



Vol. 16 No. 1

Marzo de 2013

EL LUGAR DE LA TRANSFERENCIA EN EL VÍNCULO EDUCATIVO

Gastón Fazio¹

Universidad Nacional de la Plata
Argentina

RESUMEN

Este trabajo, resultado de una elaboración teórica en el marco de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas (FLACSO –Argentina), versará sobre el estatuto particular de la transferencia en el vínculo educativo, sus condiciones de posibilidad para que se lleve adelante el acto de enseñar. Pensar el cruce entre el psicoanálisis y la educación permite abrir interrogantes posibles sobre el lugar del Otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ubicando a la transferencia como motor y obstáculo, en situaciones generadas en contextos de aprendizaje, clínicos e institucionales. A partir de una breve viñeta se intentará articular conceptos claves como lazo social, vínculo educativo, transferencia, deseo, goce, síntoma que cobran relevancia y significación particular al interrogar situaciones socio educativas, históricamente interpretadas por el discurso hegemónico (pedagógico, psicológico, etcétera) como “aquellos que no marcha”, o como trastornos del comportamiento por los sistemas clasificatorios de uso actual (D.SM.IV).

¹ Licenciando en Psicología, UNLP. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas FLACSO, Argentina. Docente cátedra: Psicopatología II (Infanto-juvenil), Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. Miembro del equipo Programa de Ingreso Inclusión y Permanencia (PROPER), Facultad de Psicología UNLP. Jefe de trabajos Prácticos curso introductorio a la carrera de psicología. Facultad de Psicología, UNLP. Ex concurrente psicólogo Hospital Neuropsiquiátrico Dr. Braulio Moyano. Psicólogo de planta Servicio Penitenciario Bonaerense. Correo electrónico: Gastonfazio940@hotmail.com

Palabras clave: Transferencia- Síntoma- malestar- vínculo educativo.

THE PLACE OF TRANSFER IN THE EDUCATIONAL LINK

ABSTRACT

This work resulted from a theoretical work under the higher Diploma in Psychoanalysis and Socio-Educational practices (FLACSO-Argentina), should address the special status of the transfer in the educational link, their conditions of possibilities to be contingent on the act of teach. Thinking the intersection between the psychoanalysis and education, possible the open question about the place of the Other in the process of teaching and learning, placing the engine and transfer as obstacle in situations generated in learning contexts, clinical and institutional. After a brief vignette will try to articulate key concepts such as social ties, educational links, transfer, desire, enjoyment, and symptoms, that becomes relevant particular significance to examine social and educational situations, historically interpreted by the hegemonic discus (educational, psychological, etcetera) as “that which no fly”, or behavior disorders classifications systems in currents use. (D.S.M. IV).

Key words: Transfer-educational links- symptom –Distress.

Fabián, un joven que a los 14 años cursaba el sexto grado, ingresa al aula unos minutos después de que hubiera sonado el timbre de entrada. Viste pantalones amplios, una campera con bordados, el pelo largo y un gorro color rojo con la inscripción “Pibes Chorros”. Pide permiso y se dirige a la última mesa que está del lado de la ventana que da a la calle, siempre se sienta en ese lugar. Ese día, la docente le recuerda que para estar en el aula debe sacarse el gorro y que si no lo hace se debe retirar.

El joven dice: –Yo no me lo voy a sacar, con el gorro no molesto a nadie. La maestra apela a las normas que están estipuladas en el establecimiento, y una de ellas establece que *dentro del aula deben permanecer con las cabezas descubiertas*. Ante la negativa del alumno, la docente manda a buscar a la vicedirectora.

