

**Fundamentos para una “educación socioemocional”: apuntes  
conceptuales desde una mirada posible**  
**Foundations for a "socio-emotional education": conceptual notes from a  
possible point of view**

Jorge Eduardo Catelli<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), email: jorgecatelli@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6181-6933>

**Resumen:** El presente artículo presenta una línea de lectura desde fundamentos psicológicos, basados eminentemente en conceptualizaciones psicoanalíticas, para pensar, articular y fundamentar la educación socioemocional. Ofrece herramientas teóricas nodales, en relación con conceptos tales como el de “identificación”, el de “función tutorial”, el de “prójimo y el semejante”, entre otros, dando cuenta de la constitución psíco-socio-emocional del sujeto, en relación con su dependencia estructural respecto del Otro.

**Palabras clave:** educación socioemocional – constitución subjetiva – identificación – prójimo – función tutorial.

**Abstract:** This article presents a line of Interpretation from psychological foundations, based eminently on psychoanalytic conceptualizations, to think, articulate and base socio-emotional education. It offers nodal theoretical tools, in relation to concepts such as "identification", "tutorial function", "the other and the alike", among others, explaining the psycho-socio-emotional constitution of the subject, in relationship with its structural dependence on the Other.

**Keywords:** socio-emotional education - subjective constitution - identification – the other – tutorial function.

**Recepción:** 28 de junio 2019

**Aceptación:** 15 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## **Fundamentos para una “educación socioemocional”: apuntes conceptuales desde una mirada posible**

### **1. A modo introductorio**

La importancia de las llamadas “habilidades socioemocionales” en educación, viene siendo reconocida de forma creciente, bajo argumentaciones que evidencian la enunciación de sus autores, que indudablemente evidencian su posicionamiento ideológico y consecuentemente subjetivo; se argumenta que benefician el desarrollo personal y social de los individuos, se habla de “individuos”, se plantean estudios empíricos y revisiones sistemáticas de la literatura que corroboran su impacto en la mejora de las habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, así como en las cogniciones y las metacogniciones, fundamentando estos “hallazgos” desde una diversidad de modelos conceptuales que señalan que el desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia, mejora la percepción de sí mismos, de otros, y de las escuelas, los grupos, sus lugares de pertenencia y entornos. Al desarrollo socioemocional y de la apreciación del entorno se le atribuye, claro, un impacto subsecuente en el autoestima y en las habilidades que promueven el aprendizaje, al mismo tiempo que reduce el estrés emocional y las conductas problemáticas en el aula y, en consecuencia, estos factores en su conjunto contribuyen al logro educativo que se ha reportado en la llamada “literatura científica”.

La educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos, pero no sin adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos.

Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita.

En los enfoques teóricos desarrollados al presente, se pone énfasis en la promoción de distintas *habilidades socioeducativas* en el contexto educativo, con particular énfasis en la colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional proponiendo el desarrollo de cinco *habilidades socioeducativas: autoconsciencia, consciencia social, autogestión, habilidades para las relaciones sociales y toma responsable de decisiones*. Tal como señalan Cabrero y Bazaldúa (2018) la autoconsciencia o consciencia de sí mismo involucra la capacidad de identificar las propias emociones, hacer una evaluación realista de las propias capacidades y un sentido de confianza en uno mismo. La consciencia social se enfoca en la capacidad de poder identificar las emociones de los otros, poder tomar en cuenta otros puntos

de vista, y la capacidad de poder interactuar de modo positivo con personas diversas. En este mismo sentido, la autogestión implicaría poder manejar las emociones propias en la ejecución de tareas, ser capaz de postergar ciertas satisfacciones y poder perseverar en las tareas a pesar de las dificultades y frustraciones. Las habilidades en las relaciones sociales se evidenciarían al saber “manejar” emociones en las relaciones sociales de modo “efectivo”, en la capacidad de poder mantener relaciones “saludables” basadas en la cooperación, poder negociar la solución a conflictos, y buscar ayuda cuando se necesita. Finalmente, la toma de decisiones responsable tendría como ejes el poder tomar decisiones considerando factores que influyen en nuestras acciones, las posibles consecuencias y rutas alternativas de acción, al mismo tiempo que involucra poder respetar y cuidar de otros con nuestras acciones y tomar la responsabilidad de nuestros actos, como modo de la consciencia –no moral, sino como instancia de registro consciente del yo- en tanto posibilidad de prever las mentadas consecuencias en lo que puede comprenderse como “*acto psíquico completo*”.

Éstas y otras *habilidades socioeducativas* han quedado plasmadas en distintos programas e intervenciones que buscan reforzar estas habilidades en ámbitos escolares. Por ejemplo, el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale ha desarrollado un programa denominado “*ruler feeling words curriculum*” (“El currículum de las palabras de los sentimientos”), que se enfoca en el desarrollo de *habilidades socioeducativas* en estudiantes, docentes y directores de instituciones educativas. Desde ya, que las premisas de este programa están basadas en que la forma en que vivimos nuestras emociones afecta nuestro aprendizaje, nuestro bienestar personal, y el trato que tenemos hacia otras personas, *desde lo que citaba anteriormente como “aspectos del yo consciente”*, desconociendo íntegramente los aspectos escindidos, sobredeterminados e inconscientes de la personalidad, propia del psiquismo. El citado programa busca enseñar a niños y adolescentes a ser capaces de reconocer sus propias emociones y las emociones en otras personas, entender las causas y consecuencias del manejo de sus emociones, nombrarlas o etiquetarlas, así como aprender a expresar y regular sus emociones de una manera socialmente apropiada, lo cual es muy meritorio, si no desconociera las motivaciones inconscientes que sobredeterminan esas capacidades o imposibilidades, como límite de aquello que no cesa de intentar inscribirse y que no depende –lamentablemente- de la mera voluntad consciente.

