

Aportes del Psicoanálisis para pensar la intervención psicopedagógica y el espacio de supervisión

Contributions of Psychoanalysis to psychopedagogical intervention and supervision space

Mariana Bottini y María de los Ángeles Filippi

bottinimariana7@gmail.com - marifilippi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Resumen. ¿Qué aporta el Psicoanálisis para pensar la intervención psicopedagógica? En principio, una concepción de sujeto particular que atraviesa los modos singulares de intervenir. En este sentido, intentaremos exponer en este escrito algunas ideas en torno a dicha concepción con el propósito de pensar las consecuencias relevantes que la misma supone al momento de generar intervenciones específicas. A su vez, procuraremos recuperar también algunos aportes que el psicoanálisis ha hecho acerca de la instancia de supervisión como el espacio privilegiado para el despliegue de reflexiones críticas del profesional en torno a las propias intervenciones.

Palabras clave: psicoanálisis, intervención psicopedagógica, supervisión.

Abstract

¿What are the contributions of Psychoanalysis to the psychopedagogical intervention? In first place, a conception of a particular subject that goes through the singular ways of intervening. In this sense, we will try to present in this writing some ideas around this conception in order to think about the relevant consequences that it entails to generate specific interventions. At the same time, we will also try to recover some contributions that psychoanalysis has made about the supervision instance as the privileged space for the deployment of critical reflections of professionals about the interventions themselves.

Key words: psychoanalysis, psychopedagogical intervention, supervision.

Cómo citar este artículo: Bottini, M. y Filippi, M. (2021). Aportes del Psicoanálisis para pensar la intervención psicopedagógica y el espacio de supervisión. *Contextos de Educación* 31 (21)

Artículo recibido: 24 de septiembre de 2021

Artículo aceptado: 12 de noviembre de 2021

Introducción

Las ideas centrales de este trabajo fueron escritas inicialmente con un formato de ficha de cátedra. La intención de aquella era acercar a los alumnos de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación algunas reflexiones surgidas al interior del equipo de cátedra acerca de aportes psicoanalíticos a la intervención psicopedagógica en diversos ámbitos o contextos. Las mismas giran en torno a la concepción de sujeto y de intervención que fuimos construyendo conjuntamente a partir del análisis de experiencias de procesos de práctica psicopedagógica, así como de la importancia del espacio de supervisión para dicha construcción conjunta con nuestros estudiantes. Se reconocen así, los alcances del Psicoanálisis, para orientar ciertas prácticas pre profesionales en las que se pone el énfasis en la dimensión subjetiva involucrada en las situaciones de intervención.

En este sentido en primer lugar se plantea la pregunta acerca de ¿cuál es el objeto de estudio del Psicoanálisis? por estar íntimamente ligada a la concepción de sujeto que nos proponemos abordar. Podríamos responder sintéticamente diciendo que es el sujeto humano en tanto sujeto deseante. El gran descubrimiento freudiano remite a que dicho sujeto es un sujeto de Inconsciente, sujeto dividido o escindido –entre sus aspectos conscientes y los inconscientes- y, por tanto, sujeto en conflicto. O, como dirá Lacan, sujeto sujetado por el Inconsciente.

Esto implica que, por una parte, el sujeto humano está caracterizado por la posibilidad de reconocerse y pensarse a sí mismo en un devenir histórico, es capaz de auto-teorizarse, de darle un sentido a sus propias vivencias tornándolas en experiencias, pero precisamente -y paradójicamente- a costa de una parte de sí mismo –las determinaciones de su propio Inconsciente- que le es ajena, tan ajena como la otredad.

Mucha agua de desarrollos teóricos ha corrido por el río del psicoanálisis después de Freud, pero para comprender mejor el complejo devenir histórico de sus conceptualizaciones –las que recuperaremos aquí como aportes- conviene dar un paseo por su cauce.

¿Por qué el Psicoanálisis?

Es bastante conocida ya la referencia a un texto de 1922 en la que Freud (1992) articula tres enunciados para intentar definir qué es el Psicoanálisis. Allí dice:

Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica. Esto es: un procedimiento de investigación, un método terapéutico, una teoría (p. 231).

Podemos ver en esta definición que,

el cuerpo teórico freudiano es la consecuencia de la elaboración conceptual de un dispositivo que ha devenido método terapéutico. Para Freud, la teoría viene en tercer lugar, coronando la definición. Pero aquí se abre una cuestión central y compleja acerca de la relación entre el freudismo y el psicoanálisis. Después de Freud se conformó un movimiento teórico que hoy leemos como historia. En ese movimiento histórico diversos autores han elaborado conceptos que, con mayor o menor distancia de las formulaciones freudianas, constituyen lo que actualmente reconocemos como el cuerpo teórico psicoanalítico (Bottini, 2012, p. 32).

Se trata de diferentes construcciones teóricas en las que, si bien no se discuten los postulados básicos del psicoanálisis, a saber: el inconsciente, la represión, la sexualidad infantil y la transferencia, retoman y desarrollan diferentes posicionamientos con respecto a teorizaciones que se alternan a lo largo de los escritos freudianos.

Ahora bien, hasta aquí dos cuestiones. La primera consiste en cierta enseñanza que podríamos tomar del modo de proceder freudiano que pone en primer término la indagación –esto es, la exploración, la pregunta, la curiosidad-, en segundo término, la salida al campo –el diseño del dispositivo, la intervención,

la acción- y, en tercer lugar, la teoría –fundamentalmente la reflexión acerca de lo actuado y la revisión conceptual-. Esto, de ningún modo implica ignorar los desarrollos teóricos pertinentes al campo profesional, ya que no es posible interrogarse si no existe un saber previo, ni mucho menos diseñar intervenciones por fuera de un marco conceptual. Lo que el modo de proceder freudiano pone de manifiesto es más bien una especie de invitación a sostener cierto posicionamiento de ignorancia, de ‘no-todo’ acerca de la situación sobre la que se interviene, de modo que sea posible el advenimiento de alguna pregunta. Si bien el campo de la intervención no es el lugar donde se produce la teoría, sí constituye el espacio en el cual se plantean los interrogantes que confirman o ponen en tela de juicio las teorías con las que contamos. Y este proceder garantiza cierto resguardo ante la consabida disociación entre teoría y práctica que se manifiesta en cierto uso recitativo y acrítico de algunos postulados teóricos.

La segunda cuestión es que si bien en cada parroquia del psicoanálisis -desde las grandes escuelas hasta desarrollos más o menos solitarios de algún autor y su grupo de seguidores-, puede haber -y las hay- diferencias significativas en torno a los orígenes de los procesos psíquicos y del grado y tipo de participación del otro en la estructuración de los mismos, aun así no habría desacuerdos en cuanto a que el hombre, en tanto sujeto deseante, no puede quedar reducido al mero desempeño de ciertas funciones, conductas o comportamientos.

Este es el elemento central que marca una diferencia sustancial con el resto de teorías -psicológicas, médicas, pedagógicas- que buscan evaluar el déficit, medir la falla, normalizar conductas y evitar el malestar que se evidencia en los molestos síntomas a los que conviene eliminar a toda prisa sin preguntarse jamás por su origen ni mucho menos buscar su significación.

Elizabeth Roudinesco es una autora francesa que ha trabajado muy lúcidamente las diversas concepciones de sujeto que atraviesan los discursos de la ciencia -fundamentalmente en torno a la salud mental-, estableciendo una especie de denuncia respecto de lo que llama “un cientificismo erigido en religión (...) el de las ciencias cognitivas que valorizan al hombre-máquina en detrimento del hombre deseante” (Roudinesco, 2007, p. 16). Cuestiona tanto los paradigmas reduccionistas que sostienen estas conceptualizaciones –en las que el individuo queda reducido a sus funciones, lo subjetivo es homologado al funcionamiento mental y a su vez, lo mental a lo neural-, como los procedimientos de intervención que promueven -fundamentalmente medicalización y tratamientos reeducativos-. Para ilustrar este cuestionamiento se vale de un personaje literario: el joven Frankenstein. Como es por todos conocido, se trata de un joven científico que crea un ser sin alma -desubjetivado- uniendo partes de cuerpos. Paradójicamente, una vez creado, el monstruo se humaniza: sufre por no ser amado, porque lo persiguen, porque está solo, sufre por su imagen y su destino, sufre porque ha adquirido la posibilidad de pensarse a sí mismo. Se subjetiviza y se vuelve un ser trágico, atravesado por pasiones. Las incómodas pasiones que, al decir de esta autora, se han transformado en “la gran pesadilla de la razón occidental” (Roudinesco, 2007, p. 50).

La pesadilla aludida consiste en que, si bien pueden erradicarse de los ámbitos de intervención las teorías de la subjetividad, no se puede erradicar la subjetividad de los individuos con los cuales intervenimos, de modo que se produce una vuelta permanente de la insistente presencia de las pasiones humanas a pesar de los denodados intentos por erradicarlas.

Compartimos con esta autora y con toda una línea de pensamiento crítico que en la actualidad se ha acrecentado a partir de diversos trabajos de teóricos y profesionales del ámbito de la salud y la educación de nuestro país, -tales como Bleichmar, Filidoro, Janin, Dueñas, Terzaghi, Vasen, Wassner, Frigerio, Korinfeld, Rascovan, Minnicelli, Terigi, Greco, Zelmanovich-; el cuestionamiento realizado a ciertas miradas y prácticas que se han calificado como desubjetivantes, en tanto ponen el acento exclusivamente en el desempeño y la adaptabilidad del sujeto a la sociedad en general y a la escuela en particular. No nos detendremos a describirlos aquí, pero se trata de lo que se conoce desde diversos autores (Bleichmar, Levin, Filidoro, Janin, Rojas, Frizzera, Morici, Baquero, Volnovich, Rodríguez Ponte, Dueñas, Pelento, Terzaghi, Benasayag, Szyber, De la Vega, Kremenchuzky, Manavelle, Sobol, Montserrat, Taborda, Silver, Vasen, 2011) como patologización de la infancia y patologización de la pobreza (Kaplan, 2006, 2009a, 2009b, 2011).

Acerca de la intervención psicopedagógica

Cuando planteamos la particularidad de la intervención psicopedagógica es necesario delimitar dentro del amplio y diverso campo profesional en qué enfoques, modalidades, y espacios la inscribimos. Los aportes del psicoanálisis son fecundos para pensar dicha diversidad, ya que, si bien históricamente han hecho su ingreso al campo de la clínica psicopedagógica en relación a problemas en el aprender, también se hacen extensivos a campos más amplios como lo son los institucionales, sociales y comunitarios. Estos últimos provienen de lo que algunos autores (Zelmanovich, Ferreyra, Moyano Mangas, Brignoni, Ronchese, Pereira, Leoz, Taborde, Minnicelli) han llamado la clínica socioeducativa, para dar cuenta de un campo que permite abordar lo educativo y sus malestares atendiendo a los entramados entre lo singular y lo colectivo, esto es, los sujetos, las instituciones, la sociedad y los lazos que anudan a unos y otros.

En un trabajo anterior (Bottini y Moyetta, 2014), señalamos que si bien coincidimos con Alicia Fernández (2000), cuando dice que desde la perspectiva de la clínica individual “en psicopedagogía significó un giro de gran importancia el cuestionamiento de la reeducación psicopedagógica, que en general está sólo al servicio de la exigencia de una adaptación mecanicista” (p. 7), también advertimos que ciertas conceptualizaciones asentadas en paradigmas reduccionistas atraviesan –más o menos explícitamente- las prácticas profesionales con niños en la actualidad en las que persiste un claro afán reeducativo, adaptativo y normalizador per se, sin que conlleven ningún cuestionamiento o problematización acerca de los complejos atravesamientos que configuran las diferentes presentaciones del malestar subjetivo.

Norma Filidoro (2011) señala al respecto que:

las representaciones del alumno, inducidas o sostenidas desde los diagnósticos psicopedagógicos que ingresan o circulan en la escuela, pueden cumplir la función de proveer elementos para un despliegue de lo idéntico que tiende a eliminar el riesgo del cambio. Definir a un alumno como no educable es el resultado de un mecanismo de exclusión. Los pronósticos de educabilidad, son mecanismos de exclusión. El etiquetamiento es un mecanismo de exclusión. La definición de mal alumno es el camino hacia el lugar de no-alumno. Los informes de los profesionales, especialmente, los informes de los psicopedagogos constituyen, muchas veces, el documento que certifica esas representaciones, esas definiciones que parten del discurso social y de las que la escuela se hace cargo. Los informes de los profesionales psicopedagogos, pueden devenir certificación experta que avale mecanismos de segregación y exclusión (p. 2).

En este sentido advierte que quien es llamado a intervenir puede hacerlo bajo el modo de cumplir con un encargo que puede tomar diversas formas, de las cuales menciona dos por ser las más frecuentes: una de ellas consiste en re-educar al alumno para que se ajuste al dispositivo; la otra, certificar su déficit de modo que éste quede destituido en su posibilidad de ser alumno, habilitando de este modo, diversos modos de exclusión.

Hay una psicopedagogía que responde adaptándose tal cual, a esta demanda, ocupándose de la certificación de la imposibilidad de aprender (...) Hemos cambiado los nombres del encierro, pero la operación es la misma: poner a cada alumno en el lugar que le corresponde según su naturaleza. (...) La psicopedagogía corre el riesgo de volverse tarea: tarea de hacer de ese niño, un alumno obediente, prolijo, quieto, eficiente. Tarea de hacer que ese alumno lea, escriba y haga matemáticas en los modos, los tiempos, los lugares que la escuela señala como condición para seguir considerándolo su alumno (Filidoro, 2011, pp. 4-5).

Marcelo Viñar (2012), valioso psicoanalista uruguayo señala que,

desde nacer hasta morir, los hombres nos configuramos como seres humanos en el espejo del rostro de otros seres humanos (...) aún en la más absoluta prematuridad ya tiene un nombre y una historia que lo encuadra en su filiación y su linaje. Y desde ese esbozo inicial va a construir su existencia y su destino (...) El mayor desafío de una sociedad fragmentada por desigualdades no consiste solamente en atender o asistir a individuos sino en crear dispositivos, acciones y procedimientos que apunten a que el desolado vuelva a ser un sujeto en relación” (pp. 257-258).

Avanza en sus apreciaciones diciendo que el hecho de que un docente no entienda la premisa de que su alumno va a la escuela tanto para aprender como para divertirse y pelearse, desconcierta y espanta.

La ética del psicoanálisis rompe con la lógica de una verdad absoluta privilegiando lo singular: lo bueno para cada sujeto, en sus condiciones reales de existencia. La verdad de un sujeto está anudada a su deseo. Se trata ésta de una ética solidaria con la lógica del no-todo, como lo mencionamos anteriormente. La categoría teórica del no-todo es una herramienta que permite orientarse en las prácticas educativas en pos de atender a la singularidad subjetiva en tanto legitima la heterogeneidad y promueve un tratamiento no binario de las diferencias. En este sentido, posibilita lidiar con lo imprevisto, no como un obstáculo, sino como aquello que se presenta siendo del orden de una lógica diferente, y como tal puede ser acogido como oportunidad de hacer. Al respecto, Susana Brignoni (2020) señala que

el no-todo es una herramienta que nos permite operar a partir de lo que provoca el encuentro. Eso que provoca el encuentro es lo que no va. Por el contrario, cuando la cosa funciona no suele haber demasiadas preguntas. Lo que no va es lo que hace objeción a lo homogéneo: al régimen del 'todos iguales'. Un régimen que aborrece la sorpresa. (...) El no-todo como herramienta es una crítica. Critica lo universal, critica cierta idea de normalidad, y va en contra de la adaptabilidad (pp. 18-19).

También Perla Zelmanovich (2020, p. 19) sostiene que "el no-todo es una herramienta teórica que aporta el psicoanálisis a la clínica socioeducativa para leer 'eso que no anda' como síntoma disidente respecto de lo impuesto por el discurso hegemónico". La autora propone en este contexto una forma posible de intervención ante el malestar que atraviesa las situaciones de la práctica profesional, la cual denomina clínica socioeducativa, inspirada en los desarrollos freudianos acerca del malestar en la cultura, donde se recupera al malestar como condición humana ineludible. En este sentido, señala que es necesario lidiar con los puntos de imposibilidad.

Es así que la clínica socioeducativa constituye una oportunidad para leer los nudos críticos vinculados al malestar inherente a los lazos, síntomas en los sujetos, en las instituciones y en la sociedad para delimitar posibilidades de abordaje.

La clínica socioeducativa como dispositivo de abordaje trabaja en la tensión entre lo singular y lo colectivo a partir de lo que no anda en los anudamientos entre las dimensiones subjetiva, institucional y socio-histórica. Encuentra una orientación de trabajo en el aporte de Lacan sobre una posible lógica colectiva sustentada en una interacción recíproca de identificaciones horizontales, ordenadas en torno a una producción común. En la clínica socioeducativa, esa interacción recíproca es la que se propicia en el tiempo de comprender entre colegas, reunidos alrededor de un obstáculo, de una dificultad, de lo que no anda en las propias funciones (Zelmanovich, 2020, p. 21).

En la clínica socio-educativa entendida como un dispositivo de intervención fundamentado en el Psicoanálisis (Zelamanovich, 2020), Pedagogía social (Núñez, 2010) y demás campos del saber educativo, es cada vez más frecuente recibir pedidos de intervención que surgen a partir del encuentro con sujetos cuyas manifestaciones no se muestran de la manera habitual o esperada; sujetos que se ubican desde una cierta exterioridad respecto del lazo, o que son situados por fuera de la lógica hegemónica que ordenan las instituciones. Estas presentaciones visibilizan una otredad que interroga a los diversos profesionales -del campo clínico y educativo- que desde miradas compartidas intenten bordear el malestar para delinear posibles modos de intervención.

En este modo de intervenir se torna necesaria la transdisciplina, el diálogo entre el psicoanálisis, la pedagogía social y diferentes disciplinas, delimitando lo específico de lo educativo o del lazo educativo -en diversas instituciones sociales y educativas formales y no formales-, para abordarlo en sus anudamientos subjetivos, institucionales y culturales. De este modo se hace foco en pensar las prácticas, atendiendo a su vez, a la posición subjetiva del profesional y su reposicionamiento frente al malestar abordado, para que puedan fortalecerse desde el diálogo e intercambio de dispositivos quienes operan en el territorio, para que se movilice lo que no anda, y se despliegue la posibilidad de lo educativo. La pedagogía social en su aporte a la educación social (Núñez, 2010) entiende diversas prácticas educacionales que operan sobre lo que lo social define como *problema*. Esto es, trabaja en *territorios de frontera*, de contornos

borrosos, entre *inclusión-exclusión* social. En este sentido ofrece lugares para la articulación cultural y social de los sujetos, así como tiempos y espacios en los que puedan construir otros vínculos culturales y sociales. Trabaja con educadores y otros profesionales que reciben, alojan, educan y atienden a niños y adolescentes que se presentan de distintas maneras y en diversos formatos educativos. Así, como lo expresan Cecilia Balbi (2012) y Yésica Molina (2020), el psicoanálisis en diálogo con la pedagogía social aporta a la lectura de la singularidad del lazo social y educativo, poniendo en discusión las diferentes dimensiones que atraviesan las situaciones y ofrece un modo de intervenir como alternativa al paradigma problema/solución: el del *impasse/pase*, que promueve la discusión entre profesionales de lo que no anda para la producción de un lugar de alojamiento-recibimiento de lo nuevo, habilitando desenlaces in-imaginados, desde el resguardo de los sujetos y en promoción de prácticas que contribuyan a la inscripción subjetiva en el lazo social y educativo.

Pensar en estos posibles abordajes, nutridos desde los aportes psicoanalíticos en diversos sentidos y en diálogo con otros campos de saber y actuación, permite ampliar la mirada hacia otros campos instituidos o emergentes de intervención para la psicopedagogía, no solo las referidas a la atención de dificultades que se manifiestan en torno a la educación formal, sino que también se hace extensivo a aquellas prácticas que se despliegan en contextos institucionales, comunitarios y sociales que albergan diversos espacios con intencionalidades educativas. -

A partir del análisis de algunas experiencias de procesos de práctica psicopedagógica, es posible distinguir también en algunos contextos institucionales, comunitarios y sociales, abordajes con cierta lógica asistencialista –por lo tanto, verticalista- que lleva implícita una concepción de sujeto que debe ser normalizado, sin que se contemplen los avatares históricos en la constitución subjetiva de dichos individuos, ni mucho menos la aludida dimensión deseante. También allí habita a veces una violencia soterrada que opera desde una idea de niñez que debe ser estandarizada para encajar más o menos en moldes previstos, so pena de ser arrasados -los niños y su entorno- en su singularidad histórica y social. Desde el psicoanálisis en su relación con el campo educativo, se apuesta a un viraje en las prácticas, donde prevalezca una ética de las consecuencias, de los efectos de la intervención profesional, teniendo al deseo siempre como mapa orientador de dichas prácticas y las transformaciones en las distintas dimensiones, tanto subjetivas como institucionales y sociales, que operan como trama en la que se inscriben los sujetos.

El espacio de supervisión

Quisiéramos retomar aquí aquel enunciado freudiano respecto de que después de la indagación y la intervención ocupa un lugar sustancial la reflexión. Mencionamos con anterioridad que se trataba específicamente de la reflexión acerca de lo actuado y la revisión conceptual. Y agregaremos que el espacio privilegiado para el desarrollo de esta tarea es el de la supervisión.

El ámbito de la supervisión es común en la práctica clínica psicoanalítica, tanto es así que se lo considera como uno de los tres ejes fundamentales en el aprendizaje del oficio. Tal como señala Olga Rochkovski (2016) es un espacio en el que se trabaja con una versión de lo ocurrido en otro espacio. No se trata en este sentido, de una visión superior del trabajo llevado a cabo por el supervisando, sino de otra visión. Y más aún, precisamente por tratarse de versiones y visiones, se produce allí un entramado que torna pensables las intervenciones.

En las antípodas de lo que podríamos llamar un único modo de pensar, este espacio, más que una super-visión, permite la construcción de una co-visión que contribuya a la desidealización de la práctica profesional sin que eso signifique desimplicación.

En este sentido, el espacio de supervisión, más allá de ser un espacio de resolución de dificultades o de situaciones dilemáticas en el quehacer de la práctica, constituye una instancia en la que el supervisando puede explorarse a sí mismo en su hacer y ampliar sus recursos para advertir aspectos de su posicionamiento subjetivo respecto de la situación de intervención que lo implica.

La singularidad de la actuación profesional conlleva contemplar que, así como la modalidad de intervención no es independiente del contexto, tampoco lo es respecto de los aspectos subjetivos del profesio-

nal que interviene. Estos se ponen de manifiesto tanto en el quehacer de la práctica misma como en el espacio de reflexión producido en el contexto de la supervisión y el aspecto central que atraviesa ambos espacios está caracterizado por la dimensión transferencial.

El concepto de transferencia no ha sufrido un destino diferente al de muchos conceptos considerados pilares de la teoría psicoanalítica. Esto es, ha sido revisado y reconceptualizado a la luz de nuevos desarrollos teóricos. Para no hacer el extenso recorrido de dichas revisiones conceptuales, recurriremos a una anécdota que resultó ilustrativa para trabajar el concepto de transferencia en un escrito previo (Bottini, Vítola Russo, 2011).

Allí señalábamos que a Freud no le resultó nada fácil elaborar y dar a conocer sus ideas. Éstas eran combatidas y rechazadas y su trabajo, sobre todo en los comienzos del psicoanálisis, fue bastante solitario, a excepción de Fliess con quien mantuvo fluida correspondencia entre 1887y 1902. Fliess se mostró más accesible a las ideas de Freud que cualquier otro de sus contemporáneos y, a su vez, Freud en su correspondencia, se las comunicó con la mayor libertad.

Freud escribe sus ideas para otro. No un otro cualquiera, sino un otro que le resultaba confiable en sus posibilidades de escucha y entendimiento. Durante la escritura del Proyecto de Psicología para Neurólogos, le escribe a Fliess:

Me ha ocurrido algo curioso (...). Tan pronto hube proclamado mi sensacional novedad y requerido tus felicitaciones por haber trepado las primeras cuevas descubrí que mi aliento no alcanzaba para la nueva tarea. (...) La psicología es realmente un calvario para mí; jugar a los bolos o juntar hongos en el campo son, por cierto, cosas mucho más sanas. Después de todo, yo sólo pretendía explicar la defensa, pero he tenido que elaborar los problemas de la cualidad, el dormir, la memoria: en suma, la psicología entera. Ahora no quiero saber más nada de esto. Sigo sin saber qué ocurre dentro de mí. Algo desde las profundidades de mi propia neurosis se ha contrapuesto a todo progreso en mi entendimiento de las neurosis y tú has estado envuelto en ello de algún modo" (Freud, 1992 b, pp. 326-327).

Tres semanas después Freud visita a su amigo en Berlín, mantiene largas conversaciones con él y en el viaje de vuelta escribe en el tren las primeras páginas del Proyecto tal como se lo conoce.

Fliess no fue supervisor de Freud, pero es posible suponer que, tal como éste mismo le dice en su carta, *quedó envuelto* en tanto fue objeto de cierta transferencia que lo posicionó en un lugar de escucha. De este modo, Freud, al igual que un supervisando, le adjudica a Fliess el lugar de un otro que, por la vía del amor y del saber, le va a permitir el despliegue de su trabajo.

Esto es lo que -desde las conceptualizaciones de Lacan a esta parte- se entiende por lazo transferencial: un lazo que implica a un sujeto que se pregunta por lo que le ocurre y dirige esa pregunta a otro, al que le supone un saber acerca de aquello que lo problematiza, *envolviendo* a ambos. Y esto es nada más y nada menos que lo que acontece –o debiera acontecer- entre quien demanda y quien es demandado, a intervenir y a pensar con otros.

A modo de cierre

Recuperando lo expuesto hasta aquí en torno a la complejidad de la situación de práctica profesional en particular, así como la de las intervenciones profesionales en general, podemos concluir aseverando que esta no es a-conflictiva. Problematiza a quien se implica y dicha problematización no puede ser eludida o negada sino afrontada con todos los recursos de los que se disponga. Dicha complejidad demanda un diálogo interdisciplinario, a la luz de distintos campos de saber. En este trabajo resaltamos la relación entre el psicoanálisis y la pedagogía social, para delinear posibles abordajes. Cecilia Balbi (2012) manifiesta que la apuesta en esta modalidad dialógica de trabajo, es cuestionar y mantener abierto el campo de problemas de intervención, a la vez que el atrevimiento de inventar, desde una posición ética, diversas formas de lazo con la otredad. Donde el psicoanálisis aporta a la mirada de los sujetos y la pedagogía social al vínculo educativo, desde la importancia de la transmisión, para la habilitación de lazos que sostengan y promuevan construcción de subjetividades.

Silvia Bleichmar (2000) decía que, si lo imprevisible es lo posible, es importante que conservemos nuestra capacidad pensante, aquella que permite la interrogación, la teorización acerca de los enigmas y la recuperación del placer de convertir lo pasivo en activo.

Después de todo, las posibilidades de introducir cambios en situaciones en las que hay sujetos involucrados padeciendo alguna forma de malestar, nunca se producen en aguas calmas. Como decía con certera ironía el personaje interpretado por Orson Wells en la película *El tercer hombre*: “En Italia, en treinta años de la dominación de los Borgia hubo guerras, matanzas, asesinatos, pero también Miguel Ángel, Leonardo y el Renacimiento. En Suiza, por el contrario, tuvieron 500 años de amor, democracia y paz, y ¿cuál fue el resultado?... el reloj Cucú” (Lynch, 2012, p. 170).

Referencias

- Balbi, C. (2012). *Psicoanálisis y Transdisciplina: La intervención en el campo educativo*. INFEIES – RM, (1)1. Presentación de casos. <http://www.infeies.com.ar/numero1/04.html>
- Bleichmar, S. (2000). *Sostener los paradigmas desprendiéndose del lastre*. Trabajo presentado en Primer Congreso Virtual de Psicoanálisis, organizado por la Rev. Topía. Buenos Aires.
- Bleichmar, S., Levin, E., Filidoro, N., Janin, B., Rojas, M. C., Frizzera, O., Morici, S., Baquero, R., Volnovich, J. C., Rodríguez Ponte, M., Dueñas, G., Pelento, M., Terzaghi, M., Benasayag, L., Szyber, G., De la Vega, E., Kremenchuzky, J., Manavelle, N., Sobol, I., Montserrat, A., Tabora, A., Silver, R., Vasen, J. (2011) *La patologización de la infancia: niños o síndrome*. Buenos Aires: Editorial Ensayos y experiencias.
- Bottini, M. (2012). Tesis doctoral: *Subjetividad contemporánea y efectos en la estructuración psíquica: los fenómenos de desligadura*. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Bottini, M.; Vitola Russo, C. (2011). *Tú has estado envuelto en ello de algún modo: sobre los avatares de la transferencia*. Trabajo presentado en el 10° Simposio de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba. Octubre de 2011.
- Bottini, M; Moyetta, L. (2014). *Acerca de una intervención psicopedagógica en atención temprana: conversaciones interdisciplinarias*. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XVI. Nº 11.
- Brignoni, S. (2020). El encuentro con otra lógica: ¿qué respuestas? En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. Libro digital, PDF Archivo Digital: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-book.pdf>
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XIII. Nº7. http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico7/7_Filidoro_Colaboracion.pdf
- Freud, S. (1992a). *Dos artículos de enciclopedia. Obras Completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Freud, S. (1992 b). *Correspondencia con Fliess. Obras Completas*. Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. (2009a) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. (2009b) *La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”*. Ponencia presentada en el “XII Simposio Internacional Proceso Civilizador”. Recife, Brasil. Del 10 al 13 de noviembre de 2009. http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Kaplan.pdf
- Kaplan, C. (2011) *Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes*. Propuesta Educativa FLACSO. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_kaplan.pdf
- Lynch, C. (2012). *Elogio de la violencia*. *Revista Docta*. Año 10. Córdoba. Molina, Y. (2020). *De la compulsión diagnóstica a una posición ética respecto de la otredad*. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Nuñez, V. (2010) *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Buenos Aires: Editorial UOC.

Rochkovski, O. (2016). La supervisión, un espacio para aprender el oficio de psicoterapeuta. *Revista Topía*. <https://www.topia.com.ar/articulos/supervision-un-espacio-aprender-oficio-psicoterapeuta>

Roudinesco, E. (2007). ¿Por qué el psicoanálisis? Buenos Aires: Paidós.

Viñar, M. (2012). Violencia-Sociedad-Estado. *Revista Docta*. Año 10. Publicación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba. Zelmanovich, P. (2020) Introducción. En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, Libro digital, PDF Archivo Digital: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-book.pdf>