Concurro a la sala de clases, la maestra me informa que Peralta no se quiere quitar el gorro, que es un atrevido, que le contesta mal, que ella está allí para

enseñar, que no es una niñera, que él debe saber qué es lo que se puede y qué es lo que no se puede hacer. Me dirijo a Fabián y le recuerdo que hay una norma que establece que en horas de clase deben permanecer sin gorros ni capuchas. El joven me contesta:

—Señora, también hay una norma que dice que en horas de clase los celulares deben estar apagados y ella —señala a su maestra— no la cumple, siempre está haciendo o recibiendo mensajes. ¿Por qué yo debo cumplir y “ustedes” no...? Ante los dichos del alumno, la maestra manifiesta: —Peralta está mintiendo. ¿Algún chico tiene algo que decir? Que lo diga ahora. Nadie habla. Fabián se dirige al grupo y manifiesta:

—¡¡¡Son todos unos cagones!!! El joven sale del aula hacia el pasillo. Lo sigo y me siento en un banco junto a él. Fabián dice: —Esa vieja me tiene podrido, no me quiere, siempre se las agarra conmigo.

Le manifiesto que tal vez la maestra esté molesta porque siempre llega tarde, él responde que es porque hay que izar la bandera y no se quiere sacar el gorro; entonces le pregunto: —¿Por qué no te querés sacar el gorro? —Sin el gorro no soy yo, yo no puedo estar sin él. Siento que no sé cómo continuar, lo miro y descubro que me estaba mirando, siempre lo había visto con la mirada en el suelo y le manifiesto que tiene unos ojos muy bonitos y que por el gorro no se los había podido ver. Fabián recupera su postura, levanta los hombros y me dice: —Pero si me saco el gorro, ¿con qué me ato el pelo? no tengo una colita... Le digo que en secretaría hay unas banditas elásticas que le pueden servir. Nos dirigimos hacia allí, le entrego una y un peine. Con esos elementos en la mano, se va al baño, se moja el pelo, se peina bien y se lo ata; se mira mil veces al espejo.

Pasan varios minutos, aguardo en la puerta del baño de varones, mientras tanto pienso en su maestra, quedó con mucha rabia. Sale con el gorro en la mano y me pregunta:

—¿Cómo me queda? —Estás muy bien, Fabián... ¿querés volver a la sala de clases?

—Sí, pero usted me acompaña.

La lectura de esta viñeta, escrita por una orientadora educativa, nos convoca a recuperar el lugar de la transferencia en el vínculo educativo, recuperar aquella vieja práctica de escuchar y dar lugar a la palabra del sujeto, una práctica que en los últimos años pareciera haberse esfumado progresivamente, utilizada por el psicoanálisis pero que sin embargo, no es patrimonio exclusivo de él. Pues de este modo, sin transferencia no habría trabajo social, analítico ni educativo posible.

De aquí surgen, sin duda, múltiples lecturas. Sin embargo, podríamos pensar ésta viñeta dividida en dos momentos lógicos: 1) *momento primero*, caracterizado por la situación áulica y la lucha entre la docente y el alumno, avatares gramatizados bajo la frase “sácate el gorro”, y la manera de interpelar la docente a Fabián caracterizada por recurrir a la normativa escolar, intentando homogenizar al alumno, igualándolo con el resto de los compañeros “ todos deben estar con las caras descubiertas y sin gorro”, tensión que es respondida por Fabián convocando a la docente a que rectifique su posición , siendo que enuncia una norma que ella no cumple y no puede encarnar “está prohibido hablar por celular y ella habla”. Durante este primer momento, las situaciones se suscitan en una dualidad, rivalidad imaginaria, idas y vueltas de retos y contra-retos, sanciones y repliegues, sin entrar algún elemento tercero que medie entre el agente y sujeto de la educación. 2) *momento segundo*, caracterizado por la intervención de la orientadora escolar. Detengámonos a pensar en el accionar de la profesional. Esta sustituye el reto o la sanción punitiva para convocar al joven a pensar sus dichos, a darle un lugar a lo que le ocurre, alojar su queja y situar algún viso de rectificación de su posición intransigente, apelando a la palabra y no a la prohibición y el condicionamiento. Intentar situar, de algún modo, las razones por las que no acepta sacarse el gorro, intervención que se nutre de dos elementos: *la mirada y la voz* ,lo esópico y lo invocante de la pulsión, como condiciones necesarias para hacer que emerja el sujeto, suponiéndolo previamente allí, a condición de servirse de él : “Lo miro y descubro que me estaba mirando, siempre lo había visto con la mirada en el suelo y le manifiesto que tiene unos ojos muy bonitos y que por el gorro no se los había podido ver” (sic). Finalizando con el

retorno del joven al salón de clase acompañado, sostenido por aquel Otro que lo miro y lo escuchó.

El cruce entre el psicoanálisis y la educación permite interrogar situaciones socio educativas, históricamente interpretadas por el discurso hegemónico (pedagógico, psicológico, etcétera) como “aquello que no marcha”, o como trastornos del comportamiento por los sistemas clasificatorios de uso actual (D.SM.IV) o la llamada “violencia escolar”.

¿Cuál es el lugar del Otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
¿Qué estatuto particular otorgarle a la transferencia como motor y obstáculo, en contextos de aprendizaje, clínicos e institucionales?

Psicoanálisis y educación. Un encuentro posible

Freud, en una carta al prólogo de un libro de August Aichhorn (1925) y en “Análisis terminable e interminable (1937), nos advierte de tres imposibles: el psicoanálisis, la educación y al acto de gobernar, y ello, porque por bien que se las practique, siempre habrá algo no-logrado; el resultado obtenido siempre diferirá del esperado; habrá falla en la adecuación, lo que obligará a psicoanalistas, educadores y gobernantes, encontrar una forma de hacer con aquello imposible.

Reconocer o identificar aquello imposible, permite al docente, un *hacer con* eso, aquello que es la piedra con la que tropiezan los profesionales, intervenirlo, hacer de esa piedra un síntoma, transformarlo en un mensaje a descifrar, quitarlo de la doxa clasificatoria, conceptualizada como trastorno, considerando que el síntoma tiene una función en la economía psíquica, una función nodal.

En perspectiva histórica, el dialogo entre el psicoanálisis y la educación tiene larga data. Podemos situar su fecha de inicio con el surgimiento del psicoanálisis mismo, a finales del siglo XIX, ya que se trata de un discurso y una práctica que va a constituirse en un interlocutor para aquellas dificultades que en diversos ámbitos educativos han tenido lugar.

Interesantes son los aportes de Susana Brignoni (2002) al situar que, rápidamente la educación se encuentra con sus propios límites: hay algo que no es absolutamente permeable a su acción. Ante este límite hay una ilusión que

funda el campo de las pedagogías terapéuticas, produciéndose un deslizamiento que equipara a la educación con un espacio de cura: educar es insistir con diversas acciones sobre un sujeto para que éste modifique su conducta. Significantes con los que se nombra a estos modos de intervención son los de re-formar, re-hacer y re-habilitar. De este modo se pierde el sentido de lo que verdaderamente es el educar. Educar implica la transmisión de un patrimonio y su efecto: transformar al sujeto en un ser social. Al decir de Lacan (1960), el niño necesita aprender algo para que su subjetividad se anude.

Las orientaciones de Rithée Cevasco (1996), nos invitan a pensar que, aplicar el psicoanálisis en el campo de las ciencias de lo social y lo educativo, es lo contrario de promover una reducción de lo social a lo individual; promover el imperialismo de una disciplina sobre otra. El psicoanálisis no es portador de "visión del mundo" alguna, el conocimiento de las leyes del inconsciente no le autoriza a ello. El punto de vista del psicoanálisis en el campo de las ciencias sociales se legitima a partir de una hipótesis: *existe una dimensión social del síntoma. Esta mínima y legítima hipótesis, permite establecer un puente entre el saber del síntoma y el saber de la cultura*. El psicoanálisis, permite abordar lo que podemos llamar el "anverso de lo real social", aquello que será el discurso analítico.

Para que los actores en cuestión (docentes, alumnos, institución) con sus problemáticas devengan un caso tenemos que construirlo. El "caso" no está allí, no es parte de la naturaleza aunque se trate de naturalizar lo que allí sucede. Uno de los ejes de nuestro trabajo común es exactamente ese: incluir en nuestra conversación al sujeto como ser hablante. Esto implica incluir tanto sus dichos como sus decires, sus enunciados y su lugar de enunciación. Hay que saber que entre enunciado y enunciación hay siempre una distancia, una hiancia.

Confrontar al joven (Fabián) con sus dichos, apelando a que despliegue qué le sucede, implica desde el lugar de la orientadora educativa, transformar, intervenir y operar para que aquello que se presenta como siendo del orden de la dificultad ("no quiero sacarme el gorro para izar la bandera, o en el aula"), vire hacia el malestar, para ser sintomatizado, abriendo juego a intervenciones posibles. Para que el sujeto revise su posición ante el saber, ante la institución

escolar, la docente, etcétera, debe haber un agente que cause e interpele la cuestión. Esto se logrará si el docente se hace cargo del UNO por UNO, y no opera con respuestas estandarizadas y homogeneizantes, es decir, si subjetiviza, singulariza la cuestión.

Síntoma y malestar. Malestar del síntoma.

Para el psicoanálisis el *malestar en la cultura* en la actualidad es un efecto del discurso de la ciencia, es decir que en nombre de nuestro bien, el saber científico impera en todos los ámbitos en los que los sujetos conviven, la salud, el derecho, etcétera. Los ámbitos educativos no son una excepción. El saber científico se presenta bajo dos modalidades: por un lado la evaluación de resultados y por otro lado como el saber que va a nombrar y diagnosticar el malestar existente. Los síntomas en ámbitos educativos vinculados al saber, pasan por procesos de evaluación, cuyo efecto es el llamado “fracaso escolar” y por otro lado aparecen de manera muy insistente los síntomas que mueven el cuerpo, calificados como deficitarios, déficit de atención, y banalizado como “no - *tiene interés*”, representaciones de buen y mal alumno, aquello que Bourdieu (1975), llama las *Categorías del Juicio Profesoral*.¹ Denunciando de este modo la dimensión de control social en juego.

Por otro lado, la visión más “ejecutiva” de la enseñanza, evaluar el resultado, medir, evaluar, cifrar, interviniendo el síntoma de manera directa, que produce sin duda pasajes al acto o rechazo (Tizio, 2005), descuidando donde está el sujeto allí, operando con el saber científico, detentor de la verdad, Amo.

El deseo respecto al sujeto es una variable enigmática, no controlada y no responde a ningún método de medición estándar, está atravesado por múltiples condicionantes, no hay el *deseo puro*. Es necesario, desde una perspectiva psicoanalítica, distinguir entre el *saber escolar o educativo*, del que se ocupan los educadores, los maestros y otro tipo de saber, *el saber del inconsciente* del que se

¹ Bourdieu, de Saint Martin (1975). Las categorías del juicio profesoral. En: **actes de la Recherche en Sciences Sociales**, París, 3- 25-28.

ocupa el psicoanálisis, un saber que no se puede enseñar, sin conocimiento, un saber que no se sabe, que está del mismo lado que el goce. Hay, podría decirse, una conexión entre este saber y la satisfacción inconsciente, que opera mediante la repetición, la insistencia: el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento y tiene una función anudar al goce.

Segundo Moyano (2011), al hablar de los escenarios educativos y los contenidos educativos como bienes culturales, nos invita a recuperar la intrincada relación entre deseo de enseñar y deseo de aprender, en términos de *encuentro entre el agente y el sujeto de la educación*. Si no existe ese motor, el deseo, no hay encuentro posible, con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto, sin nada que lo una. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que, poco o nada tienen que ver con la educación.

Ejemplo de ello, es la llamada violencia en las escuelas, que se ha constituido en los últimos años como un síntoma social, que plantea para el psicoanálisis el desafío de pensar un nuevo real en juego en el ámbito de la escena socio-educativa. Pero hablar de las violencias en plural, nos indica la multiplicidad de manifestaciones e interpretaciones discursivas, así como la variedad de usos sintomáticos por parte de los sujetos.

El recorte de aquello que le sucede a Fabián, podría ser reinterpretado por las lógicas dominantes como violencia o peligrosidad, o vulnerabilidad, como nuevo significante Amo que nombra a la vieja categoría del higienismo: el llamado peligroso social. La violencia, y hay que advertirse de ello, es uno de esos conceptos peligrosos en su uso indiscriminado y falto de rigor. Si además lo adjetivamos como juvenil el riesgo aumento exponencialmente.

Este hecho no es casual, responde a una lógica posmoderna de primacía del pensamiento único, versión debilitada del cogito en la construcción de una ficción que conocemos como “realidad mediática”. En tal sentido, podemos decir que la violencia no es un hecho aislado, es un proceso con una lógica propia aunque esta sea silenciosa y oculta en la cual todos tenemos responsabilidad, diferente según la función y el lugar que ocupemos.

Intervenir recuperando la transferencia, a partir de dar consistencia al vínculo educativo.

“Sin duda, el vínculo educativo es una atadura, liga, ata al sujeto humano a un destino: a ser inexorablemente un ser de la cultura, de lenguaje, inscrito en el mundo simbólico, en las generaciones, donde cada sujeto ha de buscar su propio lugar y jugar el juego. Determinación y contingencia, van anudando los itinerarios para cada quien. El vínculo educativo puede jugar, y si juega bien, será como una plataforma de lanzamiento hacia el por-venir, si se instala en la paradoja de sujetar...” (Núñez, V. 2005).

El vínculo educativo, como todo vínculo social se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se re-significan esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega. Es por este motivo que, desde la Pedagogía social, se habla de considerar la transmisión educativa como la tarea que habilita al sujeto a convertirse en una suerte de heredero, legado del patrimonio cultural y social. De esta manera podemos considerar que la educación tiene una función filiadora con lo social, en tanto promueve un lazo y, por lo tanto, aquí el vínculo educativo lo concebimos como una de las formas de vínculo social.²

Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro este allí, que lo aloje, y supone también la transferencia.

² La idea de vínculo educativo es re trabajado por Núñez (2005), en sus desarrollos teóricos sobre la intersección entre psicoanálisis y pedagogía social, partiendo del triangulo Herbartiano de la pedagogía y la intrincada relación entres tres elementos : docente (agente)- contenido de la educación - alumno (sujeto de la educación).El primer elemento a considerar es el sujeto de la educación, quien debe disponerse al arduo trabajo de soportar la violencia necesaria de la coacción pedagógica. El agente, segundo elemento, es quien debe sostener el acto pedagógico, la cultura, maestro, el Otro social. Algo de forzamiento, de la violencia simbólica debe entrar en juego para sacar al sujeto de la apatencia inercial y lanzarlo al mundo, despertarlo, Constreñir el capricho. El tercer elemento son los bienes culturales seleccionados para transmitir, y su vez es el lugar que permite articular los elementos anteriores.

Termino que, si bien no es tributario del psicoanálisis, éste no la ha inventado, opera con ella. La transferencia, en sentido estricto y en términos freudianos, consiste en un proceso de reviviscencia de afectos inconscientes producido en el marco de una relación analítica, el analista pasa a ser soporte de los fantasmas del paciente. En sentido amplio, no corresponde exclusivamente a la situación analítica, en tanto existe en otras circunstancias, donde no siempre se la reconoce, en el vínculo educativo por ejemplo, como condición y punto de partida para producir aprendizaje, en ella se juega algo que va más allá de la simple asimetría entre los sujetos.

Si, el docente no hace un lugar a la palabra del alumno, si no lo reconoce como sujeto deseante, incompleto, no podrá producir aprendizaje, concibiendo al aprendizaje no sólo como la incorporación de algo nuevo en la estructura previa de conocimiento, pues es importante separar aquí la noción de aprendizaje para la psicología, y para el psicoanálisis, donde la transferencia sería para este último, el punto de partida para que el aprendizaje se logre más que la llegada, el resultado.

Respecto a este punto, si bien es un tema que ha dado lugar a debates ya obsoletos, recordemos que ya desde la psicología del desarrollo, Vigotsky (1936) al introducir los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo e internalización, postulaba cierta idea de andamiaje, sostén que no se produce sin el Otro (docente, padres, compañero de escuela, institución educativa, etcétera), que guía el aprendizaje.³

Es importante que el docente reconozca y haga consiente los movimientos transferenciales que es capaz de generar en sus alumnos, poder diferenciar aquello de la transferencia que está ligado su persona (algún rasgo del docente, su estilo propio, su manera de enseñar) de aquello que es inherente a la relación establecida entre docente-alumno, el lazo social.

Así, el docente debe asumir su propia incompletud, en posición de docta ignorancia, un no saber ignorando que sabe, Esto es, habilitar una posición, partir

³ Para ampliar resultan interesantes los desarrollos de Ricardo Baquero, quien en su libro *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Edit. Ariel Buenos Aires 1996, desarrolla la noción de Andamiaje, profundizando los principales conceptos de la obra de Vigotsky.

precisamente de que ese *no saber* puede llegar a tener lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de lo que quiere transmitir y, sobre todo, acerca del sujeto. Una postura en clara oposición a la presentación del agente como un modelo a seguir, que lo sabe "todo" acerca de "todo".

La *docta ignorancia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Esta es sin duda, una posición subjetiva asumida por el docente que subvierte de alguna manera, el Discurso Universitario. Esté requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta, que sería el primer paso para que en esa hiancia, se instaure el vínculo educativo, sobre el borde de un hueco. Recuperar la vieja práctica de preocuparse por lo que le ocurre al alumno, abrir juego, invitarlo a hablar, ofertar un espacio de escucha, sería la vía para encauzar algo de aquello que se presenta siendo del orden de la dificultad ubicada solo y exclusivamente, del lado del alumno.

CONCLUSIÓN

“Además de la responsabilidad de cada sujeto, también hay la responsabilidad del educador y su posición subjetiva ante las modalidades de goce” (Tizio, 2011).

Hebe Tizio (2002) en sus escritos, al hablar de la posición de los profesionales, refiere que, son éstos los aparatos de gestión en los diferentes campos, constatándose hoy, cada vez más, cierta desorientación en el ejercicio de las funciones en el campo educativo y social. Así, los profesionales (educadores, en este caso) tienen dificultades para soportar la división del sujeto y la borran, reduciéndolo a un ser usuario, de un servicio vía la identificación monosintomática, confundiendo las categorías con el ser, por ejemplo: los alumnos con Déficit de Atención: “este niño es hiperactivo”, proviene de una familia violenta y vulnerada”. Entonces prima el ser reforzando de este modo aquello que queda por fuera de la norma.

Cada discurso tiene una relación con la subjetividad que, en cada caso, es definida de manera diferente. El discurso social expresa un rechazo a las manifestaciones de la subjetividad tanto de los sujetos como de los profesionales que trabajan en ese campo. Frecuentemente los mencionados profesionales actúan la lógica de este discurso transformándose en agentes de este rechazo. ¿Cómo? De muchas maneras, por ejemplo obturando la división subjetiva con identificaciones que confunden el ser con el tener, es decir, produciendo una sustancialización de las categorías. O aplastando el síntoma con respuestas preestablecidas sin saber que esto genera, frecuentemente, transferencia negativa, en intrincada relación con las identificaciones monosintomáticas descriptas más arriba.

Ese rechazo tanto puede aparecer como culpabilización o como victimización de los sujetos, dos caras de una misma moneda que no deja espacio para la responsabilidad. Cuando la vertiente es de culpabilización se centra toda la responsabilidad en el sujeto y la posición del profesional es la de alguien que enjuicia una conducta o un estilo de vida. Cuando se trata de la victimización la posición de los profesionales es la de la denuncia y todo se ubica del lado del Otro pues el sujeto aparece como su víctima. Estas perspectivas polarizadas obturan la división subjetiva que es el lugar del que puede brotar la pregunta sobre cómo incide cada uno en lo que le sucede.

Las lógicas del discurso dominante apuntan a la destrucción de la transferencia porque las propuestas de atención son homogenizadoras y se centran en los protocolos de evaluación. Los estándares son las nuevas formas de control social a dos bandas, controlan al sujeto y al profesional privándolo de realizar su verdadera función. La estandarización de las prácticas mata el deseo e implica por ello la pérdida de la especificidad de la función que se sustituye por formas cada vez más directas de control. Bajo transferencia se puede sintomatizar el aprendizaje, fuera de transferencia el goce se extravía.

Es verdad que las modalidades del vínculo social cambian, que hoy la fijación de los lazos con el otro es más lábil y que esto modifica las formas de la transferencia.

Por eso es importante separar los problemas concretos que pueden tener los sujetos de los problemas que tienen los profesionales. Es necesario tener los recursos para tratar el malestar que se genera en la práctica para poder mantener un lugar que pueda alojar la problemática de los sujetos sin que se obture con la dificultad del profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aromí, A. (2004). El imperio del Número. *Revista de la sección clínica de Barcelona*, 11 (3), 1-3.
- Brignoni, S. y Miquel, L. (2009). Hay (el) malestar y hay malestares. *Revista de la sección Clínica de Barcelona*, 19 (3), 8-9.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Ariel.
- Bourdieu, P.M. y de Saint Martin (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 25-28.
- Cevasco, R. (2002). Psicoanálisis y Ciencias Sociales. *Revista de la sección clínica de Barcelona*, 8, 13-15.
- Camps, M. (2005). *El malestar docente su posición y su deseo*. En *Actas del Seminario del Campo Freudiano de Valencia*. Grupo de Investigación pedagogía y psicoanálisis. Lo imposible de Educar. España.
- Cordie, A. (1988). La Transferencia. En *Malestar Docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Freud, S. (1930- 1929). *El malestar en la cultura, Obras Completas*. Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable*. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldemberg, M. (2009). Violencia en las escuelas y subjetividad contemporánea. En *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama ediciones.
- Lacan, J. (1969-1970). Seminario XVII: *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Najles, A. (2005). Educar, gobernar, psicoanalizar. En *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.

- Núñez, V (2002) El vínculo educativo. En Tizio, H: ***Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis***. España. Edit. Gedisa
- Núñez, V. (2002). ***La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social***. España: Gedisa.
- Núñez, V (2010) Encrucijadas ***de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas***. España: UOC.
- Godoy, M. (2010). Sácate el gorro. ***El Monitor de la educación***, 24 (4), 18-19.
- Tizio, H. (2002). El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa. En ***Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis***. España: Gedisa.
- Tizio, H. (2010). El discurso analítico y sus semblantes. ***Revista de la sección clínica de Barcelona***, 23 (16), 23-25.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Violeta, N., ***La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social***. España: Gedisa.
- Urrieto, J. (2009). Violencias escolares. En Goldemberg, M., ***Violencia en las escuelas***. Buenos Aires: Grama.