Existen, asimismo, otras aproximaciones en relación con la definición del tipo de habilidades socioemocionales a entrenar y la forma en que se clasifican estas habilidades, que han sido denominadas de diversas maneras: blandas, no cognitivas o habilidades del siglo XXI. Además de las *habilidades socioeducativas* mencionadas anteriormente, también destaca el sentido de autoeficacia, es decir, el control sobre la motivación, la conducta y el ambiente para poder alcanzar una meta y la mentalidad de crecimiento, ingresando así, en una nueva red de situaciones complejas, respecto de las cuales no se plantean más que sus aspectos más superficiales, si bien bienintencionados, desde un paradigma de lo *voluntario*, sin tener en cuenta otras consideraciones conceptuales acerca del sujeto y la subjetividad. Este sentido de

autoeficacia se ve reflejado en la creencia de que las habilidades se incrementan con el esfuerzo, que éste es necesario para tener éxito y para enfrentar desafíos, para aprender de las críticas y para persistir a pesar de las dificultades): algo así como el desarrollo *socioemocional* de una *meritocracia* educativa que, además de proponer unos modelos “estímulo-respuesta” desde el punto de vista de las teorías implícitas, evidencia una ideología subyacente, como mínimo discutible, en relación al “*tú puedes*” y de responsabilización y eventualmente culpabilización subjetiva por las sobredeterminaciones sociales y de configuración inconsciente del sujeto.

Como ejemplo de lo anteriormente citado, se considera que para lograr el éxito en estas intervenciones educativas es importante que éstas estén “*alineadas con el nivel de desarrollo psicológico de la población objetivo*”<sup>1</sup> y que también estén situadas en el contexto *sociocultural de los estudiantes y los centros escolares*” (Cabrero y Bazaldúa, 2018).

Además, sin plantearse la fundamentación psicológica, más que a partir de ciertos supuestos incuestionados, para que las intervenciones enfocadas en *habilidades socioeducativas* sean efectivas y sostenibles en el largo plazo, éstas deben ser planeadas con la suficiente flexibilidad para ser adaptables al contexto escolar y a los estudiantes, sin perder la esencia y lineamientos del programa, teniendo en cuenta las intervenciones educativas que se desarrollan, la flexibilidad de su implementación, dada la variabilidad de contextos escolares y diversidad de los estudiantes, pudiendo llegar a ser más sostenibles, escalables, y producir un mayor impacto en el desarrollo de los estudiantes.

Particularmente en Latinoamérica, en México, dentro del llamado “*nuevo modelo educativo*” 2017, propuesto por la Secretaría de Educación Pública, se aborda la promoción de las *habilidades socioeducativas*, que se definen como “los comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona, y que incluyen: conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar y mantener la atención, desarrollar sentido de eficacia y confianza en las capacidades personales, entender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas, tomar decisiones responsables y desarrollar sentido de comunidad”, proponiendo cinco dimensiones de *habilidades socioeducativas*: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, integradas cada una por cinco habilidades específicas. Asimismo se proponen indicadores de logro para el desarrollo de las *habilidades socioeducativas* de los estudiantes, desde el nivel preescolar hasta el de bachillerato, con la realización de actividades diversas, contenidas en las orientaciones didácticas de los programas de estudio.

---

<sup>1</sup> N. del A. El subrayado es mío, para señalar otro significante que revela la enunciación de los autores citados.

## **2. Otra mirada: fundamentos posibles para pensar la constitución “socioemocional” del sujeto**

Poder pensar a la educación como un escenario en que se constituyen los sujetos, construyen proyectos de vida, se conmueven las estructuras que los sobredeterminan y se abren potencialidades de despliegue en esas subjetividades en juego, tanto de sujetos ejerciendo la función docente como sujetos estudiantes, amerita, tal como mencioné anteriormente (Catelli, 2018) el planteo de algunos puntos de partida, para los cuales la “experiencia con el semejante”, desde una lectura psicoanalítica, puede ofrecer territorios de pensamiento fértil, para iluminar este encuentro entre un sujeto y otro, que siempre es otro. Considero que es indefectiblemente mutua la transformación de quienes atraviesan las escenas educativas, sean cuales fueran las funciones que ejerzan en ese escenario social y de encuentro subjetivo. Sin embargo la presencia del otro ha de estar atravesada por cierta posición ética en relación con sus “condiciones aventajadas” ante quienes por su momento de despliegue evolutivo, ya sea cronológico o transferencial, simbólico o libidinal, cognitivo o emocional, se encuentran en un período de cristalización de ciertas estructuras de pensamiento y/o de su propia subjetividad y, de este modo, toda posible *educación socioemocional*.

A propósito de estas primeras ideas, voy a retomar algunas conceptualizaciones de la teoría psicoanalítica, que me parecen centrales para dar cuenta de la naturaleza social en la constitución del sujeto, su encuentro con el Otro encarnado en los otros, que considero que pueden cobrar nuevos sentidos y potencialidades en relación con la experiencia educativa y los fundamentos sólidos para la *educación socioemocional*. Tal como planteaba anteriormente (Catelli 2009; 2014; 2016b) el lazo con el semejante, descrito por Freud en el “Proyecto de psicología”, es el que constituye con una acción inaugural (aquella tan mentada “nueva acción psíquica” (Freud, 1914, p. 74) la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto en ciernes, para dar lugar a su constitución. De esa empatía inaugural, se hace la identificación como proceso psíquico y constitutivo, posible engrama subjetivo primordial, de la naturaleza social del sujeto (Catelli 2009b; 2010, 2013). Si “toda educación es siempre una pos educación”, aquél encuentro primario, que marca el encuentro del sujeto con lo social, representado en el asistente que lo recibe en este mundo, va a ser pródigo de consecuencias y sostén inicial de una primera escena que potencialmente tendrá lugar en los vínculos con otros representantes de lo social, especialmente en la educación.

El fundamento psicológico, para la explicación de la posible *educación socioemocional*, encuentra su basamento en un fenómeno psíquico que puede describirse en términos del yo y el objeto, que se descubren y reconocen simultáneamente. Este complejo de procesos psíquicos, lo entiendo basado en el trabajo de la identificación, (Catelli, 1989) comprendida ésta, como una actividad de pensamiento inconsciente, (Catelli, 2009b; 2018) de razonamiento del aparato psíquico, que permite ir estableciendo puntos de coincidencias y

diferencias, que abre unas dimensiones entre un “prójimo” y un “semejante” (*Nebenmensch*), no sin consecuencias en el establecimiento del llamado “lazo social”, los destinos de la pulsión y la constitución del aparato psíquico, en un universo que se va inaugurando con renunciaciones, por empatía con otro, en el lugar del cual el sujeto puede ejercitar ponerse, enriquecerse con las diferencias que ese aparato originalmente no puede registrar fácilmente y dar sustento a procesos en función del cuidado del otro, “*por identificación*”, bajo el razonamiento inconsciente –eventualmente luego podrá hacerse consciente- de “soy el otro”.

Es necesario renunciar a innumerables impulsos instintivos para poder “estar con otros”: primeras consecuencias del encuentro con el asistente primario y precursor de los que serán los lazos educativos con futuras figuras representantes inconscientes de aquélla.

### **3. Soy mi vecino. Soy el otro**

“Vecino” es la palabra que usamos para designar a la persona que vive en el mismo barrio o las casas que están cerca. Así, nuestro vecino es aquel que habita una vivienda cercana a la nuestra y las ciudades vecinas son aquellas que están situadas en los alrededores de la nuestra. En francés, *vicinus* dio lugar a *voisin*, y en italiano, a *vicino* (cercano). En alemán, desde el mhd. y ahd. (alemán medieval temprano y tardío), se dice *Nachbar*, de donde surge luego el *neighbour*. *Nach* es el siguiente, el próximo, el *Nachbar*, es como *neighbour*, aquél que está a continuación, al lado, cerca. Cada uno sabe cuántos problemas podemos tener con los vecinos, junto con la potencial solidaridad, cercanía y lazo social que marca estos vínculos. Cada vez que se produce un encuentro con otro en los dispositivos que la educación ofrece, nos encontramos ante otro y somos otro de ese sujeto, evocando –siempre como representantes de un Otro de la Cultura, de lo Social y del Lenguaje- las marcas de un encuentro temprano y de la historia de nuestras “vecindades subjetivas”: historias del lazo social del sujeto, actualizado en cada encuentro solidario o repulsivo, identificado y de espanto.

El sistema narcisista, en tanto sistema defensivo, tiende a ser refractario al estímulo, imposibilitando el encuentro con el objeto y el reconocimiento de la alteridad. (Catelli 2014; 2018) Entiendo que esto obedece a una compulsión tanática, que bien puede sumergir al sujeto en la melancolía, o bien lanzarlo a un goce maníaco, como intento de negar la complejidad del encuentro con la diferencia o bien, a su vez, por someterse los engaños del superyó, instancia que también el psicoanálisis ofrece con su acervo, para describir y ubicar una dimensión de inscripción psíquica del Otro y lo social en el sujeto, con una eficacia intrapsíquica que, por fenómenos proyectivos, también es ejercida –aún sin saberlo- por las figuras de los docentes que han de estar representando cierta autoridad. Encuentro que la llamada *educación socioemocional* encuentra sus fundamentos en tales mecanismos constitutivos del sujeto. Creer que el sujeto puede ser exitoso *sin el otro, más allá del otro* o bien *sorteando la existencia y presencia del otro*, no es más que una ficción maníaca que involucra legitimaciones ideológicas y para las cuales la psicología ha sido también, a lo

largo de su historia y variaciones de sus movimientos de investigación y producción científica, fuente de naturalización legitimadora. Es una ficción del sujeto, poder sostenerse más allá del otro. Esta *ficción* fue planteada tempranamente dentro de la teoría psicoanalítica, mucho antes de hablarse o haberse supuesto apenas el concepto de *educación socioemocional*. Aquella metáfora del pichón de huevo, (1911b, p. 225) en que Freud desarrolla la recién mentada *ficción*, ese “pichón en el huevo” podría ser un buen ejemplo de ese “sistema psíquico separado de los estímulos del mundo exterior” y por lo tanto, que aparentemente puede prescindir del objeto, (léase también del otro, o bien del *objeto-otro*) y que puede satisfacer sus necesidades de nutrición, pero que sin embargo, esta situación no hace más que describir otra ficción, dado que ahí también es necesario el aporte de un factor externo, como por ejemplo el calor, para que este sistema funcione. El otro facilita esa ficción, pero es en verdad el sostén de esa realidad vital y es el núcleo de ese encuentro en lo social que permitirá la realidad del encuentro transformador entre los sujetos. Podemos pensar entonces esta dimensión como la “ficción del narcisismo” y, por extensión, la “ficción de la meritocracia”, como modo negador de la presencia auxiliadora del otro en la dimensión humana, que sostiene aún sin saberlo por una parte del psiquismo humano, constituye y permite su despliegue.

#### **4. Del narcisismo de las pequeñas diferencias a la educación socioemocional**

El narcisismo de las pequeñas diferencias es el elemento clave para comprender parte de los fenómenos de los odios raciales, las violencias sociales y los repudios al “no-yo”, en términos de lo planteado *supra*. Freud cita en 1918a a Crawley, quien con expresiones que difieren poco de la terminología empleada por el psicoanálisis, señala que cada individuo se separa de los demás mediante lo que él llama “*un taboo of personal isolation*” {«tabú de aislamiento personal»}, y que justamente en sus pequeñas diferencias, no obstante su semejanza, en todo el resto, se fundamentan los sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos. Tal como planteara anteriormente (Catelli 2018), Freud dice que “sería seductor ceder a esta idea y derivar de ese «narcisismo de las pequeñas diferencias» la hostilidad que en todos los vínculos humanos vemos batallar con éxito contra los sentimientos solidarios y yugular al mandamiento de amar al prójimo.” En 1930a plantea con ironía y crudeza, que “después que el apóstol Pablo hizo del amor universal por los hombres el fundamento de su comunidad cristiana, una consecuencia inevitable fue la intolerancia más extrema del cristianismo hacia quienes permanecían fuera; los romanos, que no habían fundado sobre el amor su régimen estatal, desconocían la intolerancia religiosa, y eso que entre ellos la religión era asunto del Estado, a su vez traspasado de religión. Tampoco fue un azar incomprensible que el sueño de un imperio germánico universal pidiera como complemento el antisemitismo.”

No hay educación posible, si sus actores asientan sus bases subjetivas en la infatuación que la manía ofrece, desde las estructuras subjetivas o los engaños sociales de ciertas “meritocracias” promisorias, que desprecian el encuentro con el otro y la diferencia, el lazo social y su riqueza en la identificación. Dentro de los fundamentos de la teoría psicoanalítica,

podemos encontrar en Freud (1921c) la idea que sostiene que la coincidencia del yo con el ideal genera la sensación de triunfo sin crítica, se siente libre y sin remordimiento ni reproche, ya que el yo luego de haberle “ofrendado al superyó” (p. 113) el sacrificio de su renuncia pulsional, espera ser entonces, amado por éste, como recompensa. La tan mentada en estos días “meritocracia”, de corte utilitario y de salvaje “darwinismo social”, transforma con mucha facilidad, en el contexto del despliegue subjetivo al otro, en un rival, alguien que, como la palabra tuvo en su origen, es interpretado como aquél enemigo potencial por estar del otro lado del “*river*”, de ahí lo del “rival”, ese *vecino* citado *supra*, que no es reconocido sino por su peligrosidad, por su diferencia y por su ominosidad en tanto competencia narcisista por el reconocimiento de algún otro idealizado. Pero curiosamente, ese rival es equivocadamente propuesto en aquél en que se engraman los lazos de lo social, el más cercano –naturalmente con quienes se despliegan los lazos también de esa índole, espontáneamente- transformándolo en un ser de quien son dignas las mayores desconfianzas, en base a que en él están cifradas las teorías de la competencia de “dos para un solo lugar”, en una lógica narcisista y caníbal: el reverso antagónico de una posible *educación socioemocional*.

Poder hacer conscientes algunos de estos puntos básicos conceptuales, pueden dar algún otro fundamento a la potencialidad que el encuentro educativo, como reedición de un primer lazo que va modificando y a la vez constituyendo al sujeto (o en términos freudianos “al yo”, por “catexias colaterales” “1950a), que lejos de las adquisiciones cognitivas posibles, éstas son realizables, en una primera instancia, por la identificación como lazo afectivo del sujeto, quien requiere esa “*prima de confianza*” para poder llevar adelante otros despliegues, no sin la escenificación transferencial acorde a sus series complementarias, que en cada caso tendrán lugar. Con estas consideraciones puedo afirmar, que toda educación *es una educación socioemocional*.

##### **5. La “identificación” como herramienta conceptual para pensar la educación socioemocional y la “dependencia” socioemocional.**

Dentro de las herramientas simbólico-teóricas con las que las ciencias de la Educación cuentan, considero que el concepto de “identificación” tiene un lugar central. En particular si nos referimos a la *educación socioemocional*. En este sentido, considero interesante realizar al respecto una revisión, para poder tomar a la que llamara *función docente*, (Catelli, 2018) como parte significativa de un “*andamiaje identificatorio*”, que se apoya en identificaciones anteriores como “trabajo psíquico” y que –tal como en un momento primero- ha de ser sostén que permitirá “cierto entendimiento del sujeto con el otro” (Catelli 2013) y será no sólo andamio constitutivo sino también “puente” con un mundo posible de aquél.

Tal como planteara en otro lugar (Catelli 2009), el concepto de identificación ha tenido a lo largo de la conceptualización de Freud algunas variaciones que han marcado no solamente momentos diversos en cuanto a su teorización, sino también respecto de los modos en que ha

sido comprendida a posteriori, situándose en uno u otro momento teórico. Considero que esta diversidad de líneas para abordar este concepto, constituye la apertura de posiciones diversas que son también grávidas de consecuencias para la reflexión en educación y sobre las potencialidades que en las dimensiones educativas se despliegan, en particular en la *educación socioemocional*.

El concepto de identificación, puede rastrearse en la obra de Freud muy tempranamente. Ya en el “*Proyecto de psicología*” (1950a [1895]) aparece, e incluso en el “*Manuscrito L*” (p. 289), en que habla de las personas más cercanas al ámbito familiar y así de las primeras figuras en la historia subjetiva, quienes permanecen como marcas fundantes del lazo social. En el “*Manuscrito N*”, anexo a la carta 64 de 1897 (p. 296), de la misma época que la referencia anterior, aparece la idea de la identificación como [...] “modo de pensar”, a partir de elementos que el aparato psíquico toma en común. Me resulta particularmente importante este concepto temprano en el psicoanálisis, ya que refiere a una de las dimensiones que articulan el lazo afectivo con la potencialidad cognitiva del sujeto, en términos que “identificación” es también un modo de “pensamiento”, vale decir, un modo de funcionamiento del psiquismo, con el cual posteriormente tendrá lugar la más variada posibilidad de desarrollos psíquicos, tanto afectivo-libidinales como intelectuales y de pensamiento. Desde esta perspectiva, el primer engrama del pensamiento, puede encontrarse en la identificación, como primer modo binario de diferenciación que lleva adelante el sujeto y que será el elemento constitutivo de toda *educación socioemocional* posible. El encuentro con el otro, en este sentido, da cuenta de esa *dependencia socioemocional*. El dolor psíquico es, a su vez, tolerar esa *dependencia* de origen, que funda al sujeto y que por su *desvalimiento* y *prematuración* constitutivas, pueden conducirlo maníacamente a odiar al otro: *el otro es un rival*.

No tomaré *todas* las dimensiones que el concepto de identificación adquiere en el psicoanálisis, sino exclusivamente las que considero relevantes para la presente conceptualización, para diferenciarla de otras lecturas.

En 1950a, surgen las descripciones freudianas acerca de cómo un hecho tempranísimo y de enorme importancia en la vida anímica, la “*vivencia de satisfacción*”, produce tanto una huella perdurable, cuanto una intensa aspiración a reproducirla. El mecanismo que producirá una recarga de las huellas mnémicas de aquella primera experiencia, guiando cada intento de lograr una descarga, desarrolla una progresiva complejización: de la postergación de la satisfacción de la necesidad que produce una descarga en forma de llanto –indirectamente acorde a fin– (Cf. pp. 362 – 6) a la adición de signos de la realidad sobre las huellas mnémicas, puede producirse una alucinación, conocido este proceso como “*identidad de percepción*”. Vale decir, se ha tomado como idéntico aquello evocado, como si hubiese sido percibido. En el caso en que no sea exactamente el mismo objeto encontrado, el sujeto habrá de *comparar* la percepción del mismo con su huella y, en función de que sea adecuada, le otorga el signo de realidad, por poseer cierta “*identidad*” con respecto a cualidades que aquél

considera indeclinables. Esto aparece ligado ya al proceso secundario y se lo conoce como “*identidad de pensamiento*”. El “*complejo del semejante*”, va a ser también precursor de la identificación, en la medida que consiste en una suerte de *reflexión* acerca de los orígenes de la comprensión de los actos expresivos ajenos (Cf. Valls, p. 152). El encuentro posible de un docente con ese sujeto en la escena educativa, así también como ese sujeto en *posición estudiante* con los otros sujetos, implica necesariamente la evocación de ese otro “a reconocer” como semejante, que facilite una dimensión de encuentro posible con un proyecto de vida propio y a construir, una potencialidad en ciernes de aquella metáfora paterna originaria (Catelli, 2018, p. 114)

En el “*Proyecto...*”, muestra este proceso, que involucra al pensamiento con la identificación, en función de ese encuentro con el semejante, planteando que [...] *Cabe suponer que a tal fin (el interés por discernir) la imagen-percepción es sobreinvertida también desde el yo [...]* Si la imagen-percepción no es absolutamente nueva (vale decir, que haya puntos de coincidencia con la de la huella) ella ahora recordará, evocará una imagen-percepción-recuerdo con la que coincida al menos en parte. Y entonces se repite con esta imagen-recuerdo el proceso de pensar anterior [...] Supongamos ahora que el objeto que brinda la percepción sea parecido al sujeto, a saber, un prójimo. En este caso, el interés teórico se explica sin duda por el hecho de que un objeto como este es simultáneamente el primer objeto-satisfacción y el primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador. Sobre el prójimo, entonces, aprende el ser humano a discernir. [...] (p. 379) (los agregados entre paréntesis son míos)

Asímismo, las identificaciones parciales, pocos duraderas, son potencialmente –en el mejor de los casos- precursoras de movimientos identificatorios que produzcan otro tipo de cristalizaciones subjetivas. Cuántas veces nos hemos encontrado en nuestros ámbitos de trabajo docente, con cierta “*identificación narcisista*”, (Winocur, 1996) en nuestros estudiantes esgrimiendo una cierta estética –incluidos los tatuajes, que emulan fallidamente los modos de hablar, los ropajes, las muletillas y otros indicadores potenciales de figuras docentes idealizadas o así mismo, del “*estudiante idealizado*” que los habita, en el camino de la construcción de una identidad propia.

A diferencia de la incorporación –*in corpore*, “*adentro del cuerpo*”–, la “*introyección*”<sup>2</sup> parecería ser un proceso psíquico (como *fantasía* de incorporación). El objeto se va interiorizando –psíquicamente– pero es sentido ajeno al yo, por lo tanto éste se vincula con ellos de un modo semejante a como lo hace con los objetos externos. En este sentido, es el superyó destructor, aspecto interiorizado en el aparato psíquico que contiene elementos de pulsión de muerte en puro cultivo de la misma y que tiende a *romper el lazo, aislar al sujeto*

---

<sup>2</sup> Término acuñado por Ferenczi en 1909, que Freud comienza a utilizar en 1915. (Cf. p. 130, n. 2 y p. 239n)

y alejarlo del otro, quien es considerado peligroso, ajeno y rival, como el prototipo de ese tipo de objetos internos (Catelli 2018, con Winocur et al, 1989), ya que como instancia psíquica, es vivida por el sujeto como interna y a la vez externa: se le impone con su voz en sus mandatos, de un modo curioso, que interpela y ordena, siendo que a su vez representa originariamente a objetos externos y actualmente es parte de la configuración psíquica del sujeto.

“Profe!, me estudié todo durante la cursada pero ahora para el final, como pasó el primer turno, no me acuerdo de nada de lo que estudié... y mire que me tragué todo todo todo, eh!”, me dijo un día un estudiante unos días antes de rendir su final de la materia que había cursado conmigo. Los conocimientos pueden adquirir también la calidad de esquivadas escupidas en superficies poco continentales, como meros reservorios que apurados por cuatrimestres y fechas de burocracias ministeriales y superyoicas le quitan no sólo el placer al saber, el sabor al aprender, sino que lo transforman en un contenido a ser vomitado, expulsado, excretado y, de esa manera, poco eficaz para la apropiación significativa que modifique la trama subjetiva, que indefectiblemente no encuentra ancla con tales condiciones de configuraciones psíquicas.

La fantasía de incorporación, como es la “introyección”, parecería ser un paso *posible* previo a la identificación del yo con el objeto, sin embargo, no siempre ni necesariamente desemboca el primero, en el segundo proceso. (Cf. “El yo y el ello” cap. 3, 1923b) Me resulta más interesante, en tal caso, la idea de la oralidad en términos “*digestivos*” (Garma, 1971), ya que considero que así se abre otra vía posible a la “metáfora oral”, que no se agota en la incorporación, sino en el proceso de “*hacer propio*” algo del objeto, por medio de la *asimilación*, en tanto “hacer similar”, “hacer semejante”. En este sentido, a diferencia de Abraham, quedaría la oralidad como *paradigma* inicial de un modo de tomar aspectos, características, o lo esencial mismo del objeto para hacerlo propio en el yo. Véase el epígrafe del capítulo, con el fragmento de Galeano de “Ventanas sobre la memoria”: encuentro una interesante metáfora en ese modo de “hacer parte de la propia argamasa” aquellos elementos del otro que desde su función –parafraseando a Freud- sedimentan en el yo y pasan a ser parte de él mismo.

En 1939, en el “*Moisés...*”, Freud plantea el progreso de la cultura, justamente por la identificación, tratada como “*proceso de pensar por encima de la percepción sensible [que] acredita un paso grávido de consecuencias*”, como también lo llama “*un triunfo de la espiritualidad sobre la sensualidad*”, puesto que “*la maternidad es demostrada por el testimonio de los sentidos, mientras que la paternidad es un supuesto edificado sobre un razonamiento y sobre una premisa*”. (pp. 109 – 10) No olvidemos la sentencia del antiguo derecho romano “*Mater certissima, Pater semper incertus*”, ya evocado por Freud en una nota al pie de 1909, en el “*Hombre de las Ratas*”, en que comenta el nacimiento de Atena, diosa sin madre, que nace de la cabeza de Zeus. Aún en tiempos de las pruebas genéticas y

de ADN, siguen teniendo validez estos razonamientos psíquicos en ese 0,01 % de margen de error, que se imponen más por un despliegue intelectual que por la potencia que tienen los sentidos.

Siguiendo con esta perspectiva recorrida desde un psicoanálisis freudiano considero que la función docente se inscribe en esta línea de identificaciones producto de un trabajo psíquico, que abre a partir de un anclaje singular, la potencialidad de despliegue de otros elementos en los sujetos, con posibilidad de transformarlos entonces en elementos propios y que fundamenta una posible *educación socioemocional*.

## **6. Educación socioemocional y función tutorial**

Como parte del equipo docente de la cátedra de Psicología General y de Psicología Psicoanalítica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires me planteé junto al equipo de cátedra diversas preguntas que vale la pena volver a traer al presente artículo, en función de la *educación socioemocional*.

¿Cuál podía ser el aporte de la Psicología General y del Psicoanálisis a las Ciencias de la Educación? ¿Era éste una entre ellas? ¿Cuáles eran los aportes de la Psicología General y del Psicoanálisis a los procesos de aprendizaje? ¿Cuál era su aporte a las prácticas educativas, en sentido estricto y en sentido amplio en ámbitos que desbordaban las instituciones educativas? Y a su vez hoy puedo extender estas preguntas a ¿cuál es la importancia de nuestros saberes para la *educación socioemocional*?

Estas preguntas, entre obvias y permanentes en ciertos ámbitos académicos, se tornaban agudas en la medida que la Psicología y en especial el Psicoanálisis, a lo largo del tiempo, habían variado su relación con las Ciencias de la Educación. (Canteros, 2018) Se encontraban renuentes, en muchos casos, a recibir, como antaño, los modelos teóricos y sus supuestas consecuencias para la educación de las prácticas devenidas de la Psicología y, en especial, del Psicoanálisis.

Disciplinas con mayor presencia en los ámbitos anglosajones proponían modelos etnográficos, de raigambre antropológico, o venidos del campo de la psicología social, pero no había en ellos modelos que dieran cuenta de las dimensiones inconscientes del sujeto, de sus determinaciones singulares, familiares, cuyos efectos ocurrían mas allá de lo que podían dar cuenta sus narrativas construidas desde la conciencia, si no se estaba advertido de la opacidad del sujeto en su discurso (Cf. *supra*). Reconocer la imposibilidad del sujeto a ser transparente a si mismo, a su yo, si no es mediado por la escucha de su propio discurso, en una operación de descentración de sí, de su palabra, para localizarse como tal. Como su verdad, en su medio-decir, en las repeticiones, en lo sintomático, en lo marginado, en los

bordes de la conducta y del discurso. Sólo lo cual resulta, a nuestro criterio, (Canteros et. al., 2018) la posibilidad de seguir sosteniendo un proceso válido de descubrimiento.

Esas preguntas encontraron un lugar de inscripción, primero en el ámbito educativo, al que, más allá de las prácticas de muchos de nosotros en ese espacio, nos acercábamos como equipo de Cátedra a través de nuestros trabajos de campo, centrados en lo que creímos que era un espacio de cruce en la escuela entre los procesos educativos centrados en el aprendizaje y los procesos educativos centrados en las “prácticas de convivencia”, como fueron llamados luego. Era la *función tutorial*, cumplida formal o informalmente, una figura que estaba atravesada tanto por todo lo referido al aprendizaje como por la consideración e intervención en los aspectos psicosociales, y aún singulares, la función tutorial de los participantes del proceso educativo. (Canteros et al). Sea que la problemática en la que interviniese la función tutorial se pusiera de relieve en las cuestiones del aprendizaje o en cuestiones en la convivencia. Su intervención requería, entonces, saberes y formación que permitiera, modificaciones en lo personal y en lo psicosocial y no sólo competencias en la transmisión de conocimientos. Había en este espacio, entonces, un reconocimiento, una conciencia en lo institucional, en el sistema educativo, de un aporte que iba más allá de la enseñanza, pero que formaba parte de la misma, que requería crear las condiciones ambientales y personales mejores para lograr la construcción del conocimiento y la formación de sujetos. Se estaba reconociendo, al menos era un comienzo, lo que la centralidad del aprendizaje había relegado a un status de un saber obvio o al menos no propio de la escuela, aquel saber cómo operar en la construcción del sujeto, no sólo cognitivo, sino también psico-social-personal, y que esto debía revisarse.

El trabajo sobre lo que posteriormente llamaríamos *función tutorial* (Canteros et al., 1997a; 1997b, 1999) Aquí se vio una segunda cuestión en relación a estas “funciones tutoriales” que mas allá de la presencia formal (El llamado Proyecto XIII, por ejemplo) o espontánea, se ejercía desde un saber-hacer intuitivo sin una formación o asesoramiento suficiente. ¿Qué formas de intervención eran las adecuadas a sus ámbitos, y, si bien se requería de ciertos registros o saberes, estos saberes o conocimientos eran los necesarios y suficientes? No para una “toma de conciencia”, sino más bien para una “toma de saber” (Canteros et al, 2018) que, aunque relativamente inconsciente, reubique los “causas” que perturban, corte los goces y re-ubique a los sujetos, singulares, grupales, etc. en un nuevo escenario, en una nueva arquitectura, que permitieran las operaciones que habrían de conducir a un deponer obstáculos y atascamientos. Pero ¿cuáles habrían sido las operaciones, las medidas que lo habrían permitido? ¿Qué saberes permitieron esas intervenciones? El Psicoanálisis seguramente atravesado por un saber sobre los sujetos de la sociedad contemporánea, enriquecido con las reflexiones filosóficas, sociológicas, antropológicas y por las operaciones construidas desde el trabajo sobre el discurso, desde las palabras. También desde los discursos de la acción, que diferencia políticas, estrategias y tácticas, y hace de la intervención una “conclusión en equipo”, como lugar de lo interdisciplinar, un *hacer entre*

*varios*. Esa fue nuestra mirada, como equipo de cátedra y consideramos éste como el aporte al saber del Psicoanálisis.

Entonces lo “*tutorial*” era un lugar de interdisciplinaridad, un lugar de escucha, de mirada, no de vigilancia, un lugar de reflexión, pero sobre todo un lugar de operaciones, de estrategias, de tácticas, de intervenciones, pero como “nudo institucional”, no como obra de una figura autónoma, profesionalizada, sino como un lugar de convergencia de estas cuestiones en el quehacer institucional. Allí es a donde nos condujeron nuestras observaciones en los trabajos de campo, pero también nuestras concepciones sobre el sujeto, su construcción, sus obstáculos, sus modos de convivencia, de constitución y de producción de saberes. Un punto central que tuvimos en cuenta es lo que la escuela espera,- y por escuela entendemos no sólo la institución, los programas de formación, sino también tutores, alumnos, profesores,- y lo que se pone en juego en estas funciones. Creemos que es en todo ello lo que da cuenta de cómo entiende lo que debía “producir” y por lo tanto sus modos de encararlo. Lo cual nos llevó también a advertir, casi en un segundo tiempo, que en la investigación se nos anudaba y confundía frecuentemente, la diferencia entre “lo que ocurría de hecho”, con lo que “parecía ser la “forma más adecuada, mejor” para cumplir estas funciones.

Aquí se registró, en este primer tiempo, que nuestro objeto de indagación- la función tutorial- aparecía distribuida acorde a una polaridad entre ‘Tutor instituido o formal’ y ‘Tutor no formal’ y entre ‘Tutor-ideal’ (expectativas, supuesta función correcta) y ‘Tutor-real’, (Cf. Canteros 2018) según aparecía en sus prácticas, en sus objetivos, etc., Fue esta función tutorial, acorde con cada tiempo de lo que fui detallando, central en lo que a la luz de lo que estoy desarrollando, corresponde al sostenimiento de la *educación socioemocional*

Luego de atravesar los modos de darse de la función tutorial, sus modos de institucionalización (Canteros et al. 2007; 2010) y de estar en tensión con las ideologías predominantes en las instituciones, advertimos, y nos centramos, en “funciones tutoriales”, no sólo extendidas a ámbitos más allá del educacional, sino ahora diseminadas, desacopladas de los agentes singulares, para ser ubicadas ahora en redes sociales, organizaciones comunitarias, programas de orientación, de sostén, nuevas legalidades de sustento, que asumían en algunos casos formas más institucionalizadas, pero también, en otros, formas aparentemente espontáneas. Respuestas de lo social, de los sujetos que escucharon las demandas, las llamadas de todos aquellos que fueron des-atendidos, desprotegidos, ‘dejados-caer’, por las instituciones típicamente sostenedoras de lo social, la familia, la escuela, el estado. (Canteros et al., 2014). Esperar que esta función sea la que *invisibilice* el encuentro sintomático con el otro, con los otros encarnados en cada uno de estos ámbitos, fue parte de las imaginarizaciones que también fuimos advirtiendo en las instituciones en las que realizamos nuestra investigación. La idea de *hacer desaparecer el malestar, que resuelva* lo problemático de lo individual o bien lo grupal, es también parte del riesgo de la posibilidad

de silenciamiento de lo singular. Nuestra articulación de proposiciones teóricas con las prácticas educativas, fue mostrando la importancia del *rescate* de lo singular, como dimensión central del sujeto, a contrapelo de *que se avenga*, a las necesidades de lo instituido. Parte importante de esto, hace a esa *educación socioemocional*, que no es sin la singularidad del sujeto en relación con el otro, y aún más, con *lo otro del otro*.

La función tutorial resultó en algún momento una función supletoria, de ‘sostén’, frente a una función del padre-autoridad en cuestión y, a su vez, función ‘orientadora’ en un mundo vacilante, más amplio, un universo simbólico cambiante y como una función ‘guía’ ante la posición del sujeto ahora con elecciones menos fijas o predeterminadas. (Canteros et al. 2018).

El rol era cuestionado entonces, y lo es aún ahora, aunque menos. Desde no reconocer su necesidad a verlo como riesgoso, todo en relación a un modelo “verticalista” que no daba lugar a incertidumbres, vacilaciones, elaboraciones, sino, a la repetición, al acatamiento, a la palabra certera, a la ley. Pero el rol era visto, ese fue nuestro énfasis, también en la dirección de asumir alguna orientación socializante, en relación con una eficacia simbólica, devenida, pensamos entonces, por la dejada vacante por el “padre”, tal como se había planteado a lo largo de la historia. (Canteros et al. 2017)

Nuestro recorrido desde las investigaciones UBACyT de Cátedra, fue una apuesta a desembragar al tutor de su íntima relación con el aprendizaje, con la escuela, donde había ido a alojarse, para rescatar, a través de registrar su extensión a distintos ámbitos, especialmente en los que la relación singularizante y de fuerte connotación personal, produce sus efectos en la formación del sujeto y de la “personalidad”, aquellas condiciones y efectos que son necesarias aun para todo aprendizaje posible. Esto no es más que el núcleo, en función de los dicho en los apartados *supra*, de ese encuentro con el otro, con la posibilidad de encuentro empático, dentro de la complejidad implicada en una posible *educación socioemocional*.

La oposición entre lo que sería el concepto de “*intervenciones tutoriales*” según el momento oportuno, puntuales, contingentes y a su vez la necesaria “*regresión a la dependencia*”, dan también cuenta del modo de pensar esta perspectiva de la *educación socioemocional*. En aquellos que deben re-ingresar a lo social o ingresar cuando esa confianza en el Otro fue dañada y hace falta responder a las conductas que podríamos llamar “pasajes al acto”, pueden verse con creces. Conductas donde se pone en juego la vida del sujeto o del prójimo. En ambos, la “urgencia” y el “hacerse cargo” son rasgos esenciales de las respuestas al “pasaje al acto” para hacerles pasar, si fuera posible, a lo que llamamos “acting-out” o “llamado” al Otro, siempre y cuando la respuesta logre operar y esto sólo se podrá verificar esto a posteriori.

La *función tutorial* y la *educación socioemocional* encuentran una intersección en relación con tres constituyentes de la función tutorial misma, en una articulación de dos cuestiones, la “recepción”, las “problemáticas” a él llegadas, “la función tutorial”, como “articulación”, y las “respuestas” desde allí propuestas, es decir, una operación que iba de la “recepción”, de la “escucha”, a una lectura de lo registrado, a una “operación”, a un “hacer algo” con lo registrado, desde un lugar determinado, en tensión con los lugares instituidos y del poder.

Todo esto, que en nuestras investigaciones condujo a descentrar la figura del tutor de la idea de sustitución de ciertas figuras tradicionales organizadoras, para instalarlo en conceptos más amplios de lo tutorial, aun de lo paterno, para ver en su función, no sólo el aspecto ‘formador’, sino también de “semblante”, que sostiene con su presencia cierta *figuralidad* necesaria de la organización subjetiva en relación con el Otro: una posible *educación socioemocional en acto*.

## **7. La educación socioemocional en la travesía del sujeto**

Una de las metáforas posibles para hablar de educación, como ese entramado de modificaciones de la subjetividad y de reedición de las más tempranas conflictivas, así como de la cristalización de situaciones determinantes para la vida del sujeto, es la de “travesía”. El lugar del docente en sus más diversas versiones, responde a una necesidad inherente a la formación de los seres humanos, tal como ocurre en cualquier proceso educativo. Pensar la educación, como momentos de pasaje –“travesía”- y a su vez de crisis, implica el desasimiento de lo conocido previamente –tal vez “lo familiar” para ir a lo desconocido que se le va a proponer, “de lo familiar a lo social”, podría ser una metáfora posible, entre la zona de conocimiento previo sin tensión, a la salida a otras dimensiones que le serán presentadas al sujeto. He ahí otro fundamento de la *educación socioemocional*, como puente insoslayable, que toma esta dimensión y la hace presente en nuestras prácticas educativas cotidianas. Se hace necesario entonces que los sujetos puedan ser sostenidos (Winnicott, 1960) por las funciones simbólicas que cumplen las veces de sustitutos de lo familiar y que justamente la familia va delegando, por las razones propias de diversas etapas vitales.

La adolescencia, como momento de pasaje crítico, entre la infancia y la adultez, también tiene muestras muy espectaculares de estos fenómenos que la educación permite desplegar y lleva a la reflexión psicológica una y otra vez. Ya en 1905, Freud plantea que en la pubertad se consuma uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos: “el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua” (p. 207). Sin embargo no es ese desasimiento sin una “*figura puente*” que, por efectos de la transferencia (Freud, 1912b) le otorgue cierta investidura para la construcción de un otro de lo social, en que se reconozca y enriquezca en su diferencia, en su equivocidad y en su diversidad.

## Referencias bibliográficas

- Cabrero y Bazaldúa, (2018) *¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en educación?*, <https://educacion.naxos.com.mx/?p=1883>
- Canteros, Jorge (1997a) *La función tutorial. Sus posibilidades y limitaciones en la prevención en salud mental*, Revista “Ensayos y Experiencias”. Año 4, N° 20, noviembre/diciembre de 1997.
- \_\_\_\_\_ (1997b), *Reflexiones psicoanalíticas sobre la función tutorial. Un trabajo de campo*, en la Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE). Año VI, N° 11, diciembre de 1997.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Aportes de la función tutorial en la constitución de la subjetividad* (trabajo inédito), Presentado en el V Encuentro de Docentes en Psicología en Carreras de Educación de Universidades Nacionales, en la Universidad Nacional de Luján, , los días 23; 24 y 25 de setiembre de 1999
- \_\_\_\_\_ (2007) Proyecto de Investigación UBACyT período 2004 / 2007: “Dispositivos y modos tutoriales en distintos ámbitos de formación del adolescente. Su impacto sobre el ‘riesgo adolescente’ ” en carácter de investigador formado. Director: Jorge Canteros, Código del Proyecto: F102
- \_\_\_\_\_ (2010) Proyecto de Investigación UBACyT período 2008 / 2010 “Las respuestas tutoriales frente al colapso de las instancias de contención social”, Código del Proyecto: F070
- \_\_\_\_\_ (2014) Proyecto de Investigación UBACyT período 2011 / 2014 “Intersecciones entre distintas prácticas y dispositivos tutoriales destinados a jóvenes y adolescentes. *Vulnerabilidad, síntomas psico-sociales y proyectos de reconstrucción del lazo social.*” Código de Proyecto: 20020100100906
- \_\_\_\_\_ (2018) *Síntesis de las investigaciones sobre Función Tutorial*, inédito.
- Catelli, Jorge Eduardo, (1989) *La identificación en la histeria*. Inédito. Trabajo presentado en las jornadas anuales de la Cátedra de Psicopatología (Prof. Titular Mazzucca) en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Catelli, (2009) “*Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación*”, inédito.
- Catelli, Shammah y Zaefferer, (2010) “*Un intento de explicación psicoanalítica a la transmisión entre pares. Los hermanos Freud y el incesto, una monografía*”, Revista Moción, 2010.
- Catelli y Zaefferer, (2013) “*El dolor a partir de la constitución melancólica del aparato psíquico*”, Revista de Psicoanálisis, Tomo LXX, N°1, 2013, Asociación Psicoanalítica Argentina.
- \_\_\_\_ (2009a) *Algunas consideraciones sobre el juicio adverso y las sobredeterminaciones inconscientes: la „Verurteilung“ y la „Urteilsverwerfung“ en la obra de Sigmund Freud*. Inédito

- \_\_\_\_ (2009b), *Duelo o melancolía: acerca de la incorporación oral y la identificación*, inédito.
- \_\_\_\_ (2014). “Puntualizaciones sobre el narcisismo, cien años después” en *Revista de Psicoanálisis*, diciembre de 2014, Tomo LXXI, N° 4. Ed. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- \_\_\_\_ (2016a) *Acerca de los desbordes: historia de una lactancia prolongada... por veintitrés años*. Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
- \_\_\_\_ (2016b) *El prójimo y el semejante: de la constitución del aparato psíquico y los destinos de la pulsión*. Inédito, Trabajo presentado en el CAPX, Congreso Argentino de Psicoanálisis organizado por FEPAL, Federación Psicoanalítica de América Latina, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 25 al 28 de mayo de 2016.
- Catelli, (2018) “*Emoción y cognición: ‘Alfarerías’ en la educación. Reflexiones psicoanalíticas sobre la construcción posible de conocimientos y subjetividad en educación*”, en “Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación”. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2018.
- Freud, S. (1900a[1899]) “*La interpretación de los sueños*”, AE 4 y 5
- \_\_\_\_\_, (1900a [1899]) “*Die Traumdeutung*”, SA II
- \_\_\_\_\_, (1905d), “*Tres ensayos de teoría sexual*”. AE 7
- \_\_\_\_\_, (1912b), “*Sobre la dinámica de la transferencia*”, AE 12
- \_\_\_\_\_, (1912d), “*Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa*”, AE 7
- \_\_\_\_\_, (1926d [1925]), “*Hemmung, Symptom und Angst*”, SA VI
- \_\_\_\_\_, (1926d [1925]), “*Inhibición, síntoma y angustia*”, AE 20
- Garma Á., Garma E. (1976) *La escotomización del sometimiento al superyó en la teoría de Freud del narcisismo* *Revista de psicoanálisis*, XXXIII, 4, Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica Argentina, 1976.
- Valls, José Luis, “*Diccionario Freudiano*”, Buenos Aires, Gaby Ediciones, 2008
- Winnicott, D. W., 1960, “*La teoría de la relación paterno-filial*”, en *El proceso de maduración en el niño*. Ed. Laia, Barcelona, 1965.
- Winocur, Jorge, 1989, *La identificación y su discriminación de la incorporación y la introyección*. *Revista de Psicoanálisis*, Tomo XLVI, n° 5, 1989
- -----1996, “*El narcisismo y la identificación narcisística*”, *Revista de Psicoanálisis*, vol 53, numero 1, APA, Buenos Aires.

### *Acerca del autor*

*Jorge Eduardo Catelli*, licenciado en Psicología, Profesor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Doctorando en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina, de la International Psychoanalytical Association y de la Federación Psicoanalítica para América Latina. Profesor Adjunto a Cargo de las materias Psicología Psicoanalítica y Psicoanálisis y Educación y Jefe de Trabajos Prácticos regular de las Cátedras de Teorías Psicológicas de la Subjetividad y Psicología General, Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Investigador del Proyecto UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan.