

ARTICULACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOPATOLOGÍA: REFLEXIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS DESDE LOS CUERPOS

ARTICULATIONS BETWEEN EDUCATION AND PSYCHOPATHOLOGY: REFLECTIONS ON PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES FROM THE BODIES

Por: **Grecia Guzmán Martínez***

* Licenciada en Psicología de la Universidad de las Américas, Puebla; maestrante en Investigación e Intervención Psicosocial de la Universidad Autónoma de Barcelona; investigadora asociada en el Grupo de investigación, Psicología Crítica y Performance, Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas, Puebla (México).

RESUMEN

En un contexto donde la corporalidad, entendida como aquello que pertenece al cuerpo según normas socialmente convenidas, ha tomado para las ciencias sociales un lugar importante, se vuelve necesario mirar el conjunto de relaciones históricas y la multiplicidad de prácticas culturales que han generado formas específicas de vivir y actuar desde los cuerpos. Este trabajo retoma los conceptos de *habitus* de Bourdieu y de *institución* de Loureau para analizar las relaciones entre la educación formal contemporánea y la psicopatología, con el objetivo de acercarse a estudiar la construcción de subjetividades en ambas instituciones. Asimismo la intención es problematizar sus estrategias y sus prácticas, y proponer que es necesario ubicar las situaciones de conflicto en el macro sistema y no solo a nivel individual.

Palabras clave: cuerpo, habitus, institución, educación, psicopatología.

ABSTRACT

In a context where corporality, understood as that which belongs to the body according to socially agreed norms, has taken an important place in the social sciences, it becomes necessary to look at the set of historical relations and the multiplicity of cultural practices that have generated specific forms of living and acting from the bodies. This work resumes the concepts of Bourdieu's *habitus* and of Loureau's *institution* to analyze the relations between contemporary formal education and psychopathology, with the aim of approaching to study the construction of subjectivities in both institutions. Likewise, the intention is to problematize their strategies and practices, and to propose that it is necessary to locate conflict situations in the macro system and not only at the individual level.

Keywords: body, habitus, institution, education, psychopathology.

Introducción: del cuerpo biológico al cuerpo social

Tradicionalmente el cuerpo ha sido estudiado sólo desde las ciencias naturales, donde se considera como un elemento fijo, una determinación biológica que indica formas de ser y de estar en el mundo. Sin embargo, en las últimas décadas, el cuerpo ha transitado de

la pasividad hacia convertirse en un eje de articulación en la investigación psicosocial, deviniendo como una categoría analítica de relaciones de poder. La antigua ausencia de estudios sobre el cuerpo en ciencias sociales se relaciona con un modelo de pensamiento donde la biología es considerada como ajena a la cultura, y que entiende al cuerpo como un fenómeno natural, sin cualidades sociales (Martínez, 2004). Es en la década de los 60, a raíz de una ruptura de legitimidades con las se sistematizan otros métodos para analizar la vida social, cuando podemos cuestionar los paradigmas tradicionales del estudio de lo corporal, y pensar que,

“Parece extremadamente paradójico que creemos una ciencia, en el contexto de la interacción social –biología, medicina, matemáticas– y sea esta ciencia la que intente definir, desde presupuestos no sociales, nuestra existencia social” (Salinas, 1994: 94).

La importancia que ha tomado el cuerpo como tema de estudio para las ciencias sociales ha generado otras formas de comprender la experiencia individual desde repensar el lugar que ocupa el cuerpo en la estructura social, o mejor dicho, desde ocupar al cuerpo como el lugar donde lo social se estructura. Partiendo de ahí, tanto la experiencia individual como la experiencia social se encontrarían sujetas a dos dimensiones, presentes en el proceso de objetivación y socialización de la cultura referencial: una simbólica (el lenguaje) y una física (el cuerpo), siendo la segunda el espacio donde la primera se organiza (Salinas, 1994).

En este sentido, y tomando distancia con la tradición positivista, el cuerpo es retomado en tanto que estructura simbólica (Le Bretón, 2008); una ficción política viva (Preciado, 2014) construida mediante el registro y la inscripción directa de lo simbólico sobre la carne del actor; de discursos y normatividades cuyas cualidades históricas son frecuentemente invisibilizadas, naturalizando prácticas y relaciones de poder.

