

**Resistencias frente al abordaje del Programa Institucional “Proyecto de Vida” de la
Secretaría de Educación de Bello en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía,
Municipio de Bello, departamento de Antioquia, Colombia¹**

Mesa 2.: Tendencias emergentes y praxis alternativas: el cuerpo y arte como producción de
subjetividades

José Alberto Romaña Díaz²

UNIMINUTO COLOMBIA / UNIVATES BRASIL

Resumen

Este artículo de reflexión es fruto del trabajo adelantado en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía que participa del “Acompañamiento en el trabajo de Proyecto De Vida con los estudiantes en alto riesgo social”. Interrogase ¿por qué los estudiantes se resisten a trabajar en el programa? ¿Será la falta de acuerdo en la acepción del concepto PDV en la triada SEMB3-IEGEM- Estudiantes? Para ello se utilizó el modelo praxeológico, en el mismo sentido se realizó una propuesta con base en las necesidades de la población objeto de estudio (jornada sabatina) a través de instrumentos y técnicas; con el fin de situar la resistencia que se presenta a los procesos de PDV. A lo largo de la investigación se esclarece que la resistencia no está situada

Palabras claves: Resistencia, Proyecto De Vida (PDV), Enfoque praxeológico

¹ Este artículo es una síntesis del proyecto de Sistematización de la práctica académico-profesional en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, Municipio de Bello: Resistencias frente al abordaje del Programa Institucional “Proyecto de Vida”, presentada por el autor para optar al título de Psicólogo, Universidad Minuto de Dios campus Bello.

² Estudiante de psicología de último semestre de la Universidad UNIMINUTO campus Medellín, Diplomatura en psicología clínica; participación en diversos seminarios: Conferencista en la II Jornada de Psicología UNIMINUTO:SALUD MENTAL HOY, Actualmente realizando intercambio en la UNIVATES Campus Lajeado, Rio Grande Do Sul, Brasil, donde participa de: A pesquisa O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar, aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino. Correo electrónico: josealbertoromanadiaz@gmail.com, jromaadi@uniminuto.edu.co, jose.diaz@univates.br



La presente ponencia es un aparte de la sistematización de la práctica académico-profesional en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía, Municipio de Bello: Resistencias frente al abordaje del Programa Institucional “Proyecto de Vida”, presentada por el autor para optar al título de Psicólogo. Éste proceso de construcción de conocimiento implicó que el investigador realizara “una investigación/intervención sobre su propia práctica educativa, haciendo un análisis retroactivo de sus acciones como profesional” (Juliao, 2010, p.8), es decir, que la investigación se llevó a cabo desde un enfoque praxeológico. Dicho enfoque está compuesto por cuatro fases: *Ver* como primer contacto con la experiencia de práctica. Luego de que se está al tanto de la realidad a estudiar, se da la fase de *Juzgar*, es decir, se pone en consideración las posibilidades de acción. Finalizada la evaluación de las posibilidades, se llevan a la acción bajo la fase de *Actuar*. Finalmente se presenta una realimentación bidireccional entre el investigador y el objeto de estudio, con el fin de realizar acciones en concreto que estén en función del refinamiento continuo, es decir una *Devolución Creativa*. Juliao (2010) presenta unos cuestionamientos inherentes a las diferentes fases, que serán norteadoras del presente texto, así: ¿Qué sucede? ¿Qué puede hacerse? ¿Qué hacemos en concreto? ¿Qué aprendemos de lo que hacemos?. Finalmente a manera de conclusión se presentan algunas reflexiones.

¿Qué sucede?

El municipio de Bello cuenta con 40 instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación (SEMB), donde se han detectado diferentes problemáticas sociales; de convivencia, de interacción, de manipulación de sustancias psicoactivas, de comportamiento, entre otras en los jóvenes (jóvenes en alto riesgo social). La Secretaría de Educación ha pretendido disminuir este tipo de problemáticas por medio de programas y proyectos, uno de ellos es “Acompañamiento en el trabajo de proyecto de vida con los estudiantes en alto riesgo social”(Tamayo, 2012), cuyo objetivo general plantea “fortalecer los procesos de desarrollo integral en instituciones educativas oficiales del Municipio de Bello mediante la atención a la población vulnerable en la categoría del menor en alto riesgo social, incluidos en el sistema educativo”. La Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía (IEGEM) hace parte del programa antes mencionado que está en comunión con los esfuerzos que se han realizado por educar para la Paz o para la Sana Convivencia. Entonces, porqué los estudiantes se resisten a trabajar en el programa? Será la falta de acuerdo en la acepción del concepto Proyecto de Vida (en adelante PDV) en la triada SEMB-IEGEM (docentes y directivos)- Estudiantes?

Otra de las situaciones considerada de alto riesgo social, es el consumo de sustancias psicoactivas, de manera acentuada en la jornada sabatina. Se detecta también, la necesidad de capacitar o entrenar a los docentes y directivos en situaciones particulares presentadas con los alumnos (diagnósticos o remisiones de otras instituciones en los que se indican condiciones mínimas para la evolución del proceso del menor en cuestión) y en especial el cuidado en no rotular a los estudiantes con diagnósticos psicológicos ligeros producto de los presupuestos diagnósticos de moda.

¿Qué puede hacerse?

Con el ánimo de valorar la cotidianidad de la institución, se efectuaron tres instrumentos cualitativos: entrevista a personas claves de la institución, parte de una encuesta realizada a una muestra de alumnos de la jornada sabatina y observación directa.

Desde el punto de vista de la primera persona entrevistada se percibe PDV con doble función: en primer lugar “como el espacio donde se pretende que los estudiantes con bajo rendimiento académico reflexionen y cambien su actitud; por el otro, es una serie aspectos: los objetivos, metas a largo, mediano y corto plazo que guiarán la vida de los alumnos. Claro que sí usted le pregunta a los estudiantes muchos de ellos lo asocian a algo negativo y algunos con contrato disciplinario” (primer entrevistado, IEGEM, realizada el 17/03/2012). En el caso de la segunda persona entrevistada refiere: “desde que llegué a la institución he estado detectando que la mayoría de los estudiantes asocian la atención o consulta al psicólogo, los procesos y actividades psicológicas como algo negativo ya que consideran la asistencia a PDV como obligatoria”(segundo entrevistado, IEGEM, realizada el 17/02/2012). La situación en la que coincidieron ambos actores entrevistados es en que no se tiene claro lo que es Proyecto de Vida.

A continuación se presenta los resultados de la pregunta: ¿sabe usted en qué consiste el proyecto de vida?³ A la pregunta antes reseñada el 81.3% (26) de los encuestados respondió de manera afirmativa, mientras que la opción *No Sabe No Responde* y la respuesta *No* presentaron igual porcentaje 9.4%.(6). Sin embargo, llama la atención el hecho que la gran mayoría de los que respondieron que sí sabían en qué consiste proyecto de vida lo asociaron

³ Extracto de la encuesta de Proyecto De Vida, pregunta 1. Realizada a una muestra de estudiantes de la jornada sabatina



con algo “malo” que se debe cumplir para mejorar la disciplina, otros como un proyecto que se debe realizar como una tarea para cumplir; tan solo unos pocos coincidieron en que es una herramienta para obtener sus sueños y metas.

Con el objeto de tener un acercamiento a la realidad de la institución, se realizó la observación directa en diferentes escenarios que hacen parte de su cotidianidad. Es común escuchar: “siquiera que no tengo que ir al psicólogo...porque no perdí disciplina”, “me toca ir al psicólogo porque perdí disciplina, y eso que no perdí ninguna materia”. Lo anterior muestra el modo en que se asocia el servicio del docente orientador como una obligación o en algunos casos un castigo, al que se es merecedor por presentar dificultades disciplinarias.

Por lo que se puede inferir la falta de consenso que existe entre lo que se percibe como PDV desde quienes lo proponen (SEMB) y lo que es percibido por la institución (personal administrativo y estudiantes); tiene como consecuencia la resistencia de los estudiantes para la asistencia a las actividades de PDV y a los servicios de docente orientador, al igual que el otro grupo de estudiantes que no presentan problemas disciplinarios, ni académicos.

A continuación se expone apartes del referente conceptual que sirvió de soporte para la praxis.

Referente Conceptual

Proyecto de vida.

Se ha considerado que una buena manera de definir y comprender un concepto es indicando lo que éste no es. En el caso de PDV se puede decir que *no es*; como lo menciona Arango (2005) quien cita a Garrido (1996) “una programación de tiempo y tareas ni un plan ordenador de la vida...parte del principio de subjetividad: la transformación de la persona ‘desde dentro’” (p.22) es decir se debe considerar una mirada integral, en la que se tenga en cuenta la subjetivación. Es claro que al incluir la subjetividad dentro de la ecuación de proyecto (entendida como tareas + cronograma= PDV) produce una alteración sustancial toda vez que se considera lo impredecible de la vida, es decir el azar que desaferra a él individuo

del cien por ciento de certeza, dando lugar a un margen de incertidumbre. De igual manera PDV *no* “es algo que orienta la vida para que se despliegue determinada manera, como si fuera un conjunto totalizador de hábitos, esquemas de acción, pensamiento, prácticas y vivencias, que es presentado como una trama temporal, continua y lineal (Ossa, 2009; p.164).

“El proyecto de vida es amplio: la profesión, los hijos, la pareja, las labores del hogar, el cuidado físico, la amistad, el juego”. (Villoro, 1997; p. 110), es decir es el espacio donde confluye lo subjetivo y lo objetivo del ser humano con el ánimo de dar sentido a la existencia, entendiendo que es éste sentido el que permitirá ver con otro matiz las experiencias de la vida bien sea positivas o negativas. Uno de los sentidos del proyecto de vida es salvaguardar del “agotamiento que es inherente a la actividad humana (...) pero, el sentimiento interior será diferente, habrá un grado de realización que no lo da una acción sin-sentido” (Arango, 2005; p.8).

En definitiva las aproximaciones teóricas servirán de luz para transitar un vasto camino, que exige valentía y esfuerzo para vérselas con lo paradójico del asunto: ¿si el estudiante (paciente) viene en busca del desarrollo de su PDV, ¿cómo es que se resiste a aquello que quiere?

Resistencia.

En el presente apartado se optó por agrupar las definiciones en dos subgrupos: en primer lugar algunos diccionarios de psicoanálisis, así como algunos aportes de Lacan acerca de la resistencia desde la óptica del diccionario de psicoanálisis lacaniano (Evans, 2010).

De las resistencias indican Roudinesco & Plon (1998) que son “el conjunto de las reacciones de un analizante, cuyas manifestaciones, en el marco de la cura obstaculizan el desarrollo del análisis” (p.926). En la misma línea Laplanche & Pontails (1993) destacan que la resistencia es “todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de éste a su inconsciente” (p.384).

Evans (2010) destaca de la resistencia que es una “renuncia a llevar a la conciencia recuerdos reprimidos. La resistencia se manifiesta en todos los modos que tiene el sujeto de violar la “regla fundamental” de decir todo lo que le pasa por la cabeza (p.169).

Para Lacan, menciona Evans (2010), “la resistencia es estructural e inherente al proceso analítico, continúa diciendo Lacan que se debe a una incompatibilidad [estructural] entre el deseo y la palabra” (p.170) con lo anterior Lacan, a diferencia de Freud y los demás, deja la puerta abierta para la resistencia de parte del analista y no solo del analizante.

Sigue Lacan, diciendo que la fuente de la resistencia está en el yo: “en sentido estricto, la resistencia del sujeto está vinculada al registro del yo, es un efecto del yo”, y continúa afirmando que, “del lado de lo reprimido, del lado inconsciente de las cosas, no hay resistencia, solo hay una tendencia a repetir” (Evans, 2010; p.170). Desde este punto de vista toma total distancia de Freud⁴ y con los seguidores de la psicología del yo.

¿Qué hacemos en concreto?

A partir del diagnóstico realizado en la IEGEM, se han identificado tres direcciones para el trabajo que se adelantó en la institución: asesorías psicológicas individuales a los estudiantes de la institución, acompañamiento en el proceso de Proyecto De Vida y acompañamiento en las intervenciones grupales, en la IEGEM, en especial atención a la jornada sabatina. Teniendo presente que el factor común en estas direcciones es la resistencia a los procesos y actividades que invitan a la reflexión y la introspección de situaciones que se ha suscitado en la IEGEM. Mediante instrumentos y técnicas (como lo son: lecturas y técnicas proyectivas, talleres reflexivos, entrevista, psicodrama entre otras) que inviten a la reflexión de los estudiantes en el marco de actividades interactivas y la aplicación de la observación de reacciones que permitan retroalimentar el proceso.

El propósito de las asesorías individuales es brindar a los estudiantes un espacio reflexivo en el que tengan elementos para la comprensión y manejo de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana (dificultades académicas, deficientes relaciones interpersonales, problemas familiares, rupturas afectivas, entre otras).

¿Qué aprendemos de lo que hacemos?

⁴ Quien identificó e intentó clasificar las resistencias y propuso 3 tipos: del lado del yo, una del lado del ello y del superyó, respectivamente.



La exposición vivencial posibilitó la sensibilización de manera tridimensional: el cambio en algunas nociones en el practicante (respecto a las diversas realidades de los estudiantes con problemas disciplinarios; observar la manera en que se perciben con respecto a los demás y respecto sí mismos); los estudiantes de la jornada sabatina que respondieron a los procesos. Esto a su vez motivó a ciertos docentes que presentaban resistencia frente al quehacer psicológico, a modo de ejemplo destacare dos viñetas:

En la primera estaba en compañía de la secretaria de la institución, mientras empleábamos el psicodrama (la escena: representar una familia en la que el hijo/a cuentan a sus padres sus sueños y proyectos, en un primer momento los padres concordaban, al siguiente éstos se oponían) como herramienta de acercamiento a un grupo de los llamados “difíciles”, ella se quedó sorprendida (yo también estaba sorprendido) de la manera como interactuaban los estudiantes, en especial aquellos que eran rotulados como problema.

En la segunda viñeta estaba solo con los estudiantes y en medio de la actividad el profesor estaba pasando por el salón para dar una vuelta, y terminó quedándose en la sala para participar de la actividad. Lo que lo hizo quedar fue que dos de los estudiantes “conflictivos” y rivales estaban sosteniendo un debate donde cada uno estaba defendiendo su punto de vista, lo que más llamo la atención del profesor, me indico después, fue el hecho: “(...) los concejos que ellos darían a sus posibles hijos eran totalmente diferente a su forma de vida actual, pero que ellos justificaban en el hecho que no querían para sus hijos lo que ellos estaban viviendo, a pesar de ser la envidia de algunos jóvenes”

La visibilización de la resistencia en la participación de los espacios psicológicos permitió comprobar la desarmonía conceptual acerca de PDV entre IEGEM (directivos, docentes, estudiantes) y SEMB ya que los segundos asumen el PDV como proceso de atención a los estudiantes en alto riesgo social es decir una especie de resocialización mientras que los primeros lo ven como el espacio para que se cambien malas conductas fruto de problemas disciplinarios y académicos. Entonces la resistencia será sólo de los alumnos?

Conclusiones



En el proceso adelantado se puede evidenciar que si bien es cierto que la teoría precede a la práctica, como aproximación a la realidad, y para tocar esa realidad se necesita creatividad y dejar de lado en ocasiones la inflexibilidad teórica. Como menciona Nardone & Watzlawick, (1992): “se tiene la sensación de que tal vez parece más importante salvar la teoría antes que a [...] los pacientes, y vuelve a la mente el dicho de Hegel: ‘Si los [...] pacientes no se adecúan a la teoría, tanto peor para ellos’ (p.17). Es precisamente esto lo que evidencia resistencia del lado del terapeuta, en este caso practicante.

Escapar de la inflexibilidad teórica, o en otros términos tomar distancia de la teoría en esta ocasión permitió visibilizar la resistencia en los procesos de asesorías psicológicas individuales y grupales, basados en la distinción entre la resistencia inherente a la intervención terapéutica, en contraposición con la resistencia que se ha generado fruto de la desinformación acerca de PDV, máxime cuando la segunda aporta a la primera y aleja a los estudiantes que tienen comportamiento tanto disciplinar como académico “normal”

La visibilización de la resistencia en la participación de los espacios psicológicos permitió comprobar la falta de concordancia conceptual acerca de PDV entre IEGEM (directivos, docentes, estudiantes) y Secretaria de Educación de Bello (ya que los segundos asumen el PDV como proceso de atención a los estudiantes en alto riesgo social es decir una especie de resocialización) mientras que los primeros lo ven como el espacio para que se cambien malas conductas fruto de problemas disciplinarios y académicos; el punto álgido se presenta a partir de la asociación peligrosa que deriva en el siguiente pensamiento: si no tengo dificultades académicas y/o disciplinarias y si gano todas las materias ¿para qué asistir a los procesos de psicología?

Referencias Bibliográficas

- Arango, O. (2005). *El discernimiento y el proyecto de vida dinámicos para la construcción de sentido*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología. Departamento de Teología.
- Evans, D. (2010). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós



Juliao, C. (2010). *La praxeología como alternativa para la sistematización de experiencias educativas*. UNIMINUTO. Bogotá.

Laplanche, J. & Pontail, J-B.(1996)*Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona. Paidós
Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía –IEGEM- (2012) *Manual de Convivencia*.
Bello (Antioquia) S.E.

Nardone, G. &Watzlawick, P. (2007). *El arte del cambio: manual de terapia estratégica e hipnosis sin trance*. Barcelona: Editorial Herder.

Ossa, J. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación un estudio de caso en diez estudiantes universitarios*. Cali.
Universidad de San Buenaventura

Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós

Tamayo, M. (2012). Proyecto: “*Promoción, prevención e intervención a niños, niñas y jóvenes en alto riesgo social escolarizados, al encuentro de la formación integral para la convivencia social, año 2009 – 2011*”. Secretaria de Educación del municipio de Bello. Presentación powerpoint. Bello. SEMB

Villoro, C. (1997) *El oficio de amar*. México: Pax de México