

4 PSICOANÁLISIS EN EL AULA

4.1 EL TRABAJO DEL ANALISTA CON GRUPOS DE EDUCADORES QUE CONVIVEN CON INFANCIA EN SUFRIMIENTO. UNA APLICACIÓN DEL PSICOANÁLISIS. POR: SUSANA KAHANE*

En 1907 comienza a editarse una serie de publicaciones que continúa apareciendo hasta 1925. Es una colección de 20 libros de una serie¹ llamada - en diferentes traducciones del alemán - “Escritos sobre psicología aplicada” o “Biblioteca de psicología aplicada”; el director de la colección, S. Freud. En la 1ª edición de 1907, aparece el artículo “El delirio y los sueños en la “Gradiva” de Jensen; en 1910, “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”. Ambos trabajos son formas de aplicación del psicoanálisis a otras disciplinas. En la presentación de la colección, Freud escribe que ofrecerán: “... un trabajo único dedicado a la aplicación de conocimientos psicológicos a temas del arte y la literatura, la historia de la cultura y de la religión, y campos análogos. Estos trabajos presentarán ora el carácter de una indagación exacta, ora el de un empeño especulativo”. (Fin de la cita). O sea que consideraban esto como la aplicación a una disciplina de los conocimientos de otra y estaríamos aún en el campo del conocimiento.

En 1912, dos alumnos “legos” de Freud, no-médicos, el abogado Hanns Sachs y el inteligente autodidacta - mecánico de profesión - Otto Rank fundan la revista “Imago”, cuyo objetivo fundamental es el de cultivar los lazos del psicoanálisis con otras ciencias del espíritu. También Freud publica en ella: “Tótem y Tabú” en los dos primeros números, otras veces desde

el anonimato, como en 1914 con “El Moisés de Miguel Ángel”. En 1916 en la 10ª Conferencia de Introducción al Psicoanálisis², dice: “... en todas estas relaciones (quiere decir con las otras disciplinas) el psicoanálisis es ante todo la parte que da y pocas veces la que recibe”...”es el psicoanálisis el que aporta los métodos técnicos y los puntos de vista cuya aplicación está destinada a probar su fecundidad en esos otros ámbitos”.

En 1918, poco antes de finalizar la 1ª guerra mundial, Freud lee en Budapest, en el 5º Congreso Psicoanalítico Internacional, uno de sus escritos técnicos: “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”³. Habla de la “actividad del analista” y de sus contenidos principales: hacer consciente lo reprimido y poner en descubierto las resistencias. Alude también a la enorme miseria neurótica del mundo y lo poco que podemos hacer desde el punto de vista cuantitativo, a partir de lo cual él plantea la reflexión de que en el futuro habrá que adecuar la técnica a las nuevas condiciones, siempre cuidando el rigor en nuestra tarea.

En 1923, en un breve informe que escribe por encargo para la Enciclopedia Británica⁴, Freud dice que, a partir de “La interpretación de los sueños” el psicoanálisis alcanza una nueva significación: deja de ser solamente una terapia para las neurosis, para convertirse en una

¹ Obras Completas, Amorrortu, T. IX, p.225, “Presentación de la serie *Schriften zur angewandten Seelenkunde*” (1907).

² Obras Completas, Amorrortu, T. XV, p.153

³ “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”, 1918, Amorrortu, T. XVII, pp.162-3.

⁴ “Breve informe sobre el psicoanálisis”, 1923, Amorrortu, T. XIX

nueva psicología – “psicología de las profundidades” – que reclama su lugar entre las ciencias del espíritu entre las que, aunque encontrando resistencias, comenzó a despertar interés y a hacer sus aportes. La psiquiatría fue el primer campo de aplicación. Luego, cuando empezó a aceptarse la visión de la cultura como renunciamiento de lo pulsional y que la validez de los aportes que se estaban recibiendo no tienen por qué quedar circunscritos solamente al campo de la patología, el psicoanálisis entra a hacer contribuciones a otras disciplinas, como por ejemplo, la antropología, la sociología, la pedagogía.

En la 34ª Conferencia⁵, dice: ***“Siento una fuerte tentación de guiarlos a ustedes a través de todas las aplicaciones del psicoanálisis a las ciencias del espíritu”.***

Esta es hoy mi tentación, o por lo menos mi deseo: Abrir un espacio de reflexión sobre la posibilidad de estas aplicaciones. Para ello, os voy a contar una experiencia, un esbozo de lo que puede ser una aplicación – operativa - del psicoanálisis a las ciencias de la educación a través de una forma específica de intervención: la supervisión de la tarea educativa de equipos de educadores que trabajan con menores tutelados en Residencias de la Comunidad de Madrid.

En estas instituciones, he podido apreciar cómo el educador, ante una escucha e intervención psicoanalíticas, va aprendiendo a observar, a reflexionar y a discriminar respecto a su relación con los niños y adolescentes a su cargo. El proceso que hace un grupo de estas características, tiene consecuencias directas en la percepción que tienen los educadores de sí mismos y de sus actuaciones educativas, e influye la convivencia en la Residencia.

Se impone la pregunta: ¿qué se aplica o con qué se opera? ¿Con un método? ¿Con una herramienta del conocimiento? ¿Con una técnica? ¿Con una teoría de la clínica? En este caso yo diría que lo que se aplica y con lo que se opera es con una forma de escucha en busca del conocimiento – emocional - de una realidad específica, ligada a la subjetividad y al sufrimiento.

¿En qué puede el psicoanálisis ayudar a los educadores, y en este caso específico a un equipo de educadores que trabaja con infancia en sufrimiento?

En el campo del acogimiento y protección a la infancia el psicoanálisis está dando pasos con lentitud, a pesar de las serias necesidades existentes. En esta área, las específicas condiciones de trabajo demandan la colaboración del psicoanalista como tercero – o cuarto – en un complejo sistema de intercomunicación. El sistema jurídico español va haciéndose cargo cada vez más de la defensa de los derechos del niño y la familia. Ante la evidencia de una situación de desamparo del menor – por incumplimiento de los padres de los deberes de protección hacia sus hijos, por no poder ejercer la parentalidad en forma adecuada o por maltrato físico – se ponen en marcha unos dispositivos para evitar que una situación de riesgo se convierta en verdadera desprotección, retirando al menor de la familia.

