

## Reflexiones e instrumentos en la lucha contra la expulsión educativa

### *Reflections and instruments in the fight against educational expulsion*

Maurizia D' Antoni Fattori<sup>1</sup>

#### RESUMEN

Inicio preguntándome si se puede hablar de "clínica" en un contexto psicoeducativo y cuál es la intervención posible en los centros educativos y en el contexto institucional donde opero. Asumo como preguntas sobre la clínica de la niñez también cuáles son las vías de lectura de los "nuevos" malestares psíquicos en el mundo contemporáneo y cuál el lugar de la persona profesional en psicología. En el contexto de prácticas profesionales estudiantiles en los Módulos de Psicología Educativa I y II de la Universidad de Costa Rica, donde soy docente, esbozo una estrategia psicoeducativa dirigida al fortalecimiento de niños y niñas en vulnerabilidad en el sistema educativo costarricense, teniendo en mente las preguntas iniciales, la institución educativa en crisis, el fracaso escolar masivo, la patologización y medicalización de la infancia escolarizada en el sistema patriarcal y capitalista.

**Palabras clave:** Psicología clínica de la niñez- Psicología educativa – Medicalización de la infancia – Alfabetización crítica.

#### ABSTRACT

I start questioning myself about the possibility of calling "clinical" a psychoeducational context and what is the possible intervention in educational institutions where I operate. I assume as questions about the children's clinic as well, what are the ways of reading the "new" psychic discomforts in the contemporary world and what is the role of the psychologist. In the context of student professional practices in the Modules of Educational Psychology I and II, at the Universidad de Costa Rica where I am a teacher, I outline a psychoeducational strategy aimed at strengthening children in vulnerable condition in the Costa Rican education system, keeping in mind the initial questions, the crisis of the educational institution, the massive school failure, the pathologizing and medicalization of school children in the patriarchal and capitalist system.

**Keywords:** Childhood clinical psychology- Educational psychology - Childhood medicalization - Critical literacy.

---

<sup>1</sup> Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica. Psicóloga educativa. Profesora catedrática de la Escuela de Psicología; fundadora e investigadora del Programa Alfabetización crítica de la División de Educología de la Universidad Nacional, Costa Rica. Correo electrónico: [maurizia.dantoni@gmail.com](mailto:maurizia.dantoni@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9093-0575>

DOI: <https://doi.org/10.15517/wl.v17i2.53406>

Recepción: 17/10/2021 Aceptación: 20/08/2022

## Introducción

Por más de diez años he sido docente en los Módulos de Psicología Educativa I y II, ofrecidos a estudiantes de tercer año de la carrera en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Los Módulos, como se aclarará más adelante, son experiencias formativas que comprenden práctica profesional en Escuelas, así como ateneos, supervisiones y clases teóricas. En este caso, los Módulos están dedicados a la formación en psicología educativa. La Escuela costarricense, pero es un sentir generalizado acerca de la institución educativa (D'Antoni y Sancho, 2022b; Blanquicett, 2021), vive una crisis que evidentemente se puede interpretar a partir de distintos enfoques y de diversas formas. En mi caso, deseo analizar lo vivido en la práctica de los citados Módulos, vinculándolo con el enfoque histórico cultural y la pedagogía crítica y a la vez asomar una propuesta de intervención que, al ubicarse en el ámbito de la psicología educativa, no puede llamarse clínica.

En efecto, existen ámbitos de intervención profesionales en la psicología que realizan sí una intervención, pero no son abiertamente clínicos; o quizá todo dependa de lo que tradicionalmente se ha llamado clínico y lo que queremos que la clínica en psicología sea. A esa *zona gris* de difícil definición parecen pertenecer las intervenciones psicoeducativas en contextos escolares, que desean producir cambios.

El reto de este documento consiste en un esfuerzo para problematizar el tema del bienestar de las personas jóvenes y muy jóvenes en un contexto educativo que hemos definido en crisis y que considero expulsivo y retador, más que decidir si se tenga que definir la intervención que se realiza en los mencionados Módulos de Psicología Educativa.

Al hablar de clínica en el ámbito escolar, de elementos y situaciones retadoras del bienestar de niños y niñas, o bien de condiciones favorecedoras, existen, creo, términos que confunden el debate.

En primera instancia y desde mi práctica profesional como psicóloga educativa en ámbitos escolares, hay que examinar y luego cuestionar la *demanda* que la institución educativa le dirige a la persona profesional en psicología. La demanda que he vivenciado, a través de las prácticas de mis estudiantes universitarios insertados en los centros educativos, nos ubica en la necesidad de intervenir “sobre” niños y niñas en condiciones de emergencia, a veces con un “diagnóstico” ya listo cuando llegamos. La persona escolar se asocia con un “nombre”, una definición: estudiante con esquizofrenia, con trastorno negativista desafiante, con Asperger, con déficit atencional, etc. Ese diagnóstico es a menudo asociado con medicación.

Niños y niñas obtienen así por parte de la institución educativa una señalación a la persona profesional en psicología; la razón es una falta de adaptación al sistema educativo, y la finalidad deseada de esa intervención psicoeducativa demandada parece ser que, luego de un “diagnóstico”, se restituyan a las aulas como personas que vuelvan a calzar, a insertarse en el sistema de manera *dócil* (Foucault, 1975).

De lo presentado hasta ahora, producto de la vivencia y de la consiguiente reflexión, extrapolaré tres elementos - preguntas: el primer tema consiste en preguntarnos el trabajo que realizamos como profesionales en psicología educativa con niños y niñas en dificultad en el sistema educativo es clínico o no lo es.

En segunda instancia, es interesante definir cuál es la relación de la niñez en condición de expulsión educativa o afectada por el fracaso escolar masivo, sujeta a fases de etiquetamiento, medicalización, psiquiatrización (Bolaños, 2021) y si dichas condiciones *están implicadas* o no con la construcción subjetiva, proceso que niños y niñas enfrentan y es delicado en esta época de sus vida.

Finalmente y para pensar la tercera pregunta, retomo lo que Foucault conceptualiza con “docilidad”, que, en mi visión, se articula inmediatamente con el tema del autoritarismo y del clima autoritario de las instituciones educativas.

En el contexto de los centros educativos se visualiza una anatomía política, y a la vez una mecánica del poder que parte desde el examen del cuerpo, sigue su desarticulación y recomposición. Consistentemente en la investigación realizada (D’Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013) así como en el acompañamiento al estudiantado universitarios que realiza las prácticas de los Módulos en las escuelas primarias, se observan y se vivencian manipulaciones del cuerpo joven (D’Antoni, 2019). Desde formar y sentarse en filas, el levantarse y acomodarse en momentos dados a pedir permiso para tener la autorización de realizar funciones corporales básicas como ir al baño, al control del uniforme, la vestimenta, el pelo, los adornos: el cuerpo humano niño y joven está en la mira y en el manoseo, físico, pero aún más simbólico, de la autoridad adulta y se hace anillo (dócil) de un mecanismo de poder.

Tal presa sobre el cuerpo ajeno no es solamente para reducirlo a un poder, inclusive a través de lo físico se quiere intervenir sobre la voluntad: características deseadas como la velocidad, la eficacia, la resolución técnica, son determinadas fuera de los cuerpos, pero de ellos se sirven para imponer una performance. El deseo es el de tener cuerpos sometidos, doblegados, que se hacen, en efecto, cuerpos “dóciles” (Foucault 1975).

Docilidad, maleabilidad, homologación se enfrentan por excelencia con los conceptos y las prácticas del autoritarismo, de la jerarquización en los contextos educativos (Greco, 2008).

El autoritarismo, que se posiciona fuertemente en nuestra escuela (D’Antoni y Sancho, 2022a), irrumpe como una odiosa manera de gestión de las relaciones en el mundo moderno, capitalista y patriarcal (Segato, 2016).

## Vías para la indocilidad

Hace un tiempo, con algunos colegas (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013) nos preocupábamos de lo que veíamos suceder en las aulas y que nos parecía un *mundo al revés*. En efecto, luego de muchas horas de nuestra muda observación en los colegios, con la

expectativa de percibir prácticas favorecedoras del desarrollo integral de las personas jóvenes, observábamos en cambio poner en acto acciones fragmentadas, negligentes, repetitivas, aburridas y actuadas en un medio caracterizado por la relación terriblemente vertical, que ignoraba por completo las culturas y los intereses del estudiantado. En ese momento, la decepción y la sorpresa nos hicieron hablar de aulas que *idiotizaban*; pues que el estudiantado de primaria pasara dos enteras clases de inglés repitiendo *Good morning* escrito con tiza en un pizarrón negro, inmóviles en sus sillas, nos impactaba como demoleedor de cualquier motivación, entusiasmo, creatividad, despliegue de posibilidades mentales, además que del aprendizaje del idioma inglés.

Lamentablemente estas prácticas parecen repetirse, ya que, en una supervisión a estudiantes que realizaban una práctica del Módulo de Psicología Educativa I en 2022, nuevamente se compartió el relato de una entera clase de primaria dedicada a una canción cuya letra consistía únicamente en la repetición de la oración “Good morning teacher”.

Tampoco asistimos a actividades de aula que sigan la ruta “técnica” de la más informada y novedosa acción formativa, quizás culpables de presentar un instrumental mecánico y apolítico, pero dotadas supuestamente de cierta eficacia.

Dentro de estas contradicciones que crean malestar, el primero en hablar, o responder, es el cuerpo de niños y niñas, que se revela (y se rebela) como el campo de batalla visible del ensañamiento sobre la persona joven de la dominación adulta e institucional. Las historias de prepotencia y arbitrios que hemos recogido (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013) son miles; algunas han sido publicadas, cientos en cambio se han quedado en nuestros oídos, mis oídos. La cantidad de historias vivenciadas y recopiladas (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013, D’ Antoni y Sancho, 2022a), me parece, prueba que la operación quebrantadora llevada a cabo, lejos de ser casual, es concertada y que, a la vez, la homologación de las personas jóvenes pasa por la domesticación de sus cuerpos y de su sexualidad.

Así que una vía hacia la indocilidad que aquí propongo es una idea construida en las aulas, con el Sur teórico de la propuesta de la alfabetización crítica.

En las aulas hemos asistido a incontables ejemplos de resistencia; a todo lo liberatorio que pueda verse en la institución escolar, todo lo que se asemeje a la sororidad o fraternidad, lo comunitario, *queer*, *crip*, y escogemos verlo como antídoto, y respuesta a la homologación y la *idiotización* (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013). ¿Representaría esto, en síntesis, salud mental? Si así fuera ¿podría la resistencia articularse como la propuesta de una psicología educativa que trabaje desde las aulas, al lado de las personas jóvenes?

Foucault (1978) se expresa acerca de la diferencia entre domesticidad y esclavitud. El concepto de esclavitud se distingue de docilidad ya que esta última no se basa sobre una relación de apropiación de los cuerpos. Representa incluso una economía de recursos, en la docilidad, prescindir de una relación como la esclavitud, de sus costos y de su violencia, y a la vez lograr el gozo de la eficacia en atrapar a las personas.

Por su parte, la domesticidad se configura como una relación de dominación constante y limitada, que se funda sobre el “capricho”, desvinculado de cualquier reflexividad o análisis, del amo.

Para Foucault el castigo al cuerpo ha sido sustituido por castigar al alma. Este castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que se despliega de manera sutil por parte de una serie de especialistas (ya sean internos o externos) que juzgan, ponen etiquetas, toman decisiones (Urraco y Nogales, 2013, 154).

La herramienta de la microfísica del poder (Foucault, 1978), por su parte, ayuda a entender como en una institución educativa las modalidades transformadoras y manipuladoras de las personas jóvenes son delicada y logran el fin de establecer la existencia de un régimen disciplinario que construye cuerpos sometidos, y que lo hacen por muchas vías, sofisticadas y ya bien experimentadas.

La famosa “anatomía política del detalle” se emplea en la institución educativa como en otros ámbitos institucionales, y evidencia consistente e insistentemente elementos nimios, cotidianos, delicados y poderosos ya que pueden ser cargados de tradición y afectividad (Foucault, 1992). En efecto, lo que hemos visto en las aulas (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013, D’Antoni y Sancho, 2022a) coincide con la repetición, la lentitud vacía de otra cosa que no fuera costumbre, una ritualidad vana; el control. En el aula el cuerpo es desnudado de lo propio, de la creatividad, de lo comunicativo, de lo bizarro, y al imponer en cambio el uniforme, una homologación estética en la vestimenta y en las posturas corporales se mata la búsqueda del sí adolescente.

El pastor que, con una metáfora adoptada por la Iglesia Católica, gobierna al grupo homogéneo de las ovejas diseña un concepto de *pastoralidad* (Foucault, 1978) que bien puede aplicarse al grupo de escolares con su maestra al frente, mientras que la *docilidad* que ya se mencionó hace emerger su análogo: una reflexión sobre el autoritarismo y la jerarquización de contextos educativos.

La institución educativa aparece como la instancia que promueve el control, más que lo realiza en un contexto de mercado, y de esa manera contribuye a asignar cierto rol a las personas jóvenes en un escenario preparado: con esto, necesariamente, entramos a preguntarnos sobre el rol de quienes forman. El mercado entra en las aulas de manera abierta, en situaciones de celebración en el centro educativo, promocionando, a través de la intervención de un animador, de una bebida de fruta, evento presenciado personalmente. También nos hemos topado en las visitas a escuelas primarias y colegios públicos con la presentación de seguros para docentes, libros de textos, comida rápida. De manera más solapada, el mercado está presente a través del curriculum oculto en los libros de texto y el discurso oficial en escuelas además segregadas por contexto social (Bello, 2021).

## Psicosomática o el cuerpo que habla

Desde las histéricas de Freud, que inhabilitaban una parte de su cuerpo para hablar lo innombrable, la evidencia de que cuerpo y mente son uno solo ha hecho un largo camino, y en este texto no corresponde resumir las diferentes posiciones teóricas o el señalamiento de los retos identificados en cada momento histórico o en cada cultura. Sin embargo, en el mundo y en las aulas que habitamos hoy, el malestar, ante cambios, y riesgos y vacíos como precipicios, se arrastra más y más debajo de la piel (tatuada, incrustada, herida, cuando no descarnificada). Es el cuerpo la última frontera ante el vacío, el lugar disciplinado; allí escriben las personas jóvenes su furia y su rebeldía; allí mismo los centros educativos imponen sus condiciones.

Empezando acerca del enfoque de la medicina, y como esta ha visto la relación mente – cuerpo, Otero y Rodado expresan que la disciplina en cuestión, desde sus inicios:

(...) ha oscilado entre dos tendencias opuestas en cuanto a sus concepciones: una basada en el análisis específico y mecanicista de la enfermedad que busca minuciosamente la lesión anatomoclínica y otra que concibe la enfermedad como una reacción global de la persona (incluyendo su temperamento) y que, por tanto, tiene en cuenta los aspectos psicológicos. Esta última concepción holística y dinámica prefigura el acercamiento psicosomático moderno (2004, 1).

De esa manera, cabe una visión desde la lesión y otra que incluya lo psicológico, el ser humano visto como una globalidad.

Desde el psicoanálisis Freud empezó a señalar fuertemente la resonancia entre lo emocional y el cuerpo. El psicoanalista austríaco señalaba que, en términos del mantenimiento de la salud, el ser humano trataba de reducir el crecimiento de la excitación: en la encrucijada entre lo emocional y el cuerpo, el incremento de la excitación, decía, se da a través de la vía sensorial, mientras que su reducción se logra mediante la motricidad.

Nace por lo tanto el concepto de neurosis de conversión: Freud determina que existe una transformación de excitación endógena en una inervación en el soma, con una consiguiente manifestarse de síntomas en este plano. La reflexión de Freud antecede al desciframiento de lo simbólico en síntomas en las pacientes histéricas. (1895, y en Otero y Rodado, 2004).

Posteriormente a Freud, la reflexión sobre las interrelaciones entre psiquis y soma se ha desarrollado proponiendo explicaciones y modelos teóricos que han tratado de dar respuesta a la evidencia pragmática. En este espacio se podrá señalar solamente algunas de estas aportaciones.

La patología de los órganos o *psicosis de órganos* fue la lectura que la llamada Escuela de Chicago (Otero y Rodado, 2004) le dio al fenómeno psicosomático, oponiéndose así a la explicación Freudiana de conversión histérica. Desaparece la explicación de un significado simbólico como base de la manifestación somática, con su correspondiente órgano lesionado.

En esta visión, ya no se ve al cuerpo “mensaje cifrado”, transmisor del síntoma histérico de conversión.

Sobre el asunto de la significación de la somatización, si hasta ahora hemos visto la enfermedad psicósomática del punto de vista de la búsqueda de sentido, la Escuela de París se ha presentado como una ruptura epistemológica, ya que propone más bien la emergencia de una *falta de sentido* (Aisenstein, 2006).

Ya en nuestros tiempos caracterizados por la existencia de una nueva comunicación mediada por mensajes electrónicos, en una evaluación de personas adultas Paula, Martos y Llorente-Comi (2010) examinan los retos de personas con el síndrome de Asperger (SA) para reconocer y describir emociones y sentimientos, para diferenciar estos últimos de las sensaciones corporales que los acompañan, y recurren al constructo de alexitimia, que significa literalmente no tener palabras para expresar los sentimientos (Ruiz Serna, 2016).

En nuestra experiencia de campo, el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) es atribuido a un número creciente de niños y niñas en las aulas costarricenses, y más específicamente del SA.

Lemos, Restrepo y Richard (2008, 138) señalaban que más del 50% de las visitas que se hacen en los consultorios de base se relacionan con señalamientos de padecimientos que no muestran base orgánica: de esa realidad que emerge de las consultas médicas tenemos de un lado al sentir de las personas pacientes y los tratamientos insatisfactorios desde el punto de vista de la comprensión integral de la persona y también de la eficacia, mientras que luego la queja de quien consulta es remitida al ámbito de los desórdenes psiquiátricos-

Según el modelo tradicional, la respuesta médica equivaldría a catalogar a las personas como sujetos sanos – preocupados, visto que no se evidencia una relación clara ni legible entre somático y orgánico. De allí que se siente insatisfactoria la experiencia en el consultorio médico, ya que el modelo biomédico detecta como desproporcionada la queja sobre la patología orgánica, sus síntomas físicos, en comparación con lo que la consulta ha, o no ha, “encontrado”. Las demandas emocionales implicadas en la intervención, lo que el cuerpo “dice”, vinculadas con la respuesta “científica”, humana, farmacológica que se obtiene, pueden disparar evidentemente rutas que a veces encuentran puerto en otra parte: en los consultorios del médico psiquiatra, quien medica, o si se tiene mayor suerte, los psicológicos.

La medicina psicósomática representaría un abordaje riguroso de enlace soma - psíquis, tomando en cuenta:

(...) la relación entre los factores psicológicos y los fenómenos fisiológicos en general y de los mecanismos en la patogenia; pero, en un sentido más amplio, se refiere a una filosofía que hace hincapié en los aspectos psicosociales de las enfermedades (Lemos, Restrepo y Richard, 2008, 138).

Claro está que esta definición vuelve a la dificultad señalada, sobre soma y mente como dos entidades distintas que volverían a “hablarse” sólo en el momento de la expresión del síntoma

y no se logra buscar respuestas que no sean tautológicas con respecto al problema de la dicotomía.

Hurtado (2017) entonces propone una apuesta psicoanalítica social y política para tratar de ganar una batalla que parece perdida. Investiga, en efecto, a las personas jóvenes de barrio Leningrado, en Pereira, Colombia y destaca una realidad social definida por la delincuencia, la drogadicción, la prostitución, mientras que por el otro lado la juventud sucumbe a la imposición de ideales de belleza con cuerpos perfectos. Hurtado (2017) cuenta los juvenicidios, causado por la necropolítica: son muertes reales de unas personas que parecen haber perdido las vías sublimatorias. Su sexualidad, erotismo, sus cuerpos en la violencia disparan la pregunta sobre las razones que llevan a escoger unas lógicas de vida que los y las llevan, en cambio, a la muerte.

De nuevo, en la persona joven, parece ser el cuerpo la vía de expresión, lo estético y lo sublime de la resistencia y de la apropiación de su mundo, a través de la conciencia y con la mediación de la expresión artística. Hurtado (2017) traza la vía por la cual el ser humano joven es hoy atrapado en la trama del mundo capitalista, presa de mandatos ineludibles, de la pulsión de muerte que le proporciona angustia y de los famosos síntomas psicósomáticos.

(...) la medicina se reabsorbe en el capitalismo, la globalización, lo totalizable, lo generalizable, lo universal completo, y deja al sujeto humano hablante a merced de la pulsión de muerte, sin permitirle destinos más apaciguadores. Lo deja estrechamente destinado a la angustia constante, a la agresividad exacerbada contra sí mismo y los demás, los ataques de pánico, los síntomas encarnados de la psicósomática entre otros más. No obstante, este padecimiento como intento de respuesta de los sujetos no engaña los artificios gramaticales de la pulsión que siempre están allí, tienden a revelar la presencia del cuerpo, y es justo ahí cuando se tiene que abordar al sujeto, interrogando la pulsión y abriéndole paso a destinos quizás, si se quiere decir, más pasionales (155-156).

La pulsión tiene que ser interrogada, el cuerpo está presente y tiene la posibilidad de emprender otros rumbos, encontrar finalmente a ese sujeto dejado afuera hasta del acceso a sí mismo.

Desde un enfoque cognitivo-conductual y médico Arancibia, Sepúlveda, y Behar (2016) evidencian como, de un lado, los trastornos conversivos y somatomorfos en la niñez y adolescencia son habitualmente subdiagnosticados, mientras que del otro se visualiza un aumento de las manifestaciones que sí fueron diagnosticadas en los últimos años.

La reseña que los autores y autoras chilenas toman en cuenta es intencionada a destacar factores de comorbilidad, y de interconexión con trastornos afectivos y ansiosos. Ellos y ellas destacan la existencia de factores de riesgo, como lo son manifiestamente la creciente vulnerabilidad al estrés, disfunciones familiares, sobreprotección parental, así como alexitimia, que aquí se define como una limitación a mentalizar los síntomas físicos, como



retos en la reproducción de la sintomatología. Se invocan factores psicosomáticos, traumático-ambientales y biológicos.

Se encuentra además que el trastorno somatoforme está vinculado con factores de riesgo como la somatización parental, las enfermedades orgánicas o lo que el estudio define trastornos mentales de personas cercanas, un ambiente familiar que, de nuevo, es descrito como *disfuncional*, o bien experiencias traumáticas en la infancia, así como un apego inseguro (Arancibia, Sepúlveda, y Behar 2016). El artículo presenta una posición que no toma en cuenta contextualización y politización de los fenómenos del malestar joven y, aun así, su intento de explicación de alguna manera hace evidente la existencia de relaciones causales entre factores. Se reitera, adicionalmente, la evidencia acerca del aumento de las manifestaciones con origen psicosomática entre personas jóvenes y muy jóvenes.

En las instituciones educativas que conocemos, se asiste a una verdadera batalla de los cuerpos en la que los cuerpos de las personas jóvenes aparecen como vía principal de sí y del malestar; a la vez, este espacio de expresión es ferozmente acallado, en el autoritarismo de las aulas. A la dificultad para *alzar la voz* de las personas jóvenes, que hemos visto retratada en las investigaciones recién mencionadas, se suma el trabajo de la institución educativa, que niega esa voz y se ocupa de homologar a las personas jóvenes, hacerlas dóciles a partir de la disciplina de sus cuerpos.

## **El autoritarismo en las aulas**

María Beatriz Greco (2007) se interroga, en un mundo cambiante, y observando que la autoridad, según ella, es cuestionada, si es posible educar sin autoridad, si existe una diferencia entre autoridad y autoritarismo y llega a la conclusión que la persona docente tendrá que repensar en el concepto de autoridad y, en el ejercicio de esta, ensayar un contexto de paridad de condiciones. Con Ranciere, Greco (2007) acepta ser una profesora más en medio de su estudiantado y reconocerse ignorante, apartarse del primer plano que se le ha asignado tradicionalmente a quien enseña.

Ella sugiere un mapa donde conducirnos, posiciones clave que modificar en las prácticas docentes

- de la autoridad-dominio a la autoridad-transmisión
- del pedido de obediencia al reconocimiento del otro
- de la imposición a la implicación
- del afán del control a la confianza instituyente
- de la ilusión omnipotente a la renuncia al todo
- de la superioridad/inferioridad autoritaria a la igualdad en tanto sujetos (Greco, 2007,

67).

El mapa propuesto toma en cuenta una autoridad *que ya no es* (Greco, 2007, 68), con una eficacia que viene a menos, ya que a profesores y profesoras la autoridad ya no es dada, y por lo tanto hoy se hace casi imposible personificarla. Así, a la persona docente no le queda otro camino que reinventarse echando mano a un vínculo pedagógico que todavía no ha sido constituido, y que sin embargo toma en cuenta el principio de la igualdad para re-construirse. *Enseñar, entonces, es como poetizar, pintar o improvisar, hablar de las obras de los hombres (sic), en tanto toda obra es discurso, condición para el aprendizaje* (Greco, 2007, 89).

La metáfora de la actividad artística, así como la metáfora de la enseñanza – aprendizaje como si fueran una traducción y una contra traducción, nos ayudan a andar en los caminos que la autora indica como necesarios, vista la imposibilidad de volver a la autoridad tradicional para enseñar. Se trata de reconocer que nuestros tiempos son cambiantes, así como feroces, y que tenemos la responsabilidad de inventar novedad. En la pandemia de los años 2020 y 2021 esta deuda docente con la creatividad me más parece apremiante, ya que ninguna capacitación puede sustituirse al impulso de romper esquemas que no calzan más en el presente subvertido por la enfermedad.

En estos tiempos que ella ve “en transformación”, y con su crítica a la autoridad y a la autoridad pedagógica, Greco (2007) recrea el lugar de los y las adultas referentes, y promueve la idea, que comparto, de que solo reinventándonos como personas docentes podremos aportar a la formación. El sentido que quisiera darle al tema de la autoridad se vincula con ese papel docente, necesariamente reformado en un mundo revuelto, para aclarar la atribución de sentido de ese rol, como de la participación y del bienestar de las personas en formación.

Pienso, a la vez, que el bienestar de las personas, y en particular de las personas jóvenes, no puede encontrarse en prácticas que atrapan contradicciones, como lo es un rol docente autoritario en una escuela que predica derechos humanos e igualdad, o un rol docente sabelotodo en el mundo de Internet.

Finalmente, me interesa señalar una vinculación del autoritarismo como representación de la gobernanza neoliberal: la impresión es el renacimiento de expresiones de legitimación de una educación autoritaria en los espacios institucionales, entre ellos los centros educativos (Sisto, 2018).

Sisto (2018), en Chile, denomina *managment público* a la estructura de apego neoliberal que pretende, bajo el argumento de que nos encontramos en la sociedad del conocimiento y de la información, enfocarse en las prácticas educativas “mejorando” su administración y activando los principios de gestión sugeridos e implementados en la empresa privada.

La postura autoritaria docente está perfectamente en línea con una concepción de la escuela – lugar de producción, privado y eficaz. Las escuelas están fuertemente articuladas alrededor de una jerarquía estricta, no solamente entre las altas jerarquías del Ministerio, direcciones, docentes, sino que la gestión jerárquica interesa el personal administrativo, de cuidado, limpieza, comedores hasta abarcar a las personas que trabajan en el pequeño expendio de

bebidas y meriendas interno a los centros educativos, que técnicamente no serían empleadas del Ministerio de Educación (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

## La batalla de los cuerpos

Reconozco que hay masacres más sofisticadas, visibles, pero los peores genocidios de la historia han encontrado su campo de batalla en los cuerpos.

Nuestra cultura nos ha impuesto la dicotomía cuerpo – alma; es una separación artificial que sin embargo ha producido algo que se concibe como separado, que se piensa y se vive como dualidad, es decir que la idea de la separación ha separado. La cultura de la dualidad es, en sí, violencia, malestar y engaño y, sin embargo, al mismo tiempo es lo que somos.

En la clínica, el cuerpo ha sido aquel de la histeria, mientras que en nuestro tiempo emerge el cuerpo de la psicósomática, inclusive en la Pandemia de 2020 y 2021 y en el distanciamiento de los cuerpos que ha provocado por razones sanitarias.

Como se ha visto, el malestar se revela en otra dualidad, la de la persona y el mundo. El cuerpo se ha puesto ahí, como terminal y como comunicación, en su digestión o su vómito de lo que está sucediendo. Pienso en *terminal* como consola o equipo para la entrada de datos, pero *terminal* también significa *final*, con un sentido de último, definitivo o inclusive mortal. Como es acostumbrado, acuerpo todos esos sentidos en la presente reflexión sobre un cuerpo-terminal.

Es evidente que no hay sentido en tratar de ubicar las enfermedades en una “región “u otra: lo mental, lo somático, y el mismo concepto de enfermedad psicósomática corre el riesgo de parecerse a una tautología.

En la institución educativa el cuerpo es también el campo de batalla (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013). La estética, la comunicación, el malestar irradian, se cuelan en ese cuerpo de las personas muy jóvenes o jóvenes: los cuerpos despiertan en un ring donde se encuentran (como encuentro de boxeo o encuentro a solas) las hormonas con la iconografía de la sociedad de consumo, y justo allí son cuidadosamente disciplinados. Ellos responden. son cuerpos expuestos, filmados y publicados, depredados, alienados, negados y finalmente castigados por la institución educativa.

He escuchado, vivenciado, miles de historias, de anécdotas, de cuentos que se relaciona con el uniforme escolar, con el pelo, con adornos, maquillaje, zapatos: lugar de la expresión de una estética, de un deseo de comunicación o expresión de sí, puesta en común, demostración de la comprensión de los mandatos culturales y sociales y a la vez tablero de los dardos institucionales. El castigo se ensaña con la estética niña y adolescente. De verdad parece, y más de una vez lo es en lo concreto, una gran mano que corta el pelo, descose el ruedo, limpia el maquillaje, impide el paso, rechaza; o una boca que grita, ofende, humilla.

Si el estudiantado, se mencionaba anteriormente, es el rebaño de las ovejas que se quieren dóciles y la institución educativa es el pastor poderoso, veo a las maestras y al personal docente y administrativo como los perros falderos del pastor - Ministerio, asumiendo el rol del castigador hasta llegar a formas de una violencia muy física y explícita, o francamente perversa. Es muy interesante el proceso que, a pesar de que el Ministerio se vuelva en ocasiones “permisivo” como en el tiempo de un ministro de Educación que llevaba él mismo el pelo largo. De todas formas, el cuerpo docente y los mandos medios insisten, aún cuando estén fuera de una alianza con los poderes superiores, en defender la costumbre y disciplinar los cuerpos del estudiantado.

Los cuerpos manipulados se resisten; a veces son puestos como trincheras de la resistencia en contra del sinsentido, de la homologación; el sinsentido de curricula superados que no le hablan a las personas jóvenes, la homologación a la que se quiere llegar en contenido y forma, como la imposición alucinatoria de una personas estudiante “ideal”, que vendría siendo un varón, blanco, heterosexual, proveniente del centro, sin discapacidad.

La resistencia a la expulsión educativa, en efecto, está casi toda a cargo de los cuerpos (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013), de su estética, de triquiñuelas y artimañas jóvenes para ganarle al uniforme y a los reglamentos que norman la apariencia física, las modalidades de expresión estéticas, las formas de comunicación en lo visual y en la actitud.

La discusión sobre el uniforme escolar en Costa Rica es algo complejo. Un *uniforme*, como entendemos desde el vocablo mismo, está hecho para *uniformar*. Cumple esta función tradicionalmente en los ejércitos, en grupos paramilitares, corporativos, así como a veces en formas artísticas, orquestas, coreografías de baile. Sin embargo, en Costa Rica pasa entre las personas la idea de que el llamado “uniforme único” tiene una función democratizadora, ya que no permitiría detectar la clase social de la persona joven que lo utiliza y frenaría la vanidad de muchachas y muchachos, el impulso a compras exageradas y exhibiciones de poder adquisitivo a través de la ropa particular.

He escuchado personalmente muchas veces decir en debates problematizadores que he promovido, especialmente por estudiantes mujeres, que usar el uniforme relaja a quien lo use, ya que así la persona no tiene que pensar qué ponerse a diario: muy raramente estas afirmaciones, algunas de las cuales podrían parecer sensatas, se contraponen a la problematización sobre las implicaciones. No se toman en cuenta el tema de la escasez de recursos para vestirse, vinculado con la desigualdad social, por otro lado complejo y difícil de abordar (D’ Antoni y Sancho, 2022b).

Si constatamos en la práctica diaria que existen familiares a cargo en Costa Rica que no pueden permitirse de comprarle a sus hijos e hijas un cambio de ropa, a veces ni siquiera los zapatos “reglamentarios” del uniforme escolar, es lógico también pensar que la clase social se logra percibir a pesar de que la persona vista un uniforme: los símbolos de marcas en las prendas, el diseño, el corte, la tela, la calidad en general de la vestimenta escolar identifican y revelan muy claramente el origen social de la persona que la lleva. El “castigo” o la

vigilancia contenidos en la reglamentación relativa a los adornos, como la joyería, relojes, cortes y tintes de pelo (cuando permitidos), podría tener esa misma intención democratizadora, imaginando poder así nivelar las diferencias de clase en las personas jóvenes (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013), o más bien acallar el tema de las diferencias sociales.

En síntesis, la batalla de los cuerpos en las instituciones educativa no se apaga: constantemente las personas jóvenes transforman la prohibición sobre su estética en forma de resistencia en contra del control, las maneras autoritarias de ejercerlo, la homologación, hasta el embobamiento promovido por las instituciones educativas. La resistencia, sí existe, no es organizada, ni tiene casi nunca un cariz políticamente asumido: es decir, no se trata de contrahegemonía (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

En este momento histórico de la afirmación neoliberal, en el que la educación también es vista como una mercancía (Giroux, 2008; Trujillo y Ruíz, 2015), la ideología se esmera para construir a persona jóvenes homologadas y pacificadas, que cuenten con conocimiento técnico y no se expresen o involucren en la construcción crítica de su propio conocimiento (D' Antoni, 2018). En los procesos educativos imperan los fetiches (Hernández, Pérez y Trujillo), entre ellos los de la mercancía.

Se trata de mecanismos perversos, de un proceso alienante que captura a las personas jóvenes y las enferma; ningún espacio se salva. En la niñez y la adolescencia, momentos designados del desarrollo de las personas y de la constitución identitaria, el cuerpo es el espacio de lucha primordial; levantar la voz es peligroso, desaconsejado: el cuerpo, atrapado en el modo de producción capitalista, llevará las señas de la lucha.

## Expulsión educativa

La situación actual en Costa Rica, en América Latina y probablemente más allá, muestra una embestida neoliberal intencionada a mundializar y homologar la educación (Álvaro, 2016; Caamaño y Chacón, 2017). La educación es parte del mercado como un bien transable y por ende prima la atención a la técnica, mientras que se pierde la focalización sobre los diálogos y la problematización (Cavazos y Gaeta, 2016). La educación se evalúa más y más global y técnicamente, y sin embargo los resultados se muestran catastróficos en las evaluaciones cuantitativas (Estado de la Educación, 2021; D' Antoni y Sancho, 2022b).

Por estas razones, interesa integrar a esta reflexión la propuesta de Terigi (2009) y de Barquero (2000), y más recientemente Bolaños (2021), donde emerge el concepto de *fracaso escolar masivo*. Este constructo permite ubicar el “fracaso escolar” en un plano colectivo y por lo tanto estructural; consiente encontrarle un horizonte que sitúa el fenómeno lejos del individuo que falla y más cerca de un proyecto de expulsión educativa que afecta a grupos humanos específicos. Esta visión nos permite comprender un fenómeno que es intensivo y que utilizando otra lectura resultaría incomprensible.

A la vez, pensar en un fracaso escolar masivo que sucede a nivel latinoamericano, de nuevo, ubica la problemática en un nivel estructural, nos invita a buscar causas y trayectorias comunes: Terigi (2009) habla desde Argentina, pero su reflexión impacta por lo cercana que se siente de nuestra situación costarricense.

En efecto, escuchamos que en el País suramericano:

Los listados abarcan a niños multi-repitentes con sobre edad; adolescentes embarazadas o madres; niños desatentos, que no se concentran, inconstantes; alumnos que trabajan; alumnos migrantes; alumnos migrantes con lengua materna distinta al español (o al idioma de la escuela); adolescentes en situación de adicción; adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley; niños que padecen abuso y violencia familiares; adolescentes violentos en la escuela; niños y adolescentes que crecen sin apoyo familiar; niños con necesidades educativas especiales (nótese que, como categoría diferenciada de las anteriores, esta última pone de manifiesto el carácter eufemístico de la expresión) (Terigi, 2009, 10).

En Costa Rica, con la excepción de niños y niñas que no hablan el español como primer idioma<sup>2</sup>, emergen los mismos retos y las mismas vulnerabilidades que el texto expresa.

Según Terigi (2009) en el fenómeno del fracaso escolar masivo convergen diferentes vías, cada una con sus razones. La sobreedad, consecuencia a su vez de la multirepitencia, tiene una afectación diferente sobre la permanencia en el sistema educativo de niños y niñas en comparación con otras condiciones que vulnerabilizan, por ejemplo, ser migrante, trabajar, o quedar embarazada para una niña o adolescente. Dicho de otra manera, las formas escolares no son naturales, la organización y promoción del “aprendizaje” corresponden a una intencionalidad histórica e ideológica, a una maquinaria intencionada que expulsa grupos específicos de personas (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2016).

Puede decirse que los procesos de escolarización masiva se orientan a producir un efecto formativo sobre una niñez que es vista como relativamente dócil. Una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de nuestra individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez (Terigi y Baquero, 1996, 4).

Terigi y Baquero (1996) nos advierten que la escuela es el lugar donde la infancia debería de estar y que, además, el proyecto escolar representa un proyecto político sobre la infancia que la cultura adulta le impone a las personas jóvenes. Encima de la docilidad y de la homologación que el sistema educativo promueve, en el texto señalado emergen los modos culturales diferentes de aproximarse a la formación, empezando a darle cabeza al concepto

---

<sup>2</sup> Un discurso aparte debería hacerse con respecto a la situación de niños y niñas en áreas indígenas de Costa Rica, reconocidos o reconocidas como indígenas: la complejidad de su situación y la profundidad de su expulsión educativa es enorme, pero en la mayoría de los casos su primer idioma es el español, siendo más bien la necesidad de mantener vivos los idiomas autóctonos una de las problemáticas más apremiantes en el contexto educativo indígena.

de las diferencias individuales. Su ubicación en la escuela consistiría en una manera de abordar las diversidades y sus derechos y en la educación; focalizar y promover la diferencia individual puede revelarse un antídoto, un recurso posible ante de la masificación medicalizada de la niñez escolarizada.

Lo que sucede en las aulas latinoamericanas, hay que recordar, sucede en un contexto de colonización (Walsh, 2007).

Ramallo (2019), escribiendo sobre una intervención en el campo de la educación no formal, cree posible rastrear una vinculación entre la pedagogía, el autoconocimiento y la decolonialidad del ser, a través de una pedagogía de los gestos decoloniales. En efecto, el autor recuerda que cada persona lleva consigo la capacidad y el empuje a aprender, lo que la hace capaz de inventar, experimentar y crear: lo interesante es que el autoconocimiento sería el punto de arranque de la expresión creativa que conduce al aprendizaje. Existe también una deriva decolonial en esta visión pedagógica, ya que la motivación hacia el aprendizaje y el impulso creativo se oponen a lo ya visto, a lo ya experimentado; yo diría a lo homologador, de la educación tradicional. La faceta reproductora de la educación se asimila, según Ramallo (2019) con una *colonialidad interior*, no menos feroz de la colonialidad que conocemos en la explotación del trabajo y del control de la producción de la *mercadería*.

La descolonización del ser pasa por actos que increpan también al racismo y al patriarcado, indicando un camino pedagógico donde:

(...) sería oportuno abandonar las formas de conocer que sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones de la modernidad. Aquellas subjetividades modernas devotas del consumo, de la idea de que la economía es la ciencia de lo existente, de las concepciones patriarcales y racistas, para pasar a concebir espacios desociabilidad, intercambio y encuentro, viviendo en comunidades donde se trabaje para vivir y no solo se viva para trabajar y consumir (Ramallo, 2019, 144).

Esta visión hace posible considerar la cesura entre pensamiento decolonial, antirracista, antipatriarcal, hacia maneras nuevas de aprender y propuesta de otro futuro posible, un lugar de intercambios y encuentros que quita el trabajo y el rendimiento del primer lugar, reconociendo en cambio que la dimensión colectiva equivale a trazar una posibilidad para el bienestar integral.

Castillo (2019) recurre al concepto de epidemiología social para ubicar la salud integral en un contexto colectivo, pensando en la necesidad, más allá del recurso a intervenciones paliativas o centradas en el individuo, de implementar, en la investigación, así como en la práctica institucional, alternativas de cuidado y atención de la salud capaces de modificar las condiciones estructurales que enferman. La epidemiología social irremediamente nos encamina a comprender el origen de los emergentes de salud pública las desigualdades legitimadas culturalmente.

En el contexto de colonialidad el ser, del saber y del saber hacer de las escuelas latinoamericanas (Walsh, 2007), la expulsión educativa, el fracaso escolar masivo (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2000; Bolaños, 2021) se reconocen como fenómenos estructurales y colectivos que provocan exclusión, amplifican y perpetúan vulnerabilidades en un aula controladora, dedicada a homogenizar, coartar la expresión de sí, para una construcción identitaria dócil.

## **Instrumentos en construcción**

En la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica los y las estudiantes de la Universidad que matriculan un Módulo tienen que realizar horas de práctica supervisadas en comunidades y atención a estudiantado, a la par de las clases más tradicionales. Los módulos de Psicología Educativa I y II no son excepción, requiriendo del estudiantado universitario una práctica en las escuelas.

Esta práctica se ha descrito con detalle en otro artículo (D' Antoni, 2019), así que más que relatar qué es un módulo y cuáles son sus fundamentos epistemológicos, propondré un camino que pretende construir instrumentos de respuesta a la expulsión educativa o a lo que Molina (2019) describe como *odio hacia los niños*, que se manifiesta con las acciones que provocan su adormecimiento y medicalización forzada.

En los Módulos, la práctica comunitaria es aspecto esencial, en su concepción como en su didáctica. Una tercera parte de la actividad formativa se realiza en prácticas, en nuestro caso en escuelas primarias, a veces en colegios públicos, especialmente si estos no son colegios de los que se definen como diurnos y académicos, sino que abarcan a personas estudiantes mayores, anteriormente ya expulsadas de las modalidades educativas más comunes (D' Antoni y Pluchino, 2015).

En el Módulo de psicología Educativa la actividad en las instituciones educativa es planificada; hay una entrada a la comunidad; durante el primero e segundo semestre se realiza una actividad institucional que trata de abonar a necesidades detectadas de interés del centro, sean informativas o de intervención psicoeducativa. La actividad institucional se realiza en pequeños grupos de estudiantes de Psicología. Para hacer algunos ejemplos, durante 2019 se ha trabajado, ofreciendo unos talleres, el *burnout* docente; el tema del recreo y del juego; el tema de la violencia; la diversidad sexual en las instituciones educativas.

En los años 2020 y 2021, a causa del distanciamiento social requerido por la presencia de la pandemia por Covid-19, las interacciones entre el estudiantado universitario y estudiantes de escuelas y colegios se ha realizado por medio de plataformas interactivas, resultando en una experiencia peculiar que deberá ser relatada y evaluada por aparte.

En años sin eventos especiales, el centro educativo mismo señala temáticas para trabajar y asigna a cada estudiante de la Universidad a un niño o una niña con quienes se espera que se realice una intervención individual.



Durante el primer semestre se lleva a cabo un “diagnóstico”, utilizando observaciones, entrevistas a madres, maestras, apoyadas por una guía que elaboramos y fuimos depurando con la experiencia; a la vez se construyó un instrumento en el que filtrar y volcar la información y la “impresión diagnóstica”. Esta impresión no es verdaderamente “diagnóstica”, ya que dejamos voluntariamente afuera del proceso las pruebas estandarizadas, las de inteligencia, por ejemplo, utilizando solamente en algunos casos la prueba de diseño de figura humana, de diseño de familia o algunas láminas de pruebas proyectivas. Las mencionadas pruebas de inteligencia, la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños y otras pruebas se ven en el curso, por medio de exposiciones magistrales y actividades en clase y se aplican a un niño o niña allegada, que no coincide con quien nos acompañará en la intervención. El motivo es que preferimos utilizar nuestra mirada sobre el alumnado de primaria referido: junto con la persona atendida, que nos es señalada por la maestra, la orientadora o la institución, partimos de cuestionarnos sobre quienes la rodean y sus circunstancias, enfatizando su historia y vivencia sobre el reportarla a un criterio de normalidad estandarizado.

Para quienes trabajamos en el Módulo (es un equipo de dos o tres personas docentes involucradas<sup>3</sup>) el *motivo de referencia* es un elemento muy importante. Ciertamente no lo damos por sentado: más bien el “diagnóstico” que se nos ofrece del niño o la niña con señalación es una información en extremo valiosa para la persona estudiante universitaria que se encargará de la atención directa y el equipo docente que la apoyará en la supervisión. Examinamos e interrogamos esa *etiqueta* con cuidado; a menudo su autoría proviene de profesionales en medicina; otras veces son las mismas maestras quienes enuncian el dictamen, expresan la fórmula. A veces puede tratarse directamente de la definición que se encontraría en el DSM<sup>4</sup>, evidenciada en el expediente escolar de cada estudiante, otras veces se trata de una frase, a menudo formulada como una queja, o al menos una expresión que indica déficit, pronunciada por la maestra (Terigi, 2001). La pregunta con la que nos acercamos al encuentro con el niño o la niña quiere ser *cómo* él o ella vivencia y *por qué* le acompaña esa definición.

No se trata de rechazar de plano lo que se nos dice del alumnado que se nos señala, pero tampoco de dar por sentada esa información. Tratamos de considerar que el dato que se nos propone, o impone, tiene una historia, es fruto de una construcción colectiva. Es enormemente importante saber si el niño o la niña está al tanto de la definición con la que se le acompaña en la escuela (muy a menudo sí lo están), de la motivación para referirle como persona que merece acompañamiento psico educativo. Es preciso indagar sobre las relaciones que existen entre la etiqueta y su construcción subjetiva: el niño o la niña lee en una

---

<sup>3</sup> Necesito agradecerle esta construcción a colegas que me han acompañado en los Módulos de Psicología Educativa I y II: Eduardo Bolaños, Carlos Calderón, Valeria Sancho, Rebeca Coto.

<sup>4</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, del American Psychiatric Association, o Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, quinta edición (**DSM-5**) en su puesta al día del año 2013.

determinada forma esa definición que se le da y el proceso indicado es para nosotros parte central de lo que vamos a indagar.

Para el equipo docente y el estudiantado de nuestro curso, niños y niñas nunca son “un caso” y rehuimos de referirnos a ellos y ellas de esa forma. Fuera del lenguaje técnico de la psicología educativa, en el vernáculo costarricense, “ser un caso” significa, a menudo jocosamente, ser una persona original, complicada, dueña de una situación de vida enredada. Al contrario, queremos enfocarnos en el nombre, ante todo, de ese niño o niña. No siempre es tan sencillo dejar a un lado las modalidades pedagógica y cultural propia de la disciplina, y sin embargo creemos que vale el esfuerzo de referirse a una persona específica y no a un caso.

Nos importa resaltar que se trata de estudiantes que, junto con sus familias, han pasado a menudo por el tamiz de instituciones médicas, así como de instancias estatales de bienestar (para el otorgamiento de becas, beneficios económicos, vivienda, para poder ingresar a la cárcel a visitar a familiares, tramites de traslados a casas de acogida...). Funcionarios y funcionarias han indagado, preguntado, solicitado documentos y volcado la información en formularios. Nos interesa tantísimo salir de esa lógica.

Hasta aquí, elementos de la postura con la que nos presentamos para realizar nuestra intervención en la institución educativa.

Sobre nuestros cuerpos, un tema que está en el ojo problematizador de este escrito, les propongo al estudiantado universitario “disfrazarse”. En efecto, los y las estudiantes de la carrera de Psicología, si su recorrido académico ha sido estándar<sup>5</sup>, cuentan con 20-22 años de edad y, como personas jóvenes que son, exhiben su propia estética en lo que a su aspecto se refiere. A menudo se presentan a la universidad con vestimenta informal, colorida o típica de culturas juveniles ligadas a vetas de la moda, o su música, o al comic. Sarduy (2016), investigando en la academia, reflexiona que las personas jóvenes que allí estudian, al construir su imagen, desean configurar o bien (re)significar aquella ofrecida a “los otros”, a la vez internamente, así como en el plano universitario. Según la autora (Sarduy, 2016) la construcción social de sí que se ha llevado a cabo a través de ese proceso implica también temas de desigualdad, distinción y jerarquización, que están conformando sus relaciones y formas de expresión de sí en esa etapa vital.

Tomando en cuenta la distancia de edad (grande) entre estudiantado de escuela primaria y universitario, hay procesos de construcción identitaria, a través de la ropa, accesorios, posturas, que son comunes en este mundo donde la apariencia recubre una enorme importancia. La diferencia es que estudiantado universitario y de la escuela primaria performan, en el juego que estoy relatando, roles opuestos de “terapeuta” y de “persona en tratamiento”. Eso implica una toma de lugar de la persona futura profesional en psicología,

---

<sup>5</sup> Aquí se quiere decir si estas personas han ingresado a la carrera universitaria después del colegio, si no han probado antes otras carreras o interrumpido por alguna razón sus estudios.

meditado y que toma partido al lado de la niñez que ha sido señalada y probablemente es vulnerable ante la expulsión educativa.

La propuesta del “disfraz”, como se ha mencionado en otros espacios (D’ Antoni, 2019) corresponde a entrar al aula con una asunción estratégica del rol tradicional de la persona profesional en psicología, sirviéndose también de la vestimenta y de la actitud esperada por ese tipo de profesional. Se *personifica* de esa forma al psicólogo para poder utilizar al personaje con poder en favor del niño o la niña, poniendo en campo una voz distinta que primero represente la escucha y luego hable sobre él o ella con cariño y respeto, fuera del coro acostumbrado de expertos o de las formalizaciones numéricas que aparecen en pruebas psicológicas estandarizadas.

La parte propositiva de este intento que estamos realizando gira alrededor de una lectura propia del concepto de talento. La visión de “talento” que queremos compartir con el estudiantado de la escuela primaria tiene el sentido de oponerse al modelo autoritario, jerárquico, funcional al fracaso escolar masivo (Bolaños, Aguilar, Chacón, 2016).

Cabe agregar que en los ateneos y en las supervisiones individuales de personal docente y estudiante nos referimos a menudo a nuestra relación con los niños y las niñas como “transferencia positiva”. Utilizamos el lenguaje del psicoanálisis casi como una jerga psicológica, guiñándole el ojo a lo clínico, pero sólo para definir impropiamente entre nosotros y nosotras que buscamos con esa niñez una relación basada en el afecto, la empatía, el cuidado, la protección, quizá la identificación. A la vez, tenemos la esperanza de que una intervención así de empática y del lado de niñas y niños, sirva de dique ante lo que conocemos del etiquetamiento y de la expulsión educativa, siempre con el afán de prevenir malestares y colocar en la historia de la persona abordada una experiencia de autoeficacia, así como de relación positiva, paritaria (en lo que cabe con alguien con una edad adulta y el rol de “hablar de ti”, en el sentido de que toma la palabra en tu lugar).

Finalmente, un enfoque interesado en la psicología histórico cultural, así como instrumentos de la pedagogía crítica, nos permiten problematizar, a la par de niños y niñas, el tema del fracaso escolar masivo, alejando la culpa, o la búsqueda del fracaso escolar dentro del individuo y poniendo el fenómeno en contexto. A la vez, se comparte el punto de vista contextual con el niño o la niña, acompañándole a salir del enfoque que le escruta a mano de varias figuras profesionales, y finalmente culpabiliza.

La propuesta del talento es un intento de fortalecer a la persona estudiante para que pueda ejercer su visión crítica del espacio escolar, optar por el autocontrol. Identificar un ámbito, que puede ser escolar o de otra índole, para la cual la persona joven tiene talento, construye experiencias de autoeficacia a veces capaces de romper el destino de la profecía autocumplida, del etiquetamiento y de la medicalización, hacia una construcción de sí fuera de los esquemas, desde la plataforma privilegiada de la estima de sí (D’Antoni, 2019). También les será posible disfrazarse de ovejas, protegerse de la expulsión educativa hablando el lenguaje del centro educativo, pero con la distancia (crítica) que los o las mantendría a

salvo del embobamiento y de la respuesta reactiva, de la resistencia solitaria. En efecto, siempre presentamos nuestra idea como trabajo de grupo, de conjunto, indicamos espacios para articular respuestas, por ejemplo, cuando se presentan en el aula o en la escuela talleres sobre diversidad; mirando de manera analíticas los espacios escolares, el uniforme, el abandono escolar, hasta las celebraciones de los días del padre, de la madre, de la familia, del niño (*sic*), de las mismas fiestas patrias, actividades que suelen implicar transmisión de culturas machistas, homofóbicas, colonizadoras (D'Antoni, 2019).

## Discusión

Para dialogar con la pregunta inicial, que se refería a si lo que hace la Psicología en las instituciones educativas es clínica, o para seguir evitándola hasta el final, llego a pensar si esta propuesta formativa para trabajar como profesionales en psicología en los centros educativos (y que involucra a la alfabetización crítica) podría más bien ser una vía hacia la indocilidad, la respuesta al autoritarismo arraigado en la escuela, en cuanto institución moderna, máquina del consenso, capitalista, patriarcal, colonial (Segato, 2016).

Si el centro educativo idealmente es el espacio de palabras donde el yo debe de estar presente (Greco, 2007), en la institución escolar costarricense asistimos a una construcción de subjetividad afásica mientras que hay autoridades que hablan autoritariamente; una legítima narrativa de sujetos inadecuados (Baquero, 2000), que no encuentra vías de proposición y expresión de sí afirmativas y sanas.

Niños y niñas, atrapados en la trama del mundo capitalista, se encuentran, como lo somos todas las personas, presas de mandatos ineludibles, de la pulsión de muerte que les proporciona angustia, volcada o englobada por los conocidos síntomas psicósomáticos. La persona joven pone en una ideal línea de fuego su cuerpo, que es todo lo que tiene en el espacio educativo represor, para representar una vía de expresión, lo estético, su resistencia y la apropiación de su mundo.

¿Qué representaría entonces que el cuerpo sea el que se rebela, el indócil? Tal vez la indocilidad en la institución educativa pueda coincidir con la resistencia, y esa resistencia a su vez con todo lo liberatorio que pueda suceder en las aulas.

Por parte de las personas profesionales en psicología y de las personas en formación en ese mismo ámbito disciplinario, la propuesta de acción en las aulas de primaria que aquí presento quiere articular la concienciación sobre la condición vulnerabilizada de esta infancia, con el fortalecimiento de las personas buscando sus características especiales que se pueden transformar en recursos (el talento, así como los vemos, que no es sobredotación).

A la par del acercamiento entre estudiante de la Universidad y estudiantes de la escuela primaria que sea respetuoso, atento sobre su propio actuar, se desea representar una alternativa a la homologación y la idiotización que la institución educativa promueve (D'Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

La esperanza es que tales experiencias puedan empezar a actual como antídoto a las condiciones de vulnerabilidad; a través de un recorrido que empiece por la concientización en colectivo de las condiciones contextuales de la educación (autoritaria y expulsora), la expresión libre, la búsqueda de sí, finalmente, quizás, la salud mental.

### Referencias bibliográficas

Álvaro Dueñas, Manuel. «Apología del saber inútil. Algunos apuntes sobre globalización, conocimiento, equidad y educación». *Tarbya, Revista de investigación e innovación educativa*, 2016, 44: 125-129.

Arancibia, Marcelo; Elisa Sepúlveda; Juan Carlos Martínez-Aguayo y Rosa Behar. «Estado actual de los trastornos somatomorfos y conversivos en niños y adolescentes». *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 2016, 54, 2: 151-161.

Aznar Casas, Ferran. "GIROUX. HA. La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Ediciones Morata (traducción de Pablo Manzano). Edición original Stealing innocence. Corporate culture's war on children (2000)." *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 2003: 427-428.

Baquero, Ricardo y Flavia Terigi. «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar». *Apuntes pedagógicos*, 1996, 2: 1-16.

Baquero, Ricardo. «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual»: 56, citado en Avendaño, Fernando y Boggino, Norberto (compiladores), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 150, 2000.

Bello, Manuel. Las escuelas segregadas son el mensaje. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 2021, 13(15), p.37-54. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.357>

Beltrán Llavador, Francisco. «Senderos de pedagogía crítica». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 2012, 16: 27-36.

Bolaños Mayorga, Eduardo. «La educación imposible. Fracaso Escolar masivo, neoliberalismo y subjetividad». San José: Ediciones Libres, 2021.

Bolaños Mayorga, Eduardo; Leticia Aguilar Aguilar y Randall Chacón Vargas. «Fracaso Escolar Masivo: percepciones y experiencias de un grupo de docentes de escuelas de atención prioritaria». *Revista REDpensar 5.2*, 2016, 13:13-34.

Castillo Vargas, Andrés. «Más allá de los “datos”: una breve reflexión desde la epidemiología social a los sistemas tradicionales de información y vigilancia de la violencia», *Revista de Ciencias Sociales*, 2019, 163,1: 89-99.

Cavazos Arroyo, Judith y Marta Leticia Gaeta González. «Educación en cultura de consumo desde una pedagogía crítica». *Diálogos pedagógicos*, 2016, 12, 23: 28-40.

D' Antoni Fattori, Maurizia. «Educación dual como una paradoja: 10 razones para indicar la urgencia del debate sobre la educación dual en Costa Rica». *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 2018, 4, 2: 26-46.

D' Antoni Maurizia y Mariángela Pluchino Arias. «Un colegio nocturno: un taller sobre violencia», *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2015, 2,148, 25-38.

D' Antoni, Fattori, Maurizia. «Módulos de Psicología Educativa I y II: construcción de una propuesta para el empoderamiento de estudiantes de escuela primaria a partir de su talento» *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 2019, 15: 8-31.

D' Antoni, Maurizia; Luís Gómez Ordoñez; Juan Gómez Torres y José Fabio Soto Arguedas. *La escuela en cuestionamiento*. Arlekin: San José,138, 2013.

D' Antoni Fattori, Maurizia y Valeria Sancho Quirós. Género Cuido y Educación. Desafíos en tiempos de reformismo neoliberal. San José: Arlekin, 2022a.

D' Antoni Fattori, Maurizia y Valeria Sancho Quirós. Alfabetización crítica y lo emergente en campo educativo en Costa Rica; las pruebas FARO. En prensa, 2022b.

D' Antoni, Maurizia y Luís Gómez Ordoñez. «Violencia, bullying y autoritarismo en la escuela secundaria». En *Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión*, editado por Teresita Cordero Cordero, San José, INIE, 2015, 13-35.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013.

Foucault Michel. *Microfísica del poder*. La Piqueta: Madrid, 1978, 94.

Foucault, Michael. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI,): 314, 1975/1992.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 178, 1985/1990.

Freud, Sigmund. Textos inéditos y documentos recobrados, «*Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de "neurosis de angustia"*». Buenos Aires: Amorrortu, 3, 85-115, 1895/2003.

Giroux, Henry. *La inocencia robada*. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata, en Ferran Aznar, cit., 2003.

Giroux, Henry. Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Citado en McLaren Peter y J. L. Kincheloe, eds., *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao, 543, 2008.

Greco, María Beatriz. La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens,164, 2007.

Hernández Orozco, Guillermo, Francisco Alberto Pérez Piños y Jesús Adolfo Trujillo Holguín. «Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación». *Debates por la Historia*. 2018, 6,1: 193-212.

Humanez Blanquicett, Enoin. «Los sistemas educativos canadiense, colombiano y peruano: exploración desde el concepto de crisis a la luz de los resultados de las pruebas PISA». *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 2021, 8(16).

Hurtado Díaz, Carlos Andrés. «Relaciones entre cuerpo, erotismo y capitalismo en jóvenes: la experiencia erótica-extática en Leningrado». Tesis Doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud, Universidad de Manizales, 2017.

Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: PEN, 2021.

Lemos Hoyos, Mariantonia, Diego Alveiro Restrepo Ochoa, y Camila Richard Londoño. «Revisión crítica del concepto "psicosomático" a la luz del dualismo mente-cuerpo». *Pensamiento psicológico*, 2010, 4,10:127-147  
[https://www.researchgate.net/publication/28239658\\_Revision\\_critica\\_del\\_concepto\\_psicosomatico\\_a\\_la\\_luz\\_del\\_dualismo\\_mente-cuerpo](https://www.researchgate.net/publication/28239658_Revision_critica_del_concepto_psicosomatico_a_la_luz_del_dualismo_mente-cuerpo)

Molina Fallas, Lucía. «El odio hacia la infancia. Relajarlos, drogarlos, aletargarlos» Coloquio de Clínica. La diversidad en la clínica de la infancia. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica, 2019.

Núñez Rocha, Belinda. «No sé si fue completa... no sé si estoy completa: del síntoma conversivo a la insatisfacción en un cuadro histérico». Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015.

Otero Juan y Juan Rodado. «El enfoque psicoanalítico de la patología psicosomática». *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas Psicoanalíticas*, 2004, 24 :1-8.

Otero, Juan. «Hipótesis etiológicas sobre la alexitimia. Aperturas Psicoanalíticas». *Revista de Psicoanálisis*, 2000, 4, 5: 1-5.

Pérez Hernández, Helena. «Indagaciones sobre la psicosomática y algunas perspectivas psicoanalíticas al respecto». Disertación Licenciatura en Psicología, 2017.

Pérez, Isabel Paula, Juan Martos Pérez y Llorente-Comi, María. «Alexitimia y síndrome de Asperger». *Revista de Neurología*, 2010, 50, S3: S85-S90.

Ramallo, Francisco. «Pedagogía, autoconocimiento y gestos descoloniales en las alternativas a la educación formal», *Plurais, Salvador*, 2019, 4,1: 134-148

Ruíz Serna, Yadira Elena. «La alexitimia como defensa ante las enfermedades psicosomáticas», 2016. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10819/3427>

- Sarduy Herrera, Yersa. «Integración social y consumo en el vestir de los jóvenes como práctica sociocultural: estudio de caso en el contexto universitario». *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 2016, 4, 3: 15-24.
- Segato, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016, 188
- Sisto, Vicente. «Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile». *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 2018, 27, 53: 141-156.
- Terigi, Flavia. «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional». *Revista iberoamericana de educación*, 2009, 50, 2: 3-39.
- Trujillo Vargas, José J. e Ildefonso David Ruiz López. «Los entresijos del sistema “formativo-educativo. Pedagogía mercantilizada vs pedagogía hacia la emancipación». *Revista de estudios socioeducativos*, 2015, 3:19-33.
- Urraco Solanilla, Mariano y Gema Nogales Bermejo, «Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad». *Anduli*, N.12, 2013: 153-167.
- Van Dijk, Teun Adrianus. *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 473, 1999.
- Walsh, Catherine. «Interculturalidad colonialidad y educación». *Revista Educación y pedagogía*, 2007, 19,48: 25-35.
- Zaldúa, Graciela; María Teresa Lodieu; María Marcela Bottinelli y María Pía Pawlowitz. «Cuestiones desde la Epidemiología crítica: trabajo y salud». Graciela Zaldúa y María Mercela Bottinelli (eds.) *Praxis psicosocial comunitaria en Salud*. Buenos Aires: EUDEBA, 2010.

