres y madres esperan diversas muestras de agradecimiento, sobre todo cuando sienten que se han dedicado con esmero a educar a sus hijos. La fantasía de agradecimiento puede estar muy estructurada en la manera en como dicho agradecimiento debe manifestarse por parte de los hijos. Hay cuestiones narcisísticas de los padres que se juegan aquí, sienten que tienen derechos, lo que se asienta en que alguna vez los hijos fueron parte de su cuerpo, sobre todo en el caso de las madres.

En este rubro, el rendimiento escolar es una muestra de que el “proyecto” encargado se va realizando según lo planeado. Es el indicador para los padres de que el hijo es capaz de transportar el encargo tal como fue construido y de que lo acepta de buen grado. Por ello, la desmedida expectativa en torno a las calificaciones.

Pero también hay padres que sienten mucho temor de que el hijo los supere y que alcance niveles profesionales y capacidades que ellos no estuvieron en condiciones de lograr. ¿Por qué su hijo va a contar con facilidades que él no tuvo? Sencillamente, esto puede resultar insoportable por la envidia que produce y surgen entonces saboteos inconscientes y trabas de los padres para que el estudiante no logre sus metas y cumpla sus objetivos. Aquí queda clara la diferencia entre el deseo del hijo del deseo de los padres. En todo caso, este aspecto en particular será considerado más ampliamente en próximos apartados.

3. La necesidad de ser “sano”

La fantasía de enfermedad mental está presente en todo estudiante de psicología y de psiquiatría. Etchegoyen (1959) sigue los pasos de E. Pichon-Rivière (1958) al utilizar la psicoterapia de grupo al servicio de la enseñanza de la psiquiatría en la Universidad de Cuyo. A su vez Ganzarain (1959) hará

lo propio en la Universidad de Chile. Estos autores trabajan analizando la fantasía de enfermedad que es la que determina la elección de la carrera, ya que se entiende erróneamente que el estudio intelectual de las diversas disciplinas que conforman la psicología contribuye a dar respuestas a las preguntas que el estudiante se formula sobre su *status* mental. Cuando se da cuenta que el conocimiento intelectual no solamente no lo ayuda a liberar y elaborar sus angustias, sino que, por el contrario, le dificulta la posibilidad de pensarse, es cuando solicita psicoterapia.

Ahora bien, en general no es bien recibida en la familia la elección de psicología como carrera, tanto por cuanto suponen con razón un cierto sufrimiento psíquico en el hijo, que a su vez retorna como pregunta psicopatológica sobre los padres. También la elección de psicología alimenta la sospecha de que él contará con herramientas para determinar la patología de cada integrante del grupo familiar. Dicho de otro modo, se agitan ansiedades persecutorias en el grupo familiar.

Pero también se parte del supuesto de que un psicólogo ha de estar mentalmente sano para poder ejercer su profesión. Así, el encargo que se realiza sobre el estudiante de que su sanidad mental pueda revertirse sobre el grupo familiar garantizando la estabilidad y permanencia de la familia. Algo así como la idea de un “contagio” positivo.

Estamos nuevamente en presencia de una idea delirante, mágica. Sin embargo, así funciona el psiquismo que toma buena distancia de la racionalidad consciente y de la voluntad; la locura, los síntomas terminan imponiéndose sin que el yo pueda hacer nada para remediarlo.

El encargo de salud es aliviador, garantiza una herramienta para enfrentar el sufrimiento dentro de la familia y mantiene una cierta imagen social hacia fuera de esta.

Al estudiante de psicología se lo acosa –tanto como al profesional– con preguntas sobre el sufrimiento humano como si este no fuese en realidad relevante, una cuestión de consulta “al paso”, como un consejo rápido acerca de cuestiones enormemente graves y complejas. Es el que sabe sobre la materia psicológica, sobre el comportamiento de las personas, es el que tiene “todas las respuestas”, si bien se desconfía a su vez de ellas. Se observa mucha ambivalencia, ya que se espera que de respuestas concretas, pero no se está en ánimo de tomarlas en cuenta. Sobre todo, el medio familiar lo expone y lo desautoriza a la vez.

Para la familia es un problema tener a un hijo psicólogo ya que no se sabe muy bien como tratarlo. Hay algo del manejo de lo irracional que está siempre presente. Se supone que puede ver lo que otros no y que sus palabras y acciones tienen un poder inusual. Por ello el encargo de que provea de salud mental a la familia, de que sirva para aliviar los conflictos, se espera que adopte un papel mediador en muchas situaciones familiares.

Este encargo es un factor resistencial cuando ciertas angustias, preguntas o síntomas colocan al psicólogo en el lugar de tener que reconocer que requiere de ayuda profesional para mejorar su propio estado anímico, que puede tener angustias. De su intensidad dependerá de que el profesional pueda acercarse a un proceso psicoterapéutico o, por el contrario, dilate interminablemente la asunción de sus dificultades psicológicas para no traicionar así su compromiso familiar.

4. El requerimiento de neutralidad

Cuando se acerca el ingreso a la práctica profesional surge de inmediato el asunto de la neutralidad, esto es la condición que le han puesto ciertos maestros durante la formación de que, ante el otro, en el espacio profesional, han de poder mantenerse neutrales sobre todo ante los afectos que en la entrevista se expresan. Los estudiantes lo viven como un contrasentido: “debemos dejar de ser humanos para poder ser psicólogos”. Si bien se dan cuenta de la contradicción de lo que se les pide, no pueden dejar de tomar en cuenta lo expresado por figuras de autoridad en el aula y con las cuales se identifican para poder asumir el rol de psicólogo. En el fondo de la cuestión hay una confusión entre neutralidad y abstinencia, cosa que en la medida en que se plantea y se analiza contribuye a la disminución de la angustia que la exigencia les produce. Sin embargo, en su interioridad dudan, ya que tiene aún más peso aquello indicado por los maestros como figuras de autoridad que las conclusiones propias del resultado de su propio trabajo de elaboración.

El encargo de neutralidad tiene que ver con el asunto de las emociones y con el control de estas que para el principiante amenazan desbordarse a cada paso. Esta situación es productora de terror, ya que les muestra que ello no estuvo presente en la formación de psicólogos: ningún seminario de la carrera abordó el punto de manera consistente y cuando lo abordó lo hizo teorizando, lo cual resultó absolutamente inútil para abordar las situaciones concretas que se suscitan frente a un otro.

Este encargo está compuesto por una red de regulaciones que hacen a la relación teoría – práctica, tanto como a la técnica que se materializa en la manera de pensar el encuadre de trabajo y las reacciones posibles que el profesional puede tener en dicho espacio. Supone una “manera de hacer las cosas” que no es cualquier manera ya que cada corriente psicológica tiene sus justificaciones. Es un encargo que se va disolviendo en la medida en que los estudiantes comienzan a operar y se dan cuenta de que finalmente cada decisión que deben tomar es responsabilidad de ellos, lo que los conduce a construir una manera de operar que va a ser propia, dentro de una corriente más amplia a la cual van a adherir.

5. El peso de la Universidad de origen, el conocimiento

Los estudiantes viven de manera muy directa el peso del prestigio que tiene la universidad donde estudian, ya que la sociedad establece importantes diferencias a partir de logros de cada centro de estudios. Hay una validación tácita por las universidades llamadas tradicionales. Entonces se detecta un doble compromiso: por un lado, estudiar en una buena o en la mejor universidad es garantía de contar ilusoriamente con trabajo seguro más adelante. Por otro, en el momento de la práctica profesional y del ejercicio profesional, se debe poder demostrar de qué universidad se egresó. Así, la universidad deja su marca tanto como su encargo: haber estudiado en la Universidad de Chile, por ejemplo, no es cualquier cosa, supone una responsabilidad social, hay un orgullo, hay pertenencia, la que debe reflejarse en la manera de operar profesionalmente. Todo estudiante, además de profesional, se siente “embajador” de la universidad donde estudió; validarla es una manera de validarse. Hay una cierta fidelidad a un legado del que se está en deuda. Ello se corrobora en la práctica cuando constatan el impacto que causa cuando mencionan donde estudiaron. Y se

comparan con casas de estudio para determinar qué posturas han de adoptar ante ciertas contingencias.

6. La necesidad de saber

El encargo anterior se relaciona directamente con otro: “se tiene que saber”. El estudiante, alimentado por una educación bancaria al más puro estilo de la crítica de Paulo Freire, supone que lo asimilado durante toda la carrera le provee de los conocimientos para resolver todos los asuntos que se le planteen en el ejercicio profesional. Es una idea completamente delirante, por ello configura un encargo. Su duda no tiene que ver con preguntarse si durante la carrera le enseñaron todo lo que requerirá, eso se da por descontado, la pregunta es si él asimiló todo lo que le enseñaron. Una universidad de tal prestigio no hace mal las cosas, por tanto, si hay una falla, una carencia, es propia y no de la institución. Esta idealización puede resultar peligrosa y producir desajustes.

El conocimiento que posee va en contra del aprender a aprender; en la medida en que se le enseñó todo lo que ha de saber no hay espacio para la duda, para lo nuevo, para la flexibilidad que supone tener que renunciar al saber para poder aprender. Su imagen del aprendizaje es estática, lo que le genera conflictos con una realidad cambiante que requiere adaptaciones y readaptaciones diarias tanto como nuevos aprendizajes en un mundo cambiante. Defensivamente se ubica en un lugar estático negando lo que no sabe, pero eventualmente pudiendo recuperar el aprendizaje y las apuestas creativas. ¿No es eso lo que le van a solicitar en el trabajo? Que piense y que pueda solucionar problemas siempre nuevos para los que las respuestas anteriores resultan anacrónicas. En rigor, en la mente del estudiante se oponen estereotipos, los modelos rígidos de funcionamiento contra la flexibilidad que se requiere para aprender a aprender de manera permanente. Este cambio del “yo sé” al “yo no sé, pero puedo aprender”, cuesta una enormidad ya que hay que renunciar a una idea que otorga mucha seguridad cuando se sabe que se sabe. Se ha de poder reconocer que no se sabe para poder aprender. Se hacen presentes entonces las ansiedades de pérdida ante una seguridad imaginada que resulta ilusoria.

LOS MOTIVOS DEL FRACASO

Hay un asunto que, si bien no constituye en sí un encargo, puede operar como tal.

El análisis del fracaso puede concitar interesantes aportes. Hay que comenzar por comprender que el fracaso puede presentarse no solamente como un hecho total, sino que también es observable por medio de pequeños gestos, actitudes y comportamientos que, unidos a otros elementos, pueden construir la idea de fracaso. Ya Freud (1901) en la *Psicopatología de la vida cotidiana* brindaba innumerables ejemplos de pequeños ataques sobre la propia persona, autosaboteos, golpes y heridas que no tendrían otra intención que autoagredir el propio cuerpo y sobre los que habría que explorar los motivos. En los estudiantes de psicología esto es visible como pérdidas de contacto con la tarea de formarse y sobre todo de enfrentarse a la realidad exterior que supone la práctica profesional. En muchos casos se hace visible una distancia entre lo declarado como intención de formarse y prácticas circulares, estériles y de poco compromiso con la tarea que abren

dudas acerca de sus motivaciones. Por ejemplo, discursos que tienden a la victimización del tipo de “no tengo...”, “no pude...”, “no dispongo...”, “no me dieron...”, etc., van a dar cuenta de un estado emocional con rasgos depresivos que muestran la tendencia a la infantilización del estudiante. En rigor, hay una dificultad para asumir como adulto las responsabilidades que la formación elegida le exige. La mayoría de los estudiantes van sorteando las angustias, temores y los problemas que el inicio de la práctica profesional les genera (Foladori, 2009b), pero no en todos los casos es una cuestión de tiempo; hay otros que decididamente se topan con obstáculos que no pueden vencer. Freud (1916) mostraba que el éxito en una empresa propia, el triunfo, supone inconscientemente avanzar en una competencia con las figuras paternas. Los hijos irremediamente han de poder superar a sus padres, de lo contrario la civilización no avanzaría. Sin embargo, ello no se logra sin costos, como lo demuestra la clínica. Triunfar es de algún modo matar al padre y aunque se constituya en un acto meramente simbólico no deja de producir variadas angustias en los estudiantes. Porque es muy difícil adoptar decisiones que la interioridad dice que van en contra de lo enseñado por los padres. Matar al padre es de algún modo también perderlo, si bien se avanza en la construcción de sí mismo por la vía de la autonomía. En todo caso, se trata del tránsito entre la dependencia en la que ha sido educado muchos años y la autonomía ante la cual se despliegan importantes temores de sentirse frágil, expuesto, solo y sin las herramientas para defenderse. Y más aun, por cuanto el paternalismo visible en el sistema social no ayuda para lograr la autonomía que el adulto requiere para su vida.

DISCUSIÓN

Hay varias cuestiones que esta investigación plantea.

De manera general se puede decir que este tipo de grupo introduce en los estudiantes la distinción entre información y formación. La primera engloba todas las asignaturas de la currícula que son organizadas como seminarios, cátedras, clases donde el objetivo es transmitir información, contenidos, vale decir la materia psicológica y que los estudiantes llaman “pasar materia”.

La formación tiene que ver con preguntas sobre el propio sentir y pensar de los estudiantes en tanto actores de un espacio grupal donde pueden mirar y ser mirados y sobre todo aprender a mirarse en sus efectos. Preguntas que disuelven el lugar del observador que ha de aprender a observarse a sí mismo. La formación supone aventurarse a incursionar en una psicología viva que se siente y piensa en carne propia. Los estudiantes valoran este nuevo lugar que les permite participar y pensarse, aunque por momentos ello pueda resultar inquietante, ya que es un espacio en el que se trabaja por inferencias, vale decir, animarse a descubrir la cuota de verdad que la misma conlleva.

Por otro lado, el concepto de encargo que proviene del análisis institucional permite mostrar el operar de la familia como institución, más que como familia o grupo familiar que pondría el énfasis solamente en lo psicológico. El encargo muestra otra problemática que se define desde el poder institucional que se ejerce sobre el estudiante, en tanto una red de relaciones que son vividas como normas que han de ser acatadas. Crea a su vez una diferencia entre lo inconsciente estructural como lo plantea el psicoanálisis y lo no dicho institucional, que no es en rigor inconsciente en sentido

freudiano ya que no tiene que ver directamente con la represión de la libido, si bien el poder también reprime.

Esto tiene a su vez efectos prácticos, clínicos, ya que se trata de identificar los mecanismos que mantienen lo no dicho como tal para propender a una puesta en palabras donde en la medida en que lo no dicho (el encargo como paquete de normativas) puede ser verbalizado contribuye a que el estudiante pueda decidir si lo sigue portando como encargo, ahora consciente o simplemente asume sus propios intereses. Se hace evidente en el grupo que en la medida en que los participantes pueden hablar de estas encomiendas, se sienten más libres de operar según sus designios, introduciendo alivio donde antes existía tensión. Este es un efecto del grupo, la transformación del objeto de investigación que es el propio sujeto que investiga.

Los encargos detectados en la investigación no son necesariamente los únicos, sino que es probable que un trabajo más focalizado pueda producir otros según la implicación institucional del estudiante. A su vez, las instituciones que producen encargos no se encuentran lejos de implicar a otras instituciones como puede ser el mismo Estado, ya que este regula el funcionamiento de toda institución del sistema.

Por último, señalar que este trabajo grupal sobre los encargos institucionales que pesan sobre los estudiantes se constituye en una herramienta para contribuir a ampliar la autonomía del estudiante, tan necesaria para que pueda asumir su autoridad personal (Miller, 2005) en el mundo del trabajo.

Como en toda investigación que se realiza con esta metodología el grupo termina siendo automodificado a partir del proceso que desarrolla, devenir no pautado y de imprevisibles consecuencias, ya que no hay nada que pueda ser planificado. Tan solo se crea un dispositivo (Deleuze, 1990) para que algo allí pueda suceder y se pretende que lo que suceda pueda ser reflexionado por los participantes en cuanto a la implicación personal en dicho acontecer.

BIBLIOGRAFÍA

Bion, W. (1963). *Experiencias en grupo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bleger, J. (1971). Grupos operativos en la enseñanza. En *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva visión.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago, Chile: LOM.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, España: Gedisa

Etchegoyen, H. (1959). Psicoterapia de grupo en la enseñanza médica. En Grinberg, L., Langer, M., Rodríguez, E., *El grupo psicológico*, (pp. 234-226). Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.

Foladori, H. y Balboa, M. (2016). Veinte años de grupo operativo en la Universidad de Chile. En Foladori, H. y Yañez, I., *Intervención grupal y poder. Desde la concepción operativa de grupo*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Foladori, H. (2013). Dispositivos de intervención institucional. En Acuña, E. y Sanfuentes, M. *Métodos socioanalíticos para la gestión y el cambio en organizaciones*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Foladori, H. (2009a). *Hacia el análisis vocacional grupal*. Santiago, Chile: Catalonia-Universidad de Chile.
- Foladori, H. (2009b). Temores iniciales de los estudiantes de psicología ante el inicio de la práctica de la psicología clínica. *Terapia psicológica*, 27(2), 161-168.
- Foulkes, S.H. y Anthony, E.J. (1964). *Psicoterapia psicoanalítica de grupo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana, Tomo VI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo, Tomo XIV*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1916). *Los que fracasan cuando triunfan. Tomo XIV*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ganzarain, R. (1959). Aplicaciones de la psicoterapia de grupo en la enseñanza de la psiquiatría. En Grinberg, L., Langer, M., Rodrigué, E., *El grupo psicológico*, (pp. 247-288). Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Revista Tramas, Revista de Psicología*, 1, 121-145.
- Miller, E. (2005). *Liderazgo, creatividad y cambio en organizaciones*. Santiago, Chile: Ediciones copygraph-FEN-Universidad de Chile.
- Pichon-Rivière, E. (1971). Técnica del grupo operativo. En *Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo 2*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna
- Pichon-Rivière, E. (1958) Aplicaciones de la psicoterapia de grupo. *Relato oficial al Primer Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo*, (421-426). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires.