

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

El lugar del adulto en clínica y educación.

Adinolfi Greco, Sofía y Milano, María Eugenia.

Cita:

Adinolfi Greco, Sofía y Milano, María Eugenia (2014). *El lugar del adulto en clínica y educación. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/1>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/axa>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL LUGAR DEL ADULTO EN CLÍNICA Y EDUCACIÓN

Adinolfi Greco, Sofía; Milano, María Eugenia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El artículo se inscribe en el marco de los procesos de investigación llevados a cabo para las tesis de maestría y doctorado de las autoras. Por un lado, una indagación en torno a los “Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social”; por el otro, una indagación de “La escritura en la clínica psicopedagógica con niños: procesos psíquicos comprometidos”. El objetivo principal que persigue el presente trabajo es reflexionar acerca de cuál es el lugar del adulto en la clínica y en la educación, pensando posibles entrecruzamientos. Ambas investigaciones comparten el marco teórico del Psicoanálisis Contemporáneo y el enfoque epistemológico de la complejidad; así como la postura amplia de integrar otros aportes disciplinarios para cada tema de investigación.

Palabras clave

Adulto, Clínica, Educación, Niños/as y Adolescentes

ABSTRACT

ADULT PLACE IN CLINIC AND EDUCATION

This article signs up under the research processes conducted for the authors' Master and PhD thesis. On the one hand, an inquiry around the “Subjective transformation processes in educational practices with socially vulnerable adolescents”. On the other hand, an inquiry about “Writing in psychopedagogical clinic with children: psychic processes involved”. The principal aim of this work is to reflect about the place of adults in clinic and education, thinking about possible crosslinks. Both research share Contemporary Psychoanalysis as a theoretical framework, the complexity epistemologic approach; as well as the opening to integrate other disciplinary contributions to each research topic.

Key words

Adult, Clinic, Education, Children and Adolescents

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco de los procesos de investigación llevados a cabo para las tesis de maestría y doctorado de las autoras. Por un lado, una indagación en torno a los “Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social” tesis de Maestría en curso en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. Esta investigación llevada a cabo por la Lic. Sofía Adinolfi Greco está siendo financiada por una Beca de Maestría de UBACyT. Por el otro, la Lic. María Eugenia Milano investiga sobre “La escritura en la clínica psicopedagógica con niños: procesos psíquicos comprometidos” tesis de Doctorado en curso en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, financiada por una Beca Doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. En ambas investigaciones es posible plantear la relevancia del lugar del adulto en los procesos que son objeto de análisis, tanto en su

relación con los niños/as como con los adolescentes a cargo. Si bien se perciben ciertas diferencias claras entre ambas indagaciones: la franja etaria de la muestra, el ámbito de inserción y el recorte de objeto de la investigación sin embargo, también se pueden entrever grandes acercamientos respecto de la posición del adulto como garante y habilitador de ciertos procesos. Es por eso que la pregunta que guía el presente trabajo y que ensaya posibles respuestas es ¿cuál es el lugar del adulto en la clínica y en la educación? Una pregunta que no se propone respuestas descriptivas, sino un análisis acerca de los modos en que los adultos pueden potenciar o restringir el desarrollo de los niños/as y adolescentes a su cargo.

De este modo, trataremos de aproximar desde distintas áreas disciplinarias contestaciones a la inquietud planteada, creyendo que los aportes de diversas disciplinas nos ayudarán a reflexionar en torno a dicho rol: el del adulto en su figura de terapeuta o el del adulto devenido docente frente a pacientes o alumnos/as.

Marco teórico y epistemológico común

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el trabajo clínico, teórico e investigativo realizado por la Cátedra Psicopedagogía Clínica en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Esta disciplina “tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar” (Schlemenson, 2009, pág. 31). El objetivo aquí es indagar cuáles son los procesos psíquicos complejos y heterogéneos, intra e inter subjetivos, que están en juego en la modalidad singular de simbolización de cada sujeto. La Psicopedagogía Clínica está sustentada en un marco teórico específico: el Psicoanálisis Contemporáneo. Se trata de una lectura pluralista de Freud, una apropiación crítica y creativa de los principales aportes post-freudianos y una clínica en la que predominan los cuadros no-neuróticos. En el intento de superar el excesivo énfasis intrapsíquico de la primera época freudiana, y del enfoque meramente intersubjetivo de la transferencia y contratransferencia de la época post-freudiana, se hizo necesario un nuevo enfoque. Es así que el Psicoanálisis Contemporáneo concibe al sujeto psíquico como un proceso heterogéneo de representación que simboliza las relaciones: en y entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.

En esta misma línea, la Psicopedagogía Clínica se propone pensar psicoanalíticamente los problemas de aprendizaje, atendiendo a la dinámica intrapsíquica e intersubjetiva de los niños /as y adolescentes con sus pares y adultos a cargo. Pensar los problemas de aprendizaje como sustentados en los modos en que el sujeto se relaciona con el mundo (con los otros y con los objetos de conocimiento). Aprender “no compromete exclusivamente aspectos cognitivos, sino que define un tipo de trabajo psíquico de máxima complejidad, constitutivo de la subjetividad en intercambio -e interdependencia- con los objetos sociales y de conocimiento de acuerdo a sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes” (Schlemenson y Grunin, 2013, pág. 16).

Por otra parte, el enfoque epistemológico del cual partimos presenta un modo de pensamiento e investigación que se sustenta en el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin. Esta perspectiva

epistemológica permite sostener la contradicción evitando las posturas reduccionistas y las intenciones de lograr la completud, lo cual permite reflexionar sobre el modo en que se estructura el psiquismo de los niños/as y las maneras en que se fundan los aprendizajes.

Dentro de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, se encuentran las dos investigaciones que son el eje del presente escrito. Por tanto compartirán este marco teórico y epistemológico, así como la postura amplia de integrar otros aportes interdisciplinarios para cada tema de investigación. Asimismo, ambas investigaciones son exploratorias, tienen una metodología cualitativa y un muestreo intencional no-probabilístico.

Posicionamientos adultos: estructura encuadrante, entre la ilusión y la desilusión

A fin de analizar el lugar del adulto en clínica y educación, resulta necesario situar algunas conceptualizaciones de relevancia para nuestras investigaciones.

Dentro de la corriente del Psicoanálisis Contemporáneo, se hará especial énfasis en la interdependencia existente entre la dinámica intrapsíquica y la intersubjetiva; evitando de este modo la mirada única sobre uno u otro eje. La perspectiva será entonces en el interjuego de ambas dinámicas. Es por eso que los autores del Psicoanálisis Contemporáneo (André Green, Piera Aulagnier, Donald Winnicott, entre otros) sostienen la constitución exógena del aparato psíquico, es decir, la necesidad de que exista un otro adulto que asista al cachorro humano en su nutrición y cuidado. En estos mismos cuidados además de asegurar la supervivencia, el adulto hace ingresar al niño/a a la erogeneización, a la lógica del deseo, a la psicologización.

Podríamos decir que no existiría vivencia intrapsíquica de un sujeto en constitución si no fuera por la asistencia de un otro adulto a cargo de sus cuidados. Es decir que, si no fuera por la vivencia intersubjetiva con otros significativos en la vida del niño/a, no existiría posibilidad de psiquismo alguno. Las características intrapsíquicas del niño/a estarán, de este modo, estrechamente ligadas a los modos de relación entablados con los adultos a cargo de esos primeros encuentros. Estos encuentros generan una oferta simbólica y erógena del adulto hacia el niño/a que incidirá en sus posibilidades de tolerar la frustración, en sus modos de relacionarse con los otros, en las características de su narcisismo, en su deseo por la incorporación de novedades, en fin... en su modo de dar sentido a su experiencia. Es necesario aclarar que esta relación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo no se trata de una causalidad lineal, sino más bien recursiva. Encuentros insatisfactorios con los adultos en los orígenes pueden generar en los niños/as cuadros muy diversos en cada uno/a. Pues lo que está en juego no son las experiencias en sí, sino más bien el modo de significarlas, el modo de interpretar las mismas.

En esta misma línea, Winnicott (1979) analiza los primeros momentos de constitución del psiquismo del infans en los encuentros con los adultos a cargo a través de su concepto de "madre suficientemente buena". Se trata de aquella que está presente, que permite sostener la ilusión de que el/la niño/a puede autoabastecerse en sus necesidades. Pero al mismo tiempo, es la que también se ausenta y desilusiona, generando la necesidad de configurar la diferenciación yo - no yo.

Esta dinámica de ausencia-presencia del adulto a cargo será retomada por André Green cuando propone el concepto de estructura encuadrante, el cual genera "una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción, porque crea un campo psíquico delimitado

de un vacío virtual, que favorece el desplazamiento y la sustitución. Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre deseo y satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimento de la función objetalizante" (Álvarez, 2007, pág. 43). Es decir, se trata de la estructuración de un espacio intrapsíquico fundacional que solo puede ser posible gracias a la participación del otro, del objeto externo, del adulto a cargo; que posibilitará la demora de satisfacción inmediata y la búsqueda de placeres sustitutivos.

De este modo, la estructura encuadrante se vuelve un concepto potente para nuestras indagaciones pues permite pesquisar la interdependencia entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo entre adultos y niños/as o adolescentes.

Los modos relacionales con aquellos primeros adultos a cargo (los que hayan cumplido las funciones parentales) pueden reeditarse en los subsiguientes adultos a cargo de los niños/as y adolescentes: abuelos, maestros, entrenadores de deporte, terapeutas, jefes, directores de escuela, etc. Lo cual no implica que se repita la manera de relacionarse, ni que los nuevos adultos que se encuentre en la vida digan o hagan lo mismo que aquellos de los inicios. Dependerá también de la oportunidades erógenas y simbólicas que estos nuevos adultos oferten para la significación de las problemáticas y los modos de resolución de las mismas. Como toda reedición, estas nuevas situaciones relacionales permiten realizar modificaciones, resignificaciones de los modos arcaicos de interpretar la experiencia. Tanto en la clínica como en la educación, los adultos pueden generar grandes aportes para el desarrollo sano de los niños/as y adolescentes; siempre que estén un poco presentes y un poco ausentes, ilusionen y desilusionen, amen y limiten, confíen y prohíban. De este modo, el niño/a o adolescente puede confiar en sus posibilidades porque hay un adulto que lo habilita, lo avala y lo sostiene; pero al mismo tiempo sus limitaciones permiten configurar las reglas del juego sin la necesidad de autorregularse, pues hay alguien que (en el mejor de los casos) se está ocupando de protegerlo, cuidar a sus compañeros/as y preservar la actividad conjunta.

La educación, el encuadre de trabajo, la relación pedagógica

Con la intención de reflexionar en torno al lugar del adulto en las escuelas, podríamos analizar cuáles son aquellos adultos a los que estamos haciendo referencia. Para el presente artículo nos situaremos específicamente en la Escuela Media y en aquellos adultos que se vinculan con los adolescentes que transcurren parte de sus vidas allí. Directivos, profesores, tutores, preceptores, psicólogos, psicopedagogos, asesores pedagógicos y secretarios, entre otros, rondan el territorio escolar y se relacionan de diversos modos con los jóvenes. Algunos/as desde un lugar de distancia insoslayable; otros/as, desde una relación de confianza.

Baquero y Terigi (1996) plantean que para pensar el abordaje del aprendizaje que toma sitio en la institución educativa es necesario mencionar ciertos elementos. Proponen una desnaturalización de la mirada que poseemos del dispositivo escolar y de la infancia, reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social sobre la infancia. Por otro lado, aquello que acontece en la escuela genera un tipo particular de aprendizaje: el aprendizaje escolar. Se trata de un tipo de aprendizaje artificial, que produce ciertos efectos descontextualizadores de los saberes de la vida cotidiana, y que se vinculan con los determinantes duros del dispositivo escolar.

Trilla (1985) plantea que el dispositivo escolar propone cierta economía, cierta organización del espacio y del tiempo, recursos y roles que sientan las condiciones para el aprendizaje. La escuela es

un lugar determinado al que hay que ir y en el cual los cuerpos de los alumnos quedan encerrados en aulas. Además, se regula el uso del tiempo de manera graduada y se definen roles: el del docente y el del discente fundando así una relación asimétrica, entre otras características específicas de dicha institución.

Dichos determinantes duros son aquellos que por estar naturalizados son incuestionados e incuestionables y parecieran no modificables. Esta supuesta "naturaleza" del dispositivo escolar debe ser tenida en cuenta como objeto de análisis antes de caer rápidamente en la rotulación de los sujetos que no cumplen con lo esperado. Pues si el espacio escolar está "naturalmente" diseñado para que los sujetos aprendientes se desarrollen normal o naturalmente; y el sujeto falla-se en esta modalidad, es decir, no aprendiese naturalmente, éste se encontraría desviado de la norma. El riesgo de esta concepción está vinculada con que la sospecha recae de modo arrasador sobre la naturaleza del sujeto: tiene problemas o está en problemas.

Pero ¿qué pasaría si en vez de suponer la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje en el aprendiente exclusivamente, tomáramos una mirada desnaturalizante y deconstructiva de la escuela? Se podría pensar que este sujeto no puede aprender en estas condiciones: institucionales, sociales, políticas, contextuales, de relación con los otros. Es decir, sus procesos de aprendizaje estarían dificultados en determinado espacio-tiempo organizado de esta forma, con estas estrategias pedagógicas específicas, con estos compañeros/as a los que se los trata de manera homogeneizante, entre múltiples atravesamientos.

Dichas condiciones han sido creadas en momentos en que se fundaba la escuela moderna, allá lejos y hace tiempo, con aquella situación social y cultural. Por tanto, como han sido creadas, son pasibles de modificaciones. Al decir de Castoriadis, cada instituido ha sido creado eventualmente de manera instituyente y luego se cristaliza, se invisibiliza y se figura como constituido así desde siempre (Castoriadis, 1989) pero son posibles las transformaciones, y ese constituye el desafío contemporáneo. En este sentido, se puede pensar en el adulto en las escuelas como un inventor, pensando situacionalmente qué hacer allí, con esos/as chicos/as, en esa situación, en ese tiempo y espacio. Porque hoy el sentido debe crearse en situación, ya no viene dado de antemano (Lewkowicz, 2004). Aún en épocas contemporáneas se continúan escuchando ciertos discursos docentes que sitúan del lado del alumno/a la dificultad, el problema, la desviación. En este sentido, la mirada adulta se encuentra posada en un lugar deficitario respecto de los/as alumnos/as, de aquello que 'les falta', 'no tienen', 'les cuesta'. Acompañado de cierta mirada nostalgia por la pérdida de los alumnos/as de otros tiempos. Alumnos/as ahora idealizados como respetuosos, educados, interesados en aprender y siempre mejores que los actuales. Esta idealización es protegida por recuerdos desfigurados de un pasado que se vislumbra como mejor y perdido para siempre.

Creemos que el lugar del adulto posee un rol primordial en la manera de concebir al aprendiente; si en vez de posicionarse desde una postura deficitaria y limitante en torno al alumno/a que está aprendiendo, se lo piensa en sus potencialidades, el destino prefigurado de biografía de fracaso anticipado, como plantea Frigerio (2004) puede ser desarticulado.

Desde esta perspectiva, tomamos ciertas conceptualizaciones de la filósofa Laurance Cornu que nos permiten pensar en el lugar del adulto-docente y su vinculación con los/as estudiantes. La autora distingue a la confianza como indispensable y constitutiva de la relación entre el adulto y el sujeto-alumno/a. Se trata de una hipótesis sobre la condición futura del otro, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. Se trata

de una habilitación posibilita que el otro haga su propio recorrido. Adquiere importancia, plantea la autora, en su perspectiva política y democrática; pues la democracia consiste en "hacer confianza", distinguido de "tener confianza", para que los propios alumnos/as puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen.

Es decir, existe un reconocimiento humano en la confianza en donde se es responsable de habilitar el camino al otro, habilitar su palabra y que la misma pueda conmovir ciertas posturas y hasta mostrar que hay algo que pensar de nuevo. (Cornu, 1999)

De esta forma, la confianza y la desconfianza resultan enérgicos mecanismos de poder, ya que cada uno de ellos vehiculiza una idea de otro que se pone en juego. En el caso de los docentes, la idea que éstos se hacen de los/as alumnos/as resulta decisiva para su devenir en la escuela. Da cuenta de la responsabilidad que posee el educador frente a los/as estudiantes. (Cornu, 1999)

Por eso se hace necesario, fundamental e imperioso re-pensar las unidades de análisis, tratar de levantar la sospecha, como plantea Baquero, que recae sobre el sujeto-alumno "problema"; para mirar y preguntarnos por ¿cuál es el papel de los adultos de la escuela, del contexto, de la institución respecto de estos chicos/as? y ¿qué responsabilidad nos cabe en el sostenimiento de sus trayectorias escolares y de vida?

Perla Zelmanovich se pregunta por las posibilidades que tiene hoy la escuela de tejer significaciones que atemperen, protejan o resguarden a los jóvenes, posibilitando además el acceso a la cultura, frente a una realidad que se les presenta de modo virulento. Escenas de hambre, de violencia y de desamparo inundan la vida cotidiana y en este sentido, la autora pretende ubicar las potencialidades que tiene la escuela, con adultos a disposición de los jóvenes para ponerlos al amparo del sinsentido.

A los adultos en las escuelas les cabe la función, la responsabilidad, de preservar a los adolescentes, ejerciendo un papel de mediadores con la realidad. Para que una transmisión sea posible, se ofrecen determinadas referencias de ese significado, que le permite al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra. (Zelmanovich, 2003). Con el fin de sostener a los jóvenes frente al desamparo social; a los adultos les corresponde alojar, hacer lugar a la emergencia de los deseos singulares de los adolescentes. De esta forma habilita la búsqueda de un proyecto, de un porvenir posible. Pero este deseo es algo a conquistar, no está dado de antemano.

Es así como planteamos que los adultos en la escuela cumplen una posición de límite y posibilitación del despliegue de subjetividad. Pueden colaborar en la habilitación de un destino distinto para los jóvenes; un destino que no está signado de antemano, sino que ellos/as mismos se constituyen como los autores y constructores de proyectos de vida disímiles.

El adulto en la clínica: la función del terapeuta

En la clínica con niños/as, el rol del terapeuta no consiste meramente en escuchar desde la atención flotante pidiendo el cumplimiento de la regla fundamental. Sino que también se trata de jugar, de establecer juntos los límites del juego y del encuadre, de reírse juntos, de poder esperar, de contener los enojos cuando se pierde, de intentar salvar el placer de jugar cuando se intenta abandonar por la mitad.

Desde la mirada del niño/a, el adulto devenido terapeuta pareciera ser una persona un poco rara: se interesa en todo lo que el/la niño/a tiene para decir y le parece muy importante, es un adulto que no determina aquello que es relevante y lo que no, no obliga a realizar las actividades de manera tajante ni tampoco deja hacer cualquier cosa sin límite alguno.

En el Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica

(Facultad de Psicología - UBA), los niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje concurren al tratamiento grupal con otros/as que poseen también dificultades similares y sus mismas edades. Pero el intento allí no es el de adecuar a los niños/as para que respondan bien a las demandas del dispositivo escolar; sino descubrir e indagar cuáles son los procesos psíquicos singulares que restringen la posibilidad de investir los objetos de conocimiento.

De esta manera, la propuesta inicial en cada grupo de tratamiento consiste en la asociación libre, un intercambio verbal entre los participantes junto con las dos terapeutas a cargo. En esas conversaciones al interior del espacio clínico, no se habla solamente de lo que les ocurre en la escuela, sino de todo aquello que ellos/as propongan y deseen compartir. Aquí las intervenciones clínicas intentan "promover alternativas de complejización simbólica y de dinamismo en la circulación del afecto allí donde las conflictivas psíquicas (de carácter restrictivo) comprometen las oportunidades de aproximación al deseo de incorporación de novedades en el campo socio-cultural" (Schlemenson y Grunin, 2013, pág. 30). Se apunta terapéuticamente a facilitar la sublimación, entendida como plantea Castoriadis como una sustitución de objetos privados de placer por otros que valen socialmente. Esto requiere el investimento de los objetos sociales de manera que provean satisfacción pulsional, y no como mera adaptación a lo que los adultos les piden. Asimismo, requiere de un funcionamiento equilibrado de los procesos terciarios (Green, 1972). Los mismos resultan del interjuego entre las representaciones de cosa y de palabra, que permiten transmitir de manera inteligible a otros algo de la propia experiencia.

En este sentido, los terapeutas no direccionan las preguntas ni completan las respuestas de los niños/as y/o adolescentes, las consignas son propuestas modificables y ante todo se refuerza el modo en que ellos/as entienden o sienten su propia experiencia. Específicamente en la investigación sobre escritura en los niños, llevada a cabo sobre las sesiones de tratamiento, las terapeutas no corrigen la ortografía ni tampoco instruyen sobre cómo escribir mejor. Más bien se proponen consignas que apelen a la propia experiencia singular, pero generando la necesidad de que los otros comprendan aquello que está escrito. Es decir, se apela de manera regrediente a las representaciones de cosa, al sentido que las experiencias vividas tienen para cada niño; y al mismo tiempo se propone una reorganización progrediente de esas experiencias para que sean traducidas en representaciones de palabra, con la lógica del preconciente-conciente, fundamental para que sea transmisible para los otros.

Podemos observar que los adultos en la clínica ofertan oportunidades de complejización psíquica, promoviendo la permeabilización de las barreras intrapsíquicas a través de nuevos modos de relación intersubjetiva con los pares y con los adultos. En los casos de niños/as que tienden a la descarga directa (golpeando a un compañero por ejemplo), se favorecen los espacios de verbalización de la molestia con el otro, el intento de postergar la descarga y la satisfacción inmediata.

Si bien el adulto en la clínica no direcciona las respuestas ni obliga a realizar las actividades, tampoco es favorecedor que lo permita todo. Justamente en estos casos en que la descarga se pone tan de manifiesto, es importante que el terapeuta también proteja a los pacientes delimitando lo permitido. Se hace necesario fijar ciertos límites del encuadre, que hacen posible el trabajo cuidando la integridad del propio paciente, de sus compañeros y de los adultos a cargo: por ejemplo, no está permitido golpear a los otros.

Entrecruzamientos posibles...intersecciones entre la clínica y la educación.

Palabras finales

Luego de haber hecho un recorrido sobre conceptualizaciones que nos permiten reflexionar en torno al lugar del adulto en la escuela y en la clínica, podemos decir que en ambos espacios se hace necesario que el adulto pueda ubicarse en una posición de oferta (desde una relación de confianza, de sostén, que posibilite cierta complejización psíquica) pero también de límite y prohibición (que sirva de protección y cuidado de los/as niños/as y adolescentes).

Desde esta perspectiva, el desafío está en que el adulto en educación sea quien tenga la responsabilidad de habilitar a los/as alumnos/as; quien interrogue la supuesta naturaleza de la relación pedagógica donde se afirma que alguien enseña porque sabe y alguien aprende porque no sabe; quien no se conforme con la supuesta imposibilidad de un sujeto para aprender en la escuela y se haga cargo de instituirlo como un sujeto con potencialidades y posibilidades. De esta manera, un docente sería así un configurador de situaciones en donde todo/a alumno/a puede aprender mediante la creación de condiciones habilitadoras para todos/as.

Desde una perspectiva clínica, el desafío es que los terapeutas posibiliten y sostengan a los pacientes evitando repetir algunas modalidades directivas que se producen en la escuela, dejando las hipótesis lineales sobre las problemáticas subjetivas, negándose a las rápidas rotulaciones diagnósticas estigmatizantes y sosteniendo una paciencia benévola y esperanzada en las posibilidades de mejora de los pacientes. Esta confianza en los pacientes significará por momentos sostenerlos afectivamente y por momentos limitar, pedir más implicación en lo que se dice (o se escribe o se dibuja). Esta exigencia lejos de estar fundada en un pedido de adaptación a lo requerido, se trata de una ferviente convicción en que el paciente puede aliviar su malestar-sufrimiento, puede significar su experiencia de manera diferente, y así investir la incorporación de objetos novedosos.

Como últimas palabras pero no por eso concluyentes creemos que en ambos campos disciplinares, tanto en el educativo como en el clínico, es menester contar con adultos que confíen -desde una lógica de la esperanza, en palabras de Green- en que los niños/as y adolescentes pueden: pueden aprender, pueden disfrutar de hacerlo y pueden lograr todo cuanto se propongan.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2007) "Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización". Tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Álvarez, P. y Grunin, J. N. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Rev. univ. psicoanal*, 10, 15-33.

Baquero, R. y Terigi, F (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N°2.

Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuadernos de Pedagogía*. N°9. Rosario.

Castoriadis, C. (1989). La institución social: el individuo y la cosa. En *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 177-282). Tomo II. Barcelona. Editorial Tusquets.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Cornu, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D., (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril, 2004.

Green, A. (1972). *Notas sobre procesos terciarios. La metapsicología revisitada*, 185-189.

Morin (2000) *La introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires. Eudeba.

Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Buenos Aires, Paidós.

Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes: estudio psicoanalítico de las fantasías y teorías sexuales infantiles*. Buenos Aires. Teseo.

Trilla, J. (1985) "Características de la escuela" en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. España. Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).

Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo" en Dussel, I., Finocchio, S., (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondos de la cultura económica.