El cuerpo como ficción viva dentro de la cultura referencial es un significativo que “cristaliza el imaginario social, induce prácticas, análisis, que no dejan de instruir a cerca de su legitimidad, de probar de manera indiscutible su realidad” (Le Bretón, 2008, p. 34), de manera que una serie de eventos sociales y culturales se organizan alrededor del cuerpo, creando un campo social coherente donde las subjetividades se construyen durante las prácticas diarias y en la interacción con otros cuerpos.

Esta interacción es así mismo articulada desde criterios de pertenencia y exclusión con los que nos habituamos al mundo; articulaciones con las que construimos una certidumbre específica sobre las características y propiedades de los cuerpos; certidumbre que como tal, es considerada ajena a nuestra voluntad, y es desde la cual institucionalizamos prácticas y formas de relación en experiencias concretas.

En este sentido, la dimensión biológica de nuestro cuerpo no es lo que determina nuestra constitución como sujetos(as), hay fenómenos psicosociales que al ser retomados por una corporalidad cotidiana generan subjetivaciones específicas, así como otros fenómenos psicosociales (como las normas sociales o los roles de género) en donde el cuerpo es simbolizado y luego controlado de formas determinadas en dinámicas institucionales (eclesiales, médicas, educativas, legales, psiquiátricas, etc.), estableciendo maneras de pensar y vivirse desde el cuerpo.

Lo anterior va legando formas determinadas de registro, es decir, formas de marcar lo colectivo directamente sobre los cuerpos desde criterios con los que devienen “buenos”, “malos”, “estéticos”, “a-estéticos”, “enfermos”, “sanos”, “funcionales” o “disfuncionales”, según los discursos de verdad que los definan. Desde esta lógica, el cuerpo ya no es nada más el depositario de procesos biológicos sino que constituye un espacio de ejercicio de poder mediado por las instituciones en la producción de códigos que son apropiados e institucionalizados desde ser/estar encarnados. En los siguientes apartados presento una descripción de la institución y su relación con el cuerpo, y la dirijo al contexto específico de la institución escolar en relación con la institución médica.

Análisis institucional desde los cuerpos

Pensar al cuerpo como estructura simbólica y como agente en la producción de conocimientos y certidumbres permite considerar la corporalidad como un efecto de los procesos mediante los cuales se imaginan y se construyen los cuerpos; es decir, formas específicas de manifestar y experimentar la presencia física delimitadas por “reglas de formación que tienen su lugar no en la mentalidad o en la conciencia de los individuos sino en el discurso mismo” (Foucault, (1979)[1970], p. 102); y en las prácticas cotidianas que construyen esos mismos discursos a través de incorporar (hacer cuerpo) sus normas en la forma de identidades. Estas prácticas se condensan en la actualización permanente de criterios con los que

damos sentido a nuestras interacciones cotidianas y es posible analizarlas en escala micro desde la institución, entendida como:

“(…) un lugar sometido a normas imperativas, que reflejan en parte las normas sociales de la clase dominante acentuándolas (...). Un lugar donde las modalidades de ingreso (de pertenencia) y de egreso (de exclusión) están firmemente codificadas dentro de un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación –siempre problemática– de ingreso mediante el egreso” (Loreau, 1995: 29).

Es decir, una institución tiene la función de construir normas de acción, de establecer racionalidades –reglas, códigos, instrumentos que generan significado– delimitando un orden social; estructuras simbólicas que mediante un proceso de normalización proscriben y prescriben discursos y prácticas. La institución es entonces la cristalización de los criterios de pertenencia y exclusión que operan en relaciones de poder desde los propios cuerpos. Y las dinámicas institucionales son un ejercicio de poder en apariencia a-histórico que es sin embargo un ejercicio temporal: un sistema arbitrario cultural que configura el mundo y define lo verdadero y lo no verdadero, entendiendo esto como un ejercicio que es posible al estar encarnado, vivido y reproducido en la vida cotidiana, es decir, al habituarnos a esas formas de estar desde los cuerpos. Bourdieu (2008, pp. 89) nos dice que estas operaciones corporales constituyen precisamente el conjunto de esquemas desde el que vivimos y actuamos en el mundo; un *habitus*:

“sistema adquirido de esquemas generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción (...). Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”.

El habitus es la práctica que se interioriza desde una historicidad y un contexto preciso donde la producción del lazo social se hace visible. El habitus es estructurado en un proceso de exclusión-inclusión, en una normativa donde las corporalidades aceptadas construyen se construyen en su relación con las no aceptadas:

“(…) las practicas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo *impensable*, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable” (Bourdieu, pp. 88).

El cuerpo, en tanto que condición para el ejercicio de poder, entra y sale constantemente, es configurado, pero es también quien configura los espacios institucionales desde las marcas simbólicas registradas directamente sobre la carne de los(as) sujetos(as). En este sentido, es desde la corporalidad donde se construyen las dinámicas institucionales, cuyas normativas son después consideradas como cualidades ahistóricas e inherentes a los fenómenos cotidianos, pero que son más bien procesos psicosociales construidos durante nuestras interacciones. En este sentido, Bourdieu (1990, pp. 79) nos dice que,

“Las funciones sociales son ficciones sociales. Y los ritos de institución *hacen* a aquel que instituyen como rey, caballero, sacerdote a profesor, forjando su imagen social (...). Pero también lo hacen en otro sentido. Al imponerle un nombre, un título que lo define, lo instituye, lo constituye, lo están conminando a convertirse en lo que es, es decir, en lo que deberá ser, le ordenan que *llene* su función, que entre en el juego, en la función, que juegue el juego, cumpla la función”.

La apuesta de este ensayo es realizar una aproximación a desnaturalizar esas funciones-ficciones sociales haciendo visibles sus condiciones históricas y sociales, específicamente desde las dinámicas institucionales del control del cuerpo en la escuela y en el espacio médico. Y a partir de allí, la intención es replantar las prácticas que se fijan sobre y desde los cuerpos; pensar cómo y por qué se han constituido como evidentes para poder transformarlas y re-habituárlas.

Entre la educación y la psicopatología

Desde un punto de vista sociológico, la escuela tiene una dimensión institucional en la medida en que está sujeta a normas y criterios de pertenencia y exclusión hacia un fin específico que es la socialización. En esta línea es pertinente analizar las dinámicas que en las instituciones educativas establecen relaciones de poder desde los cuerpos, y cómo las estrategias aún tradicionales desplazan la falta de soluciones de las macroestructuras hacia los(as) sujetos(as), es decir, problematizan las prácticas individuales sin considerar los factores históricos y colectivos que las generan y que también podrían estar sujetos a transformaciones.

Las instituciones educativas han modificado sus normativas y sus prácticas de acuerdo con las necesidades de cada época. Es a partir de la modernidad, a la par del surgimiento de la psicología del niño y de las metodologías psicopedagógicas que centraron el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes y ya no en los docentes, cuando creíamos haber superado el sistema educativo tradicional y dar paso a un modelo pedagógico que promoviera la libertad, la autonomía y el aprendizaje significativo de los y las alumnas. De acuerdo con Rodríguez & Agudo (2009), la escuela es la organización de la que se han dotado las sociedades modernas para realizar procesos de enseñanza en sus miembros más jóvenes.

Los modelos que iniciaron con la tradición renovadora de la Escuela Nueva (Palacios, 1984), si bien representaron una diferencia importante con respecto al sistema educativo tradicional, también guardan reminiscencias de éste. No puede obviarse que las condiciones socioeconómicas y políticas han cambiado a la par, y han sido determinantes en los éxitos y fracasos de la transición en modelos educativos. La escuela se enfrenta a una contradicción importante en la actualidad: se mantiene como la institución moderna por excelencia, mientras que los alumnos viven en condiciones posmodernas (Moral, 2009)¹.

A la par, ha ocurrido un proceso similar en la psicopatología, cuyo modelo epistemológico y metodológico tradicional (el biomédico) ubica a la enfermedad exclusivamente en el orden de la naturaleza, con lo cual las explicaciones sobre el malestar se han reducido a métodos basados en la observación y manipulación de cuerpos. Desde ahí, la mirada y la lectura del médico traducen el malestar a signos de orden corporal-orgánico, sin lugar para atribuciones de índole psíquica o relacionadas con el contexto social (Sifuentes, 2012). En

¹ En este sentido, la filosofía neoliberalista y los modos de producción postfordistas han permeado tanto las prácticas de los y las alumnas como las de los y las docentes, y las dinámicas de las familias, reflejándose en nuevas formas de producción de subjetividades. Estos son procesos que centran el problema en los actores directos y poco problematizan las estructuras políticas y económicas que participan en un nivel más amplio. Actualmente hay varios estudios científicos que analizan la relación entre el neoliberalismo y la gestión de subjetividades dentro de la escuela.

este sentido, el modelo biomédico implica un ejercicio de individualización de la enfermedad, de la anormalidad, de los estándares, y de la prescripción y la proscripción de cuerpos.

Retomando los ritos de institución que hacen aquello que instituyen cuando lo nombran, a los que Bourdieu hace referencia, podemos ver algunos mecanismos que han vinculado a la psicopatología con la pedagogía en el sistema educativo actual: pruebas psicométricas, tests de coeficiente intelectual y de aptitudes académicas, diagnósticos centrados en la persona (y no en el entorno). Estos mecanismos inscriben normativas en los cuerpos, delimitan algunos como los deseados y otros como los no deseados, y también formas de control para entrar en las dinámicas institucionales, dejando de lado la historia precisa y las condiciones sociales que los han configurado.

En la escuela, esos ritos de institución son visibles en las prácticas tanto de alumnos(as), como de profesores(as) y familias. A través de las evaluaciones tradicionales (individuales y cuantitativas), que determinan quiénes son aptos y quiénes no, los y las alumnas entran y salen constantemente según las normas de comportamiento y aprendizaje que suponen que todos y todas aprendemos igual, por lo que buscan homogenizar las habilidades y los cuerpos. Estos mecanismos son también visibles en la actividad de los y las docentes, que deben cumplir con estándares a veces más burocráticos que didácticos y que los convierte en portavoces de los discursos institucionales. Por su parte, las familias nucleares demandan niveles altos de educación para sus hijos e hijas, que muchas veces no son alcanzables porque requieren un trabajo en conjunto, que los involucre aun cuando su participación no puede ser más que limitada dadas las condiciones económicas y laborales (por ejemplo, jornadas de trabajo largas y la inclusión de la mujer en las actividades públicas sin que el hombre se haya incorporado de manera recíproca a las actividades domésticas).

Ambas dinámicas, la biomédica y la educativa, la que individualiza el problema y la que homogeniza los criterios didácticos, confluyen y se articulan cuando las estrategias se agotan. Las prácticas de la psicopatología son cada vez mas frecuentes y recurridas en las instituciones educativas para justificar cuando una estrategia didáctica no es la adecuada, situando el conflicto en las capacidades del alumno, y muchas veces sobrediagnosticando y medicalizando la infancia².

2 Como ejemplo, de acuerdo con el psiquiatra infantil José Luis Pereira Massa, aproximadamente el 50% de los niños diagnosticados con TDAH no lo tienen. Nota de Nueva Tribuna, 01 de febrero 2017, disponible en: <http://www.nueva-tribuna.es/articulo/salud/50-60-ninos-diagnosticados-tdah-no-tienen/20170201101553136239.html>

Es decir, cuando los cuerpos no entran en las normativas institucionales de las escuelas se recurre a las técnicas de la psicología y la psicopatología como las pruebas psicométricas, psicoterapias, terapias de regularización, o en algunos casos la segregación escolar (construcción de escuelas que sean solo para niños(as) con ciertas características), para reconstruir esos cuerpos y permitir que entren en las normativas del sistema educativo; generando habitus, es decir, formas de actuar que han sido ahistorizadas, roles encarnados desde todos los actores: los(as) niños(as) que encarnan los criterios de pertenencia y exclusión; los(as) docentes en el malestar que provocan las demandas inalcanzables que terminan en la patologización porque es la explicación y la respuesta más inmediata a las nuevas conductas y las subjetividades de los(as) alumnos(as); familias que desde la educación informal recurren a las mismas estrategias de la psicopatología, muchas veces desplazando sus responsabilidades educativas hacia problematizar los cuerpos y conductas de los niños y las niñas.

Desde ahí podríamos pensar que donde la educación acaba, la psicopatología empieza: cuando las estrategias didácticas no son suficientes, cuando los responsables han agotado sus herramientas, cuando los sistemas macro limitan estas estrategias pero al mismo tiempo las exigen, cuando se sobre responsabiliza a cada uno de los actores involucrados, entonces la psicopatología se vuelve la nueva estrategia pedagógica: la solución, si no a los problemas didácticos, por lo menos a la sobre responsabilización de los actores. Es decir, cada quien puede desprenderse del compromiso de transformar su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje porque es más accesible situar los conflictos en la propuesta de la psicopatología. En este sentido, se crean nuevas subjetividades desde la regulación de los cuerpos, y la tendencia en educación está fuertemente vinculada a la psicopatología desplazando todo problema hacia lo individual y lo biológico, olvidando las estructuras sociales que deben necesariamente modificarse.

Conclusión: hacia desnaturalizar y politizar las prácticas

Una vez analizadas las transformaciones en la institución educativa en relación con la psicopatología y los cuerpos, este ensayo es una invitación a repensar nuestras prácticas, pero ya no a nivel micro (individual) sino desde el mesosistema (la familia y la escuela) y el macrosistema (las estructuras sociales y económicas de la época en particular). Es decir, problematizar las dinámicas institucionales que centran el problema en los individuos, cuyo efecto es incorporar esos

problemas como una condición de la persona, quien los asimilará como subjetividades específicas.

Es necesario problematizar esas dinámicas porque al desplazar los conflictos a lo biológico y traducirlos en salud-enfermedad de un individuo en concreto, se invisibilizan las necesarias modificaciones que deben realizarse en el entorno. Modificaciones necesarias, por ejemplo, en los programas educativos; en las currículas que pretenden que todo mundo aprenda de la misma manera y que priorizan objetivos de aprendizaje académico ante aprendizajes sociales; los contratos laborales y la organización de cada escuela; el contexto socioeconómico específico en el que cada una se inscribe; las dinámicas familiares que se modifican constantemente según las demandas socioeconómicas y políticas particulares; los malestares de los y las docentes ante una sobrecarga de trabajo, entre otras.

Se ha naturalizado a la psicopatología como si no tuviera una fuerte carga histórica que ha derivado en la producción de cuerpos en espacios institucionales concretos, como en la escuela. Al considerar que es la propia dinámica institucional de la escuela la que genera normas sobre los cuerpos se hace necesario problematizar las estrategias pedagógicas que consideran como recurso único, inmediato y más eficiente a la psicopatología; y cuestionarse si hay modificaciones posibles y pertinentes también en el entorno, así como formas de participación distintas que estén al alcance de todos los actores.

Esta problematización del macrosistema podría girar en torno a si las estrategias didácticas pueden adecuarse a las necesidades de los alumnos; si las exigencias burocráticas podrían adecuarse a las necesidades de los docentes y estudiantes; y entonces realizar pequeñas modificaciones a un nivel cotidiano según los recursos particulares de cada contexto escolar. Desde ahí generar pequeñas grietas entre ambas instituciones: la educativa y la psiquiátrica.

En este sentido, la propuesta de este trabajo es historizar constantemente, para hacer visibles las formas de producción de conocimientos en salud que gestionan subjetividades en otras instituciones. Unirnos a Foucault (2013) en la consideración de que la principal tarea política contemporánea es cuestionar aquellas instituciones que aparentemente se encuentran neutras ante el ejercicio de poder pero que han sostenido relaciones desiguales en las sociedades contemporáneas.

Esas pequeñas grietas son generadas cuando hablamos de los discursos pero también desde los cuerpos que construyen y se reconstruyen en la escuela y la psicopatología. Y significan a mediano y largo plazo modificar los órdenes de verdad, redistribuir las relaciones de poder, re habituarnos ante las características que el contexto nos demanda en formas concretas de resistencia. Empezar por escuchar a las familias si somos maestros, escuchar a los maestros si somos directores, evitar recurrir como primer y único recurso a la psicopatología, promover la autonomía y el aprendizaje significativo desde pequeñas prácticas en el día a día, desde los propios cuerpos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P.** (2008). *El sentido práctico*. España: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Foucault, M.** [filosofando89] (2013, agosto, 18). *Michel Foucault entrevistado en Lovania, 1981*. Recuperado, 28 enero 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=0H2gqpJTU4E>
- Foucault, M.** (1979). *Microfísica de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Le Bretón, D.** (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lorau, R.** (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, M.** (2004). *La construcción del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. [Versión electrónica] Universidad de A. Coruña: Departamento de Sociología y Ciencia política y de la Administración. No. 73(1), 127-152.
- Palacios, J.** (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Preciado, P. B.** (2014). *Las subjetividades como ficciones políticas*. Recuperado 22 enero 2017 de <https://mediacionartistica.org/2014/11/10/beatriz-preciado-las-subjetividades-como-ficciones-politicas/>
- Rodríguez, J. M. & Agudo, M. P.** (1998). *El concepto y la imagen de la escuela en los diplomas universitarios de magisterio*. Tendencias psicopedagógicas, no. Extraordinario 1, pp. 244-205.
- Salinas, L.** (1994). *La construcción social del cuerpo*. [Versión electrónica] Reis: Revista española de investigaciones sociológicas. 25(1), 85-96.
- Siefuentes, A.** (2012). *Cuerpos (im)propios: Orden médico, cirugía estética y sociedad*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.