Las Residencias infantiles se crean como solución alternativa y temporal al medio familiar, llevándose a cabo en ellas un proyecto de intervención para el niño y la familia que garantice la reincorporación del niño en condiciones adecuadas u otras medidas en caso de que esto no sea posible. O sea que el menor pasa a una institución.

⁵ 34ª Conferencia de las “Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”, (“Esclarecimientos,

aplicaciones, orientaciones”) 1932, Amorrortu, T.XXII.

Una vez que el menor pasa a vivir en la Residencia – se intenta que sea temporalmente mientras se incide para que se produzcan cambios que permitan su retorno a la familia – ésta es su hogar. Desde allí asiste al colegio, o al instituto o al taller, según el caso.

El personal de la Residencia está compuesto por: un director o directora, que es el tutor o guarda del menor ante la ley, y educadores que ejercen esta función especializada y que son, en su origen, de formación variada: los hay maestros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales. Algunos trabajan por la mañana, o sea que desayunan con los chicos antes de que partan hacia los respectivos colegios. Se quedan en la Residencia por la mañana, donde muchas veces hay chicos que no fueron al colegio por enfermedad u otras razones, y comen al mediodía con los que regresan a esa hora. Otros educadores – la mayoría, trabajan por la tarde o sea que reciben – o van a recoger, según el caso – a los niños cuando vuelven de sus ocupaciones, acompañan al que lo necesite a actividades extraescolares, están cerca de ellos a la hora de jugar y de realizar las tareas que les encomiendan los profesores, meriendan y cenan con ellos, les leen un cuento a los más pequeños, conversan con los mayores. Trabajan hasta las 10 o las 11 de la noche. Antes de marcharse ellos, llegan los acompañantes nocturnos, que son a veces estudiantes de fuera de Madrid, que de esta forma resuelven su situación personal y laboral, o son becarios. También hay cocineras. En las macro - residencias, se agregan además otros trabajadores: asistente social, psicólogo, enfermero, médico, portero. En las Residencias territorializadas, que son pequeñas, chalets en general, estos servicios de asistencia los da la misma comunidad, ya que están localizadas en el mismo lugar de residencia de las familias (Leganés, Parla, Fuenlabrada, Móstoles)

La tarea del equipo de educadores de estas Residencias es ardua. Deben intervenir con los

menores – en su singularidad y en el grupo –, con los profesores de los colegios a los que asisten, con la parte de familia que les resta (normalmente uno o ambos padres faltan del hogar), con los Servicios Sociales Municipales, con los Servicios culturales y deportivos, los Servicios de Salud y un largo etcétera.

Los educadores se encuentran, como dijo Freud en la conferencia citada (34^a), buscando la senda entre **“la Escila de la permisión y la Caribdis de la frustración”**, o sea que tienen a su cargo una tarea imposible. Sólo Ulises pudo superar a esos terribles monstruos mitológicos, (hete aquí que eran femeninos en su origen) que se escondían en el Estrecho de Messina. El navegante que lograba escapar de la peligrosa Escila, perecía en el remolino que provocaba la furia de Caribdis. Y los educadores son valientes humanos, pero nadie equipara a Ulises...

Freud agrega más adelante: **“El análisis del maestro y educador parece ser una medida profiláctica más eficaz que el de los niños mismos y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización”**.

No podemos decir que hoy por hoy sean escasas las dificultades para su realización, pero el psicoanálisis puede tender un puente, aunque no sea a través de la clínica directa.

Volvamos entonces a la pregunta que nos formulábamos: ¿En qué puede el psicoanálisis ayudar a un equipo de educadores que trabaja con infancia en sufrimiento? Educadores que sufren ellos mismos por las frustraciones, los sentimientos de impotencia que este tipo de tarea conlleva. Una de las formas, puede ser la de un trabajo grupal de supervisión. ¿Supervisión de qué? ¿Qué temas son objeto de la supervisión? Los que aparezcan, los que impidan seguir adelante con la tarea, los que confunden, los que bloquean. Reflexionar con los colegas sobre las situaciones difíciles, con la escucha específica de un analista, permite diluir algunas de las excesivas implicaciones emocionales que suelen traducirse en sentimientos

de impotencia y frustración personal. Es importante facilitar la comunicación, hablar de la ideología institucional casi nunca siquiera formulada, enfrentarse a las emociones que desata el trabajo grupal, a la rivalidad fraterna, a la competencia, a las fantasías omnipotentes versus la desilusión y la impotencia, al deseo narcisista de ser el perfecto educador y lograr sus objetivos, a la fantasía inconsciente de convertirse en la madre buena o el padre bueno, sustituyendo a los padres reales. Pero, por sobre todo, permitir elaborar los vínculos.

Os cuento que llegué a esta tarea en forma casual. Ocurrió que una colega y amiga, Esther Hidalgo, me llamó para decirme que le habían derivado dos niños, hermanos, desde una macro-residencia de un pueblo de la Comunidad de Madrid. Me preguntaba si me podía hacer cargo de la demanda de uno de los hermanos, y ella se ocuparía del otro.

La llamada pidiendo ayuda era del subdirector, pedagogo con formación en psicoanálisis, que era a su vez jefe de estudios. No había padres que se hicieran cargo. Nos preguntábamos: ¿A quién entrevistar? Hicimos ambas una entrevista con el subdirector de la Residencia para que nos cuente. Le preguntamos: ¿De quién es la demanda? Del educador referencial – el educador de la tarde – y otra educadora que también estaba muy relacionada con los chicos.

Entrevisté a esta pareja de educadores. Me contaron su preocupación, las quejas de los profesores, sus dificultades con el niño, la conducta bizarra que observaban en él, su historia (tal como figuraba en la ficha que le acompañaba a su llegada). Esto era un cambio muy grande de esquemas.

Recibir en terapia a un niño sin entrevistar a sus padres, sin conocer la historia familiar, su lugar en la familia, ni qué hablar de los mitos familiares... Un niño cuyos padres no demandan nuestra ayuda ni el niño mismo es consciente de que la necesita...

Después de este niño, vinieron otros y con cada uno se ampliaban los interrogantes. Poco

a poco nos fuimos dando cuenta de que los educadores nos necesitaban tanto o más que los chicos. No podíamos derivarlos a otro colega – como hacemos con los padres – porque la Comunidad de Madrid apenas se hacía cargo del pago de la terapia del niño o del adolescente y era impensable que se haga cargo de un trabajo con los educadores.

Entretanto la Dirección de la Residencia fue tomando conciencia de que estaban siendo ayudados de una manera diferente; que había acá un tipo de escucha y de intervención que les podía aportar mucho. El Jefe de Estudios se dirigió entonces a la Escuela de Educadores, lugar de especialización y formación permanente de este colectivo, ligada a la Comunidad de Madrid, y pidió que el próximo curso nos lo adjudicaran. Comienza a gestarse en ese momento la práctica que hoy les presento, la cual pasó de llamarse “curso” a ser una “Supervisión de la tarea educativa”.

Veamos primero algunos aspectos teóricos antes de escuchar algunas viñetas y pasar a la técnica:

La Supervisión Psicoanalítica de la tarea es un espacio y un tiempo en los que el equipo puede volcar sus esperanzas y sus frustraciones, donde puede oírse a sí mismo y ser oído, para comprender mejor sus dificultades y el origen de las mismas, de forma de poder buscar soluciones. Se lleva a cabo en forma grupal por varias razones:

- una razón de índole económica (la Escuela de Educadores, que lleva a cabo las actividades de formación de los equipos no podría hacerse cargo de supervisiones individuales);
- la demanda no parte de individuos sino del equipo como tal;
- la finalidad de la tarea educativa en la Residencia – en la que los menores conviven, prácticamente, con el equipo – impulsa a reflexionar sobre ello en el contexto grupal.

Se impone la pregunta: ¿qué es eso de Supervisión psicoanalítica de la tarea educativa? ¿Nos referimos a una actividad terapéutica, formativa, educativa? ¿Es terapia de grupo? ¿Es análisis institucional? ¿Es dinámica de grupos? ¿Es una clase de teoría psicoanalítica? En realidad esta supervisión conlleva y superpone dos de las tareas que Freud, en 1937⁶, definió como profesiones imposibles: analizar y educar. Si cada una de estas tareas es en sí imposible, ¿qué cabe esperar cuando se presentan ambas como necesidades ineludibles, apareciendo a menudo mezcladas?

¿Y en qué consiste esta tarea educativa específica? La función del educador especializado es muy compleja, en tanto está en juego la inserción social y profesional de los menores. La pedagogía especializada se dirige a una persona en su globalidad y son inúmeros los aspectos de la tarea de estos educadores: deben conducir, guiar, o sea ser agentes de cambio; deben comprender, acompañar a los menores creando y operativizando para ellos un proyecto individual, más proyectos grupales insertos en un proyecto institucional que forma parte – o debería formarla – de un proyecto multidisciplinar que incluye a toda la familia.

Uno de los objetivos de la supervisión es que los participantes logren la integración teoría y práctica. En la operativización de este objetivo se plantea la mayor dificultad de esta tarea específica, la cual, si no se aborda, puede entorpecer su consecución. Se trata de integrar – ¿sería posible? – la teoría psicoanalítica con la práctica educativa. O sea que hay que operar en dos monedas, conversión mediante. Esta conversión es tarea de los educadores y no se puede llevar a cabo sin una elaboración previa del material supervisado. La supervisión funciona como un proceso tendiente a incrementar la reflexión de los educadores, tanto en forma

individual, como a nivel de grupo, de equipo institucional.

Uno de los cuestionamientos que se imponen en estos equipos es respecto al concepto de educar. Cualquier educador debería reflexionar al respecto, pero en el caso de estos equipos es imprescindible, de la forma en que lo es en una pareja de padres. Los padres son, en el mejor de los casos, dos: en este caso son un grupo de 10 – a veces de 30 personas– ejerciendo funciones ligadas a la parentalidad. No habrá un acuerdo, pero es necesario darle vueltas a este concepto: Pensar en qué es educar; qué es ser educador en su especie, su rol, sus expectativas, su deseo. Pensar en los menores a su cargo y sus expectativas, sus subjetividades, sus momentos en el desarrollo, su salud mental, sus recursos intelectuales y sobre todo, afectivos.

Está claro que este tipo de supervisión trae consigo dilemas, y no estará de más nombrarlos:

- Dilemas filosóficos (¿ideológicos?) planteados por multiplicidad de encuentros y desencuentros:
- Existen diferentes objetivos, esquemas referenciales, técnicas y expectativas, en los tres vértices del triángulo: educador, supervisor, institución; hablamos del deseo, o de los deseos, como nos ocurre en las terapias de niños.
- el doble rol asignado al supervisor: terapeuta y formador, roles que son mutuamente excluyentes. ¿En qué centrarse? ¿En el educador y su inconsciente? ¿En sus intervenciones educativas? ¿En el grupo?
- ¿En su rol – también incierto –, medio educativo, medio parental y lo que esto les moviliza? ¿En las frustraciones que

⁶ “Análisis terminable e interminable”, Amorrortu, T. XXIII.

su tarea diaria conlleva? ¿En el conocimiento de la subjetividad de estos chicos, que sufren la separación de sus familias a posteriori de otros tantísimos sufrimientos dentro de ellas?

- Dilemas técnicos: ¿Cómo supervisar analíticamente una tarea educativa? Esta es la demanda manifiesta pero, ¿es esto lo que se hace? ¿O es que la escucha psicoanalítica favorece la comprensión de la tarea educativa y lo que ésta les significa? ¿Qué sistema se pone en funcionamiento? Es un complejo sistema de intercomunicación con transferencias / contratransferencias tan entrecruzadas que pueden resultar enmarañadas si no se despejan. En lo manifiesto: Supervisor / Educadores, pero subyacen y participan los chicos, sus familias, la institución. Se crean innúmeros hilos que se entrecruzan, creando una complejidad transferencial que no puede ser trabajada como en un análisis, pero tampoco puede ser eludida. Para intentar imaginar esto, podemos compararlo – en su diferencialidad – con un grupo de supervisión psicoanalítica, aunque en éste los integrantes del grupo son personas analizadas, y además se trata de supervisar una tarea – individual - analítica (o sea que se opera en la misma moneda). En otros aspectos lo podemos comparar con nuestras entrevistas con los padres de nuestros pacientes niños y adolescentes, en tanto no eludimos abordar lo inconsciente que aparece, pero nos cuidamos de mantenernos en lo posible en un nivel preconsciente-consciente, sin promover un trabajo transferencial, a pesar de que la transferencia está allí, existe, y se toma en cuenta en tanto alianza de trabajo, o sea en sus aspectos menos regresivos. También actúa la transferencia en la relación

menor / educador, en tanto hay desplazamiento del modelo de relación establecido previamente con el entorno familiar.

En la población específica a que nos estamos refiriendo, hay además una declinación de la función paterna y es común que los padres hayan resignado su autoridad, o hayan sido desposeídos de ella. Su palabra está desautorizada y esta desautorización se desplaza al ámbito de la residencia.

Si la tarea nuestra con padres es clínica, si la supervisión de colegas es clínica, esto de lo que hoy hablamos también lo es.

La vida en la Residencia está marcada por una serie de vínculos entrecruzados. La tarea grupal está cargada de emociones, que pueden bloquear pero que, nombradas, elaboradas, pueden enriquecer. Decía Pavlovsky: “No hay pensamiento más valioso que el que los individuos producen en grupo”. “Un grupo desarrolla su máximo potencial creativo cuando cada individuo ha interiorizado el pensamiento común del grupo (la ideología) y además la singularidad de cada miembro individual (la antiburocracia)”⁷.

Una viñeta para que podáis escuchar a un grupo trabajando:

Es la 7ª supervisión de la serie anual, en una Residencia territorializada. Llego temprano. Al mismo tiempo que yo, llega la educadora A, arrastrando – prácticamente – (o siendo arrastrada) por Z. Este pequeño de 7 años, africano de piel negra, adoptado junto a su hermano mayor por una familia española, está hace poco tiempo en la Residencia. A. me cuenta que los tiene agotados. Así como su familia adoptante no pudo con él, enviándolo a la Residencia, el equipo siente que ellos tampoco pueden. Se

⁷1 Prólogo de Eduardo Pavlovsky al libro de Carlos Martínez: “Fundamentos para una teoría del psicodrama”, Editorial Siglo XXI.

muestra vivaz, brillantemente inteligente, agresivo. Arma escándalos en los colegios, de los cuales termina siempre expulsado. Exige atención individualizada, constante.

Z que ha estado escuchando la conversación, se me acerca y me dice:

Z Te habrá dicho que soy muy malo, ¿verdad?

[No. Me dijo que tienes poca paciencia en cada cosa que haces y te dispersas mucho. Y que dices ser superdotado]

Z No. Yo no me creo superdotado. Sólo inteligente. Y lo que me pasa es por mi historia. [¿Tienes una historia muy dura?]

Z Dura, no. ¡Horrorosa! ¡Terrorífica! Pero no te la puedo contar porque mis padres no me lo permiten. Es secreto.

Cuando comienza la reunión del equipo, todos los integrantes están de acuerdo: quieren hablar de Z.

B (educadora referencial de Z) Me crea tanta ansiedad... Lo peor es que veo tan poco futuro, que eso me impide trabajar bien. Creo que no vamos a conseguir nada.

A (la que le trae del colegio) A mí me da dolores musculares... y me genera mucha ansiedad.

C No sé cómo tratarle para que no termine en un episodio agresivo.

D ¡Que la única forma de contenerlo sea acostarlo boca abajo y sujetarlo!

E La sensación es de impotencia y agresividad. Y me desconcierta, porque es tan inteligente, que lo capta todo. Me gustaría que veamos cómo él puede vivir esto.

F (director) Sí. Ver esto. La impotencia. Lo que más me preocupa es la familia: los padres. Qué es buen comportamiento para ellos. Y cómo trabajar con los padres. [¿Reciben los padres algún tipo de atención? ¿Cómo vino a dar a esta Residencia?]

Hay una terapeuta que trabaja semanalmente con los padres. Z. estuvo antes en otra residencia en un pueblo de la Comunidad. Unos chicos tiraron unos cócteles molotov al patio y le dijeron a Z. que los coja. Z. se quemó la cara. Se juzgó como racismo. Intervino seguramente el Defensor del Menor.

[Recojo sentimientos de impotencia, agresividad y de temor a las consecuencias de su agresividad, suya y de Z. Les señalo que temen no ser efectivos y por otra parte temen no poder contenerle]

(Pido a B, su educadora referencial, nos muestre una escena de la vida de Z. en la Residencia y las dificultades con que los enfrenta).

B Veamos la hora de estudio. Si no se le sujeta... Ayer, a la hora del estudio, no tenía planes de estudiar. (Montan una escena, en la que se ve claramente un niño que quiere jugar y una educadora que quiere que estudie)

Recojo, de la escena: [En los soliloquios, desde el rol de Z., decías: "Quiero que la educadora venga" ¿Qué pensáis de esto?]

A Creo que tiene miedo de quedarse solo. No se suelta la mano en la calle.

F Aquí, cotidianamente, nos tiene hipotecados. No nos funcionan estrategias que funcionan con otros. Con él, nos vaciamos. Lo que necesita es tenernos con él. Pero él nos necesita para lo que él nos necesita: que le cojas la mano, que le leas un libro y le permitas apoyarse en tu hombro.

- B Muchas veces yo me siento utilizada. Cuatro chicos esperando a que les ayude con los deberes, y yo con el Zetita...
- D Cuando estoy con Z. me parece que estoy con un niño en la etapa de la oposición.

[Habláis de oposición, de inmadurez, de miedo a estar solo, de necesidad de ser cuidado. Pero este niño asustado os asusta, os desconcierta]

(A partir de este momento empieza el equipo a pensar a Z. desde sí mismo, desde su subjetividad. Vemos cómo repite compulsivamente el hacerse expulsar, en tanto se pegotea. Hablan de su madre. Dicen que es manipuladora, y de pronto comprenden que es un niño asustado, que no ha salido de un tipo de relación dual. Piensan que deberían bajar el nivel de exigencia intelectual y centrarse en lo vivencial y el vínculo).

En este modelo de supervisión a que me refiero, se reúne un equipo que trabaja con menores protegidos, con un psicoanalista, en un encuadre fijo de dos a cuatro horas, quincenal o mensual en la Residencia.

La finalidad es la de permitir la concienciación y la posterior expresión y elaboración de las dificultades, intrínsecas y extrínsecas a la Residencia, que entorpecen la tarea – educativa – que deben llevar a cabo los miembros de los equipos de estas Residencias.

Por lo tanto, los pasos serían los siguientes:

- tomar conciencia de las dificultades
- poder verbalizarlas
- hacer un proceso de comprensión y elaboración tomando en cuenta varias vertientes: 1) lo que le ocurre al chaval; 2) lo que le ocurre a la Residencia (institución) como consecuencia de ello; 3) cómo lo vive el equipo y cada uno de sus integrantes.

Todo esto debe resultar – para ser efectivo – en acciones que abran los círculos de repetición. (Recordar el ejemplo anterior. Contar que a partir de su elaboración, empezaron a jugar con Z. Y hasta invitaron a su madre tardes determinadas, a venir a jugar).

Las dificultades a las que hacía referencia son las que entorpecen la tarea del equipo con los menores y con sus familias. Por lo tanto, la elaboración de las mismas deberá concretarse en actos educativos.

Llamaba a estas dificultades intrínsecas o extrínsecas a la Residencia, y voy a nombrar algunas:

A) Intrínsecas:

A cada educador: su subjetividad, su personalidad y las características de la misma. Por ejemplo, si es una persona con características obsesivas, se sentirá bombardeado por las exigencias constantes de cambios. Si tiende a no controlar acontecimientos, se puede ver desbordado por los chicos. Si es una personalidad narcisista, sufrirá de heridas constantes, ya que es difícil sentirse buen profesional en su tarea cotidiana. Si tiende a la omnipotencia, se estrellará con la impotencia a cada paso. Este es el punto álgido, lo que debemos afrontar con más cuidado. Si siempre en una tarea grupal debemos cuidar a los integrantes – y hay que ser realmente muy cuidadosos –, en ésta en particular hay que estar con antenas conectadas muy sutilmente. No olvidemos que no podemos, dadas las circunstancias, elegir la composición del grupo, que viene dada. (Cuando abordemos la técnica me extenderé un poco en los medios de que me he valido para sortear este tipo de obstáculos). También están las dificultades intrínsecas a su formación: los hay maestros, psicólogos, asistentes sociales, sociólogos. Esto complica la tarea, porque parten de esquemas referenciales diferentes, y de deseos diferentes.

A la Residencia misma (su constitución y características), por ej. Puede ser una Macro-residencia o una Residencia Territorializada, cada cual con sus dificultades específicas. El equipo de una macro es muy grande, con lo cual las características del grupo serán muy diferentes y la técnica - y los resultados esperados - serán también otros.

A los chavales (sus edades, sus historias, sus subjetividades, sus recursos)

B) Extrínsecas :

El aparato o sistema con su organización y sus expectativas: el desarrollo mismo de las capacidades del grupo puede entrar en conflicto con los intereses y/o valores de la institución y crear resistencias de la organización hacia la tarea del equipo. (Ejemplo del equipo de una Residencia enfrentado a la Administración, porque ésta no estaba de acuerdo con que “pierdan el tiempo” trabajando con las familias, en tanto el equipo estaba convencido de que no había otro camino que hacer un buen trabajo con las familias para poder devolver a los chavales a las mismas)

C) La familia, que es tanto de dentro como de fuera. A ella pertenecen los chavales y a ellas deben volver (en el mejor de los casos). Todo lo antedicho trae como consecuencia que se planteen problemas de diversa índole: teóricos, metodológicos, clínicos, epistemológicos.

1º - Problemas teóricos:

- la definición del campo de pertenencia de esta Supervisión (me extenderé luego sobre este punto);
- la “traducción” de los idiomas: la escucha y la formación teórica son psicoanalíticas; la práctica será educativa.

2º Problemas metodológicos respecto a las condiciones que hay que establecer para que:

- se estimulen los procesos asociativos
- se llegue a un conocimiento y/o comprensión más profundos de los propios procesos
- se mantengan las reflexiones en el nivel profesional
- se eviten las regresiones que, a nivel profundo, se producen en una psicoterapia.

3º - Problemas clínicos:

- lograr una transferencia que es alianza de trabajo, sin entrar en los aspectos más regresivos
- la búsqueda del sujeto-profesional, privilegiado por la composición del grupo
- la contaminación que producen otros sujetos, que, si bien no forman parte del grupo, son objetos que también movilizan, en su proceso, al proceso grupal.

4º Problemas epistemológicos, que habrá que dilucidar, como por ejemplo, las transformaciones que pudiera introducir en el psicoanálisis el estudio de esta aplicación específica del mismo.

Retomando el hilo de los problemas teóricos, y en relación al campo de pertenencia de esta supervisión, deberíamos plantearnos lo específico del deseo que entraña y los puntos de encuentro y desencuentro entre:

- el deseo de enseñar
- el deseo de analizar
- el deseo de supervisar

¿Es la supervisión de la tarea educativa un furor sanandis o un furor educandis? ¿O deseo

de militar a favor del psicoanálisis? ¿O deseo de establecerse como modelo identificadorio para los educadores?

Y por otra parte, ¿se puede concebir ser analista sin la transmisión a otros? ¿Será ese el deseo que mueve a un analista a emprender la tarea de la formación y supervisión? En los “4 discursos” Lacan definió a la posición del psicoanalista como incompatible con la del maestro. Entonces, los analistas que enseñan en la universidad, ¿tienen disociado su deseo? El hecho de ser uno analista, ¿no aporta y no cambia nada en la transmisión teórica? No me parece equivalente la transmisión del psicoanálisis por un analista a la de un profesor que sabe psicoanálisis. En la transmisión del psicoanálisis, aún teórica, ocupa un importante lugar lo vivencial. La demanda creciente de formación y supervisión de personas que trabajan con el sufrimiento a un psicoanalista, me parece legítima en tanto produce efectos personales, por el trabajo psíquico que comporta. Y en el trabajo que ellos hacen con niños, estos efectos se revelan como muy valiosos.

Partimos entonces de la hipótesis de que se puede transmitir el psicoanálisis a gente que no es psicoanalista, de manera que esa gente haga una experiencia subjetiva; eso les lleva a una puesta en cuestión personal, que no está lejos de lo psicoanalítico y permite una apertura a una forma de experiencia que funda una práctica.

Por ejemplo, sobre el fin mismo de una sesión de tres horas de trabajo, en el cierre de la misma, dice una integrante de un equipo que le

gustaría pensar con sus compañeros respecto a algo ocurrido, que la tiene angustiada y sin saber qué hacer. Cuenta entonces algo que ocurriera unos días antes en la Residencia y que la dejó impactada. Era una escena de fellatio entre dos chicos, en presencia de casi todos los menores de la residencia, que participaban voceando y gesticulando. Esto lo retomo al principio de la sesión siguiente y aprovecho para teorizar sobre la perversión y el papel del testigo para el placer del perverso.

Decíamos que un primer paso sería tomar conciencia de las dificultades. No nos referimos en este momento al concepto freudiano de hacer consciente lo inconsciente, aunque esto no esté fuera de nuestro cometido. Lo que queremos conseguir es una reflexión verdadera. Hay un proceso de pensamiento – y muchas veces es a esto a lo que se le llama pensar – que es estereotipado y que se mueve en un círculo vicioso. Hay otro proceso de pensamiento – y también a éste se le llama frecuentemente pensar – que reemplaza a la acción. José Bleger, que se ha detenido a analizar el pensamiento, dice que estas son formas distorsionadas del pensar, convertidas en pautas culturales que forman parte de nuestro arsenal ideológico. Este tipo de pensamiento – formal – controla, reprime y bloquea al pensamiento creador. Según Bleger, pensar de verdad equivale a “abandonar un marco de seguridad”⁸. El acto de pensar de esta forma, que nosotros llamaremos “reflexionar”, lleva a una gran movilización, ya que en este punto entra también lo emocional en escena. Bleger lo dice así: “No se puede remover el objeto sin remover y problematizarse uno mismo”.

Decíamos también que, previa concienciación, tenemos como finalidad la expresión y posterior

⁸ Conferencia pronunciada en 1961 ante la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia

de Grupo y publicada en “Temas de Psicología”, Ed. Nueva Visión

elaboración de las dificultades que entorpecen la tarea de los educadores. Para que pueda haber expresión y elaboración es necesario que haya una atmósfera facilitadora de la misma. Esta atmósfera facilitadora es imprescindible, pero en sí misma no es suficiente. Necesita un encuadre y una técnica adecuados.

La práctica de la supervisión

Las técnicas empleadas por el supervisor del equipo se dirigen en un primer momento a crear, mantener y fomentar la comunicación, que va adquiriendo un desarrollo progresivo en forma de espiral. De esta manera el equipo aprende, se comunica, opera y se alivia de las ansiedades.

En la supervisión, el equipo aprende sobre sí mismo, pero también sobre el grupo de menores. Al comunicarse los miembros entre sí, aprenden a comunicarse con los menores y también a crear, mantener y fomentar la comunicación con y entre éstos.

Los objetivos de la supervisión estarían fundamentalmente basados en la demanda y comprenderían:

1. La reflexión sobre instrumentos teóricos que permitan
 - a) pensar al menor desde SU subjetividad
 - b) ubicar el lugar que ocupa en su familia
 - c) valorar sus recursos.
2. La reflexión sobre el efecto emocional que tiene sobre los educadores este tipo de relación con los chavales
 - a) ubicar sus propias limitaciones frente a las fantasías omnipotentes
 - b) el lugar de cada uno
 - c) el deseo del educador; los otros deseos.
3. La reflexión sobre los recursos con que se cuenta:
 - a) personales, de cada integrante del equipo;
 - b) interdisciplinares: el trabajo de equipo;
 - c) de trabajo con la familia y de decisión sobre quién y con quién trabajar;

- d) de comunicación empática con el/la menor
- e) para satisfacer sus necesidades, no así sus deseos (fuerte tendencia de los educadores).

La supervisión de su práctica enriquece al educador, al permitirle adentrarse en la complejidad de su función y teorizar sobre ella. Por otra parte, analizar casos particulares, le permite escapar de la automatización y la rutina, apreciando las diferencias individuales, y pudiendo delimitar en cada caso hasta dónde ha de llegar su función como educador y qué variaciones puede encontrar en su práctica, reconociendo sus propias limitaciones. Muchas veces, pensando de esta forma, encuentra el educador que hay otros profesionales que pueden acudir en su ayuda.

Intentaremos adentrarnos en una forma posible de llevarla a cabo. Por lo general la supervisión de la tarea educativa responde a una demanda formulada por un equipo de Residencia – a través de su director/a – a la Escuela de Educadores. El supervisor visita la Residencia y entrevista al grupo en la misma sala donde se harán los encuentros. En mi experiencia, las demandas son variopintas. El equipo pide, sobre todo, información. A veces, pide recetas. Pero no importa lo que el equipo pida. En nuestra escucha y en nuestro saber hacer está el poder reconvertir la demanda.

Se puede discutir el lugar del educador, la ideología de la institución, estudiar las líneas de desarrollo, la familia y los tipos de familia; decidir grupalmente lo que debe y no debe contener el informe, cómo se elaboran hipótesis, cómo y quién realiza las intervenciones: la primer entrevista, decisión de plazos y actuaciones y mil ideas más, de acuerdo a las necesidades del lugar y del momento.

Os cuento una posible forma de trabajo que no tiene por qué ser un modelo, ya que, como en la clínica con nuestros pacientes, cada analista tiene un estilo personal y propio.

Primer encuentro:

- **Presentación de cada uno,** y la explicitación de sus expectativas respecto a estos encuentros. Doy el ejemplo presentándome yo misma: mi nombre, mi profesión, el origen de mi acento, que siempre les llama la atención, mi interés personal por la educación. También les cuento, aunque parto de la base de que ya lo saben, de quién ha provenido la demanda y mi comprensión de lo que ésta implica. Planteo brevemente el encuadre: libertad para expresarse, respeto y ausencia de juicio en la escucha, exigencia de secreto, condiciones, frecuencia de los encuentros. A partir de allí, les digo que quiero oír sus voces, escucharles uno a uno, conocer sus nombres, su función en ese centro, y sus expectativas en relación a esta tarea que hoy iniciamos. Esto marca, desde el principio, una forma de trabajo, de participación y de compromiso personal en la reflexión grupal. También sirve para que los participantes perciban, desde el primer contacto, una forma – silenciosa, reflexiva, respetuosa – de escuchar y ser escuchados. Esta forma de escucha “encuadra” y define específicamente este trabajo en el que, en última instancia, lo que puedo hacer desde mi posición es escuchar lo dicho y lo no dicho, interrogar sobre lo no dicho, conducir la mirada hacia lo oculto.

- En un segundo momento hago **una devolución de lo escuchado** y esto conduce, generalmente, a la reformulación de la demanda.

Un ejemplo: En una Residencia a la que asistía, a demanda del equipo, para iniciar una supervisión, cuentan los integrantes del equipo que han llevado a cabo varios cursos de formación, los cuales no les han servido. Al formular sus expectativas, dicen que esperan aprender y que éste curso sí les sirva. En la devolución recojo esto y les digo que sólo puedo escuchar – eso sí, mucho, todo lo que pueda – y devolver lo que oído; puedo abrir un espacio de reflexión en el que podamos pensar juntos, poner mi escucha y mi profesionalidad a su servicio, pero fuera de eso es muy poco lo que puedo hacer. Esto hizo que, de forma casi automática, se

produjera un cambio en la demanda, que se fue reformulando en el grupo.

Otro ejemplo: En un primer encuentro, una participante manifiesta sus expectativas de esta forma: “Me gustaría que se nos quitara el miedo a la supervisión”. En la devolución de lo escuchado como expectativas del grupo retomo lo expresado por ella y pregunto por todos los temores que esta tarea puede despertar. De esta forma queda aprovechado este emergente para revisar ansiedades. Aparecen así: el temor a mostrar los errores, a ser juzgados, a que descubran los chavales que ellos no saben, a no ser coherentes en el momento de la intervención con éstos, a quedar en evidencia ante los otros educadores...

- Viene entonces el tercer momento, que sería el de **la reformulación de la demanda del equipo**.

Un ejemplo de reformulación de la demanda, podría ser: “Entiendo que el grupo me demanda: un espacio de reflexión, de discusión y de debate; analizar la propia intervención; y también teoría, que ayudando a la comprensión, ilumine el camino”. Permito entonces que aclaren, corrijan agreguen, etc. a la reformulación.

- Viene entonces el cuarto y último momento, que es el del **cierre de la sesión**, que consta de dos ítems. Pido que formule cada uno: Lo que se lleva (como reflexión) del encuentro de hoy; y qué espera del próximo (o sea, que busco el compromiso personal).
- Como ejemplos de respuestas, he recibido: “Lo que me llevo es sorpresa”; “Poder pensar quiénes somos y cómo trabajamos”; “Reflexión. La oportunidad de poder escuchar a mis compañeros”; “Grato. Diferente. Quiero más de lo mismo”.

En base a esta primera sesión, organizo la próxima.

A partir de ese momento, cada supervisión constará de:

1 – Formulación, por parte de cada uno, de reflexiones que se le hayan presentado a raíz de la supervisión anterior. Puedo traer yo misma alguna, si lo creo conveniente.

2 – Pregunto si hay alguna urgencia, o si podemos abocarnos a lo programado al fin de la sesión pasada cuando plantearon sus expectativas.

3 – Comienza el trabajo del grupo, según lo que se está dando. Puede ser, por ejemplo, la presentación de un caso práctico, si esto fuera lo demandado. Si percibo que esto provoca angustia, cosa que puede ocurrir en los comienzos de un grupo, puedo proponer que traigan un caso “inventado”. En general no doy indicaciones en cuanto al contenido del encuentro ni propongo ninguna metodología. Los objetivos dependen directamente del análisis de la demanda.

Por ejemplo, en el primer encuentro con el equipo de una macro-residencia, con un equipo de 18 personas que había pasado malos ratos por una dinámica de relación muy difícil, intuí que se sentirían perseguidos – tanto por mí como por los compañeros – al tener que traer una preocupación real. Como lo que transmitían como angustiante era la problemática que les planteaban algunos de los chicos pero nadie estaba dispuesto a contar sus propias dificultades, propuse que alguien traiga para la próxima supervisión – que sería la primera – un caso dificultoso, aunque fuera inventado. Una educadora se ofreció a ello y trajo un caso “inventado” – paradigmático – de una chica de 13 años que ingresa a la residencia: “Es multiproblemática, no se expresa, no se interesa por el estudio, plantea todo tipo de interrogantes respecto a la intervención”. A partir del análisis de este “caso”, que hicimos a través de detenernos en varios aspectos – historia familiar, lo es-

colar, lo social, lo intra e intersubjetivo, el impacto afectivo en los educadores – los participantes no necesitaron ya inventar casos y se atrevieron a consultar sus dificultades reales.

4– Desglose del caso, para su mejor comprensión: buscamos formas de revitalización de la empatía y de alivio de tensiones – y culpas – a través de juegos de roles y dramatizaciones.

Por ejemplo, un educador cuenta en el grupo su sensación de fracaso ante una nueva adolescente que llega a la Residencia. La primera entrevista con esta adolescente había dejado al educador referencial con mal sabor de boca. Se sentía frustrado, descontento. Sentía que no había llegado a ella y a la vez no se le ocurría qué otra forma de actuación podría haber adoptado.

Hicimos entonces un juego de roles dramatizando la recepción de una chica nueva en la Residencia. En el soliloquio posterior al juego de roles, la “menor” dice que se siente fatal, que no entiende qué quieren de ella, que no sabe qué hace aquí sentada con este señor, etc. Esto permite recrear la escena – la recepción de la chica– de otras formas, tomando en cuenta, empáticamente, lo que desde el rol ella dijo sentir.

En un segundo momento de este ítem, hacemos una revisión del tema desde la teoría, buscando lo que aclare y permita una mejor comprensión. Por ejemplo, cuando explican los educadores que, ante el caso de una niña que ingresa – con todo el sufrimiento que le implica la separación de su familia – ellos temen frustrarla, y querrían contentarla en lo posible, se da la posibilidad de aclarar teóricamente la diferencia entre Principio del placer y principio de realidad, y cómo la frustración es necesaria y estructurante, en tanto permite conducir a los chicos al principio de realidad.

5 – Reflexión grupal. Si es necesario, se hace un juego de simulación para la toma de decisiones.

6 – Cierre, que consta normalmente de dos partes, en que cada uno expresa: qué me llevo y qué expectativas o demandas tengo para la próxima supervisión.

Desde el punto de vista de la técnica de trabajo, ésta variará en función de las características del grupo. Una de las variables que más inciden es el número de participantes. En un grupo de Macro-residencia, que puede ser de 20 personas, se podrá a veces trabajar en subgrupos y luego revertir las reflexiones al grupo total para sintetizar entonces la reflexión general. En cambio en una Residencia Territorializada, con un grupo pequeño, habrá una dinámica más intensa y probablemente cambios más profundos.

Os cuento una pequeña viñeta de un grupo de Macro-residencia para que podáis ver la multiplicidad de factores que inciden – que bombardeen afectivamente, diría – a un grupo de estas características:

Ejemplo: En la Residencia viven 46 menores, de 4 a 18 años (y alguno mayor, porque han llegado magrebíes indocumentados, que ocultan su mayoría de edad para ser recibidos). La mayoría son adolescentes. Están distribuidos en 4 grupos (por fratrías), con 2 educadores en cada uno. Hay 8 educadores por las tardes, 2 por las mañanas, más el personal de la noche y de los fines de semana.

Participan del grupo, por propia elección, 12 personas: 7 mujeres y 5 varones, de los cuales

- 4 son educadores referenciales (3 psicólogos y un sociólogo),
- la directora (psicóloga),
- el subdirector (maestro),
- la encargada de personal (trabajadora social),
- la trabajadora social,
- la psicóloga
- un educador de fin de semana.,

- una educadora de apoyo (trabajadora social) y
- un educador de apoyo (psicólogo y maestro)

La demanda: Me piden la **supervisión de la intervención con adolescentes**. También quieren hablar de **sanción y castigo**. Dicen que hay pesimismo en el equipo. Cuando indago un poco más, me cuentan que han pasado 36 educadores en los últimos tres años.

En las palabras de un educador: “Los chavales estos han tenido tan mala suerte en la vida que pierden desde que han nacido. Y aquí, en los últimos 36 meses, han pasado 36 educadores. Queremos darles vínculos algo estables, pero... Mi ilusión es contar con que haya un educador en un grupo por lo menos dos años. Pero es un sueño”.

Dice la directora: “Ellos, que les cuesta tanto tener confianza... se va una persona con una parte de ellos”

Cuando les pregunto cómo viven esto, hablan de desaliento, de angustia y de falta de confianza entre los compañeros. En los grupos de chavales, también hay mucho desencuentro y les crean grandes problemas. También los ven desmotivados. Cuenta el educador de fin de semana, que si él no les propone alguna salida, ellos no muestran ninguna motivación y podrían quedarse todo el fin de semana echados mirando televisión.

Puedo mostrarles entonces el pesimismo general en la Residencia, el del equipo y el de los chavales, la falta de confianza en unos y otros y entre sí; la falta de motivación de todos. Esto nos lleva a interrogarnos sobre el deseo: primero el deseo de los chavales. Vemos que no hacen una pequeña reunión cuando regresan el domingo del paseo para recoger lo vivido y programar la próxima salida. También podemos interrogarnos por su deseo: ¿qué chavales, qué compañeros, qué Residencia deseamos?

Podemos utilizar técnicas de ayuda, técnicas psicodramáticas en general:

A – para ayudar a asumir la ambivalencia: varios auxiliares, c/u representando una parte diferente de lo que le ocurre al protagonista.

B – para fomentar la empatía, inversión de roles con los antagonistas.

C – para favorecer la autoconfrontación, la técnica del espejo

Parto de esta base: Así como cada psicoanalista crea su práctica y reinventa el psicoanálisis, definiendo la idea de que el psicoanálisis no puede dissociarse de la trama social que lo porta y que es válido –y valioso – hacer una transmisión y valerse de esta particular escucha y comprensión, como aporte al medio educativo y social

Para terminar, voy a citar a Cornelius Castoriadis que, en 1977, finalizaba un artículo, diciendo:

*“La historia del psicoanálisis no está terminada, si bien es posible que se termine antes de lo que se cree. (Y más adelante): El resultado final depende de factores que superan, con mucho, a los psicoanalistas, pero también de lo que los analistas **hagan y hayan de hacer** en la situación en que, quiéranlo o no, se encuentra. Y, para comenzar, en la medida en que comprendan finalmente que, si bien apuntando a lo que hay de menos social e incluso de asocial en el sujeto, el psicoanálisis mismo, como pensamiento y actividad, no puede ser sino social.”⁹*

ψψψψψψψψψψ

***Sobre la autora:** Susana Kahane –

Psicoanalista.

Associate to the Institute of Education, University of London

Psicoterapeuta reconocida por FEAP

Exdocente y Miembro asociado de AECPPNA

Co-autora de El quehacer con los padres, HG Editores, Madrid, 2010

⁹ Cornelius Castoriadis, 1977. Artículo publicado en “Psicoanálisis proyecto y elucidación”. Nueva Visión.1992.