



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

Título de la tesis: “Los efectos que produce un dispositivo de transmisión y evaluación fundado en el psicoanálisis, en los¹ estudiantes de Profesorados Universitarios de Educación Media y Superior. Un aporte a la inclusión educativa”

Maestranda: Ana Carolina Ferreyra

Director: Rinaldo Voltolini

¹ Quisiéramos aclarar que aun cuando apelamos al genérico masculino en la redacción de esta tesis, nos pronunciamos a favor de un uso no sexista y no binario del lenguaje

Resumen:

Esta tesis aborda los efectos que produce, en estudiantes de Profesorados Universitarios de Educación Media y Superior, un dispositivo de transmisión y evaluación fundado en el psicoanálisis.

Parte de uno de los nombres del malestar educativo actual ² proponiendo al mentado dispositivo como un abordaje posible del mismo, en tanto operaría sobre la “posición subjetiva profesional” (Zelmanovich; 2017) de los estudiantes, candidatos a profesores.

Se sostiene en una concepción de diseño de investigación flexible, apelando metodológicamente a una estrategia que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas confluyendo en el estudio de dos casos que entendemos cobraron el estatuto de exemplum (Agamben; 2009), adquiriendo valor “paradigmático” a partir del análisis.

Con base en los aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria, sostiene la concepción según la cual, las prácticas que implementa un profesional están en función de la noción de sujeto que éste detenta, lo sepa o no. (Kait; 2014).

La definición de vínculo educativo que aporta la pedagogía social, opera como matriz de lectura de las escenas educativas seleccionadas para su análisis.

Con foco en el agente educativo y su responsabilidad en el mentado vínculo, dialoga con autores del campo de la educación y de la sociología que propusieron prácticas reflexivas para la formación docente, contrastándolas con la distinción entre el saber-conocimiento y el saber del inconsciente en juego.

Palabras clave: Formación docente – adolescencias – Escuela Secundaria – psicoanálisis

² Como producto de la actualización del “Malestar en la cultura” (Freud; 1930) en ámbitos educativos, surge “A mí no me prepararon para eso” como uno de los modos de nombrar dicho malestar por parte de docentes de diferentes niveles (Voltolini; 2018; Zelmanovich, Molina, 2012)

Abstract:

This thesis deals with the effects that a transmission and evaluation device based on psychoanalysis, produces in university students being trained as high school and higher education teachers.

Starting from a way of naming current educational discomfort, proposes the mentioned device as a possible approach, as it would operate on the "professional subjective position" (Zelmanovich; 2017) of the students, teacher candidates.

It is based on a conception of flexible research design, methodologically appealing to a strategy that combined quantitative and qualitative techniques, converging in the study of two cases that we understand received the status of exemplum (Agamben; 2009), acquiring "paradigmatic" value from the analysis.

Based on the contributions of psychoanalysis in a transdisciplinary perspective, it supports the conception according to which the practices that professional implement are a function of the notion of subject that they hold, whether they know it or not. (Kait; 2014).

The definition of educational link provided by social pedagogy operates as a reading matrix for the educational scenes selected for analysis.

Focusing on the educational agent and his responsibility in the aforementioned link, it dialogues with authors from the field of education and sociology who proposed reflective practices for teacher training, contrasting them with the distinction between knowledge and know.

Key words: Teacher training – adolescence – Secondary School – psychoanalysis

Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice.....	4
Introducción.....	6
Primera parte. Fundamentación	
Capítulo 1. Tema/Objeto de estudio.....	8
Capítulo 2. Antecedentes.....	10
2.1 El malestar estructural y el malestar educativo.....	10
2.2 La formación docente: “Yo no fui preparado para Eso”.....	10
Capítulo 3. Marco Teórico.....	16
3.1.¿Por qué el psicoanálisis?.....	16
3.1.1. Psicoanálisis y pedagogía.....	18
3.2 Sobre el dispositivo de formación.....	20
3.2.1. El tiempo lógico en nuestro dispositivo de formación: Instante de ver, Tiempo de comprender, momento de concluir.....	21
3.3 Poniendo en juego la transferencia en el vínculo educativo..	25
3.4 Acerca del vínculo educativo.....	27
3.5 Del sujeto.....	31
3.6 Y del sujeto adolescente.....	32
Capítulo 4. Diseño de la investigación.....	35
Segunda parte. Análisis	
Capítulo 5. Dejándonos enseñar por la información recogida.....	40
5.1 Los datos de la investigación cuantitativa en la que nos Basamos.....	40

Capítulo 6. Las escenas de las que partimos para la construcción de los Casos.....	44
6.1 A Martín “le cayó la ficha”.....	44
6.1.a ¿Cómo leer lo que se puso en juego en nuestro recorte?.....	50
6.1.b Acerca de la posición subjetiva profesional.....	54
6.2. La escena de Juan o ¿Qué habré hecho yo para merecer esto?.....	57
6.2.a La escritura intervenida	64
6.2.b. Acerca del cartel, el más uno y el agente provocador.....	65
6.2.c. Acerca de la interpretación.....	68
Capítulo 7. Respecto del agente educativo/investigador...y su posición.....	72
Capítulo 8. Para concluir.....	75
Bibliografía	79
Anexo, Figuras y Gráficos	88

Título: “Los efectos que produce un dispositivo de transmisión y evaluación fundado en el psicoanálisis, en los estudiantes de Profesorados Universitarios de Educación Media y Superior. Un aporte a la inclusión educativa”

“Muerto el gran controlador de sicarios, mi pobre Alexis se quedó sin trabajo. Fue entonces cuando lo conocí. Por eso los acontecimientos nacionales están ligados a los personales, y las pobres ramplonas vidas de los humildes, tramadas con las de los grandes” “las conexiones están lejos de ser evidentes, y a veces los eventos parecen resaltar consecuencias nunca esperadas.”
Fernando Vallejo (1994) “La virgen de los sicarios”

Introducción

Este escrito presenta los resultados de nuestra investigación sobre los efectos que produce, en los estudiantes de la asignatura Adolescencia y Educación Secundaria correspondiente al trayecto pedagógico de los profesorados de educación secundaria y superior de la UNGS, un dispositivo de transmisión y evaluación fundado en el psicoanálisis.

Partiendo del postulado freudiano acerca del malestar en la cultura como estructural e ineliminable (Freud; 1930), y siguiendo algunas líneas de investigación (Zelmanovich, Molina; 2012; Pereira; 2008; Cordié; 1998; Rolando Aguiar y Comte de Almeida; 2008; Voltolini; 2018) hemos seleccionado uno de los modos paradigmáticos de nombrar el malestar educativo actual, a saber: “A mí no me prepararon para eso” (Voltolini; 2018; Zelmanovich, Molina, 2012) enunciado frecuentemente por docentes de los distintos niveles del sistema educativo.

Entendemos que dicho malestar puede abordarse a partir de un dispositivo de formación docente inicial actualmente en funcionamiento en la materia “Adolescencia y educación secundaria” de la Universidad Nacional de General Sarmiento (entre otras universidades), contribuyendo a su tratamiento.

Es porque consideramos que nuestra asignatura ofrece un programa como consecuencia del cual los futuros docentes contarían con herramientas para lidiar/ “saber hacer con”³ dicho malestar educativo, que creemos factible que dicha preparación contribuya a generar condiciones que posibiliten dar cumplimiento -entre otras- al mandato de inclusión.

Desde esa premisa nos hemos propuesto analizar en nuestra investigación, algunos de los efectos que el tránsito por dicha asignatura produce en los candidatos a docentes, con la intención de que los mismos permitan explicar lo que entendemos como un cambio en su *posición subjetiva profesional* (Zelmanovich; 2017).

Sostenemos con Ritheé Cevasco que en el campo de lo social los síntomas son considerados en “el sentido de lo que no va en un sistema de práctica, de teoría, de saberes, de política, como falla central de todo discurso”(Cevasco; 2010; pp28) y -tal como sugiere Renouard (citado en Tizio; 2010; ap.IV) lo que se consideran síntomas sociales suelen ser el “resultado de las intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión” (entendiendo por tales, a las instituciones).

Hebe Tizio aclara que en su apariencia de homogeneidad el síntoma social se construye como una categoría colectiva intentando nombrar un goce desregulado, a la par que proponiendo tratamientos que producen formas de rechazo, por lo que sugiere diferenciar entre el síntoma social (lo rechazado por el discurso del Amo), y el síntoma subjetivo. (Op. Cit. ap. IV)

En la investigación que llevamos a cabo identificamos algunas recurrencias en los modos en que se presentan las escenas narradas por nuestros estudiantes en los trabajos prácticos que propone la asignatura, considerándolas como indicios de esa aparente homogeneidad con que se presenta “lo que no anda” a nivel de las salas de clase, punto de partida indispensable para diferenciarlo del síntoma subjetivo, al que solamente podríamos arribar a partir de un trabajo caso por caso con los protagonistas de las diferentes escenas.

Al identificar algunos campos de problema (nombrados a partir de las recurrencias identificadas), nos propusimos indagar qué aporta la materia para intentar dar solución a los mismos, cómo explicar/fundamentar los modos en los que el dispositivo de transmisión y evaluación implementado en la misma opera sobre nuestros sujetos estudiantes, en la medida en que son ellos mismos los que -cuando acreditan la cursada- dan cuenta de cierta transformación.

³ Hacemos alusión aquí al *savoir y faire avec* lacaniano, cuestión que retomaremos más adelante, pero que podemos anticipar como un concepto que habilita una manera de tender puentes entre el sentido y lo real, como forma de obtener a través del semblante, al menos fragmentos de este (Tarrab; s/f)

Primera parte. Fundamentación

Capítulo 1.

Tema/objeto de estudio

En esta investigación entonces, intentamos dar respuesta a la pregunta por el modo en que la asignatura Adolescencia y educación secundaria con el programa y dispositivo de transmisión y evaluación del que aquí daremos cuenta, produce efectos en los estudiantes que la cursan⁴, describiendo e intentando explicar dichos efectos a partir de tomar al psicoanálisis como marco teórico de referencia.

Para ello debimos interrogarnos, por las problemáticas educativas que resultan más frecuentes entre nuestros estudiantes, por los modos en que ellos las leen, por los conceptos a los que apelan para su comprensión y el modo en que dan cuenta de ella, y lo hicimos tomando como datos primarios las producciones escritas, elaboradas por los estudiantes de entre aquellos que cursaron la asignatura Adolescencia y educación secundaria del trayecto pedagógico de la UNGS, sistematizando escenas que dicen sobre los obstáculos, las dificultades, “lo que no anda” (Cevasco; 2010), clasificando las recurrencias que allí aparecen, de manera tal de elaborar categorías, tomando como matriz de lectura a la esquematización del vínculo educativo que propone Violeta Núñez (Núñez en Moyano, 2010) en donde la autora ubica tres elementos que componen al vínculo educativo, a saber: El Agente educativo (Ag), el Sujeto de la Educación (\$) y los contenidos de la cultura (CC).

Si bien en términos generales para nuestra transmisión, alentamos a la lectura de los impasses que acontecen en la escena educativa a partir de lo que sucede en el “entre” **en el vínculo educativo** (Zelmanovich, 2013), a los efectos de nuestra investigación hemos decidido atender a aquellas recurrencias que presentan el obstáculo del lado del Agente educativo realizando una categorización de los tipos de obstáculo que se producen del lado del Agente a partir de intentar leerlos con las claves de lectura que ofrece la materia.

Una vez producida esta categorización focalizamos en situaciones en donde lo que prevalecía era la dimisión por parte de el/los Agente/s, como consecuencia de la cual se producía el desamparo del sujeto de la educación, ubicando allí los conceptos a los que apelan nuestros estudiantes para comprender las lógicas de funcionamiento de las escenas por ellos descriptas.

⁴ Dichos estudiantes son a la vez Candidatos a profesores de educación secundaria y superior

Por último, hemos realizado una selección de dos situaciones, a los efectos de construir casos paradigmáticos en la medida en que permiten avizorar un cambio en los modos de mirar “lo que no anda” por parte de nuestros estudiantes (lo que -tal como mencionamos más arriba, hemos denominado un cambio en la “posición subjetiva profesional” Zelmanovich (2017)), intentando dar respuesta a la pregunta por el modo en que se arribó a ese cambio, apelando para ello a los conceptos de la teoría psicoanalítica.

Capítulo 2.

Antecedentes

2.1 El malestar estructural y el malestar educativo

En 1930 Sigmund Freud publica su obra *El malestar en la cultura*.

Aun cuando él mismo descarta la posibilidad de que el psicoanálisis sea concebido como una cosmovisión, este escrito pertenece al grupo de los textos en donde Freud aborda cuestiones de índole antropológica y sociológica.

Es a partir de preguntarse por la infelicidad, incomodidad o malestar del ser humano en la vida en sociedad que el autor desarrolla su tesis central: no es que hay malestar porque hay cultura sino más bien todo lo contrario. Es porque existe un malestar estructural e ineliminable (que el autor ubica como proviniendo de tres fuentes, a saber: el cuerpo (y su deterioro), las relaciones humanas y la hiperpotencia de la naturaleza (sumada a nuestra imposibilidad de dominarla por completo)), que los seres humanos hemos desarrollado la cultura. (Freud; 1930)

El autor avanza argumentando que, ante tal malestar estructural, las invenciones que la humanidad ha producido para lidiar con él son fundamentalmente de tres órdenes: intoxicaciones (en donde ubica a las sustancias y prácticas que alteran el quimismo del organismo), sustituciones (donde incluirá al arte) y distracciones (en donde ubica a las ciencias).

A propósito de la fundamentación de un curso de posgrado (más tarde devenido Carrera de Especialización), la Dra. Perla Zelmanovich (2010-a) propone -tomando como referencia al malestar estructural- la necesidad de una lectura y actualización del mismo, en lo que atañe a la cultura educativa, a partir de señalar el anudamiento de tres dimensiones en juego: cultural, institucional y subjetiva, en la medida en que entiende que el malestar encarna de distintas maneras en cada época, en cada cultura, en cada institución y en cada sujeto, y será esta una referencia fundamental para lo que aquí abordaremos.

2.2 La formación docente: “Yo no fui preparado para Eso”

En los últimos tiempos se habla y escribe mucho sobre el malestar educativo, y, fundamentalmente, el que aqueja a los agentes educativos (maestros y profesores).

De entre las cuestiones que se mencionan como fundamento de dicho malestar, es frecuente observar recaer la sospecha en la formación de los docentes (Voltolini; 2018; Moyano; 2010; Camacho Gonzalez & Padrón Hernandez; 2006)

El profesorado cualificado de enseñanza secundaria suele ser el que más cuesta atraer a la profesión, el número de profesores no cualificados suele ser mucho más alto en la enseñanza secundaria que en la primaria en casi todos los países en desarrollo, y su tasa de deserción profesional es la más elevada de la profesión docente (OCDE, 2004 citado en Moreno Olmedilla; 2006).

En nuestro país, más de un 25% de los profesores de secundario que están frente a alumnos, no recibió formación pedagógica (Cardini, Sanchez; 2016)

Los propios docentes de secundaria suelen denunciar la falta de preparación o herramientas para lidiar con algunas situaciones que se suscitan en las escuelas, en particular con los “modos de estar” o de “conducirse” los sujetos en las aulas: desregulados en sus conductas, apáticos, desmotivados, desinteresados, (Pereira, 2008; Rubio Hernández, Olivo-Franco; 2020) pero no solamente.

En una investigación llevada a cabo en la provincia de Entre Ríos, Muñoz y equipo leen la configuración de lo que denominan problemas sintomáticos de la escuela secundaria en relación con “el modo en que los adultos significativos —en este caso los docentes— interpretan las situaciones singulares de los jóvenes alumnos (...)” (Muñoz, E.; 2018: p. 62). Partiendo de la hipótesis que sostiene que “el dominio de herramientas del campo de la salud mental en relación con la subjetividad modifica la posición docente en el vínculo pedagógico y sus posibilidades de intervención” (op.cit.p. 68), postulan la necesidad de “trabajar en la formación de los docentes, ofreciendo experiencias en las que puedan construir herramientas teóricas y afectivas que le permitan alojar a los jóvenes en procesos de aprendizaje, en las complejas condiciones que presenta lo escolar hoy” (Muñoz, E; 2018)

Cabe señalar que, en nuestro país, la formación docente inicial y continua ha sido revisada de manera periódica.

Andrea Alliaud (2018) afirma que en cada una de las reformas varió fundamentalmente el modo en que se posicionaba a los docentes respecto al saber: “el “saber externo” técnico, especializado, objetivo, frente al “saber hacer”, saber de la experiencia, propio de los agentes de un campo determinado. La autora se interroga acerca de cuál sería el tipo de saber apropiado (entre el del experto y el del experimentado) para mejorar las prácticas educativas, según el tratamiento y abordaje que reciban en los espacios formativos (Alliaud, 2018)

En nuestro trabajo nos interesará recuperar estas ideas confrontándolas, con la disquisición que es posible hacer, a partir de Foucault (2010), entre “conocimiento” (tan caro a la pedagogía) y “saber”, entendiendo que -mientras el conocimiento da cuenta de la relación sujeto- objeto (permitiendo la multiplicidad de los objetos cognoscibles, entendiéndolos, comprendiendo su racionalidad, etc.) manteniendo fijo al sujeto que conoce - el saber en cambio, es entendido como un proceso a través del cual el sujeto es modificado por aquello que conoce, por el trabajo que él realiza para conocer, permitiendo modificar al sujeto y construir al objeto. Del mismo modo será interesante leerlas a la luz de la conceptualización lacaniana de *savoir y faire avec* que el autor plantea como salida posible del análisis (J. Lacan, 1976 en Tarrab,M; s/f), cuestión que retomaremos más adelante.

Otro ítem de especial importancia, respecto de la formación docente impartida en universidades (como sería el caso que aquí nos ocupa) lo señalan algunas investigaciones (Pogré y cols. 2004; Voltolini; 2018; Rubio Hernandez y Olivo-Franco; op. cit.) que plantean -entre otras cuestiones- que la misma estaría siendo percibida como demasiado teórica y muy alejada de la realidad del aula, sintiendo los docentes que “sus armas pedagógicas y de prácticas de la enseñanza son insuficientes a la hora de enfrentar un curso” (Pogré y cols., 2004; pp.124), incluso, las modificaciones sufridas por los programas de formación a lo largo de décadas parecen no incidir demasiado en esta percepción.

Diferentes autores se refieren a este panorama como “malestar docente”, “malestar educativo actual” (Voltolini, 2018; Martínez Boom,A. 2000; Braslavsky, 1999, 1995; Pereira, 2008; 2016; Esteves, 1987; Cordié, 1998; Zelmanovich, 2013) y encontramos en Inés Dussel (2010) una hipótesis interesante respecto de sus posibles causas.

Para la autora,

*“el malestar en las escuelas está causado, al menos en parte, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar. Es decir, no se trata solamente de cómo procesamos los cambios, sino también de los roces y problemas que introduce **una manera de concebir lo escolar**, una configuración particular del espacio de enseñanza y aprendizaje, que hoy parece ser menos eficaz que en otras épocas para tramitar las demandas sociales y para “contener” (con la ambigüedad que este verbo sugiere) a adultos y jóvenes en el mismo espacio.”* (las negritas son nuestras)

Esta hipótesis nos remite -entre otras cuestiones- a la relación entre generaciones y a lo que de ella se debiera esperar en el campo educativo, considerando lo que ya enunciara Arendt (1958/1996) respecto de la pérdida de autoridad en la cadena generacional, a propósito de la crisis en educación (Arendt, H. citada en Moyano, 2010)

En múltiples ocasiones, las escenas que se presentan en las instituciones educativas culminan con el pedido de interconsulta o derivación de los sujetos de la educación a diferentes tipos de especialistas o tratamientos; en otras, simplemente en la segregación, tanto sea de los agentes (vía dimisión de su función, licencias, bajas por enfermedad, etc.) como de los sujetos (pedidos de pase a otra escuela, no renovación de matrícula, etc.)

En conversación con los agentes educativos en función suelen manifestar *no saber* cómo lidiar con esas situaciones, no haber sido preparados para Eso, además de sentirse faltos de recursos para lidiar con tales situaciones. Por otra parte, aparece cierta idea de que algo de lo que allí sucede escapa a lo que “les toca” y en esto la proliferación de clasificaciones diagnósticas contribuye a ubicar la causa en el sujeto de la educación, deslindando responsabilidades por parte de los adultos (Zelmanovich, 2014)

Los programas de formación docente de los últimos años ofrecen asignaturas que abordan las problemáticas propias del campo educativo: “Problemáticas educativas” —del nivel específico del que se trate—, “Desafío docente”, “Residencia”, “Problemáticas educativas contemporáneas”, son -entre otros- los nombres de las materias que conforman el trayecto pedagógico de la formación docente en los distintos niveles que podrían aportar a la dificultad que aquí se aborda, no obstante, parecería que lo que allí se describe/imparte no alcanza a ser percibido como un aporte de recursos, aun cuando -por supuesto- se ofrecen contenidos que atañen a la responsabilidad que toca a los agentes educativos o al lugar desde donde se posicionan para ejercer su rol.

Ya el mismo Freud (1925) en algunos de sus textos que abordan las cuestiones educativas, ponía en duda la medida de la profundidad en que la formación teórica “calaba” en la subjetividad del agente educativo (entendemos que insiste aquí la diferencia entre saber y conocimiento tal como la hemos planteado más arriba).

De nuestra parte, y sostenidos en los aportes del psicoanálisis con los aportes del francés Jacques Lacan (1901-1981), pensamos que lo que se pone en juego en cada una de esas situaciones que expresan malestar es, por una parte, una determinada concepción de sujeto (se la conozca, o no), dado que entendemos con Kait (2014) que de la concepción de sujeto que detentemos, dependerán las prácticas que desarrollemos. Pero, por otra parte, (o por lo mismo) nos interesará recuperar esa dimensión del *no saber*, no para tomarla en su acepción

de opuesto al saber, sino porque consideramos que está en juego lo que desde el psicoanálisis puede categorizarse como perteneciendo al orden de lo real (Lombardi; 2000; Hounie; 2014), lo cual nos conduce a leer los modos en que los docentes se las arreglan para “resolver”, como las respuestas sintomáticas (siempre insuficientes) frente a la angustia que la confrontación con *Eso*⁵ produce (retomaremos esto más adelante).

Además, no debiéramos soslayar el hecho de que -acaso por sus orígenes normalistas- en la formación docente suele “bien ponderarse” la selección de las estrategias adecuadas. Pudiendo encontrarnos a determinada altura de la carrera con la preocupación (tanto del lado de docentes como de estudiantes de profesorado) por las planificaciones y la indicación de reformularlas una y otra vez. Incluso hemos escuchado (de la mano de los paradigmas con los que el neoliberalismo pretende evaluar la calidad educativa y como parte de la “jerga” circulante en educación), la estima y el “patrocinamiento” existente de “las buenas prácticas” (Fernandez March y otros; 2012), cuestión esta, que nos remitiría a pensar en el peso del Ideal del Yo en educación, tema que no profundizaremos porque entendemos excede los objetivos de este trabajo, pero que nos parece pertinente mencionar.

Nos atrevemos a afirmar que en ningún momento se contempla en la formación docente la existencia de lo Real en ninguna de sus acepciones, ni como lo que retorna siempre al mismo lugar, ni como lo imposible, ni como lo que no tiene sentido, de allí que entendimos la pertinencia de recuperar el ingreso del psicoanálisis en el campo educativo, y la necesidad de dar cuenta de los efectos que sobre los candidatos a profesores produce el dispositivo de transmisión y evaluación fundado en él, que implementamos en nuestra asignatura. Cabe aclarar que no es novedoso el hecho de que el psicoanálisis tome contacto con el campo educativo⁶, no obstante, en la asignatura de la que aquí damos cuenta, quienes estamos a cargo de ella pensamos la transmisión (de la teoría psicoanalítica en este caso) más en términos de acceso a un saber que al conocimiento y de ningún modo con la intención de lograr la repetición automática y la despreocupación por lo que se pone en juego en la relación educativa sino muy por el contrario, a los efectos de contribuir por una parte al *posicionamiento subjetivo profesional* necesario para afrontar lo que atañe a su función y por otro al armado de la *caja de herramientas* de los futuros agentes educativos, ya que compartimos con Foucault (1985) la idea de que:

⁵Aludimos aquí al ESO freudiano tal como lo trabaja Voltolini (2018)

⁶En otro trabajo Ferreyra A. C.: (2009) “Psicoanálisis y Educación. Una relación centenaria. Estado del arte” - Documento N°3 de la Unidad de Investigación del Programa de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de FLACSO Argentina- hemos realizado una historización de la relación entre Psicoanálisis y Educación.

“Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas.”

(Foucault, 1985, p. 85)

Capítulo 3.

Marco Teórico:

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil⁷, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia (...) Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y, entre otras cosas, no correrán el riesgo de sobreestimar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño. Más bien se abstendrán de intentar una sofocación violenta de esas mociones cuando se enteren de que tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño.

S. Freud (1913-14/1997; págs. 191 y 192)

3.1.¿Por qué el psicoanálisis?

Cuando hacia finales del siglo XIX Sigmund Freud (1856-1939) descubre el psicoanálisis, establece en Dos artículos de enciclopedia: “Psicoanálisis” y “Teoría de la libido” que el mismo es un método para la investigación de procesos anímicos de difícil acceso por otras vías, un método terapéutico de tales afecciones, que se basa en dicha investigación, y una serie de conocimientos psicológicos adquiridos de este modo, que van constituyendo esta nueva disciplina científica. (Freud; 1922)

En el interés de tomar distancia (epistemológicamente hablando) del ocultismo, la religión y la mística, realiza un esfuerzo constante por enmarcar su disciplina en el positivismo imperante en la época, logrando -sin embargo- producir una ruptura epistemológica consistente fundamentalmente en “el cambio de condiciones del sujeto de conocimiento cartesiano como sujeto de la certeza y la emergencia de un nuevo sujeto de conocimiento: el

⁷ A los efectos de la presente investigación consideraremos tanto el “alma infantil” como aquello que podríamos denominar -para usar los mismos términos del autor- “el alma adolescente”, en la medida en que consideramos que la pubertad es un momento donde se verifica la puesta a prueba por parte del sujeto, de la formalización de las respuestas fantasmáticas y sintomáticas de las que se valió en su salida de la infancia, reactualizando las elecciones de objeto de la infancia y posibilitando una invención ante el goce inédito que irrumpe, a los efectos de una salida de la adolescencia.

sujeto de la duda” (Imbriano;1988)

Aparece con Freud la hipótesis del inconsciente, según la cual ciertos fenómenos “marginales” de la vida a los que habitualmente no se les daba importancia son cercados y conceptualizados por el método psicoanalítico, dando lugar a la conceptualización de una nueva tópica psíquica desconocida que coexiste con lo que nos resulta familiar de nuestra propia subjetividad, que nos permite afirmar que el Yo no es amo en su morada.

Si bien ya en Freud se leía la idea de una pérdida de naturalidad a partir de la sujeción y dependencia del cachorro humano al Otro del auxilio ajeno (Freud; 1895), será Lacan quien formalice esto a partir de pasar de la concepción de sujeto dividido por el lenguaje (en función de que la necesidad deberá pasar en el *infans* por los desfiladeros del significante), a la de *hablanteser* (parlêtre) reinterpretando el inconsciente freudiano y estableciendo su relación fundamental con el cuerpo, ahora en su dimensión real. (Ghenadenik; 2021)

Entonces, Lacan producirá un giro radical en la concepción de la constitución subjetiva⁸ en la medida en que no ubicará a lo simbólico como lo primero, sino al cuerpo real, y será en la relación con el Otro como el viviente se hará de un cuerpo propio: cuerpo del Otro, que es cuerpo del lenguaje y que es, primeramente, en términos generales, el cuerpo de quien cumple la función materna (Alda; 2004): el Otro primordial. De este modo se establece para Lacan un entrecruzamiento entre el cuerpo y aquello que lo agujerea, haciendo del sujeto del inconsciente el efecto de un cuerpo hablante (Ghenadenik; 2021)

“La relación del ser hablante con su cuerpo, en línea con la tesis freudiana que hace del dolor y del placer las experiencias fundamentales en la captación y apropiación del cuerpo por parte del sujeto, está sobredeterminada por la experiencia de goce que introduce el significante en el cuerpo. (...) Es por la vía de lo que Lacan define como goce —entendido este, según la definición de J.-A. Miller, como: “[la] relación trastornada del ser hablante con su propio cuerpo [por la intrusión del Otro]” (2015, pp.172-173)—, el medio por el que un ser hablante experimenta su cuerpo y se apropia de él. (...) a nivel del psiquismo, por encima del correlato registrable del órgano cerebral, lo que hace sufrir a un cuerpo es más bien un “hecho de lenguaje”. Ese cuerpo no es el organismo, sino un acontecimiento de goce. Acontecimiento que tiene relación con su neurofisiología, en la medida en que se produce a partir de zonas excitables del cuerpo que tienen su correlato neuroquímico. Pero, en última instancia,

⁸ Cuestión esta que nos resulta importante en la medida en que -tal lo afirmáramos más arriba- con Kait sabemos que en función de la concepción de sujeto que sustentemos serán las prácticas que desarrollemos (Kait; 2014)

lo que un sujeto experimenta es la “traducción” de este fenómeno físico en un hecho de lenguaje. Ese es el cuerpo que experimenta el ser hablante. Lacan lo afirma diciendo que: “Un cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión de su extensión: un cuerpo está hecho para gozar, para gozar de sí mismo” (Lacan, 1985g, p.63). (...) El cuerpo que tiene un ser hablante está ligado a la “fijación de la libido” en el proceso de erogeneización del cuerpo en el desarrollo psicosexual o en la enfermedad; situación que depende de las contingencias y avatares singulares que cada ser hablante atraviesa en su vida, en especial de los acontecimientos corporales que se inscriben como “eventos traumáticos”” (Ghenadenik; 2021; págs. 53,54)

Dicho esto, insistimos en que la noción de *hablanteser* (parlêtre) aludirá a ese impacto del decir que hace cuerpo y que conlleva el hecho de que -desde esta perspectiva- solo se puede experimentar el propio cuerpo como acontecimiento de goce significativo, reinterpretando de este modo al inconsciente freudiano, estableciendo su relación con el cuerpo en su dimensión real, todo lo cual posee sus implicancias (Ghenadenik op.cit)

Por otra parte, esto mismo conlleva una concepción del tiempo ajena a toda idea de linealidad y que inclusive difiere de la concepción kantiana según la cual esta sería una categoría *a-priori*.

La noción freudiana de “Nachträglichkeit” (más comúnmente leída en su versión adjetivada “nachträglich”, traducida al francés como *après-coup* y al castellano como “a posteriori”) supone la resignificación, la posibilidad de que algo adquiriera un nuevo sentido con posterioridad al momento en que eso aconteció.

Tal como hemos explicitado más arriba, el sujeto es un *a posteriori* en relación con el cuerpo intrusionado por el lenguaje, del mismo modo que muchos otros conceptos freudianos (la regresión, el *agieren*, la compulsión a la repetición, el recuerdo encubridor, la huella mnémica, etc.) están contruidos sobre la base de esta idea del tiempo.

Años más tarde Lacan formalizará el tiempo fundamentalmente como tiempo lógico (Lacan; 1966 [2006]) y no cronológico (cuestión que retomaremos) y es precisamente esta conceptualización de la que nos serviremos en nuestro dispositivo de formación y evaluación.

3.1.1. Psicoanálisis y pedagogía

Desde los inicios mismos del psicoanálisis existió la preocupación freudiana respecto del

campo de la pedagogía.

Ya en las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena consta que:

los intercambios acerca de la educación tenían por mira muy precisa la prescripción de medidas muy claras de la forma en que los niños debían quedar ubicados, por un lado, respecto de los afanes pedagógicos de sus padres, y por otro, en relación a otros estamentos de la socialización (grupos de pares y escuelas)

(Vallejo, 2008 citado en Ferreyra, 2009).

Si bien en una primera época Freud ubicaba cierto valor profiláctico respecto de la contracción de las neurosis en la infancia (con lo cual los “beneficiarios” directos de la conversación psicoanálisis-educación serían los sujetos de la educación), más tarde, en el prólogo a la obra de Aichhorn, *Juventud descarriada*, dirá que

el pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica (...) instrucción [que] se obtendrá mejor si el pedagogo mismo se somete a un análisis, lo vivencia en sí mismo [ya que] la enseñanza teórica del análisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno

(Freud, 1925: 296-298)

Esta última cuestión no apunta directamente a la prevención de la contracción de la neurosis sino más bien al modo en que los educadores se ubicarían en la relación con los sujetos de la educación.

Lo que en este punto nos interesa rescatar de la obra de Freud es el pivoteo entre que el candidato a docente reciba formación psicoanalítica, se analice, o ambas cosas, por una parte, admitiendo el sinsentido de un análisis por prescripción, y por otra, sabiendo que no “cala lo suficientemente hondo” el mero conocimiento disciplinar.

Respecto de esto último, Rinaldo Voltolini se refiere a la dimensión ética del uso del saber en la formación docente y nos recuerda la metáfora empleada por el propio Freud respecto de la educación de los jóvenes de su época, la que consistiría en enviar a una expedición polar, con trajes de verano y mapas de lagos italianos (Voltolini; 2018)

Entonces, ¿de qué se trataría nuestra propuesta y qué sería lo que la misma aporta como novedad? Nos ocuparemos de ello, en los próximos apartados.

3.2 Sobre el dispositivo de formación

Con los fundamentos antes mencionados y apelando al diálogo con otras disciplinas del campo social, es que implementamos el programa de formación diseñado por la Dra. Perla Zelmanovich⁹, que trabaja sobre los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis y la necesidad de leer en una perspectiva situada, en un nudo tridimensional (dimensión socio-cultural, dimensión institucional y dimensión subjetiva) lo que acontece en las escenas escolares, apelando a un dispositivo de escritura (Zelmanovich; 2014) que permita a los/las propios estudiantes volver sobre lo enunciado para poder detenerse sobre ello y advertir lo que de otro modo pudiera naturalizarse. Y es que “si la lectura se concibe de tal modo como ejercicio, experiencia, si su único fin es meditar, es indudable que estará inmediatamente ligada a la escritura” (Foucault en Farrán; 2018 b)

De ahí que el tipo de escritura propuesta supone el trabajo reflexivo e implicado, a la par que con otros, sobre una situación dada.

Aquí, quisiéramos detenernos, en el preciso punto en que intentamos diferenciar nuestra propuesta de otras imperantes en el campo de la pedagogía luego de que algunos autores (tales como Nóvoa, Bondía, Lüdke & Boing; Schön; Tardif; Charlot; Perrenoud), en el marco de una reflexión crítica sobre la formación docente en un contexto inmerso en teorías pedagógicas normativas, introdujeran la dimensión de la subjetividad del profesor como un ingrediente necesario a tener en cuenta (Bartolozzi Bastos; 2018).

La mentada apelación al protagonismo del sujeto profesor dista bastante de las advertencias freudianas en la medida en que el sujeto freudiano -tal lo señaláramos más arriba- marca una ruptura epistemológica en relación con el sujeto cartesiano al postular que la razón no es soberana (Bartolozzi Bastos, op.cit)

Entonces, respecto de la implicación a la que apelamos, nos referimos a la implicación subjetiva según la cual es posible pasar del hecho de “quejarse de los otros para quejarse de sí mismo” (Miller;2006; p.68) , ya que se trata de implicar al sujeto en aquello de lo que se queja, de modo que pesquise su responsabilidad esencial en lo que ocurre, agregando que “quejarse de sí mismo implica cuestionarse, responsabilizarse, preguntarse por la implicación

⁹La Dra. Zelmanovich lleva a cabo el dispositivo todavía hoy en la Comisión de las Carreras de Profesorado de Enseñanza Media y Superior (FCEyN/UBA).

como sujeto” (Miller; op.cit. Pág.68)

3.2.1. El tiempo lógico en nuestro dispositivo de formación: Instante de ver, tiempo de comprender, momento de concluir

Lacan supo ocuparse de la relación entre lo individual y lo social, reflexionando en lo que eran los lazos de identificación internos a la organización de los grupos humanos, intentando captar la esencia del nexo social en la óptica de la psicología colectiva (Roudinesco; 1994)

En 1945

“(…) Lacan traducía por medio de un sofisma su revisión de la teoría freudiana. Un director de cárcel manda comparecer ante él a tres detenidos y les propone una prueba a cambio de la libertad: “Aquí hay cinco discos”, dice, “tres de color blanco y dos de color negro. Voy a fijarle a cada uno de ustedes uno de estos discos entre los dos hombros sin decir qué colores escojo. Deben permanecer mudos, pero pueden mirarse sin tener a su alcance el menor espejo. El primero que logre adivinar su color cruzará la puerta a condición de que pueda explicitar los motivos lógicos que lo llevaron al resultado.” Los prisioneros aceptan y el director dispone un disco blanco en su espalda. Después de haberse mirado muy poco tiempo salen con un mismo paso del patio de la cárcel. Cada uno ha comprendido separadamente que llevaba un disco blanco al término de un razonamiento idéntico.” Roudinesco; op cit p. 262)

Tal como está planteada la situación sabemos que cada uno de los presos ve dos blancos, pudiendo pensar sobre sí mismo que porta un disco negro o uno blanco.

Si alguno viera dos negros, no existiría vacilación alguna, y si bien no es el caso, es sobre la base de esa certeza que se mueve todo el proceso lógico.

Lacan va a hablar de tres momentos de la evidencia, cada uno de los cuales incorpora al anterior y lo transforma, quedando solamente el último momento. “Y será en la modulación de los tiempos, en la duda y el retraso de los otros para dar una respuesta donde va a generarse una nueva información, basada en lo que no se ve” (Dominguez Díaz; 2004). Por la observación de la conducta de los otros cada preso deducirá su color. De allí que hablemos de una estructura temporal prevaleciente, manifestada a través de momentos de suspensión.

En cada uno de los tres momentos contamos con un sujeto y un tipo de saber diferente en juego:

Instante de ver: Partiendo de la certeza antes mencionada respecto a que ningún preso ve ante sí dos círculos negros, nos encontramos ante un *tipo de saber objetivo*: “se sabe que”, ello refiere a un *sujeto impersonal*.

Tiempo de comprender: Descartada la primera posibilidad, en un segundo momento aparece un sujeto que requiere de otro para poder saber algo acerca del disco que porta, y de un tiempo de razonamiento. Llamaremos al tipo de certidumbre que allí se produce como «salir, por saber que sabes» (Serrano Ribeiro; 2012) y estamos ante el sujeto de la reciprocidad.

Serrano Ribeiro nos dice que:

“Uno de los aspectos más significativos del dilema es el tiempo, pero no el cronométrico (aunque también podría influir), sino el «tiempo de mirar», el «tiempo de comprender» y el «tiempo de concluir»; tiempos modulados gracias a una fuerza latente provocada por dos puntos críticos de inflexión o «mociones suspendidas», es decir, dos amagos de acción que se ven abortados por la irrupción de la duda. En la primera «moción suspendida», cuando se ha producido la verificación de que nadie ve dos negros, «los tres se ponen en marcha al mismo tiempo. Pero de inmediato los tres se detienen, pues cada uno ve que los otros vacilan, dudan de la justeza de su razonamiento.» (Georgin, 1988, p. 51). Este titubeo no durará mucho, ya que si alguno hubiera llevado un disco negro los otros habrían continuado. En la segunda «moción suspendida», «cuando los tres vuelven a ponerse en marcha por segunda vez, vuelve la duda y se detienen de nuevo. Pero vuelven a partir juntos y esa vez definitivamente» (Georgin, Ibidem), pues el mero hecho de que se trate de una segunda indecisión sufrida por todos a la vez, es suficiente para indicarles que su disco no es negro: «se puede saber que se es un blanco, cuando los otros han vacilado dos veces en salir.» (Lacan, 1989, p. 200). Y después del tiempo de comprender se impone el de concluir” (Serrano Ribeiro; op.cit. pág.109)

Momento de concluir:

“Pasado el tiempo de comprender el momento de concluir es el momento para concluir el tiempo para comprender. De otra manera ese tiempo perdería su sentido. El sujeto aprehende el momento de concluir, que él es un blanco, bajo la evidencia subjetiva de un “tiempo de retraso” que le hace apresurarse hacia la salida.

*Cuando se actúa ya no se comprende más. **El juicio asertivo es un acto**”*

(Dominguez Díaz; op.cit; negritas en el original)

Estamos ante el tipo de certidumbre que Serrano Ribeiro denomina «salir, por saber que sabes que sé», dando lugar al sujeto del aserto. Y el autor nos permitirá concluir que

“(…) lo interesante del sofisma, más allá de la lógica, se corresponde con una visión de la colectividad en la que la subjetividad se revela como una función dependiente de las relaciones que cada sujeto mantiene con los otros. Tanto es así, que el camino por el que se llega al insight, a la verdad como desocultación, pasa por un proceso colectivo en el que los otros articulan tal posibilidad.”
(op.cit. pág.111)

Explicaremos ahora, el modo en que nos servimos de estas ideas para nuestro dispositivo de formación y la lectura que hacemos de lo que allí sucede:

El instante de ver. Sostenidos en la afirmación freudiana del epígrafe con que iniciamos este apartado, así como en el objetivo de conmover la posición de los futuros docentes hacia un lugar de responsabilidad subjetiva, solicitamos a los estudiantes que ubiquen una escena de su escolaridad secundaria y/o de su práctica docente (en el caso de aquellos estudiantes que ya están en ejercicio de funciones docentes) en la cual haya sucedido algo que les haya generado un enigma para el cual aún no tengan explicación, que coloquen un título para dicha escena y que la narren intentando abstenerse de dar explicaciones y/o de concluir anticipadamente. La narración debe desplegarse en tres dimensiones:

a) *La dimensión sociohistórica y cultural:* se trata de describir el contexto sociohistórico y cultural de la escuela o de la instancia educativa en la que transcurre la escena, en la medida en que se considere que la participación de este tiene relevancia. Este pedido se fundamenta en la idea de que determinadas coordenadas históricas, sociales y culturales tienen su

incidencia en la producción de malestar¹⁰.

b) *La dimensión subjetiva*: involucra los modos en que un sujeto vive lo social y —en el caso de la formación de profesores de enseñanza secundaria— contempla aspectos específicos de las adolescencias. Desde la perspectiva del psicoanálisis esta dimensión hace referencia a las coordenadas de producción de un sujeto, en nuestro caso del estudiante, del que en principio tendremos indicios, pero también de nuestro “candidato” a docente, en la medida en que trabajamos a favor de su propia implicación en la función a desempeñar.

c) *La dimensión institucional educativa* atañe a la descripción de las características particulares de una institución (que para el caso que nos toca es la institución educativa *escuela*). Aquello que hace a su *gramática* (Tyack; Tobin, 1994:454, en Terigi 2011) pero también a las formas particulares de gestión de las situaciones en su interior, entre otros aspectos que pueden ser relevantes en cada escena.

Una vez narrada la escena, les solicitamos que formulen preguntas a partir de lo que a ellos les resultó enigmático, preguntas que -a su vez- apunten a develar la lógica subyacente a la escena, aquellos resortes que hacen que algo sea posible, pero advirtiéndoles de la necesidad de que las preguntas no apunten a comprender las razones de los sujetos, dado que entendemos que las mismas suelen ser opacas hasta para el propio sujeto.

El objetivo que nos proponemos es el de ingresar por lo singular de una situación, para que, a partir de la misma, se pueda ampliar la mirada sobre lo que sucede con los protagonistas de una escena del ámbito educativo, con el fin de ayudar a despejar el terreno para que la enseñanza tenga lugar¹¹.

El ejercicio invita a no dejarse capturar por una primera impresión sobre lo que acontece. Se trata de un tiempo que (tal como referimos más arriba), recreando la elaboración teórica de Jacques Lacan, es considerado el primer tiempo de tres instancias de una temporalidad lógica desde el punto de vista de la subjetividad¹²

¹⁰La idea de malestar la tomamos de los textos freudianos “El malestar en la cultura” y “¿Por qué la guerra?: Intercambio epistolar entre Freud y Einstein” – Freud, S. (1997).

¹¹Note el lector que el objetivo es -una y otra vez- el fortalecimiento del vínculo educativo, y en ningún momento pretende finalidades terapéuticas, aunque estas puedan acontecer por añadidura

¹²La formulación de la propuesta está tomada del material que ofrecemos a los estudiantes en los módulos junto con la bibliografía y fue redactada originalmente por la dra. Perla Zelmanovich

El tiempo de comprender: Es el tiempo de la apelación a la teoría como caja de herramientas (Foucault, op. cit)

Aquí los estudiantes deberán echar mano de aquellos conceptos impartidos en la materia que consideran que pueden ayudar a comprender la lógica de lo acontecido en la escena que eligieron. Cabe resaltar que es entre el instante de ver y el tiempo de comprender, así como entre este y el momento de concluir, que la escritura es “intervenida” por el docente, cuestión que retomaremos más adelante para su análisis.

El momento de concluir. En la formulación inicial de este dispositivo esperábamos que este momento se plasmara en la instancia del final, donde invitamos a los estudiantes a volver sobre el primer instante de ver, para mirarlo quizás, con otros ojos. Volveremos sobre este punto.

3.3 Poniendo en juego la transferencia en el vínculo educativo:

Podríamos partir para este trabajo, de la conceptualización que Freud realiza sobre el concepto de transferencia (Freud,S. 1916/7) no obstante y a los efectos de que este concepto se constituya efectivamente en herramienta que pueble nuestra “caja de herramientas” partiremos de algunos siglos previos, precisamente a partir de lo que Jacques Lacan (2013) toma como referencia para retomar este concepto, a saber: Platón y su obra “El banquete”.

En dicha obra, que trata sobre el amor, nos encontramos con que -entre otras cuestiones- uno de los convocados (Alcibíades) cree encontrar en Sócrates al poseedor de un saber sobre el amor, a partir de lo cual desea ser amado por él.

Jacques Lacan se ocupa de este fenómeno, que denominaremos “de transferencia” y en su seminario homónimo recoge los elementos presentes en este cruce de palabras entre Sócrates y Alcibíades, para conceptualizar su modo de comprender la misma.

De todos modos, ya en el Libro I (1953-1954) del *Seminario*, Lacan sostenía que

"la transferencia eficaz ... es, simplemente, en su esencia, el acto de la palabra. Cada vez que un hombre habla a otro de modo auténtico y pleno hay, en el sentido propio del término, transferencia, transferencia simbólica: algo sucede que cambia la naturaleza de los dos seres que están presentes". (Lacan en Cordié, A;

1998; p.258)

Si recogiéramos la propia letra de ese diálogo entre Alcibíades y Sócrates, veríamos que allí Sócrates aparece no solamente como un maestro en el arte del discurso, sino también como un sabio, como el poseedor de un saber misterioso sobre el alma humana que sabe despertar en su interlocutor una verdad oculta.

En la primera parte de *El Banquete*, Sócrates se halla en la posición del que *tiene* algo: él detenta ese objeto misterioso que genera fascinación y envidia. Sin ir más lejos, Alcibíades lo compara con un sileno. Entonces, a los ojos de Alcibíades Sócrates poseería en su interior un objeto precioso y éste quisiera apropiarse de ese objeto que aparece vinculado al *saber*: "aprender de él absolutamente todo lo que sabía". Para sondear a Sócrates y apropiarse de ese objeto, debe hacerse amar por él. (Cordié; op.cit. p.262)

De la misma manera que Alcibíades suponía un saber en Sócrates, de igual modo en el dispositivo psicoanalítico se le supone al analista el disponer de un saber sobre el psiquismo y por ello se le piden revelaciones sobre uno mismo y la curación de los desórdenes del alma.

El analista sabe, como Sócrates, que ese objeto agálmico que el analizante ha depositado en él es un señuelo, a la par que ha experimentado en su propio análisis la dimensión de lo Real (lo inefable, lo imposible a lo simbólico, lo que vuelve siempre al mismo lugar. (Kait; 2014))

¿De qué manera relacionamos esto con el vínculo educativo?

A decir de Zelmanovich (2010),

“la transferencia es una condición necesaria para el trabajo educativo (...) el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia”, y continúa la autora “(...) Si en ese lazo de transferencia que se establece (...) entre un docente y un alumno, se producen fenómenos de repetición de modos de vinculación, resistencias a recibir aquello que le es ofrecido al sujeto o consentimientos a dejarse influir, a recibir, eso se debe a que el saber que circula no es un saber despojado de confianza y de creencias entre quienes participan de la relación.” (p.15)

Entonces, el “pacto educativo” consistiría en el consentimiento del sujeto de la educación a la posición del educador como Otro, pero al respecto, Hebe Tizio nos advierte que

“Cada sujeto da su consentimiento en función de sus previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas

fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar, de mostrar, de entretener sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar (...)” (Tizio;en Zelmanovich, op.cit p.17)

Dado que en la situación analítica el analista se ubica como oyente del discurso que él mismo suscita en su paciente¹³ y eso suscita la “sospecha” de que el Oyente algo debe saber al respecto, entendemos que en el dispositivo de trabajo de la materia, al invitar a nuestros estudiantes a contar una escena de su propia escolaridad adolescente en la que haya sucedido algo para lo cual no posean explicación alguna intentando recuperar la mayor cantidad de detalles, estamos propiciando que se instale por esta vía la transferencia.

Si la apertura de la transferencia es una suposición del saber por parte del paciente con relación al analista, podemos pensar que lo es también en relación del estudiante con el agente educativo. Es aquí donde consideramos que la “invitación” que realizamos en la materia con la consigna de nuestro primer trabajo práctico, abre a dicha posibilidad, ya que -como nos lo recuerda Paula Iturbide (s/f)- contamos con una implicación de doble dirección, en la medida en que sin vínculo educativo no hay transferencia y sin transferencia no hay vínculo educativo.

3.4 Acerca del vínculo educativo:

Dado que el vínculo educativo es la matriz a partir de la cual hemos leído las recurrencias en las escenas narradas por los estudiantes, tendremos que definirlo, pero antes, será preciso realizar algunas aclaraciones, dado que decidimos apelar para nuestro análisis a dicho concepto aun cuando la noción de vínculo no forma parte del bagaje teórico del psicoanálisis lacaniano¹⁴, orientación desde la cual nos posicionamos para nuestro análisis.

Aclaremos entonces que partiremos de comprender al vínculo educativo como un tipo particular de lazo social, un lazo con el otro producido por un discurso (Nuñez, Tizio; 2015), en consonancia con lo que plantea Sanabria (2007) para quien

¹³ recordemos que por la regla fundamental del psicoanálisis formulada por Freud, la invitación es a decir sin crítica alguna todo lo que venga a la mente, por más intrascendente o difícil de decir que resulte (Freud, S.; 1913)

¹⁴ El psicoanálisis de orientación lacaniana prefiere en cambio el concepto de lazo social.

La noción de vínculo educativo supone abordar el acto de enseñanza como un fenómeno de discurso, entendiendo discurso en el sentido de “lazo social fundado en el lenguaje” (Lacan, 1981, 1992). Para este autor un discurso es algo que instauro un marco de relaciones simbólicas fundamentales en el que se inscriben actos y palabras, a los que condiciona. Dichas relaciones fundamentales delimitan el lugar desde donde un agente se dirige a un Otro a partir de una verdad implícita y con una determinada producción: Cada discurso se estructura alrededor de un vacío o agujero en torno al cual se define cada campo discursivo específico (...) se trata del punto de lo “imposible” de colmar o de asimilar en cada discurso y que Lacan remite a la cuestión del goce. Decía Lacan (1981): “Del discurso, sin embargo, está claro que no hay nada más candente que lo que se refiere al goce. El discurso se aproxima a él sin cesar, porque en él se origina. Y lo turba cada vez que trata de volver a ese origen”. (Sanabria; 2007 pág.2)

No debemos soslayar el hecho de que cuando hablamos del sujeto y del Otro, para el psicoanálisis lacaniano no estamos hablando del individuo que por poseer una psique aislada interacciona con otros, se posiciona en estructuras y es portador de identidades. Desde nuestra perspectiva concebimos al sujeto como parte de la trama social, constituyéndose con relación al lenguaje (tema que ya hemos planteado y que retomaremos más abajo), a través del cual va asumiendo identificaciones. El sujeto tiene referencia al Otro, entendido éste como lo simbólico, registro donde encontramos al conjunto de los significantes. (Ramirez Alvarez; 2020)

Es desde allí que Lacan acuñará dicho concepto de lazo social, distanciándose de otras corrientes psicoanalíticas que apelaban a la noción de vínculo, y lo hará (insistimos)

“para señalar que el sujeto no está solo con su aparato psíquico, para enfatizar que el sujeto está siempre en el campo del Otro y que el sujeto nace en dicho campo, que lo precede. Pero el lazo no es un equivalente de la unidad de lo social, sino, justamente, un concepto que permite dar cuenta de la operación que hace al sujeto y, en el mismo movimiento, hace lo social. Dice Miller: Lacan llama lazo social —no se interesa por la sociedad— a la articulación de dos lugares y esto justifica preguntarse cada vez quién es dominante y quién es dominado. Él considera que la sociedad está intrínsecamente fragmentada en diversos lazos sociales. Pensar que se reúne en un todo no es más que un acto de fe. (Miller, 2005: 1-9) Y una precisión más: «Para Lacan, el lazo social no

consiste en el intercambio, la cooperación, la coordinación de unos con otros, la complementariedad, la división del trabajo. No se trata tampoco del don, ni de la distribución justa, que supone un Otro que calcula de manera impecable» (Miller, 2005: 1-9) (...) Lazo social es la operación en la que un sujeto es nombrado por el Otro, por eso no es igualitario, es el Otro quien nombra y así domina: se trata de una evaluación significativa del Otro, explica Miller, porque la sociedad es lo simbólico —el orden del lenguaje, de la palabra— que, a su vez, implica superar el estadio del espejo, el orden de relación primaria cuerpo a cuerpo. Hay lazo, dice Miller, «a partir del momento en que se supera la relación dual. Es una definición de la sociedad perfectamente válida, que comporta pensar lo simbólico como el principio que otorga a cada uno su lugar, en la medida que este lugar es compatible con otros» (Miller, 2005: 1-9).” (Muñoz; 2018)

Por otra parte, sabemos que Enrique Pichon-Rivière define al vínculo como la unidad mínima de análisis a través de la cual se estudia el impacto subjetivo del encuentro con el otro, y no se plantea como una “mera interacción”, en la medida en que se piensa como

“una relación bidireccional, bi-corporal, pero tri-personal, es decir, es una estructura triangular, lo que supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura, que interviene en la producción de las representaciones mutuas.” (Muñoz; 2018)

Podríamos pensar en la posibilidad de ciertos reenvíos teóricos de uno a otro concepto, sin embargo, consideramos que la teoría del vínculo tal como la acuñó esa vertiente del psicoanálisis, podría derivar en una gestación imaginaria que requiere no ser desconocida.

Entendemos entonces, que la teorización que realiza del vínculo educativo la pedagogía social de la mano de Violeta Nuñez y Segundo Moyano (2010) entre otros, de algún modo sortea dicha dificultad, toda vez que entre el Agente educativo y el Sujeto de la educación ubica un vacío como condición necesaria para que el vínculo tenga lugar, a la par que define como “faltosos” a Agente y Sujeto, desde el momento en que coloca el deseo en relación a los contenidos de la cultura, como objeto a transmitir y a adquirir respectivamente, tanto del lado de uno como de otro.

Concretamente, Segundo Moyano (2010) a partir de la definición de Violeta Nuñez,

presenta al vínculo educativo del siguiente modo:

“(…) el vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo, también, de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición (...) posibilita un lugar de encuentro. (...). Ese lugar no es otro que la cultura (...) la educación tiene una función filiadora con lo social, en tanto promueve un lazo (...) el vínculo educativo [es] una de las formas de vínculo social. (...) configuran el vínculo educativo: el agente, el sujeto y la cultura. (...) Johann Friedrich Herbart, (...) en su obra Pedagogía General (1806) ya anticipaba que en la configuración de este triángulo (véase figura 1) cobraba especial importancia señalar un tercer elemento que mantuviera ocupados tanto al agente como al sujeto. Se está refiriendo al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales y sociales que una sociedad oferta al sujeto de la educación. Así pues, tenemos un vértice de ese triángulo simbólico (al agente) ocupado en el vértice de la cultura, del saber, para que el vértice que corresponde al sujeto se ocupe, a su vez, de aprehender lo cultural(...) La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará.(...) Porque si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación simétrica tú a tú entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie.”

Cabe destacar la centralidad para lo que aquí nos ocupa, de la idea freudiana del malestar como siendo estructural e ineliminable para el humano (Freud; 1929/1930) por lo que -desde la perspectiva del psicoanálisis- la definición de vínculo educativo que aquí ofrecemos, permite comprender los efectos subjetivos que los objetos de la cultura poseen, en la medida en que entendemos ofician de objetos sustitutos para la pulsión, propiciando un destino sublimatorio para la misma (Freud,[1930]1990) , constituyéndose en un elemento regulador de la vida en sociedad, haciendo las veces de tratamiento para dicho malestar estructural, tal como lo enuncia Freud a Einstein en su intercambio epistolar (Freud, S.; 1932)

A partir de estas ideas, le cabe al Agente educativo, en tanto Otro que acoge a los “recién llegados” (Arendt en Moyano;2010) el lugar del amparo, ofreciendo objetos para la regulación de su universo pulsional, regulación sin la cual el cachorro humano es conducido a la muerte.

En la medida en que nuestros estudiantes son formados para el ejercicio de la función docente y que desde la perspectiva que sostenemos les tocará lidiar con sujetos en constitución y más precisamente atravesando la pubertad, es menester tomar en cuenta la concepción de sujeto con la que trabajamos y las características particulares de los sujetos **adolescentes** (mayoritariamente sujetos de intervención de nuestros futuros docentes).

3.5 Del sujeto...

Respecto de la concepción de sujeto, operamos con la concepción que propone el psicoanálisis de orientación lacaniana la cual hemos ido anticipando en cierto modo (véase 3.1) pero que además explicitaremos una vez más habida cuenta de que no encontramos univocidad que permita sintetizarla como concepto.

Aun cuando podamos afirmar que a partir de su retorno a Freud y nutriéndose de otros desarrollos disciplinares de los que fuera contemporáneo Lacan concibe un sujeto cuya existencia nos es consabida a partir del momento en que habla, por lo que el mismo sería entonces lo que está supuesto a la articulación de una pareja significante (Lacan 1961), encontramos en su obra diferentes momentos a los que suceden diferentes reformulaciones¹⁵.

En el caso que aquí nos ocupa, asumiremos la noción según la cual el sujeto será un nudo, cuya identificación puntual y evanescente será « tríplice y no unívoca, ya que reúne tres *dimensiones* irreductibles (como escribe Lacan) pero anudadas entre sí: real, simbólico e imaginario» (Farrán ; 2018)

Y al respecto, no es menor tomar en consideración una u otra vertiente, en la medida en que consideramos que nuestro modo de operar está en estrecha relación con la noción de sujeto que sostenemos.

Ya nos hemos referido más arriba (3.1) a los modos en que en el psicoanálisis se fueron considerando los registros Real, simbólico e imaginario para dar cuenta de la constitución del sujeto. Al respecto, y para considerar el anudamiento entre las dimensiones subjetiva y sociohistórica y cultural, tomamos a Manuel Zlotnik (2016) quien advierte que

“Antes del parlêtre y los nudos, con el sujeto del inconsciente, había primacía del registro simbólico y el sujeto se desocultaba a partir de sus efectos.

¹⁵No será tema de este escrito historizar ni realizar una genealogía del concepto. Para profundizar en esta cuestión, remitimos al lector a las siguientes obras: B. Ogilvie en *Lacan. La formación del concepto de sujeto* (1932-1949), trad. I. Agoff, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000 ; G. Le Gaufey, *El sujeto según Lacan*, trads. M. A. Castañola – M. T. Arcos, Buenos Aires, El cuenco de plata, 2010

Por el contrario, con los nudos estamos más en presencia de un farrago de registros homogéneos entrecruzados y el parlêtre se encuentra en el corazón de ese anudamiento(...) el parlêtre tiene que vérselas con su cuerpo imaginario y con sus dos goces: el de la palabra (lo simbólico) y el goce del cuerpo (lo real) (...) el psicoanalista del siglo XXI también por su lado tiene que vérselas con el torbellino de los tres registros, antes tenía que dar lugar a la producción simbólica que se develaba, ahora no solo tiene que operar con eso a través de la interpretación, también se tiene que servir de otros recursos, como perturbar la defensa, destacar la letra y el sinthome, privilegiar alguna suplencia o savoir y faire; aparte de eso tiene que operar con la urgencia, reforzar estructuras subjetivas con precariedad tanto simbólica como imaginaria, trabajar sobre los cuerpos tocados por la ciencia, y seguramente más cosas que seguirán apareciendo en esta época caracterizada por avances exponenciales.”

Considerando además la importancia de pensar a las adolescencias como un concepto central en nuestra transmisión, en la medida en que -tal lo explicitamos más arriba- lo que un sujeto experimenta es la “traducción” de un fenómeno físico en un hecho de lenguaje y ello es el cuerpo que experimenta el ser hablante (que a su vez depende de las contingencias y avatares singulares que cada ser hablante atraviesa en su vida “en especial de los acontecimientos corporales que se inscriben como “eventos traumáticos”” (Ghenadenik; 2021).

3.6 Y del sujeto adolescente

La etapa de la vida por la que suelen atravesar quienes cursan la escolaridad secundaria suele nombrarse como “adolescencia”, y si bien este no es un concepto del psicoanálisis (Brignoni; 2012), nos detendremos en él a los efectos de transmitir algunas cuestiones clave que presenta la perspectiva desde la cual la pensamos.

En su libro “Pensar las adolescencias”, Susana Brignoni (2012) nos recuerda que la adolescencia es un fenómeno moderno propio del mundo occidental mientras que la pubertad, siempre ha existido. Aparecen cambios en el cuerpo del otrora niño y el acceso a la capacidad reproductora. El cuerpo se prepara para funcionar como adulto, aun cuando subjetivamente no

se lo es. Refiriendo a Alexandre Stevens (1998)- dirá que las adolescencias son los modos singulares en que cada sujeto debe lidiar con el Real de la pubertad, y es en la medida en que cada arreglo es absolutamente singular que las mismas serán nombradas en plural.

La adolescencia entonces “como categoría social es la forma en que se sintomatiza la pubertad, el momento donde el sujeto se enfrenta con la falta de un saber sobre la relación entre los sexos bajo el imperio de un real que empuja al encuentro, y donde algo debe inventar” (Tizio, H citado por Seguí; 2012)

Y aquí podemos retomar lo dicho en el apartado anterior respecto del cuerpo real y la relación con el *hablanteser*, en la medida en que hay en la pubertad un cuerpo altamente comprometido, en transformación, del que no se sabe y que le demanda al sujeto

“un trabajo de elaboración psíquica, de lenta y gradual subjetivación (...) [y donde] lo esencial para una salida más o menos airosa (...) radica en la disponibilidad de los recursos simbólicos e imaginarios para tratar lo real del sexo, que hace patente la inconsistencia del Otro para resolver el problema del goce. Lo real, en su definición lacaniana, escapa a la palabra y al sentido y es, por tanto, el verdadero agujero del Otro (...)” (Coccoz; 2012)

Nuevamente Brignoni nos advierte que “los adolescentes son muy activos en sus acciones (...) pero esas acciones no son “actos” tal como lo entendemos en psicoanálisis.” Y recuerda que

“La transgresión es otro nivel de la acción que habitualmente conocemos como “actuaciones”. En cierta medida la acción es una inhibición del acto. El “acto” es algo que transforma al sujeto que lo realiza: el sujeto no queda igual después de realizarlo. (...) Para los adolescentes es necesario realizar esas acciones, forman parte de su momento vital (no cumplir con los horarios, emborracharse, pintar grafitis, etc.). Podemos tomarlas como una especie de ejercicios que practican para intentar separarse de los adultos, pero también cuando pueden hablar de ellas es necesario que los ayudemos a que den valor de acto a sus acciones: es decir que puedan visualizar el efecto que ellas han provocado en los otros, pero también en ellos principalmente.

Podemos, entonces, afirmar que el encargo que tenemos respecto al adolescente actual es dar los medios para que ellos puedan separarse de cierto nivel de la

acción y comiencen a hacerse cargo de sus actos” (Brignoni; 2012; p.17)

Cabe esperar entonces, que en un aula poblada de sujetos transitando sus adolescencias, proliferen manifestaciones que a la vista de cualquier “lego” se consideren desajustadas y es aquí donde se torna clave el lugar del Otro: cómo se dispongan los adultos a su alrededor, porque tal lo enuncia Aduriz (2012): “La buena salida de las adolescencias es peculiar, original, de cada uno, y no depende del cerebro, sino (...) de que sus acompañantes sean analizantes experimentados” y es que, tal lo advierte Dolores García de la Torre (2012), estar analizado, o en análisis (lo cual estaría en relación con la mentada condición de analizante), implica una ética en relación al sujeto, que conviene especialmente a los sujetos adolescentes en la construcción de su identidad.

Pero, además, porque será necesario un trabajo personal de parte de los educadores, para cernir en qué puntos se ven ellos mismos afectados por lo que el adolescente le presenta (Brignoni; 2012) de modo tal de no apelar de manera inmediata a las clasificaciones “al uso”, sino de mantener -del lado del Agente educativo- una *docta ignorancia* (Moyano; 2010), entendiendo, no obstante que allí algo “le toca” en su función de Otro del amparo (Zelmanovich; 2003).

Se trata, nos dice Lacadée, de “aprender a saber acompañar el dolor de vivir y de aprender” (Lacadée; 2010, p.216) y ello, de la mano de los contenidos de la cultura ofrecidos a través del vínculo educativo.

Capítulo 4.

Diseño de la investigación

La metodología utilizada se vinculó con el tipo de preguntas a responder (Borsotti, 2006: 239), para lo cual nos hemos servido de una estrategia que combinó técnicas cualitativas (también consideradas no estándar) y cuantitativas (o estándar) (Piovani, 2007).

En lo que a la investigación cualitativa se refiere, hemos tratado al proceso de descubrimiento siguiendo la teoría de la abducción de C. S. Peirce (Fann 1970; Aliseda 2006; Niño 2007 en Duarte Calvo; 2017).

Resumiendo, la abducción como una clase de razonamiento que introduce una nueva idea, siendo esta idea tentativa y relativa a un contexto dado. A través de la abducción, cuando nos encontramos ante lo que podemos considerar unos hechos sorprendentes, generamos hipótesis plausibles que pueden ser evaluadas siguiendo los tres estadios de la investigación peirceanos que emergen a raíz de los tres tipos distintos de inferencia (abducción, deducción e inducción). De este modo, la abducción es el proceso de generar y evaluar hipótesis de acuerdo con los tres estadios de la investigación. Aunque algunos ítems de este proceso puedan parecer “instintivos”, el proceso abductivo requiere de un ejercicio de *logica docens*¹⁶, esto es una inmersión voluntaria y activa en el contexto que nos guíe hacia la resolución del enigma. Aunque no hay reglas operativas estrictas para el razonamiento abductivo, esta forma de hipotetizar de manera voluntaria apunta hacia la observación de una metodología (en sentido laxo) para generar lo que serían «buenas» abducciones. Estas «buenas» abducciones no se identifican con abducciones verdaderas, correctas o infalibles, sino con aquellas enunciadas críticamente, en las que podemos argumentar nuestra elección de manera plausible ya que explican, de cierto modo, los datos recogidos hasta ese punto de la investigación. Se trata de poder someter a crítica las abducciones, tanto las nuestras como las que generen otros y observar y analizar ciertas reglas estratégicas o puntos metodológicos relacionados tanto con la práctica y el rigor científico como con la propia naturaleza falible y novedosa de las ideas surgidas a través de la abducción. (Duarte Calvo; 2017)

¹⁶Según Peirce, el razonamiento formal (o *logica docens*) se compone del proceso de hacer deliberadamente ciertos tipos de inferencias en ciertas etapas de una investigación Chiasson, P. (2001): “Logica Utens”, <http://www.digitalpeirce.fee.unicamp.br/p-logchi.htm>

En cuanto al diseño de investigación, hemos partido entonces de la concepción de **diseño de investigación flexible** (Piovani; 2007 p.74), según el cual siempre subsiste un mínimo de diseño, aun cuando el trabajo de campo sea concebido como una oportunidad para reacomodar el planteo inicial (a modo de retroalimentación entre el planteo inicial y el trabajo de campo). De este modo, hemos dejado de lado tanto las rigideces propias de un diseño estructurado, como las propuestas de diseños de investigación emergentes, que, desde nuestro modo de entender, constituirían la negación del diseño mismo.

Asumimos (en consonancia con el planteamiento de Piovani) que en cualquier tipo de investigación existe un conjunto de decisiones previas, y un mínimo de diseño que implica decisiones agrupables en: relativas a la construcción del problema, a la selección, a la recolección y al análisis.

Presentaremos entonces las decisiones en cuanto a la selección y a la recolección que hemos realizado.

En lo relativo a la selección, dichas decisiones refieren a la delimitación de un “alguien” temporal y espacialmente situado, que produjo aquello que denominamos “unidad de análisis” (Piovani; 2007, p.81). En nuestro caso, hemos recuperado un muestreo intencional circunscripto a determinadas cohortes de cursadas de la asignatura Adolescencia y educación secundaria del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante AyES/IDH/UNGS) constituidas en unidades de muestreo primarias, resultado de una investigación realizada en dicha universidad (Toscano y Ferreyra 2016/2019). En este tipo de muestreo, la selección se produjo según algunos criterios relevantes para la investigación (Piovani; 2007, p.223) y en este caso, se tuvo en cuenta que se tratara de cohortes de cuyas trayectorias hubiera registro escrito, tanto de las producciones escritas de los estudiantes como de apuntes de las clases y de los exámenes finales de sus estudiantes. La selección recayó entonces en una cohorte del primer semestre de 2017, una del segundo semestre del mismo año y una del primer semestre de 2018.

Se conformó en esta instancia una muestra de carácter no probabilístico, dado que no había la pretensión de la representatividad del total de las cohortes de cursantes de la asignatura. En este sentido, tal como sugiere Borsotti, en aquellos casos en que no se pretende generalizar, las unidades informantes son aquellas con determinadas características, y en tal caso, deben justificarse los criterios que llevaron a seleccionar a las unidades informantes. Es el procedimiento llamado muestreo justificado o muestreo teórico (2006, p. 242)

Con esa muestra en la investigación se realizó una lectura que intentaba ubicar dónde se hallaban de manera prevalente los obstáculos al vínculo educativo, para lo cual hemos creído

conveniente tomar como variables a los elementos que conforman dicho vínculo (Agente de la educación, Sujeto de la educación y contenidos culturales) y -dado que entendemos al vínculo educativo como un tipo particular de lazo social- ubicar también allí lo que este produce. De esta manera obtuvimos la sistematización de un modo de leer el obstáculo en función de:

a-El modo de actuar del Agente

b-El modo de actuar del Sujeto

c-El lugar de los contenidos

d-Lo que se produjo en la escena

La lectura de las distintas escenas (92 en total) condujo a la siguiente operacionalización de las variables:

a- **El modo de actuar del agente**

Partiendo de la asimetría necesaria para la construcción y sostenimiento del vínculo educativo (Moyano; 2010), y habida cuenta de que nos ocupamos de la formación de docentes que trabajarán con sujetos en constitución (Zelmanovich; 2003), consideramos fundamental poner la mirada en el modo de actuar del agente, poniendo el énfasis en el modo en que se ubica en el lazo habilitando o no el desempeño de su función¹⁷. En la muestra seleccionada, el agente oscilaba entre no aparecer mencionado en la escena, aparecer sin tomar parte, asumir un lugar de “etiquetador” o “estigmatizador” del sujeto, sancionar de distintos modos con mejor o peor resultado, transmitir los contenidos culturales. De allí que los indicadores a los que se apeló para clasificar su modo de actuar fueron: **ausente, dimite, etiqueta, sanciona, transmite**, respectivamente

b- **El modo de actuar del sujeto**

Tal como hemos señalado en apartados previos, protagonizan las escenas de la muestra sujetos que transitan las adolescencias. Hemos señalado también, la importancia de que los adultos puedan discernir los puntos en que ellos mismos están afectados por lo que el adolescente les presenta a los efectos de evitar la apelación inmediata a las clasificaciones “al uso”.

¹⁷ Hacemos alusión aquí a la distinción que realizan entre Rol, encargo y función Zelmanovich y Molina (2017). Entendiendo a la función como aquello que se verifica por los efectos que se producen a partir del trabajo o el ejercicio del rol. Así por ejemplo, en el caso de un docente se espera que ocurran efectos de transmisión, de enseñanza, de inclusión de los sujetos en un vínculo educativo, de amparo, etc.

Con esto, hemos ubicado tres categorías que leen lo acontecido articulando los modos en que los sujetos actúan con los modos en que los agentes operan.

Cuando una manifestación de los sujetos fue sancionada por el agente como “transgresión” y este apeló a una medida punitiva, se consignó como “**transgrede**”.

Cuando lo que prevaleció en la escena fue un comportamiento confrontativo -aun cuando pudo haberse considerado también como sintomático¹⁸- en la medida en que el agente se ubicó allí en un lugar de simetría, fue consignado como “**confronta**”. Por último, dado que de lo que se trata en el vínculo educativo es que el sujeto “consienta” a “dejarse educar” (Moyano, S.; 2010) se consignó “**consiente**” cuando creímos hallar indicios de que eso había acontecido (fundamentalmente por no hallarse descripción alguna de oposición ni conflicto entre agente y sujeto).

c- **El lugar de los contenidos**

En cuanto a los contenidos, la investigación se remitió a consignar como **Presente** cuando se explicitaba su presencia, **No consigna** cuando no se aludía a ellos o no aparecían como centrales en la escena y **Examen**, en los casos en que se debió suponer su presencia porque la situación era de evaluación

d- **Producción**

Para la operacionalización de lo que se producía en la escena se puso el foco en el Agente como Otro del Amparo con una función específica en la escena (enseñar), pero atendiendo a la centralidad del amparo en la medida en que -de no existir dicha función, no es posible para un sujeto acceder a la cultura (Zelmanovich; 2003). De allí que la operacionalización como “**amparo**” se consignó cuando lo que se había producido en la escena -aun cuando no mediaron los contenidos culturales - “dejaba el terreno preparado para que la educación tuviera lugar”, “**desamparo**” cuando el sujeto quedaba “librado a su suerte” y “**Vínculo educativo**” cuando la clase tenía lugar (o tal como dijimos antes, nada indicaba que no se hubiera producido el vínculo educativo)

Contando con esos insumos (de los cuales en el anexo hemos presentado sus resultados generales en forma de cuadros), para nuestra investigación hemos seleccionado dos escenas que entendimos podían conducirnos a la construcción de casos que pudieran cobrar el estatuto de exemplum, al decir de Agamben (2009) y tener valor “paradigmático” en el análisis; en tanto cada caso singular, aislado del contexto del que forma parte, sólo en la medida en que

¹⁸ Aludiendo aquí a la idea según la cual ese comportamiento pudo haberse leído como expresión de un malestar que estaba más allá de la conducta misma, como la punta de un ovillo a desenredar (Brignoni; 2012)

exhibe su propia singularidad vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo construye. La estrategia de análisis partió de lo micro y fue hacia lo macro, desde las unidades mínimas a la construcción teórica del proceso. Un abordaje específico y minucioso, que requirió reunir enunciados, significantes, gestos, palabras, posiciones subjetivas, detalles que construyeron un conjunto inteligible en un contexto problemático.

Segunda parte. Análisis

Capítulo 5.

Dejándonos enseñar por la información recogida

5.1 Los datos de la investigación cuantitativa en la que nos basamos

Hemos partido de situaciones en donde en la amplia mayoría de los casos, los agentes educativos dimiten de su función (o en su defecto están ausentes) (Gráficos 1.0 al 1.4)

Las escenas que mayoritariamente preocupan a los estudiantes seleccionados describen situaciones en las que los agentes educativos dimiten de su función sea apelando a otros adultos para que ocupen su lugar, sea enfrentándose de manera especular con sus estudiantes (situaciones que con mucha frecuencia culminan con violencia y/o abandono del aula **por parte del agente** que inclusive sale llorando de la misma).

Una explicación posible a lo que aquí se presenta la encontramos en una advertencia de Segundo Moyano (op.cit) en la que apela a las teorizaciones de Lacan sobre el estadio del espejo y la constitución del Yo (Lacan, J; 1975).

El Otro¹⁹ es indispensable para la constitución de la propia imagen. Hasta aproximadamente los 18 meses -tiempo en que la mielinización de los axones neuronales se completaría- la percepción de sí que posee el *infans* es fragmentaria. Es a partir del sostén de otro (a través de su mirada, por ejemplo) que el sujeto puede reconocerse como una unidad que a decir de Lacan se manifiesta con un “jubiloso ajetreo”. Cada vez que la mirada del otro (que leemos como reconocimiento) vacila, el sujeto vuelve a experimentar esa vivencia de cuerpo fragmentado y lo manifiesta a través de la emergencia de la agresividad, que puede tanto volcarse hacia afuera (como satisfacción directa de la pulsión) cuanto volverse hacia la propia persona (Serra Frediani, M; 2004)

Solemos referirnos a este tipo de relación como “relación especular” o con predominio del registro imaginario, o como lo enuncia Segundo Moyano (2010) una relación de “tú a tú” en la medida en que hay una asimetría que se pierde y la relación se produce entre semejantes.

¹⁹Aludimos aquí al Otro como representante de la cultura tal como lo nombra Jacques Lacan diferenciándolo del semejante que designará como otro. (véase Lacan, J. (1954/55) El seminario Libro 2- El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica psicoanalítica - Ed Paidós - 1992

El hecho de que esto acontezca con aquel que en la escena debiera ocupar el lugar del amparo, nos deja en un problema a tener presente en la formación docente, en la medida en que el producto de tales escenas puede ser la desregulación pulsional, puesto que es el Otro del amparo el responsable de ofrecer recursos significantes que propicien la mentada regulación (Gráficos 4.0 a 4.4)

Por supuesto que no se trata aquí de una relación lineal de causa-efecto, así como -tal lo hemos acuñado en otro espacio- nunca es “con todo, ni con todos, ni todo el tiempo”. (Ferreira; Carro y otros; 2020). Del mismo modo que Brignoni (op.cit) nos habla de las “explosiones fuera de lugar” como uno de los síntomas frecuentes en las adolescencias, sabemos que, en la medida en que el vínculo educativo es un tipo particular de lazo, el agente educativo se ubica en el lugar al que Lacan también denominó el del semblante o apariencia (Lacan; 1992) lo cual conlleva esa dimensión de “amor desubicado” o “verdadero/falso amor” propio de la transferencia (Frigerio; 2004) que habilitaría a pensar que no todo lo que se produce en la escena es atribuible a las personas que protagonizan la misma, sino más bien a lo que ellas representan.

La cuestión entonces sería poder comprender cuál es la lógica en juego en las escenas educativas en donde se pone de manifiesto la desregulación pulsional, y creemos que aquí contamos con una herramienta de importancia no menor, fundamentalmente si la ponemos en relación con la formalización del vínculo educativo a la que venimos haciendo referencia.

Segundo Moyano (op.cit) advierte que, de no mediar los contenidos culturales entre el Agente educativo y el sujeto de la educación, la relación estalla y ello, habida cuenta de que lo que se produce es un enfrentamiento del tipo “tú a tú”, sin nada que medie.

Los datos, también revelan el lugar que ocupan los contenidos educativos en las escenas (Gráficos 3.0 a 3.4). En términos generales, no ocupan un lugar de relevancia, a tal punto que muchos estudiantes describían escenas en donde los agentes no lograban interesar a sus estudiantes con los contenidos ofrecidos y en ocasiones -al desplegar mejor sus relatos- ni siquiera recordaban sobre qué versaba la clase, a veces inclusive ni siquiera recuerdan de qué materia se trataba.

En síntesis, diremos que contamos con un panorama general susceptible de ser descripto como sigue:

Agentes que no logran ubicar a los contenidos culturales en un lugar de centralidad y quedan confrontados de manera especular con sus estudiantes, dando lugar a escenarios de desamparo (véase cuadros 4.0 a 4.4). En ese sentido decimos que dimiten de su función.

¿Y qué hay de los sujetos de la educación?

En cuanto a los sujetos de las escenas -como explicitáramos más arriba- estos se encuentran atravesando la adolescencia.

Sabemos con Brignoni que las adolescencias están rodeadas de un aura de peligrosidad que incide en la mirada que posamos sobre ellas (Brignoni; 2012).

Vemos (gráficos 2.0 a 2.4) que en las escenas que nos comparten los estudiantes, lo que prepondera del lado de los sujetos son comportamientos fácilmente calificados y/o abordados por parte de los adultos como transgresiones (no prestar atención en clases, no cumplir con los reglamentos escolares, alcoholizarse, pelearse de manos, hacer bromas pesadas, etc.).

Ya dijimos que Brignoni nos advierte que la transgresión es un nivel de la acción y que los adolescentes “son muy activos en sus acciones” y propone pensar las transgresiones como “una especie de ejercicios que practican [los adolescentes] para intentar separarse de los adultos” (Brignoni; op.cit.; p.16).

Al respecto, Philippe Lacadée (2012) nos recuerda que muchos adolescentes no dudan en denunciar los semblantes del Otro en la medida en que les parecen demasiado provocadores, y suelen apelar a conductas prácticas de ruptura, o estilos de vida particulares que los dejan en el límite del vínculo social.

Entendemos entonces que forma parte de lo que toca a los adultos el hecho de aportar para que puedan separarse de cierto nivel de la acción y de este modo comiencen a responsabilizarse por las consecuencias de sus actos. Esto se lograría manteniendo el enigma respecto de lo que allí se muestra, a partir de considerar estas manifestaciones como síntomas (en el sentido de “arreglos” del sujeto para lidiar con lo que le toca) y Brignoni sugiere que los síntomas bien podrían utilizarse como “palanca” para pasar a otra cosa (Brignoni; op. cit. p. 47), cuestiones estas que estarían dificultadas en la mayoría de las escenas de la muestra.

Hasta aquí, hemos realizado una lectura en términos muy generales de lo que entendemos acontece en las escenas.

La cuestión ahora será intentar explicar a partir de dos escenas seleccionadas y leídas con las lentes que el marco teórico seleccionado nos provee, de qué manera la materia Adolescencia y Educación Secundaria con sus dispositivos, opera en los sujetos candidatos a profesores, brindándoles herramientas subjetivas para tratar lo Real que se presenta en un aula de múltiples modos y que conduce indefectiblemente a la queja por no

haber sido preparados para Eso.

Cabe señalar, antes de avanzar, que quien escribe la presente tesis participa desde un doble rol que interactuó a lo largo de todo el trabajo de campo. Por una parte, como docente a cargo de las comisiones en cuyo seno se produjeron las escenas seleccionadas, lo cual será de interés para pensar avatares de la función docente (en este caso en el nivel universitario) que pudieran suscitarse en el recorrido. Por otra parte, quien escribe lo hace desde un lugar académico y en el marco de esta tesis, intentando ubicarse desde el rol de investigadora para poder echar luz a las lógicas en las que se sostienen los impasses en el vínculo educativo del nivel secundario, aportando a la construcción de un campo de problemas que interpela a las instituciones.

Capítulo 6.

Las escenas de las que partimos para la construcción de los casos

6.1 A Martín²⁰ “le cayó la ficha”

Solemos plantear a los estudiantes que nos reservamos el momento de concluir para la instancia del examen final, dado que -según pensábamos originalmente- era en ese momento en el que decantarían muchas de las ideas que se habían trabajado durante la cursada. Sin embargo, observamos con mucha frecuencia, manifestaciones durante la cursada que dan cuenta de “actos conclusivos” que leemos como momentos en que retroactivamente se producen resignificaciones de lo vivido, lo cual – por qué no admitirlo- han ido representando momentos de sorpresa para la docente también, en la medida en que producen cierto efecto de diferencia respecto de lo que se esperaba y de lo que se venía dando.

Tal es el caso que presentamos en la siguiente viñeta:

Había transcurrido el instante de ver (los estudiantes ya habían presentado sus escenas y habían recibido los comentarios a la misma de parte de su docente). Algunos debían reescribir la escena, porque lo que habían presentado era la narración de una situación que se extendía a lo largo del tiempo pero que no permitía identificar protagonistas, o algún hecho que suscitara interrogantes; a otros se les habían solicitado ampliaciones en su escena (detalles o datos que se consideraban relevantes para la comprensión de la escena misma) y otros habían recibido como único comentario, que de cara a la próxima entrega fueran pensando de qué conceptos podrían ir sirviéndose para comenzar a comprender la lógica en juego.

Con mucha frecuencia nos habíamos encontrado con la dificultad por parte de los estudiantes para formular preguntas que no apuntaran a comprender las razones de los sujetos o inclusive a aportar datos que ellos mismos deberían haber aportado.

En esos casos, solíamos recordarles que -dada la concepción de sujeto que sustentamos desde el psicoanálisis, las razones suelen ser opacas hasta para el

²⁰ Hemos alterado la identidad y algunos datos del escrito para mantener la confidencialidad.

propio sujeto; motivo por el cual las preguntas deben apuntar a dilucidar la lógica en juego, los elementos intervinientes en la escena que permitan comprender su desarrollo.

Realizadas las aclaraciones pertinentes (para todo el grupo), la docente se encontraba desarrollando la clase en la que explicaba la teoría del vínculo educativo formulada por Segundo Moyano

Martín, había presentado su escena, la cual transcribimos a continuación

Nombre: Martín
Profesorado: Historia
Segundo semestre 2017

¿La autoexcluida?

La escena transcurre durante el cuarto y quinto año de mi paso por la secundaria. Escuela pública que se encuentra en la localidad de Hurlingham. Donde asistía a clases una alumna que se sentaba frente al escritorio del profesor y se pasaba durante las horas de estudio durmiendo. Ésta se caracterizaba por ser unos años mayor que el resto de los estudiantes y no relacionarse con los demás. Cabe destacar que prácticamente no contaba con inasistencias, ya que concurría todos los días a clases. Los docentes que se encontraban con la alumna por primera vez se acercaban y le pedían que despierte y preste atención. Pasado el tiempo, los profesores ya “acostumbrados” dejaban que continúe con su postura y se dedicaban a seguir con su clase, pero siempre llamándole la atención sin que ésta se comprometiera.

Un día esta alumna cansada de que la “jodan” se levantó repentinamente, golpeó la puerta y se retiró del aula. La docente la siguió, mientras que el resto de los estudiantes se quedó esperando en el salón. A pesar de esto, esta situación siguió pasando hasta terminar el año. Sus notas no llegaban a que apruebe las materias lo que provocó que las rindiera todas en diciembre, aprobándolas; al año siguiente se encontraba nuevamente con sus compañeros en quinto año y manteniendo la misma actitud que el año anterior.

Esta escena la elegí porque hasta el día de hoy suelo recordar a mi compañera tan despreocupada durmiendo en clases frente al profesor, sin saber su causa y viendo que los docentes a cargo no intervenían para que la actitud de mi compañera cambiase.

¿Qué explica que la alumna se posicione en frente del docente y no se ocultase en asientos más atrás?

¿Por qué los profesores no encontraron el modo de integrarla a la clase y que hiciera los innumerables trabajos que nos exigían?

Había recibido su trabajo con comentarios que invitaban por una parte a ampliar algunos detalles (el tipo de relación que este estudiante mantenía con sus pares, con los adultos de la escuela, las características de la institución, la modalidad de las clases en la misma, etc.) y a abstenerse de lo que podían ser apreciaciones de tipo personales (como pensar que actuaba de manera despreocupada) y por otra parte se lo invitaba a continuar con el tiempo de comprender.

En la clase en que la docente estaba iniciando la explicación de la noción de vínculo educativo tal como la presenta Segundo Moyano en “Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social” (Moyano; op.cit) Martín levanta la mano y pregunta si era posible agregar a la narración de la escena un dato que no aparecía en la primera entrega, dado que creía haber omitido en su relato “lo más importante”.

Preguntado por esto, relata que en su escena él había narrado acerca de su propia escolaridad secundaria cuando era adolescente, y había elegido indagar sobre el hecho de que una joven (compañera de curso, adolescente ella también) dormía sistemáticamente en todas las clases de todas las materias, no existiendo sanción puesta por los adultos, ni medida alguna que lograra despertarla.

Esta cuestión a Martín le producía enigma en la medida en que no lograba comprender cómo alguien podía persistir en un comportamiento a sabiendas de las consecuencias que dicha persistencia acarrearía (como hemos dicho: sanciones, pero también el hecho de que la joven “se llevaba” todas las materias a examen con el riesgo de repetir el año), así como tampoco comprendía la inacción de parte de los adultos responsables. Luego continúa, diciendo que tras escuchar esta nueva clase que la docente impartía en donde se abordaba el texto mencionado y en donde el autor abordaba la importancia de considerar a los contenidos educativos como punto de encuentro entre el Agente y el Sujeto de la educación a los efectos de evitar la confrontación especular²¹, recordó que solamente una profesora había logrado comprometer en sus clases a la mentada compañera. Ahí mismo, recordó que había omitido en su descripción que, en raras oportunidades, cuando la joven aludida (su compañera) no dormía, lo que

²¹ La idea es -según este autor- que los contenidos educativos deben mantener ocupados a agentes y sujetos, para que el primero no se centre en el segundo, sino en que el segundo aprenda y hace hincapié en la importancia del deseo del Agente en relación con el recorte de contenidos realizados, a los efectos de suscitar el interés por los mismos del lado del Sujeto de la Educación

hacía era dibujar, y que fue la profesora de artística quien logró “despertarla” y convocarla al trabajo a partir de encargarle el diseño y elaboración de un mural para el patio escolar.

(reconstrucción de una situación producida durante una clase de las cohortes sistematizadas)

En la siguiente entrega (TPN°2) la consigna suponía ingresar en el tiempo de comprender, apelando a los conceptos que habíamos trabajado hasta el momento para intentar dilucidar la lógica en juego en la escena.

Martín presentó el siguiente escrito:

Nombre: Martín

Profesorado: Historia

Segundo semestre 2017

¿La autoexcluida? Despertando deseos

La escena transcurre durante el cuarto y quinto año de mi paso por la secundaria. Escuela pública que se encuentra en la localidad de Hurlingham. Donde asistía a clases una alumna que se sentaba frente al escritorio del profesor y se pasaba durante las horas de estudio durmiendo. Ésta se caracterizaba por ser unos años mayor que el resto de los estudiantes y no relacionarse con los demás debido a que no mostraba interés en entablar una conversación. De este mismo modo, se dirigía a los docentes de cada materia. Pero sí recuerdo que se comentaba que solía trabajar de noche. Cabe destacar que prácticamente no contaba con inasistencias, ya que concurría todos los días a clases. Los docentes que se encontraban con la alumna por primera vez se acercaban y le pedían que despierte y preste atención. Pasado el tiempo, los profesores ya “acostumbrados” dejaban que continúe con su postura y se dedicaban a seguir con su clase, pero siempre llamándole la atención sin que ésta se comprometiera.

Un día esta alumna en clases de matemáticas se levantó repentinamente, gritó – “Estoy cansada de que me jodan” golpeó la puerta y se retiró del aula. La docente la siguió, mientras que el resto de los estudiantes se quedó esperando expectante en el salón. Los comentarios que prosiguieron hacían relación a que “es una loca”. A pesar de esto, esta situación siguió pasando hasta terminar el año. Sus notas no llegaban a que apruebe las materias lo que provocó que las rindiera todas en diciembre, aprobándolas; al año siguiente se encontraba nuevamente con sus compañeros en quinto año y manteniendo la misma actitud que el año anterior.

Sin embargo, cabe destacar una escena muy particular durante ese año lectivo. En los momentos en que mi compañera no se encontraba durmiendo, se las pasaba jugando en línea a través de la *netbook* o realizaba fantásticos dibujos en la mesa y recuerdo oír comentarios de mis demás compañeros decir que “dibujaba como los dioses”. En una oportunidad, la docente a cargo de la materia de Arte propuso realizar un mural en el patio interno del colegio, casi sin dudarlo y muy interesada fue la primera en aceptar la actividad.

Esta escena la elegí porque hasta el día de hoy suelo recordar a mi compañera durmiendo en clases frente al profesor, sin saber su causa y viendo que los docentes a cargo no intervenían para que la actitud de mi compañera cambiase.

¿Qué explica que la alumna se posicione en frente del docente y no se ocultase en asientos más atrás?

¿Por qué los profesores no encontraron el modo de integrarla a la clase y que hiciera los innumerables trabajos que nos exigían?

¿Qué explica que mi compañera haya aceptado realizar la actividad del mural y no, por ejemplo, los ejercicios de matemáticas?

Segunda parte del trabajo

En este apartado me inclinare en abordar la incorporación de conceptos que estén vinculados con la escena elegida para una mejor comprensión de la misma.

Empezando por “la pulsión de muerte” o de “destrucción” a la que hace referencia Sigmund Freud en su ensayo de 1930 llamado *“Malestar en la cultura”*. A mi entender, esta pulsión que introduce el autor da cuenta de que la inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma originaria del ser humano. Impulsada debido a que la cultura impone que los seres humanos debemos ser ligados libidinosamente entre sí. A este programa de la cultura se opone la pulsión agresiva natural del hombre, la hostilidad de uno contra todos y de todos contra uno. Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte. Ahora bien, este concepto lo relaciono con el momento de la escena en la que la alumna expresa su “pulsión de destrucción” al sentirse fastidiada por el docente y se retira del aula golpeando la puerta, es decir, se siente incomodada por los seres humanos de su alrededor y el hecho de convivir en un entorno cerrado.

Sin embargo, Perla Zelmanovich en su texto *“El sujeto de la educación y del aprendizaje, en la perspectiva del psicoanálisis”* da cuenta de que no es que hay malestar porque hay cultura, sino que, porque hay una cuota de malestar ineludible e irreductible que surge del empuje pulsional, es que hay cultura y hay instituciones. En relación a la escena, entonces creo entender que mi compañera sufría de alguna forma un malestar, entre ellos el sueño debido a que no dormía por las noches dado su trabajo, y la cultura y la escuela, en este caso, surge en base a la necesidad de un tratamiento posible, aunque siempre incompleto de la pulsión y en ello radica que el malestar sea ineliminable por completo, al mismo tiempo que es el motor de la cultura.

En base a este malestar, relaciono que puede estar imbricado a que el adolescente es un sujeto marcado por un sufrimiento que no cesa, pero respecto al cual él tiene una relación de extranjería. Esto quiere decir que lo percibe como si viniera desde afuera y se encuentra con dos dificultades actuales. En primer lugar, no encuentra lugares en los que poder inscribir lo que le pasa. Y en segundo lugar, no localiza fácilmente a un referente a quien dirigir un llamamiento y solicitar su apoyo (Cf. Brignoni, 2012: 12). Debido a que, como también señala Susana Brignoni, el adolescente es en esencia “un ser aislado” y es a partir de ese aislamiento que se inicia un proceso que puede culminar en nuevos modos de socialización. Como es el caso, en el que a través de juegos online la alumna en cuestión socializaba con personas a través de una pantalla. Algo inimaginable para generaciones anteriores.

Siguiendo en la misma línea de Brignoni, en un apartado que se titula *“Síntoma y lugar”*, explica que en la época actual los adolescentes se hacen representar a través de un síntoma, esto es, a través de un modo particular de pedir que el otro intervenga. Los educadores nombran a este tipo de llamamiento como una “llamada de atención”, pero lo cargan como algo negativo. Pero el hecho de que pida atención no es algo negativo en absoluto. El adolescente lo hace porque algo de esa atención no le es prestada adecuadamente. Tal es el caso de la alumna de la escena, ya que el hecho de posicionarse y dormir frente al escritorio del profesor es una manera de hacerse ver y es como un grito de auxilio para captar atención.

Ahora bien, en la esquematización del vínculo educativo, Paula Iturbide, profundiza en la noción de “triángulo herbartiano”. En el que aparecen conjugados tres elementos: el Agente de la Educación (AE), ubicado en uno de los vértices de la base; el Sujeto de la Educación (SE), situado en el vértice opuesto; y los Contenidos de la Cultura (CC), en el vértice superior. Esta dinámica consiste en elevar el vértice superior del triángulo partiendo de una unión entre agente (docente) y sujeto (alumno) prácticamente lineal. En otras palabras, el triángulo herbartiano grafica la relación docente-alumno con los contenidos como nexo. Para esto es imprescindible que haya por parte del profesor un deseo puesto sobre la materia que dicta. De no ser así, jamás habrá transferencia porque de eso se trata justamente la transferencia: de poder transmitirle al otro el propio deseo. Con todo, la relación que encuentro con la escena elegida, me remonta al momento en el que la docente de Arte propone como actividad un mural, modo que encuentra como estrategia para encauzar un interés hacia los contenidos de la materia. Este deseo de la docente es importante ya que es exitosamente transmitido

a los estudiantes y en especial a la alumna que dibujaba “como los dioses” en el escritorio del aula. Sin este lazo no hay transferencia y sin transferencia no hay vínculo educativo, solo alumnos ausentes, metidos en su mundo, escuchando música, mandando mensaje con el celular, o en este caso, durmiendo, mientras los profesores ponen todo su empeño en que les presten atención.

A la par del anterior apartado, Segundo Moyano señala que existen dificultades actuales de las prácticas educativas y sociales en torno a las figuras del agente y del sujeto de la educación. Este señala que hay agentes sin deseo de enseñar y sujetos sin deseo de aprender. Pero resalta la acción de preguntarnos sobre el ¿Qué? es que no se quiere enseñar o aprender. Es por ello que este “que” nos obliga a repensar y revisar los contenidos educativos y nuestra relación con ellos. Es decir, construir un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación. Un ejemplo más de lo importante que fue la actividad del mural para cautivar la atención de la alumna “durmiente”. Esta última apreciación la coloco entre comillas, porque de usarla frente la alumna resultaría caer en la acción de encerrarla bajo un apodo, que después se use para representarla, ya que el sujeto emerge como tal a partir de que un significante lo representa ante otro significante (Cf. Zelmanovich: 2013, 3)

Centrándonos ahora en el hecho de que esta adolescente por las noches trabajaba, me remito al texto de Perla Zelmanovich titulado “*Contra el desamparo*” en el hace referencia que más de la mitad de los chicos en Argentina viven bajo la línea de pobreza y deben salir a buscar trabajo no registrado –en “negro”- (ésta última es una apreciación personal) en busca de recursos para subsistir a la falta de comida, de techo, de salud, etc. Esta transgresión de normas elementales en la sociedad y las manifestaciones de abuso y de corrupción dan cuenta de la conmoción del contrato social que impacta espectacularmente en los más jóvenes, desprotegidos de propósitos y expuestos a la deriva de una violencia de que se apropian, extraviada en el sinsentido. Por su parte, la institución escolar puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el alumno adolescente no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas a la cultura, a través de la música, la representación teatral o en el ejemplo de la escena elegida, el hecho de despertar deseos en la realización de un mural a través de la materia de Arte.

A modo de conclusión, Segundo Moyano señala que la transmisión educativa en tanto traspaso de la cultura no opera porque, posiblemente, no se trata de una transmisión simple de contenidos, sino de una transmisión de interés por los contenidos aunque para ello, primeramente, estos han de existir. Sin ellos, no hay interés posible para transmitir a los alumnos. Es por ello, que tal vez a la alumna no le interesaban los ejercicios de matemáticas y sí la actividad de Arte.

Bibliografía

Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Editorial UOC, Barcelona. Pp. 7-52.

Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. Cap I, II y III. En Obras Completas. Vol XXI Argentina: Amorrortu.

Iturbide, P. (2012) El vínculo educativo, Lectura de una dinámica. Mimeo.

Moyano, S. (2010) Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 9. Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO.

Zelmanovich, S. (2013) “Aportes del psicoanálisis al campo educativo”. Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas.

Zelmanovich, S. (2003) *Contra el desamparo*, en Enseñar hoy. Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires: FCE.

Zelmanovich, P. (2013) “El sujeto de la educación y del aprendizaje, en la perspectiva del psicoanálisis” Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo.

6.1.a ¿Cómo leer lo que se puso en juego en nuestro recorte?

Sobre el olvido:

Para poder comenzar a comprender algo de lo que este recorte nos presenta, vamos a abordar el modo en que Freud conceptualiza al olvido, en la medida en que este ocupa un lugar central en el relato.

En 1901 Freud publica una obra a la cual titula: “Psicopatología de la vida cotidiana (Sobre el olvido, los deslices en el habla, el trastocar las cosas confundido, la superstición y el error)”.

Tal como su título lo indica, el autor se dedica a dar cuenta de la existencia del inconsciente y lo hace a través del análisis de esas conductas que, por parecer nimias, la ciencia desecha (los olvidos, los actos fallidos, los sueños, etc.).

Serán cada olvido, cada acto fallido, cada lapsus linguae, cada sueño, como acontecimientos en tanto entrañen lo singular y lo diferente, los que constituirán la columna vertebral de la ética del psicoanálisis, ética de la cual nos servimos también, para nuestra investigación.

Susana Brignoni (2003) nos recuerda que según Freud a la etapa en que el niño producía saber elaborando sus teorías sexuales para dar respuesta a dichas inquietudes, rápidamente le sigue la represión

“(...) y donde antes se encontraba ese saber hay una especie de olvido, un no querer saber. El inconsciente está hecho de ese saber rechazado, reprimido, pero igualmente operativo para el sujeto.

Ahora bien, esta construcción de saber que es el inconsciente está articulada a una satisfacción. Por eso, para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel inconsciente. (...) El consentimiento a aprender del lado del sujeto está movido por (...) motivaciones inconscientes, (...) el educador no tiene ni los medios ni el porqué conocer sus contenidos, pero sí saber que son operadores a la hora de que su oferta sea aceptada (...)” (Brignoni; 2003. pág. 201)

Son múltiples las razones por las que Martín pudo haber omitido en su relato original el recuerdo del momento en que su compañera logró consentir a algún tipo de aprendizaje a través de la invitación de su docente de arte, pero, al igual que reiteramos a nuestros estudiantes que no deberán intentar conocer las razones de los sujetos en las escenas que pongan al trabajo porque desde la concepción de sujeto que sostenemos estas son opacas hasta para el propio sujeto, del mismo modo nosotros nos abstendremos de intentar conocer las razones de Martín, en la medida en que ello supondría “psicologizar” el análisis (algo que no está en nuestros objetivos y para lo cual careceríamos de elementos suficientes).

De lo que se trata en lo que aquí nos convoca es de desentrañar la lógica subyacente a la escena para de este modo intentar comprender de qué manera el aprendizaje que se produce en Martín puede incidir en su posición subjetiva profesional (Zelmanovich; 2017).

Tal como venimos planteando, desde Freud podemos considerar al saber inconsciente como un saber no sabido, lo cual, sin embargo, implica una dimensión ética en la medida en que no nos exime de responsabilidad. A diferencia de lo que vulgarmente podemos nombrar como saber (habitualmente asociado al conocimiento disponible para el yo) en este caso posee un estatuto paradójico. Para Freud coexisten un conocimiento consciente y un no saber, y ello por el mantenimiento de la represión y, en relación con el olvido, afirmará que no solamente se olvida, sino que se recuerda de forma errónea.

En la escena que analizamos, Martín recordaba -erróneamente- que su compañera solamente se sentaba delante de los profesores y dormía. Había olvidado que algunas veces no dormía, y en cambio jugaba en red y dibujaba “como los dioses” (recuerdo que -como vimos- afloró tras la explicación de la teoría del vínculo educativo).

Hasta aquí podríamos leer lo sucedido con lo que Freud proponía en sus comienzos respecto de que se avanza a partir de las resistencias, haciendo consciente lo inconsciente.

Ahora bien, si en un primer momento de su teoría, Freud consideraba que de lo que se trataba era de hacer consciente lo inconsciente, luego pasará a considerar las resistencias en transferencia y de allí una vez que conceptualice la pulsión de muerte, al carácter mudo de la compulsión a la repetición. (Goldenberg; 2015)

Bajo esa perspectiva el propio Freud entendía la operatoria del psicoanálisis de la siguiente manera:

El vencimiento de la resistencia comienza, como se sabe, con el acto del médico de ponerla al descubierto y comunicándosela al analizado, el cual, nunca la discierne. Ahora bien, parece que principiantes en el análisis se inclinan a confundir este comienzo con el análisis en su totalidad. A menudo me han llamado a consejo para casos en que el médico se quejaba de haber expuesto al enfermo su resistencia, a pesar de lo cual nada había cambiado o, peor, la resistencia había cobrado más fuerza y toda la situación se había vuelto aún menos transparente. La cura parecía no dar un paso adelante. Por regla general, la cura se encontraba en su mayor progreso; sólo que el médico había olvidado que nombrar la resistencia no puede producir su cese inmediato. Es preciso dar tiempo al enfermo para enfrascarse en la resistencia, no consabida para él; para reelaborarla {durcharbeiten}, vencerla prosiguiendo el trabajo en desafío a ella y obedeciendo a la regla analítica fundamental. Sólo en el apogeo de la resistencia descubre uno, dentro del trabajo en común con el analizado, las mociones pulsionales reprimidas que la alimentan y de cuya existencia y poder el paciente se convence en virtud de tal vivencia. En esas circunstancias, el médico no tiene más que esperar y consentir un decurso que no puede ser evitado, pero tampoco apurado. Ateniéndose a esta intelección, se ahorrará a menudo el espejismo de haber fracasado cuando en verdad ha promovido el tratamiento siguiendo la línea correcta.

En la práctica, esta reelaboración de las resistencias puede convertirse en una ardua tarea para el analizado y en una prueba de paciencia para el médico. No obstante, es la pieza del trabajo que produce el máximo efecto alterador sobre el paciente y que distingue al tratamiento analítico de todo influjo sugestivo.

(Freud;1914;156,157).

En su concepción de la dinámica del inconsciente, Freud diferenciaba *representación cosa* de *representación palabra*, proponiendo que a cada huella mnémica la catectizaba un montante de afecto, y según el destino de dicho montante de afecto, los resultados diferirían. En el caso de los síntomas histéricos dicho montante habría catectizado el cuerpo, si en cambio el afecto catectizaba al pensamiento teníamos los síntomas obsesivos, y si se dirigía al mundo exterior teníamos la paranoia.

El afecto no desaparece, se desplaza, y en su recorrido produce consecuencias.

Es este mismo afecto lo que posteriormente Freud formalizó como la pulsión y cuya satisfacción Lacan denominará goce. En su última enseñanza, Lacan pasará de considerar al sujeto como representado por un significante para otro significante, a conceptualizar al hablante con *lalengua*²², que no es sólo la representación, sino que es a la vez su modo de gozar (Goldenberg, 2015)

“El real de la lengua, implica que en el mundo humano a diferencia del mundo animal, donde todo macho es apto de copular con toda hembra, para el parlêtre [ser hablante, hablanteser] no hay relación necesaria con el Otro sexo, solo la contingencia del encuentro (...) Lo real del inconsciente no es la estructura del lenguaje, sino lo imposible de la relación del sexo, y a la vez del carácter contingente del encuentro. Podemos oponer estructura del lenguaje, a la última concepción de Lacan del síntoma como acontecimiento del cuerpo. La enseñanza de Lacan es un tránsito del poder de lo simbólico a la potencia de la contingencia como fijación de goce. Un pasaje del determinismo a la indeterminación de lo real”

(Goldenberg, 2015)

En definitiva, de lo que se tratará para cada ser humano, es de saber hacer con esa indeterminación de lo real. Arreglárselas con ello.

Tenemos en Martín un olvido (que era operativo) y que debió estar articulado a una satisfacción, la cual a partir de los nuevos significantes (en este caso la teoría del vínculo educativo) pudo ser sustituida por otra igualmente eficaz. Es aquí donde comprendemos la idea lacaniana según la cual el significante transporta goce, o como bien lo dice Stecher:

“(…)Hay una frase muy linda de Lacan, muy citada, del Seminario 23[2] que dice que las pulsiones son el eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir. Y para que resuene este decir es preciso que el cuerpo sea sensible a ello (...) En

²²“Al escribir *lalengua* con y en una sola palabra, sin distinguir el artículo y el sustantivo, indica con esa escritura que la lengua sirve para el goce y por lo tanto, el goce no comunica” (García, C.D.; 2014 Presentación de “¿Qué es lalangue?” Publicado en Lectura Lacaniana: 19 marzo, 2014 – disponible en <https://lecturalacanianana.com.ar/presentacion-de-que-es-lalangue/>)

definitiva: la pulsión es un enredo entre cuerpo y palabra.

Si estamos pensando al síntoma como acontecimiento de cuerpo, estamos haciendo entrar en juego a las pulsiones freudianas, al goce lacaniano y al hecho de tener un cuerpo, un cuerpo como lo que se tiene.”

(Stecher; 2018)

Tal vez podamos aventurar que aquello que para nuestro estudiante había sido olvidado (tomando el olvido como una formación del inconsciente, arreglo subjetivo para lidiar con lo real), habiendo encontrado una nueva herramienta que le permitiera “hacer otra cosa con ello” (en este caso el concepto de vínculo educativo aportado), dio paso a un nuevo “saber hacer”.

6.1.b Acerca de la posición subjetiva profesional

Entre los objetivos que nos propusimos en la presente investigación, está el de poder dar cuenta del modo en que nuestro dispositivo -a través de los efectos que produce- incide en la *posición subjetiva profesional* de nuestros candidatos a profesores.

Respecto de dicha posición, Perla Zelmanovich (2017) nos dice que está constituida por tres dimensiones entrelazadas, a saber:

“-Una dimensión que concierne a los semblantes e imposturas en el lazo que tiende a asumir el profesional, en el caso del profesor o el futuro profesor; en el vínculo con los estudiantes, que leemos y trabajamos a partir de una concepción de vínculo educativo, de la teoría de los cuatro discursos y de la transferencia con base en la perspectiva psicoanalítica. Se pretende, en relación con esta dimensión, acompañar el duelo por imposturas presentes en este siglo, habilitando transferencias y giros entre discursos.

- Una dimensión relacionada a la ideología sobre los modos de concebir los contenidos y la forma de enseñar la materia; la relación con el conocimiento y la advertencia o no de la eficacia de un saber no sabido operante en el vínculo educativo; la presencia de un posible no saber sobre el objeto de conocimiento y sobre el sujeto de la educación; el modo de entender la problemática educativa institucional y social en la cual se encuadra su trabajo. Se busca, en relación con esta dimensión, destacar la distinción entre “saber-conocimiento” y “saber no

sabido”.

-Una dimensión que alude a la distancia más o menos crítica que se mantiene al respecto de concepciones que la doxa propone sobre los adolescentes, particularmente la que circula en la sociedad a través de los medios hegemónicos y de los colectivos de profesores. Se busca, en relación con esta dimensión, poner en funcionamiento la docta ignorancia, partiendo de la premisa de que la condición de estudiante no está dada, pero que se trata de una condición a producir.” (Zelmanovich; 2017; pp 242, 243)²³

Veamos entonces cómo pensamos que la viñeta da cuenta de posibles efectos sobre la posición subjetiva profesional de Martín, nuestro futuro docente:

Entre la entrega del primer trabajo práctico y la entrega del segundo nos encontramos con un cambio de título. Mientras que en el primer trabajo el título “¿La autoexcluida?” parece aludir directamente al sujeto de la educación y su responsabilidad en lo acontecido en la escena, en el segundo trabajo, el agregado de “Despertando deseos” puede leerse como una asunción de la responsabilidad del Agente educativo en la generación del vínculo educativo y específicamente en relación con lo que atañe a su función de suscitar el deseo del Sujeto de la educación a partir de su propio interés en los contenidos culturales que ofrece.

Esta lectura, Martín la amplía más adelante, cuando se pregunta por la diferencia entre los modos en que se impartían las asignaturas de matemática y arte, y las consecuencias en el vínculo educativo con la protagonista de la escena y cuando explicita la importancia de generar transferencia para que el vínculo educativo se instale.

Del mismo modo, leemos en el primer trabajo una posición por parte de nuestro estudiante, bastante imbuida por aquellas concepciones que la doxa sostiene acerca de los sujetos adolescentes, que podemos leer en expresiones que aluden a que la protagonista de la escena era mayor que el resto de sus compañeros, no se relacionaba con sus compañeros, se levantó repentinamente y golpeó la puerta, mantenía la misma actitud o postura, en cierto modo llamaba la atención etc. Es decir, aquellos modos de nombrar las conductas del sujeto, que corren el riesgo de fijarlo a estigmas y/o lugares a los cuales los adolescentes tienden a obedecer (Brignoni; 2012)

²³ La traducción del portugués es nuestra

En contraposición, en el segundo escrito, Martín recuerda que se decía que la estudiante trabajaba de noche, cuestión que de alguna manera relativiza las afirmaciones que parecían asociar a la protagonista adolescente con la idea de problema, exceso, trastorno, peligrosidad, etc. (Brignoni; 2012) y apela a la lectura de Susana Brignoni para hacer una lectura diferente de lo que el “llamado de atención” supone, lectura que a su vez vuelve a implicar al Agente educativo en ella, en la medida en que si un sujeto debe llamar la atención es porque la atención que obtiene no le resulta suficiente o apropiada. Esta lectura a su vez resignifica el hecho de que la protagonista de la escena durmiera “alevosamente” frente a los docentes en lugar de ocultarse asientos más atrás.

Se vislumbra en el modo en que Martín apela a los conceptos para comprender la escena, esa posibilidad de cambiar la perspectiva desde donde se la había mirado en el instante de ver, produciéndose lo que hemos denominado más arriba como una posición de implicación subjetiva, en el sentido de poder pensarse implicado en la responsabilidad que le atañe a un agente de la educación en la relación con lo que ocurre con un sujeto de la educación, cuestión que verificamos, no tanto por su reflexión yoica, sino por las asociaciones y recuerdos que afloran.

Es aquí donde podemos comprender la formulación lacaniana del saber inconsciente como un S2 a producirse a partir de la apertura y cierre del inconsciente en su pulsación temporal. Concepción que claramente es opuesta a la idea de un inconsciente reservorio cuyos contenidos reprimidos se encontrarían en la profundidad del psiquismo. Y es por esto mismo por lo que podemos decir que solamente por los efectos se verifica que la intervención tuvo efectos interpretativos, allí donde precisamente

“Lo incalculable de la interpretación se advierte en la sorpresa que suscita no sólo en el analizante sino también en el analista [en este caso la docente], produciendo un corte y diferencia en el discurso.” (Ujidos; 2018)

6.2. La escena de Juan²⁴ o ¿Qué habré hecho yo para merecer esto?

Solemos plantear a los estudiantes que el ejercicio de escritura que proponemos debe ser tomado como “*work in progress*” por lo que tras cada una de sus entregas reciben esa misma escritura, intervenida por sus docentes.

Las intervenciones pueden ser tanto correcciones de escritura (gramática, ortografía, etc.) como comentarios de lectura, resaltado de sus propios enunciados (al modo de la cita como intervención analítica) o simplemente preguntas. Podemos usar múltiples colores de resaltado, subrayado, etc. y la idea es que los estudiantes tomen en cuenta dichos señalamientos para la siguiente entrega (además de cumplimentar con la nueva consigna) no respondiendo puntualmente a cada intervención, sino a lo que cada una de ellas suscita.

En ese contexto Juan presenta su escena y recibe de parte de su docente los señalamientos que se muestran en color amarillo.

Juicio formado

Transcurre el año 1985, Juan Gutierrez es un adolescente de 14 años, concurre a la Escuela Nacional de Educación Técnica N°28 de San Pedro, **intentemos caracterizar pero no identificar los lugares y las personas para guardar la confidencialidad** a diferencia de otras escuelas técnicas, una de las orientaciones de esta Institución es la de Administración de Empresas. Lo que si tiene en común con las demás orientaciones técnicas es la asignatura Dibujo técnico y la nota necesaria para aprobar es un seis.

Cada clase el profesor entrega una figura en madera y la tarea a realizar es copiar dicha figura en escala, marcar líneas de cota y demás detalles requeridos. **Cómo se relaciona el curso con este docente? Cómo son sus clases?** Luego de algunas semanas, las láminas se presentan para ser evaluadas y se realiza el cierre de nota que irá en el boletín.

Juan trabaja poco en cada clase, **cómo se relaciona con este docente? Y con los demás docentes? Cómo es su rendimiento académico en general? y en esta materia en particular?** es

²⁴ Hemos alterado la identidad y algunos datos de modo de mantener la confidencialidad pero respetando el contenido fundamental

adapto a dibujar pero un estilo más artístico, sin embargo se esfuerza ante la fecha de entrega. María, una de sus compañeras, cobra por realizar el trabajo de otros, pero para él no es una opción. **Cómo es la relación entre Juan y María? Y la relación de cada uno de ellos con el resto del grupo?**

El día de entrega último detalles, al reubicar la escuadra la tinta se corre, lo que significa un punto menos. El profesor llama a su compañera María **cómo se relaciona con este docente? Y con los demás docentes? Cómo es su rendimiento académico en general? y en esta materia en particular?**, la que dibuja por el resto, su trabajo es similar al de Juan, incluso el de él es más prolijo y la letra caligráfica es perfecta, lo califica con un nueve.

Llega el turno de Juan, está justo detrás de María Gómez en la lista, el profesor mira su trabajo y le dice: “¿seguro que lo hiciste vos?”, él le dice “¡sí!”, por un momento cree que lo va a felicitar. El profesor mira el trabajo de nuevo, hace unas rayas que simulan correcciones y pone un seis en cada lámina; lo mira de manera algo despectiva y le dice “agradece el seis porque estás aprobado, pero este trabajo no lo hiciste vos”.

Juan siente una impotencia enorme, sus horas de esfuerzo no valieron la pena. No quiere contestarle porque le enseñaron que eso no se hace con la gente mayor, se dirige al fondo del aula donde se sienta a diario, a mitad de camino vuelve sobre sus pasos, saca las láminas de los folios y en un ataque de ira las abolla y las tira en el escritorio al profesor, entre lágrimas y con el tono de voz elevado le dice “¿por qué piensa que no los hice yo? ¿Por qué no mira los detalles? ¿Qué es mejor? ¿Qué me esfuerce y entregue a tiempo o que haga como los demás y pague? ¿Si prestara atención realmente se tendría que dar cuenta! ¿Usted de buen profesor no tiene nada!”.

El profesor queda atónito ante la reacción, intenta decir algo, pero balbucea. Juan se va del aula dando un portazo y no regresa hasta que toca el timbre, señal del comienzo del recreo lo que significa que la clase terminó y el profesor ya no está ahí.

¿Qué llevó al profesor a creer que no era trabajo? ¿Debería haber indagado un poco más antes de calificarlo? ¿Por qué Juan no pudo seguir a enseñanza familiar de no contestar y acatar ese seis? ¿Qué provocó que tome valor para enfrentar al profesor? ¿Podría en un futuro revertir la imagen que se formó del profesor a raíz de este episodio? ¿Cómo repercute en la autoridad con respecto al resto de la clase?

Elegí esta escena, que viví en segundo año de mi formación secundaria, porque cuando me pregunto qué clase de docente quiero ser, lo primero que se me vino a la mente es lo que no quiero ser, no quiero no saber escuchar, no quiero prejuiciar.

Aun siento un poco de rabia cuando recuerdo esa escena y no comprendo que fue lo que hice

para obtener ese resultado.

Juan

La escena es pertinente

He introducido algunas preguntas para orientar un poco más tu mirada a los efectos del análisis

De cara al próximo tp sería necesario que pudieras revisar las preguntas ya que la idea no es juzgar lo realizado o no por los intervinientes, ni tampoco establecer qué se debe hacer o no, sino intentar comprender la lógica que estuvo en juego en la escena. Qué factores intervinieron para que eso sucediera

EL trabajo está aprobado

Carolina

En el segundo trabajo, Juan presenta lo que sigue, y su docente devuelve una vez más su escritura intervenida (en este caso en color fucsia).

En el siguiente trabajo propongo tratar líneas conceptuales que permiten pensar la escena presentada en el trabajo anterior, acerca de una situación que se dio en la materia Dibujo técnico, ante el cierre del trimestre. **Te recuerdo que la consigna solicitaba incluir la escena (o al menos lo central, que haga comprensible tu texto a un lector que no lo leyó nunca)**

El concepto de Pulsión, para Freud es uno de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. La pulsión es “un estímulo para lo psíquico”, proviene del interior del cuerpo. Es una fuerza constante que no puede ser ignorada, busca la satisfacción. Es una energía que habita en todos los hombres y es contraria al instinto. La pulsión es lo que se da al límite del cuerpo y la psiquis, es la medida del trabajo que el cuerpo le impone al psiquismo.

Los seres humanos tenemos dos clases de pulsiones, las eróticas y las de agresión o de destrucción, esta última se asocia a la disciplina aunque ambas pulsiones siempre están asociadas para conseguir su propósito. Entonces la pulsión de autoconservación (erótica) se liga a la de agresión.

Por lo general la acción no está determinada por una sola pulsión, “Entre los caracteres psicológicos de la cultura, dos parecen lo más importantes: el fortalecimiento del intelecto, que empieza a gobernar la vida pasional y la interiorización de la inclinación a agredir, con todas sus consecuencias ventajosas y peligrosas.” (Freud, p.198).

El concepto de pulsión de destrucción puede asociarse en la escena cuando Juan, ante la impotencia que siente por no ser valorado, le grita al profesor contradiciendo el mandato familiar, abolla las laminas y se las arroja. Esta contradicción se relaciona a desistir los mandatos culturales, que se edifican sobre la renuncia de lo pulsional, la represión. Las pasiones pulsionales son más fuertes que los intereses de la razón. La cultura se opone a la pulsión agresiva que forma parte de la naturaleza del hombre.

Cuando termina, dándose cuenta de lo que hizo, la pulsión de autoconservación es la que la impulsa a salir del aula, terminando con la situación, aislándose de ese momento, como un modo de ponerse a salvo.

Para Freud el sufrimiento tiene tres lados de amenaza: el cuerpo propio, el mundo exterior y desde el vínculo con otras personas. Según el origen de este sufrimiento, la “soledad buscada” es la protección más inmediata, en busca de la dicha, el alejarse de las personas para obtener el sosiego, lo que representa la satisfacción pasional.

De acuerdo con las elaboraciones lacanianas “El sujeto emerge como tal a partir de que un significante lo representa ante otro significante” (Zelmanovich, 2013). Sin embargo, que un significante le sea otorgado a un sujeto no quiere decir que ese significante sea válido para todas las relaciones. La relación entre el sujeto y el Otro de la cultura se ve atravesada por el discurso, que excede a la palabra y es el regulador simbólico del lazo social. Permite entender las causas de la agresividad emergente y lo necesario para que esta sea regulada.

Juan se relacionaba de manera óptima con el resto de los docentes. Tiene buen rendimiento académico. Para el profesor probablemente, debido a su desempeño en las clases anteriores, el alumno representa el significante de “el que no trabaja”, por lo que al momento de recibir todos los trabajos que él no realizó en clase no cree posible que sean de su autoría. interesante para pensar en el vínculo educativo....dónde quedó anclado este docente

Luego de calificarlo y ante respuesta del alumno, el docente no reacciona ante esta situación y el resto del año no se trata el tema. El sentimiento de culpa pudo haber entrado en juego, no necesariamente porque hizo algo “malo”, sino que se relaciona con la “pérdida del amor” del otro y la angustia que causa esa posible pérdida “social”.

Esta pérdida resulta en la renuncia a la satisfacción pulsional para eliminar el sentimiento de culpa. Sin embargo a dicha renuncia, sobreviene la conciencia moral, la “instauración de la autoridad interna” ya que la renuncia a la satisfacción pulsional no elimina totalmente la culpa, se transforma en una desdicha que se instala permanentemente como una la conciencia de culpa.

El poder establecer el vínculo educativo se relaciona a las construcciones previas que se

tiene de los adolescentes e influyen en la mirada que la sociedad tiene acerca de ellos. Para que esta relación sea posible es necesario que esté enmarcada por el discurso. La clasificación para su posterior comparación, es letal en el adolescente, que se encuentra en un triple duelo: por el cuerpo infantil, por la infancia en sí y por el vínculo con sus padres.

Este discurso que envuelve al adolescente y la imposibilidad de conectarnos con nuestra propia adolescencia, no nos permiten ver al sujeto que queda velado. Este sujeto, el adolescente, es un sujeto sufriente en busca de referentes y apoyo que vive el sufrimiento como si este viniese del exterior.

Para el adolescente es necesarios encontrar en el otro “algo” que los albergue, de lo contrario deviene el síntoma. El detalle “esa apreciación la que nos permite salir de situaciones más complejas.(...)puede ser un “gesto” del que el mismo adolescente no sea consiente(...) nos revelara más de lo que allí está en juego” (Brignoni, 2012).

El síntoma es una verdad desconocida para el sujeto que sale a la luz. A veces forma parte de su ser y convive con él y otras aparece en la vida como depositario del sufrimiento.

El llanto del alumno, da cuenta de que le importa la nota, el ser valorado por su esfuerzo y el trabajo que obtuvo como resultado de este. Tal vez hasta ese momento no supo cuán importante era para él ese reconocimiento hasta el momento es que dudaron de su capacidad. Quizá la frase “este trabajo no lo hiciste vos” es de cierto modo el resultado de la clasificación y comparación: las mujeres si podían realizar laminas casi perfectas pero él, varón, no.
para pensarlo con el estadio del espejo... (fijate en Zelmanovich “El mito sobre el bullying”)

Ese llanto pudo ser un síntoma, que al ser interpretado por el docente resulto en la no sanción del acto, ya que no fue amonestado por su reacción y a lo largo del año el docente no emitió juicio alguno sobre los trabajos del alumno, se limito a calificar como correspondía. El síntoma constituye un “goce” que la persona desconoce y del que es responsable. El reconocer ese “goce” puede ser la clave de la transformación del sufrimiento del sujeto, representa un modo de entablar el vínculo.

Los adolescentes son extremadamente sensibles al lugar que se les otorga, aun si esto conlleva una connotación negativa, son “obedientes”, por lo que es necesario asumir la responsabilidad del lugar que se brinda.
cómo relacionás esta frase con la escena? En dónde ubicás la obediencia del protagonista?

La vulnerabilidad del niño/adolescente debe ocuparnos y preocuparnos, nunca debe ser igualada a la del adulto, ya que su psiquis es la que está en formación. Es necesario establecer la asimetría, necesitan adultos que los preserven en el ámbito escolar, que los protejan

cumpliendo el papel de mediadores de la realidad y de esta manera posibiliten que puedan aprender la cultura, que la transmisión sea posible. Es preciso que sepan que los adultos tienen algo para brindar. **Cómo relacionás esto con tu escena?**

El vínculo educativo se puede representar esquemáticamente, a través del “triángulo herbartiano”, en el cual el agente de la educación y el sujeto de la educación comparten una base abierta que se relaciona a través del vértice superior dado por el Contenido de la cultura. La dinámica del triángulo se da de acuerdo a la capacidad del docente de elevar ese vértice, mediante la aplicación del principio de un “saber hacer” y el “creer que pueden aprender” en sus alumnos, despojándose de prejuicios.

Al mismo tiempo el docente debe tener un deseo acerca de la materia, lo que permite la transmisión del mismo. Tanto el lazo como la transferencia son necesarios para que ambos se produzcan, es un ida y vuelta.

En la escena el docente al ingresar se limita a repartir figuras y dar las instrucciones para llevar a cabo el trabajo. No transmite el deseo, su entusiasmo por la materia, podría implementar alguna estrategia que dé cuenta del mismo. Aparentemente el lazo lo crea con un limitado grupo de alumnas mujeres no así al resto de la clase.

Entra en juego el “malestar sobrante”, es necesario que el docente interprete y redirija la apatía, la desesperanza de los adolescentes a su favor para que la transmisión sea posible aun cuando es imposible “educarlo todo”.

Para Moreno, adquiere importancia el contenido de los contenidos educativos, los supuestos del agente sin deseo de enseñar y sujetos sin deseo de aprender. El curriculum está sistematizado por área curricular, sin tener en cuenta lo particular de los sujetos de la educación y las exigencias de la sociedad.

Por lo que de vuelta en la escena se podría cuestionar porque la orientación de Administración de empresas, aun siendo dictada en una escuela técnica, cuenta con la asignatura “dibujo técnico” cuando no se relaciona en lo mas mínimo con el ámbito contable. **mmmm esto es un poco riesgoso en una etapa en donde asumimos que hay ensayos....tal vez podamos pensar y conversar sobre esta idea (que es interesante pero riesgosa)**

Juan

El trabajo que hiciste a partir de leer con los conceptos resulta muy interesante

En algunas ocasiones me parece que faltó la articulación entre lo que leíste y la escena. Me parece central en tu escena, resaltar el modo en que el docente queda capturado en un tú a tú, porque no pone en medio de la relación con el estudiante el trabajo, la producción de éste,

sino la imagen que él tenía del alumno. Ello explica (el hecho de devolverle una imagen fragmentada por el no reconocimiento) la emergencia de la violencia de parte del joven. De todos modos, tu escrito da cuenta de que lograste apropiarte de algunos conceptos. Está aprobado: 9 (nueve)

Carolina

En el examen final, el cual Juan (J) rindió con otro compañero (P), registramos²⁵ lo siguiente:

Docente: “Damos por sentado que cuando ustedes se inscriben en la materia, tienen una idea previa sobre qué es un adolescente, qué le toca a un docente y a la escuela con relación a él o ella, y nos interesa saber si en alguna medida la materia modifica esas ideas o no, y de ser así, qué conceptos permiten dar cuenta de ello...qué conceptos o ideas les llamaron más la atención....en fin...la idea es que tengamos una conversación entre los tres, por lo que puede comenzar cualquiera de ustedes, teniendo en cuenta que ambos serán evaluados por lo que pedimos que sean respetuosos en el uso de la palabra y si ven que alguno habla más, intervengan....”

P-La idea de sufrimiento, de que piden respeto. La necesidad de un gesto que permite después de una pelea poder hablar.

J- La idea de síntoma, que hay algo fuera de lugar que sirve para conectarse. No tomar que las razones son porque sí. Ver cómo llegarle al adolescente...si veo que a mí me importa algo...cómo transmitir el deseo....

P-Brignoni me encantó...cuando habla de los ritos....Recuerdo mi adolescencia y pude entender por qué actué de ese modo. Mi papá había hecho un rito de iniciación. Un día vino y me regaló una maquinita de afeitar (tipo Gillette)...Yo me enojé y la rompí. Ahora sé que yo ya sabía que no era un niño y que mi papá me lo estaba marcando...Papá me rompió el alma

*J-¡¡¡ Con esto que dice P queda clarísimo lo que dice Brignoni cuando dice que no hay la adolescencia sino **las adolescencias en plural!!!** Es cómo cada uno se las arregla. ¡¡¡A mí me regalaron la primera afeitadora que había sido de mi*

²⁵Notas textuales de momentos de la conversación pero con alteraciones en las identidades de los participantes así como en los detalles de la escena que pudieran identificarlos

primo...y me encantó!!!

El examen continuó de manera muy interesante, hasta que, llegados a un punto, Juan dice:

-El video de Camilo²⁶ me pareció super interesante...si no das una oportunidad...ese pibe no tuvo otra cosa y yo puedo acercarme a partir de la docencia en el aula...es re importante lo que puede pasar en la escuela...cuando mi hijx era chiquitx pidieron que llevaran muñecxs para bañarlx en el jardín....Mi hijx tenía un bebote con un disfraz de oso al que le había puesto de nombre Jorgito. Resulta que lo desnuda para llevarlo al jardín y se da cuenta de que era una nena. Se puso a llorar de una manera...que no había forma de calmarlx. Lloraba y lloraba...entonces yo le dije “no importa, si vos querés que sea Jorgito va a ser Jorgito”...Hoy mi hijx está en un cambio de género....me pregunto si tuve que ver con eso...y la materia me ayudó un montón a acompañrlx...¡La pulsión!....¡ahí encontré el porqué de las cosas!...Lo que emerge y no puede contenerse...¿será que lx traumé?

P- A lo mejor lx habilitaste...

(Reconstrucción de la escena de examen final realizada a partir de las notas de campo)

Hasta aquí el recorte de la escena. Una vez más, se torna necesario leer lo que allí sucedió, con herramientas teóricas.

6.2.a La escritura intervenida

A partir de los efectos que verificábamos en los finales y/o en esos comentarios o preguntas que formulaban los estudiantes en el transcurso de la cursada tras nuestras intervenciones orales, pero principalmente tras nuestras intervenciones en sus escrituras (que a veces -como se ve- se plasmaban en múltiples colores en la hoja), comenzamos a pensar en la función que dichas intervenciones tenían.

En un principio, nos dejamos orientar por el arte (quizás por el temor a correrlos de la

²⁶Aludiendo a la entrevista que Ana Cacopardo le hace a César Gonzalez (Camilo Blajakis) en su programa Historias debidas disponible en https://www.youtube.com/watch?v=SOsHH5_Ye0M

función docente si pensábamos en la intervención del analista, cuestión que retomaremos). Nos remitió al arte, y más precisamente al “happening”, dado que -entre otras cosas- este propone conseguir un cambio de actitud en el espectador respecto a la realidad circundante. El happening en tanto manifestación artística busca una actitud más activa del espectador, a quien espera provocar y de quien espera una reacción. A propósito de ello, nos dice Cervantes (1999)

“Lo que en el marco de la acción se destruye son nuestras costumbres y nuestra manera rutinaria de ver, de sentir, de pensar y de actuar (...) a través de una acción determinada que logra recuperar el mundo de la percepción y devolver a sus participantes una naturalidad perdida o prohibida. (...) se basa sobre todo en una relación que desencadena otros hechos para crear una situación nueva, que no quedará en una imagen fija sino en movimiento (...)” (las negritas son nuestras)

Paralelamente, esta idea nos resultaba acorde con una posición del lado del agente educativo como provocador, ubicado en posición de quien puede quedar en el lugar de la causa del trabajo y del deseo de saber del Otro (encarnado por el estudiante), pero también -por qué negarlo- nos remitía al lugar del “más uno” del cartel y a la interpretación en psicoanálisis, aun cuando ni teníamos la estructura del cartel, ni se trataba de interpretar a nuestros estudiantes.

6.2.b. Acerca del cartel, el más uno y el agente provocador

El Cartel es un dispositivo pensado por Lacan en 1964, está indisolublemente ligado a la idea de Escuela, al punto de ser llamado a constituirse en su "órgano de base". Está constituido por cuatro integrantes MÁS UNO.

Respecto del “más uno” del cartel, es la persona a quien Lacan le asigna funciones de selección, la discusión y el destino que se reservará al trabajo de cada uno de los integrantes de este (Lacan; 1964).

Años más tarde, Lacan pondrá el acento sobre la producción que cabe esperar de un cartel, resaltando que se tratará de una producción de cada uno y no colectiva. Silvia Migdalek (2003) nos dice que “El aspecto propiamente analítico de esta formación de grupo, se asienta en la vía de la elaboración” proceso que como veremos tiene especial importancia para lo que

nos interesa.

Pierre Théves (en Miller; 1986), a propósito de un texto de Lacan, ubica lo que corresponde al “más uno” del cartel como “elaboración provocada”, formulación sobre la cual Jacques-Alain Miller propondrá cinco variaciones.

Tomaremos algunas cuestiones de ellas, que nos sirven para lo que aquí intentamos formalizar.

En un recorrido etimológico que vincula provocación con *vocatio* (llamada/citación), Miller dirá que “La llamada al trabajo es el toque de diana para despertar, llama.” y ubica a propósito de la elaboración provocada en un análisis vía la transferencia, al “Sujeto supuesto Saber, que es una significación, (...) evidentemente distinto del sujeto que sabe, colocado en posición de agente. El sujeto supuesto saber no es en absoluto un saber agente, que tiene, más bien, un efecto bloqueante sobre la elaboración; su modo de provocar la elaboración es más bien, revocarla, o al menos dejarla para más tarde, lo que trae consigo, después de todo, la educación, la noción misma de la educación.” (Miller; op.cit)

Continúa el autor con una muy interesante lectura de la teoría lacaniana de los cuatro discursos²⁷, proponiendo renombrar cada uno de los lugares del discurso.

Sugiere que en el lugar del agente se ubique la provocación; en el lugar del otro, la elaboración; abajo a la derecha, la producción; y en el lugar de la verdad a la evocación. De esta manera entiende que cada discurso puede ser un modo de provocación diferente, y propone que el “más uno” debiera ocupar el lugar de Agente provocador (he aquí el punto que nos resulta de particular interés) analizando los riesgos que supone el ocupar el lugar desde los diferentes discursos y proponiendo para el funcionamiento del cartel la estructura del discurso histérico, recordando que Lacan lo homologaba al discurso de la ciencia. (Miller; 1986).

Por nuestra parte, a partir del valor de herramienta conferido a los cuatro discursos, fundamentalmente por la posibilidad que nos ofrece esta teoría de leer y advertir una posición desde la cual un profesional puede ubicar a un sujeto, abriendo un cálculo posible para un trabajo sobre dicha posición cuando la relación educativa se ve interferida (Zelmanovich;

²⁷ En 1969/70 Lacan establece un artificio teórico sofisticado que luego se publicó como Teoría o Producción de los cuatro discursos, interesado en lo que el sujeto produce en su vinculación con el orden social. Según esta teoría el discurso busca hacer lazo social, pero a expensas de una verdad que nunca se articula o se revela totalmente. Lacan formaliza dicha teoría en cuatro algoritmos (Discurso del Amo, del Sujeto Histérico, de la Universidad, del Analista), en los cuales cuatro elementos (S1, S2, \$ y objeto a) ocupan cuatro lugares (Agente, Otro, Producción, Verdad). Para su profundización, véase: Lacan, J (1992) Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis- Ed Paidós; Pereira, MR (2008) A impostura do Mestre – Ed. Argumentum – Belho Horizonte-Brasil; Alvarez A(2006) La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social. – Ed Letra Viva – Bs As- Argentina

2010 c), adoptamos para el funcionamiento de nuestro dispositivo la advertencia sobre la necesidad de evitar la fijación (entendiendo que esto sería consonante con la posibilidad de ocupar el lugar de agente provocador con distintas modalidades, lo cual también abonaría a la idea de considerar la singularidad de los sujetos con quienes nos toca trabajar).

Sabiendo por otra parte, del riesgo que supone que la apelación a esta teoría se comprenda como “técnica”, en la medida en que no desconocemos que no se trata de un “voluntarismo” de instalarse alguien como agente de un discurso u otro. No obstante, en la medida en que es posible para el agente acceder al conocimiento sobre cuál fue el discurso predominante a partir de los efectos que se produjeron, consideramos de utilidad su transmisión como herramienta.

Diremos entonces, que como agentes educativos podemos intervenir desde el discurso del amo, autorizados con base en el saber del “maestro sabelotodo” a la espera de obtener de nuestros estudiantes, las producciones capaces de materializar nuestras intenciones. Pero también podremos intervenir agenciados en el discurso de la universidad autorizados en los grandes autores e imponiendo a los estudiantes un saber a la par que objetalizándolos en su función de estudiantes.

Interviniendo desde el discurso del sujeto histórico (que es aquel al que Miller apuntaba como siendo el del “más uno” por excelencia) tenemos un agente capaz de provocar el deseo de saber, pero también la queja por la insatisfacción inevitable.

Por último, el discurso del analista (que para nada se limita a los psicoanalistas) supone que “a partir del lugar de objeto causa del deseo (a) sobre un saber inconsciente (s2), se hace posible implicar un sujeto en su diferencia pura (\$), para producir su propia marca de singularidad (s1)”. (Pereira; 2006) Este discurso aparece en el pasaje de un discurso al otro y conlleva la imposibilidad de fijarse en él.

Llegados a este punto, haremos nuestras las palabras de Marcelo Pereira cuando postula que:

...es esencial que la rotación de los discursos acontezca, para que el maestro no padezca apresuradamente de su constitutiva impostura. Ese principio de torsión de los discursos debe ser llevado a sus últimos efectos también en el acto de educar. La fijación es su tropiezo (Pereira; 2010; ap. VII)

Sin ánimos de analizar cada intervención de las que figuran en la viñeta, podemos afirmar que el docente ha estado en la “buena posición del provocador provocado.” (Jurado; 2019), en la medida en que Juan con sus interrogantes e incertidumbres concluyó en un producto: en un

escrito y un final oral que dan cuenta de algunas preguntas bien articuladas (por ejemplo cuando se pregunta por su posible implicación en la elección sexual de su hijo) y alguna certidumbre conmovida (como cuando dice “no tomar que las razones son porque sí” ...o “*queda clarísimo lo que dice Brignoni cuando dice que no hay la adolescencia sino las adolescencias en plural!!! Es cómo cada uno se las arregla*”).

Retomaremos más abajo lo que atañe al lugar del agente.

6.2.c. Acerca de la interpretación

Respecto de la interpretación, sabemos que -al igual que con el resto de los conceptos del psicoanálisis- hay un largo camino recorrido por sus referentes, con múltiples acepciones, no obstante, las últimas versiones no invalidan el uso de las anteriores modalidades.

En el curso de la dirección de la cura, cuando lo que regía era el supuesto saber la interpretación apuntaba a revelar la significación que subyacía de manera latente en el síntoma, luego se dio paso a la producción de un significante aislado que respondía por la identificación ideal del sujeto. Bajo este régimen, el efecto que se esperaba era el de la reducción progresiva del síntoma para ir desnudando su núcleo de goce. En teorizaciones posteriores la interpretación apuntaba ya no al saber o al significante solo, sino al gozar y las marcas en las cuales este ha quedado fijado. La interpretación consiste entonces, en un acto de palabra que evoca sentidos. (Mazzuca y otros; 2017)

En 1972, en “El Atolondradicho” (Lacan; 1972, pp.15-69) Lacan dirá que “la interpretación opera únicamente por el equívoco” y asignará al equívoco el efecto de resonancia (efecto que si bien está presente ya desde “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis” (Lacan; 1953), va cobrando diferentes acepciones en la medida en que la noción de síntoma también lo hace). Hacia el final de su obra, extendiendo la noción de resonancia al concepto de pulsión freudiano, dirá de estas (como bien lo recordaba Stecher más arriba), que son el eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir (Lacan; 2006)

Y nuevamente Stecher nos recuerda que

“Cuando nos acontece algo que nos conmueve y a posteriori seguimos evocando el asunto con una conversación, un mensaje, un accionar repetido e insistente, decimos que hay un plus de gozar, un no poder o no querer deshacerse tan rápido del asunto, seguirle dando vueltas al tema, seguir enredados, adheridos a ese goce [a esa satisfacción].

Freud nos enseñó a separar la representación cosa de la representación palabra, nos

dijo que había una huella mnémica y un monto de afecto catectizándola, y que lo que pasara como ese monto de afecto es lo que traía los problemas. (...) Pues bien el afecto no desaparece, en todo caso se desplaza, y en su recorrido causa algunos estragos. Afecto, que Freud más adelante formalizó como la pulsión (...)

(Stecher; 2018)

Intentaremos pensar de qué manera podemos relacionar lo que venimos formulando, con lo acontecido en la escena de Juan.

El descubrimiento freudiano del inconsciente nos habilita a afirmar que hay un “Eso” que se piensa solo. A partir de allí, entendemos que las preguntas de Juan en el tp1 referidas a la imposibilidad/dificultad para seguir la enseñanza familiar de no contestar y acatar, así como cuando se interroga acerca de aquello que provocó que tomara valor para enfrentar al profesor, nos indican que el sujeto daba tratamiento a algo que emergió para él como un real (pongamos por caso los planteamientos de su hijx). Allí donde los sentidos dados se comenzaban a conmover, se imponía una elaboración.

La elaboración es un trabajo, un tratamiento sobre lo que resiste, no se trata del yo sino del goce. Para Freud la elaboración, es una elaboración de saber, y permite tocar ese real que resiste al saber. Y dijimos que es posible pensar al agente (en este caso el agente educativo) como un agente provocador. De allí que podamos postular que, en el tp2, el resaltado de frases como. “Las pasiones pulsionales son más fuertes que los intereses de la razón” o “que un significante le sea otorgado a un sujeto no quiere decir que ese significante sea válido para todas las relaciones” funcionaron al estilo del mensaje que vuelve del Otro de manera invertida, y en ese punto algo resuena y produce un efecto de referencia y no solamente de sentido, inclusive tocando el cuerpo en tanto tal, cuestión que por supuesto no podemos conocer sino *a posteriori*.

Es cuando Juan se pregunta en la escena del examen final, si pudo tener algo que ver en lo que hoy transita su hijx, cuando podemos verificar que se produce un encuentro con alguna otra cosa que pone un límite que indica que habrá que hacer con eso. Y en este punto, nos interesa señalar que no se trata de pensar en lo que a Juan le concierne con respecto a su vida privada, ni lo que le concierne a su hijx, sino que se trata de verificar la elaboración de un saber, que nada tiene que ver con la acumulación de conocimiento. Se trata más bien de que - en la medida en que la experiencia intenta orientarse por lo real, pueda tocar ese real que resiste al saber.

De modo que podríamos pensar que la intervención en la escritura al modo del happening, le da estatuto de acontecimiento a lo que la misma provoca. Pensando al acontecimiento como

aquello que irrumpe bajo el signo que marca una discontinuidad en el devenir de un sujeto y produce -en el mejor de los casos- esa implicación que habilite la rectificación de la posición del sujeto ante aquello que lo aqueja o que le genera algún tipo de enigma en el cual sea él mismo quien esté implicado. Queda claro que es a posteriori que podemos enterarnos de los efectos que el dispositivo ha causado, pero en ese sentido, el propio Freud nos ha advertido de que “las más de las veces uno tiene que escuchar cosas cuyo significado sólo con posterioridad (nachträglich) discernirá” (Freud; 1913, p.112)

En nuestro caso, esto no implicaría recopilar información más o menos compleja sobre los sujetos con los que intervenimos (como dijimos antes, no viene al caso conocer más sobre la vida de Juan y su familia), sino que se trata de que se ponga en juego a partir de la oferta “la aparición de un efecto sujeto allí donde el discurso, lejos de ser unívoco, puede ser equívoco (...) los efectos de la intervención analítica se excluyen de un saber dado de antemano, en tanto dejan al descubierto un sujeto irreductible al saber” (Mordoh, Gurevicz, Lombardi; s/f)

Capítulo 7.

Respecto del agente educativo/investigador...y su posición

Nos interesa señalar respecto de lo que concierne a la posición del agente en la práctica educativa, que al igual que toda práctica esta se define como el modo en que un sujeto está involucrado en la circulación de los discursos, e inclusive (en nuestro caso) interviniendo en dicha circulación.

Si, además -como sucede en este caso- el agente educativo participa también como investigador, hay la posibilidad de que vuelva un eco desde su trabajo y que este sea desde la particularidad de los significantes que lo representan ante otros significantes, connotando aquellos que para dicho sujeto indican su relación al psicoanálisis (Trobas; 1988)

Por otro lado, es deseable que haya momentos en la transmisión, en los que para los estudiantes lo impartido se traduzca en una subjetivación nueva de aquello que los interroga (tal parece ser el caso de Martín, para quien tras la clase en la que se explicaba la lógica del vínculo educativo algo decanta y produce nuevos significantes; o el de Juan, para quien la posibilidad de conceptualizar la función que le cabe al Otro en la constitución del sujeto, resonó de un modo absolutamente singular).

Podríamos decir que esta posición, eje en la producción de significantes para los sujetos que participan de la cursada de la materia “Adolescencia y educación secundaria”, surge de la posibilidad de ubicarse el docente como agente en el discurso del sujeto histórico y tal como propone pensar Trobas (op.cit) a propósito del “Más uno” de un cartel, esto puede tener un lado positivo y otro negativo.

El lado “positivo” radicaría precisamente en que la orientación hacia el discurso del psicoanálisis como terceridad, permitiría que el vínculo educativo se mantuviera “en alza” (aludiendo aquí, a ese momento en que los contenidos educativos se encuentran “elevados”²⁸ en el esquema del triángulo, y agente y sujeto de la educación se encuentran a propósito de los mismos) y la posición destituyente del discurso del sujeto histórico haría obstáculo a que se pudiera instalar algún saber en posición dominante.

Sin embargo, Trobas nos advierte que -de no prolongarse ello en el discurso analítico- podría acontecer una vertiente de preservación del ideal, e inclusive de “idealización frenética”.

²⁸ Paula Iturbide propone pensar en que el triángulo herbartiano posee una dinámica según la cual los contenidos pueden elevarse a los efectos de dar consistencia al triángulo o pueden estar casi invisibilizados, favoreciendo la emergencia del “tú a tú”, delegándole la responsabilidad de tal maniobra, al trabajo artesanal del docente. (Iturbide,P. s/f: “La dinámica del triángulo educativo” – disponible como bibliografía de la materia.

A propósito de esto, nos interesará apelar a dos pequeñas viñetas sobre las que quisiéramos detenernos para su análisis.

- a) *Algunas clases antes habíamos proyectado el cortometraje “Mi amigo Nietzsche” (Fáuston da Silva; 2012) a propósito de enlazar los conceptos de función paterna, vínculo educativo y deseo del educador:*

En esta ocasión, la clase versaba sobre el texto “Efectos de transferencia en un instituto de secundaria” de Ivan Ruiz, en donde un docente de música da cuenta de dichos efectos y la producción del vínculo educativo, tras analizar una escena educativa en la que se había puesto de manifiesto de manera muy contundente, el interés del agente educativo por los contenidos educativos y su transmisión, logrando interesar a los sujetos de la educación (Ruiz; 2004)

En el acto de transmitir dichos contenidos, la docente se encuentra en posición de poner excesivo énfasis en la importancia del deseo del educador, por lo que, percatada de ello hace un chiste aludiendo a la semejanza de su propia imagen/posición, con la del pastor evangelista del corto “Mi amigo Nietzsche”, produciendo la risa de los estudiantes.

- b) *En otro momento, en ocasión de finalizar la cursada, la docente solicita al grupo una evaluación del transcurso de esta, pidiendo que hicieran hincapié en aquellos textos y/o conceptos que habían resultado especialmente interesantes y que dieran sus razones.*

Los estudiantes ponderan determinados conceptos (pulsión es un concepto que genera sorpresa y reconocimiento) y rápidamente surgen en el grupo bromas a partir del comentario de una estudiante sobre la alta valoración de los textos de Perla Zelmanovich, y dicen “A Zelmanovich, por el texto “Contra el desamparo” hay que hacerle una estampita”, o (a propósito de la convocatoria de la Universidad a proponer programas para la radio universitaria el verano siguiente) sugieren “Hagamos un programa de radio que se llame “Zelmanovich y tereré””

Desde Freud en su “Psicología de las masas y análisis del Yo” (Freud; 1921) sabemos que la histerización, puede producir en los grupos cierta coalescencia entre un ideal y un fantasma colectivo, tendiendo desde la sugestión hasta la hipnosis.

Aquí entonces, nos resulta de particular interés recuperar algunos conceptos que pueden

orientarnos y que permiten comprender una vez más, por qué relacionamos el lugar del docente al del Más uno del cartel, y por qué la importancia de la rotación discursiva para definir su posicionamiento.

Uno de estos conceptos es la transferencia como ese campo de interferencia que conceptualiza el psicoanálisis, y que supone la necesidad de comprender los efectos de ese proceso sobre *el ingenio*²⁹ del profesor, a propósito de la necesidad de este, de lidiar con elementos que escapan a cualquier planeamiento, en la medida en que le es imposible saber cómo será afectado por el encuentro con el estudiante (Voltolini; 2018).

En este punto cabe recuperar las advertencias de Freud y de Lacan según las cuales, aun cuando la transferencia inviste de poder y capacidad de sugestión a quien se encuentra en nuestro caso en el lugar del agente educativo, este debiera estar advertido de la utilidad que el poder de la transferencia da, a condición de no ser empleado.

Una última cuestión que nos interesa señalar es el lugar del humor en ambas viñetas, dado que al parecer fue por esta vía que se posibilitó la disuasión de la tentación de quedar la docente fijada como agente del discurso Amo, como “maestra sabelotodo” y de dejar a los estudiantes fijados como miembros de un grupo sostenido por la lógica de identificación vertical descrita por Freud (1921).

A propósito del humor, Freud nos dice:

“uno puede dirigir la actitud humorística -no importa en qué consista ella- hacia su propia persona o hacia una persona ajena; cabe suponer que brinda una ganancia de placer a quien lo hace, y que al espectador no involucrado le corresponde una pareja ganancia de placer. (...) la esencia del humor consiste en ahorrarse los afectos a que habría dado ocasión la situación y en saltarse mediante una broma la posibilidad de tales exteriorizaciones de sentimiento. En esa medida el proceso del humorista tiene que coincidir con el del oyente; mejor dicho: el proceso que adviene en este tiene que haber copiado al del humorista. (...) El humor no tiene sólo algo de liberador, como el chiste y lo cómico, sino también algo de grandioso y patético, rasgos estos que no se encuentran en las otras dos clases de ganancia de placer derivada de una actividad intelectual. Es evidente que lo grandioso reside en el triunfo del narcisismo, en la inatacabilidad del yo triunfalmente aseverada. (...) El humor no es resignado, es opositor; no sólo significa el triunfo del yo, sino también el del principio de placer,

²⁹ Apelamos aquí a la elaboración que Voltolini (2018: p 63) toma de Huberman, quien distingue ingenio de ingeniería para “abordar dialécticamente la relación entre el saber y el acto del profesor. El ingenio caracterizaría una habilidad de improvisación balizada, una inteligencia del instante, en contraposición al término ingeniería, que, a su vez, caracterizaría más un saber previo a la experiencia, recogido de los conceptos o prescripciones científicas” (la traducción es nuestra)

capaz de afirmarse aquí a pesar de lo desfavorable de las circunstancias reales. (...) Obtenemos entonces un esclarecimiento dinámico de la actitud humorística cuando suponemos que consiste en que la persona del humorista debita el acento psíquico de su yo y lo traslada sobre su superyó. A este superyó, así hinchado, el yo puede parecerle diminuto, todos sus intereses desdeñables; y a raíz de esta nueva distribución de energía, al superyó puede resultarle fácil sofocar las posibilidades de reacción del yo. (...) en una determinada situación la persona sobreinvierte de pronto a su superyó y a partir de este modifica las reacciones del yo. (...) el superyó, cuando produce la actitud humorística, no hace sino rechazar la realidad y servir a una ilusión. Pero atribuimos un valioso carácter —sin saber muy bien por qué— a este placer poco intenso, lo sentimos como particularmente emancipador y enaltecedor. En efecto, la broma que constituye al humor no es lo esencial; sólo tiene el valor de una muestra. Lo esencial es el propósito que el humor realiza, ya se afirme en la persona propia o en una ajena. Quiere decir: “Véanlo: ese es el mundo que parece tan peligroso. ¡Un juego de niños, bueno nada más que para bromear sobre él!”.

(Freud, S. (1927): «El humor», A. E., XXI, páginas 153-162.)

En síntesis, sabemos que, si hay un practicante del psicoanálisis, aun cuando no haya discurso analítico, habrá puesta en juego del deseo del analista y el analista seguirá aprendiendo que ser analista no consiste en analizar a otros, sino en seguir siendo analizante.

Si los dispositivos son para ser puestos a prueba, y ello implica la necesidad de confiar en ellos, cualquier transmisión o enseñanza que involucre al psicoanálisis deberá hacerse cargo, por un lado, de que necesariamente algún real se pondrá en juego, y por otro, de la necesidad de dar testimonio de los progresos y de los tropiezos.

Capítulo 8.

Para concluir:

Llegados a este punto nos interesará sistematizar lo trabajado como modo de recuperar los hallazgos y puntuar quizás nuevas preguntas.

Hemos partido para nuestra investigación, del alojamiento de cierto malestar imperante en educación enunciado por parte de los docentes como “A mí no me prepararon para ESO” y que ubica a la formación docente como deficitaria.

Atravesados por el psicoanálisis y apelando a la conversación entre disciplinas, nos hemos propuesto dar cuenta de la manera en que un dispositivo de transmisión y escritura fundado en sus principios produce efectos que permiten avizorar un nuevo posicionamiento profesional en los futuros docentes, haciendo de los conceptos herramientas que abonen a la diversidad de insumos en su caja (Foucault; 1985).

Llegados a este punto diremos que:

Habiendo compartido con Freud la puesta en duda acerca de la medida de la profundidad en que la formación teórica “calaba” en la subjetividad del agente educativo, y casi como respuesta posible a su disyuntiva respecto de si los educadores debieran analizarse o formarse en psicoanálisis, podemos afirmar que nuestro dispositivo resulta una interesante respuesta a dicha cuestión.

Nos interesa en este punto advertir que decimos “respuesta a la cuestión” y no “solución al problema”, en la medida en que con Jean-Claude Milner consideramos la necesidad de diferenciar la formulación de una pregunta o el planteamiento de una cuestión (que supone un sujeto), del planteamiento de un problema que pareciera existir sin necesidad de nadie que lo plantee, al igual que la posibilidad de la o las respuestas que pueden variar en función de la pregunta versus la solución que aspira a ser definitiva a los efectos de extinguir el problema (Milner; 2007).

Desde este punto, apoyados en el modelo epistemológico de Carlo Guinzburg (2008) -caro al método de investigación del psicoanálisis-, hemos analizado dos casos paradigmáticos de docentes en formación, quienes en el tránsito de la cursada de la materia Adolescencia y educación secundaria del Trayecto pedagógico de la Universidad Nacional de General

Sarmiento, sometidos al dispositivo de formación y evaluación que la materia propone, manifestaron cambios en su posicionamiento de cara al modo de pensarse como futuros docentes, que podemos leer como “Cambios en la posición subjetiva profesional” (Zelmanovich; 2017)

Partimos de la idea según la cual en función de la noción de sujeto que sostengamos, será el ejercicio de las prácticas que desarrollemos, y fundamos todo lo hasta aquí desarrollado en la concepción de sujeto del psicoanálisis freudo-laciano.

En la medida en que el sujeto para el psicoanálisis se constituye en la relación a un Otro, nuestra lectura ha abordado tanto lo que aconteció con los sujetos de la educación (candidatos a profesores o docentes en formación) como con el Agente educativo.

Diremos respecto de este último, que en tanto éste, al igual que el lugar del analista no está asegurado por ninguna experiencia previa, y que cada experiencia no garantiza las posteriores, respecto de su función cada intervención será como si fuese la primera, quedando excluida la dimensión del conocimiento acumulado ante una experiencia que intenta orientarse por lo real. Y por la misma razón de ser pensado en este “entre dos” es esperable que también el agente reciba algún efecto de formación del dispositivo.

Será fundamental la posición del agente educativo, la que se sugiere pueda rotar por los diferentes discursos que teorizara Jacques Lacan (Lacan; 1992), bajo el riesgo de que, de intentar apropiarse de los efectos de atracción, devenga en infatuación.

Cabe señalar que el efecto verificado se produce por la transferencia que genera el trabajo, y es responsabilidad del agente referir hacia los contenidos culturales, tal lo propone la noción de vínculo educativo que define Violeta Nuñez (Nuñez en Moyano; 2010)

Con relación a nuestros estudiantes, una vez que estos ofrecen sus escenas singulares, acontecidas en el marco de su propia escolaridad secundaria (eventualmente de su práctica como docentes noveles en ejercicio) y que todavía hoy les suscitan interrogantes para los cuales carecen de respuesta, el docente interviene por una parte en la transmisión de los saberes de la teoría y por otra, en la lectura de sus producciones, pero no se trata de apelar a la forma universitaria de enunciación (en el sentido de la obligación de universalidad del saber, de su carácter prescriptivo y aplicativo y de la tendencia a la construcción de certezas con el saber (Voltolini; 2018)). Se trata de ubicar allí al sujeto.

Es deseable que la intervención del agente no opere como un forzamiento y pueda abrir paso a la implicación del sujeto; se espera que algo resuene y produzca un efecto de referencia, no

solamente de sentido, sino tocando al cuerpo en tanto tal, lo cual conlleva un cambio de perspectiva sobre qué entender por “efecto de sentido”. Se intenta producir la oscilación de la elaboración del sujeto, en otra dirección. La intervención pretende conmover ciertas rigideces que obturan la posibilidad de interrogación. Habilitando para el sujeto nuevas maneras de hacer con lo que toca.

Creemos que lo que hemos presentado hasta aquí es apenas el inicio de un modo de concebir la clínica socioeducativa, como aquella que permite hacer transmisibles los efectos de lo que acontece en la práctica en un espacio socioeducativo.

Múltiples son las referencias acerca de la necesidad por parte de los docentes de construir saber pedagógico, sin el cual opera lo que Terigi (2014) denomina “saber pedagógico por defecto”.

Es posible que no podamos calificar de estrictamente pedagógico el saber construido, en el sentido de lo que más arriba definimos como respondiendo a la forma universitaria de enunciación, pero podemos afirmar haber contribuido a formalizar aquello que sucede en un aula cuando la transmisión funciona, cuando lo que “se pasa” entre un agente educativo y un sujeto de la educación lejos está de ser un saber enlatado, sino que más bien es un contenido que permite al sujeto entretejer sus marcas en esa oferta.

En el título que elegimos, hemos consignado la posibilidad de que el dispositivo que implementamos en el dictado de la materia Adolescencia y Educación Secundaria del trayecto pedagógico de los profesorados de la UNGS contribuya a cumplir con el mandato de inclusión, algo que no es evidente *per se* y que -a los efectos de un trabajo académico de investigación debiera ser sustentado con mayor rigor conceptual.

No obstante, diremos que es en la medida en que nuestros futuros docentes puedan tomar cuenta de la incompletud del ser humano a partir de experimentarse como sujetos del inconsciente que estarán en condiciones de alojar aquello que por inesperado no se lo esperaba en ningún lugar pudiendo hacer lugar a la hospitalidad (Derridá en Balbi y Serravalle; 2014), de manera tal de

(...) situarse adecuadamente delante de un problema, descubrir la implicación de su posición en la formulación y en la conducción de él, [lo cual entendemos que] suele tener resultados mucho más interesantes para la secuencia del proceso que respuestas prácticas dislocadas de la enunciación del problema, en las cuales el sujeto no se ve concernido. (Voltolini; 2018; p. 92)

Todo ello, en la medida en que se trata ni más, ni menos... que de saber hacer con lo que no hay.

Ana Carolina Ferreyra

Septiembre 2022

Bibliografía

Aduriz, F.M (2012) Prólogo en Aduriz (comp) Adolescencias por venir – Ed Gredos

Agamben, G. (2009). Signatura Rerum. Sobre el método. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora

Alda, C (2004) Sobre las funciones del padre y de la madre - Presentación de apertura del curso 2003-04 del grupo de investigación "Ficciones familiares" del ICF – en NODVS Periódico virtual de la Sección Clínica de Barcelona N° XI – octubre de 2004 – disponible en <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=158&rev=25&pub=1>

Alliaud, A; (2018) El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica

Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018 Universidade Estadual de Ponta Grossa

Arendt, H. (1958/1996) La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península

Balbi, C y Serravalle, L (2014) La estructura de la palabra en psicoanálisis - Clase 2- Seminario 1 de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas – FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Bartolozzi Bastos, M (2018) Sobre a Escuta de Professores na formação Docente em Voltolinim R e cols. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente - Zagodoni Editores - Brasil

Battista, G. (2016) Una vuelta al amor cortés – en Virtualia, revista digital de la EOL – Año X #31 – disponible en <http://www.revistavirtualia.com/articulos/60/soledades/una-vuelta-al-amor-cortes> (consultada el 27/01/2022)

Braslavski, C. (1995): La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos, Revista Iberoamericana de Educación, 9, p. 93 .

Braslavski, C. (1999): Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, Revista Iberoamericana de Educación, 19, pp. 13-50

Brignoni, S. (2012): Pensar las adolescencias – Editorial UOC - Barcelona

Camacho González, H; Padrón Hernández, M. (2006) Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 2, 2006, pp. 209-230 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España

Camargo, R. (2010) Revolución, acontecimiento y teoría del acto. Arendt, Badiou y Žižek en

Cardini, A; Sanchez, B (2016) ¿Qué sabemos de los docentes en Argentina? Datos nuevos, desafíos que persisten en: Serie de Informes temáticos/2 Aprender 2016 Características y voces de los docentes – Secretaría de Evaluación educativa- Ministerio de educación – Presidencia de la Nación Argentina – consultado el 5/1/2022 en <https://www.cippecc.org/publicacion/que-sabemos-de-los-docentes-en-argentina-datos-nuevos-desafios-que-persisten/>

Cervantes, B: (1999) Happening: La acción efímera como actividad artística - Fragmento de tesina de Maestría en Arquitectura, Arte, Espacio efímero – Departamento de expresión gráfica - ETSABUPC- disponible en Dialnet- [HappeningLaAccionEfimeraComoActividadArtistica-4017637.pdf](https://www.dialnet.org/handle/documento/4017637)

Coccoz, V (2012) La clínica de las adolescencias: entradas y salidas del túnel en Aduriz, M (comp) Adolescencias por venir – Editorial Gredos

Cordié, A. (1998) Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva visión. Buenos Aires

Duarte Calvo, A. (2017). La metodología de la abducción en el caso del descubrimiento del megaterio. *THEORIA*, 32(2), 191–209. <https://doi.org/10.1387/theoria.16162>

Dussel, I. (2010) La forma escolar y el malestar educativo - en Clase 4 de la Especialización en Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas – FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Farrán, R. (2018- a) : Sujeto y nudo Atravesamiento al vacío y anudamiento en Lacan, Badiou y algunos otros - en: AAVV: Sujeto: Una categoría en disputa – disponible en <https://tecmered.com/sujeto-y-nudo-roque-farran/> consultado el 29/7/2020

Farrán, R. (2018-b) Política y ética de los saberes. Entre Foucault y Lacan: inquietud por el presente y deseo de transmisión - en Anacronismo e Irrupción, Vol. 8, N° 14 (Mayo a Noviembre de 2018)

Fernandez March, Maiques March y Ábalos Galcerá (2012) Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos en Revista de Docencia Universitaria Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 43-66 ISSN: 1887-4592

Ferreya A. C. (2009). *Psicoanálisis y Educación. Una relación centenaria. Estado del arte.* Documento N°3 de la Unidad de Investigación del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas de FLACSO Argentina

Ferreya, A.C. (2018): Formación docente: ¿se los puede preparar para Eso? – Trabajo presentado en el IV Coloquio Internacional organizado por el programa de formación de Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la FLACSO Argentina: “Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos” (noviembre 2018)

Ferreya A.; Carro, M.; Kasman, U.; Otero, C; Palazón, M. (2020). Espacio de acompañamiento de profesores... ¿noveles? Se hace camino al andar. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Foucault, M (2010) “La arqueología del saber” – Siglo XXI editores -

Freud, S. (1895). Proyecto de psicología (1950 [1895]). En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Vol. I (1886-1899). Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud. Buenos Aires: Amorrortu Editores - 1990

Freud, S (1895) *Estudios sobre la Histeria* En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O C Vol. I - Amorrortu Editores – 1990

Freud, S (1901) Psicopatología de la vida cotidiana (Sobre el olvido, los deslices en el habla, el trastocar las cosas confundido, la superstición y el error) en En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Volúmen VI – Amorrortu editores - 1991

Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión (1915). En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Vol XIV (1914-1916). Fragmento de análisis de un caso de histeria. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu Editores - 1990

Freud, S. (1913). *El interés por el psicoanálisis.* En: En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O. C. Vol XIII – Amorrortu Editores- 1990

Freud, S. (1914): *Sobre la Iniciación del Tratamiento. (Nuevos Consejos sobre la Técnica del Psicoanálisis,I)*, En: En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.).O.C. Vol. XII – Amorrortu Editores- 1990

Freud, S (1916/7) *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis - 27° Conferencia – La transferencia* – En: En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.).OC. Vol. XVI – Amorrortu Editores - 1990

Freud,S (1921) *Psicología de las masas y análisis del Yo* – En O.C. Vol XVIII – Amorrortu Editores- 1990

Freud, S (1923 [1922]) – *Dos artículos de enciclopedia: “Psicoanálisis” y “Teoría de la libido”* En: En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Vol. XVIII – Amorrortu Editores – 1990

Freud, Sigmund (1925). *Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn.* En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.).O. C. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

Freud,S (1930) *El malestar en la cultura* - En En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Vol XXI – Bs.As Ed. Amorrortu, 1990

Freud,S (1932) *¿Por qué la guerra? (intercambio epistolar entre Albert Einstein y Sigmund Freud)*– En Strachey, J (Ed.) y Etcheverry, J.L. y Wolfson, L (Trads.). O.C. Vol. XXII – Amorrortu Editores -1990

Frigerio, G: (2004) *Los avatares de la transmisión* en Frigerio; Diker (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción – Ed Novedades Educativas - Argentina

Ghenadenik, G. A. (2021). Indagación de la clínica del síntoma como acontecimiento de cuerpo [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1727> (consultado el 13/01/2022)

Goldenberg,M (2015) Los trazos de real del inconsciente – en Virtualia Revista digital de la EOL - N° 30 – Junio 2015 – disponible en <http://www.revistavirtualia.com/>

Ginzburg, C. (2008)– *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.* Ed. Gedisa, Barcelona

Hounie, A (2014) *Lo inaprensible del no-saber crea espacios para desear* en Fernández Carballo (dir.) El aprendizaje en cuestión – Ediciones de la Fuga

Imbriano, A. (1988) “Enfoque epistemológico del espacio de configuración psicoanalítico” en El sujeto de la clínica. Leuka. Bs.As. 1988. (disponible en <http://praxisfreudiana.com.ar>)

Imbriano, A.(2002): “La investigación, el psicoanálisis y la universidad” II Jornadas de Investigación: «La investigación en Psicoanálisis» .Maestría en Psicoanálisis de la Universidad Argentina J. F. Kennedy, el 9 de septiembre de 2000, y posteriormente publicado en el Documenta Laboris N° 6, Buenos Aires, 2002, publicación de la Escuela de Postgrado de esa Universidad – disponible en

<http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/imbriano.htm>

Iturbide, P (s/f) El vínculo educativo. Lectura de una dinámica – Ficha de cátedra

Jurado, C (2019) Provocador provocado – Disponible en <HTTP://WWW.EOL-LAPLATA.ORG/BLOG/INDEX.PHP/PROVOCADOR-PROVOCADO/> consultado el 24/7/2022

Kait, G. (2014) “*Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real*”, Clase 1, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Lacadée, P (2010) El despertar y el exilio: Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia – Ed Gredos

Lacan, J. (1953 [1985]). “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”. En Escritos, Siglo XXI,

Lacan, J. (1964) Acta de fundación – 21 de julio de 1964 – Disponible en <https://elp.org.es/wp-content/uploads/2019/10/Acta-de-Fundacion-J-Lacan-1964.pdf> (consultado el 25 de julio de 2020)

Lacan, J (1945 [1985]) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. – en Escritos I- Ed Siglo XXI

Lacan, J. (1972 [1984]). “El atolondradicho”. En Escansión, nº 1, Paidós, Buenos Aires.

Lacan, J (1949 [1985]) El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica- en Escritos 1 – Ed Siglo XXI

Lacan, J. (2013) El seminario – Libro 8: La transferencia - Ed Paidós- Bs As

Lacan, J. (1992) El seminario – Libro 17: El revés del psicoanálisis – Ed Paidós – Bs. As

Lacan, J. (2006) El Seminario, Libro 23, El Sinthome - Paidós- Buenos Aires

Laso, E.: (2007) Acontecimiento y deseo (un comentario a la lectura de Zizek sobre la obra de Alain Badiou) - en Aesthethika: Revista internacional de estudio e investigación interdisciplinaria sobre subjetividad, política y arte – Vol 3/Nº 1 - disponible en: <http://aesthethika.org/Acontecimiento-y-deseo>

Lombardi, G. (2000) Tres definiciones de lo real en psicoanálisis disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114

[adulto s1/material/archivos/tres definiciones de lo real.pdf](#)

Mazzuca, Roberto, Mazzuca, Santiago Andrés, Mazzuca, Marcelo, Zaffore, Carolina y Dartiguelongue, Josefina (2017). La modalidad de la interpretación en el último período de la enseñanza de Lacan. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martinez Boom, A. (2000) Malestar docente y profesionalización en América Latina, en Perspectivas de la Educación en América Latina Revista Española de Educación Comparada 6, 87-112

Migdalek, S (2003) Consideraciones acerca del cartel y la función del +1 – disponible en <https://www.champlacanien.net/public/docu/3/epCartelMigdalek.pdf> (consultado el 25/7/2022)

Miller, J.A (1986) Intervención en l'ecole de la Cause Freudienne (Reunión de los Carteles), 11 de diciembre de 1986. Publicado en español en "El cartel en el Campo freudiano" disponible en https://www.wapol.org/es/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=10&intEdicion=3&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=295&intIdiomaArticulo=1 (consultado el 25/7/2021)

Miller, J.A.:(2006) Introducción al método psicoanalítico – Ed Paidós

Molina, Y.; Zelmanovich, P. (2017). “*Audioclase. Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición*”. Clase 9. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Moreno Olmedilla, J M (2006) Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea. 2006, 10(1), 0 [fecha de consulta 22 de julio de 2020 ISSN:1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710104>

Mordoh, Gurevicz, M; Lobardi G. (s/f) Efectos analíticos del psicoanálisis consultado el 20 de marzo de 2020- disponible en www.psi.uba.ar > efectos_analiticos_psicoanalisis

Moyano, S (2010) Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social - en Clase 9 de la Especialización en Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas – FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Muñoz, E (2018)] Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. Educación y Vínculos. Año I, N° 1, 2018. ISSN 2591-6327 68 Disponible en

<https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf> (consultado 8/1/2021)

Pereira, M. R. (2010). “*La impostura del maestro.*” Clase 14. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Pereira M. (2008) A impostura do Mestre – Ed. Argymentvm – Belo Horizonte – MG- Brasil

Pereira M. (2016) O nome atual do mal-estar docente – Ed Fino Traço – Belo Horizonte – MG – Brasil

Pogré P. y cols (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay – Documento de OEI – disponible en https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=la+formaci%C3%B3n+docente+secundaria+en+argentina&btnG=

Rolando Aguiar, R.M y Conte de Almeida S.F (2008) “Mal-estar na Educação: O Sofrimento Psíquico de Professores”- Jurúa Ed – Brasil

Roudinesco, E (1994) Lacan: Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento – Editorial Fondo de Cultura Económica

Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. Ciencia y Educación, 4(2), 7-25. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>

Ruiz; I (2004) *Efectos de transferencia en un instituto de secundaria.* Trabajo presentado en el marco del Grupo de Investigación de Pedagogía y Psicoanálisis, en la Sección Clínica de Barcelona del Instituto del Campo Freudiano, en Abril de 2004- en Nodvs: L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona – Abril – 2004 – disponible en <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=157&rev=25&pub=2>

Seguí, L (2012) El discurso del amo en la sociedad adolescente en Aduriz M. (comp) Adolescencias por venir – Editorial Gredos

Serra Frediani, M: (2004) Pulsiones y destinos de pulsión – en Nodvs X, Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona- Barcelona, España, julio/2004- disponible en http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/nodus_alfabetic_autors_articles.php?idautor=23

Serrano Ribeiro J.L (2012) “La alteridad como lógica del deseo en «El tiempo lógico y el

aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma» de Lacan, y sus consecuencias hermenéuticas” en Daímon, Revista Internacional de Filosofía, nº 55, 2012, 105-120 – Disponible en <https://revistas.um.es/daimon/article/view/152211/135111> (consultado el 2/2/2022)

Stecher, R (2018) “Acontecimiento de cuerpo. El agujero en la trama.” En: Consecuencias, Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento – Edición N°20 – Disponible en: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/020/template.php?file=arts/Variaciones/Acontecimiento-de-Cuerpo.html> Consultado el 14/2/2022

Tarrab, M (s/f) Savoir y faire disponible en: <https://wapol.org/es/articulos/TemplateImpresion.asp?intPublicacion=13&intEdicion=2&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=1824&intIdiomaArticulo=1> – consultado el 20/1/2021

Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual – en Quehacer educativo – Junio 2011 Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf> (consultado el 10 de abril de 2020)

Terigi, F(2009) : Aportes para el desarrollo curricular Sujetos de la Educación – INFD - Ministerio de Educación de la Nación - Argentina - Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sujetos_de_la_Educacion.pdf

Toscano, A.G. y Ferreyra, A.C. (2016/9) Proyecto: (Cód:30/3233) - Variaciones del formato escolar y modalidades del vínculo educativo. Invenciones destinadas a la inclusión educativa de jóvenes y adolescentes – UNGS- Dependencia: Instituto de Desarrollo Humano (IDH)

Tumas, D (s/f) El psicoanálisis y su método II consultado en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/776_cuestiones_clinicas/material/psicoanalisis_y_su_metodo2.pdf el 12/01/2022

Ujidos, L (2018) El saber agujereado – en Artículos académicos, Jornada 2015 - Fundación Tiempo – disponible en <https://fundaciontiempo.org.ar/el-saber-agujereado/> Consultado el 15 de marzo de 2022

Vénere, E.:2004. El acontecimiento y su estatuto en psicoanálisis - XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-029/315>

Voltolini, R (2011): Educação sem sociedade – en Magalhães Mrech, L. y Pereira M.R

(comp.) Psicanálise, transmissão e formação de professores - Fino Traço Editora - Brasil

Voltolini,R e cols. (2018): Psicanálise e formação de professores – Zagodoni Editora – San Pablo – Brasil

Zelmanovich,P (2003) Contra el desamparo en Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Zelmanovich, P. (2010) a- “Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo.” Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Zelmanovich, P (2010) b- “El vínculo educativo bajo transferencia” - en Clase 13 de la Especialización en Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas – FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Zelmanovich, P. (2010) c- “Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo.” Clase 6, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Zelmanovich, P. (2014) Espacio educativo y tratamiento de lo paradójico. En: Cuadernos de notas. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas DNPS. Centros de Actividades Infantiles CAI. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Argentina. En prensa

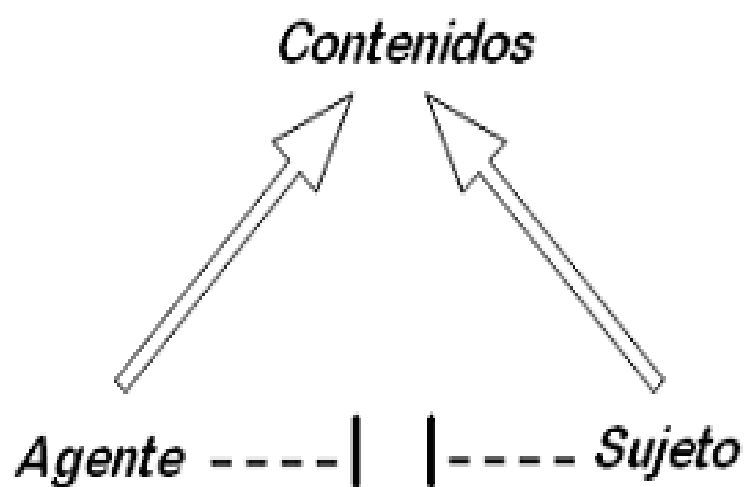
Zelmanovich, P. (2017) Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores em Pereira MR (org) Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”? Editora Scriptum – Belo Horizonte - Brasil

Zlotnik, M (2016) Ecos del X Congreso de la AMP: *El cuerpo hablante. sobre el inconsciente en el siglo XXI – disponible en <http://www.eol-laplata.org/blog/index.php/ques-el-parletre/>* (consultado el 2/2/2020)

Anexo figuras y gráficos

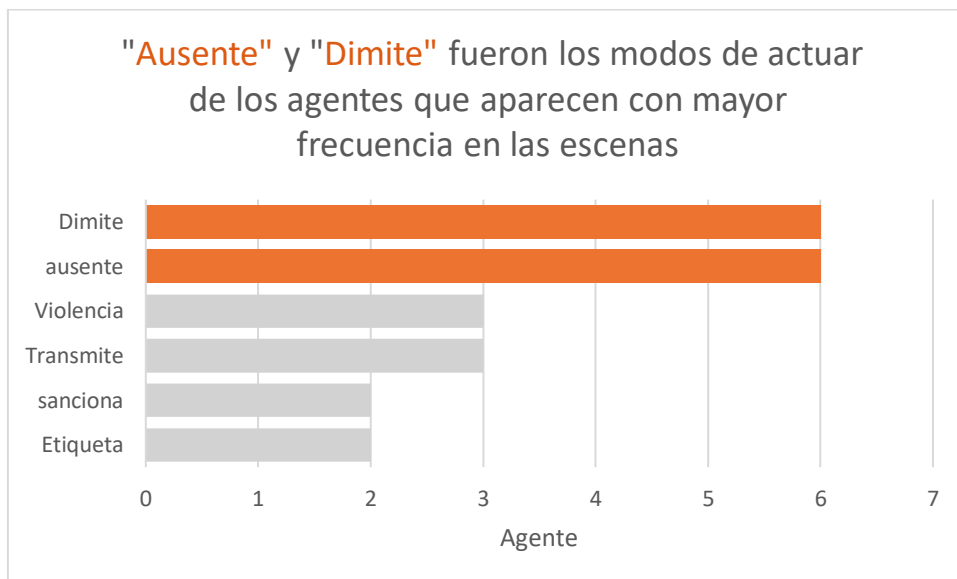
Figura 1

Triángulo de Herbart. Esquematización del vínculo educativo propuesta por Violeta Nuñez (Nuñez, V en Moyano,S; 2010)

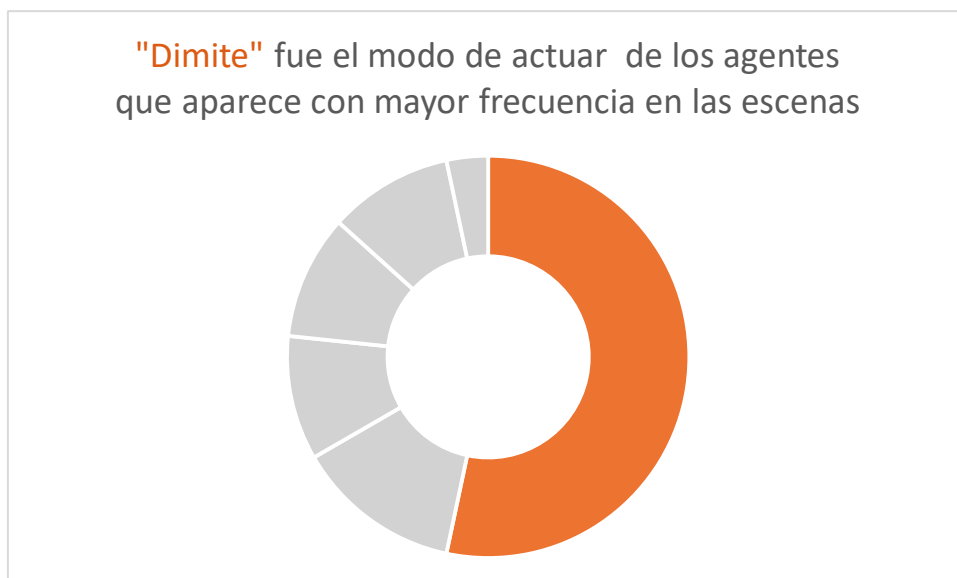


1.0 Respecto del modo de actuar del Agente

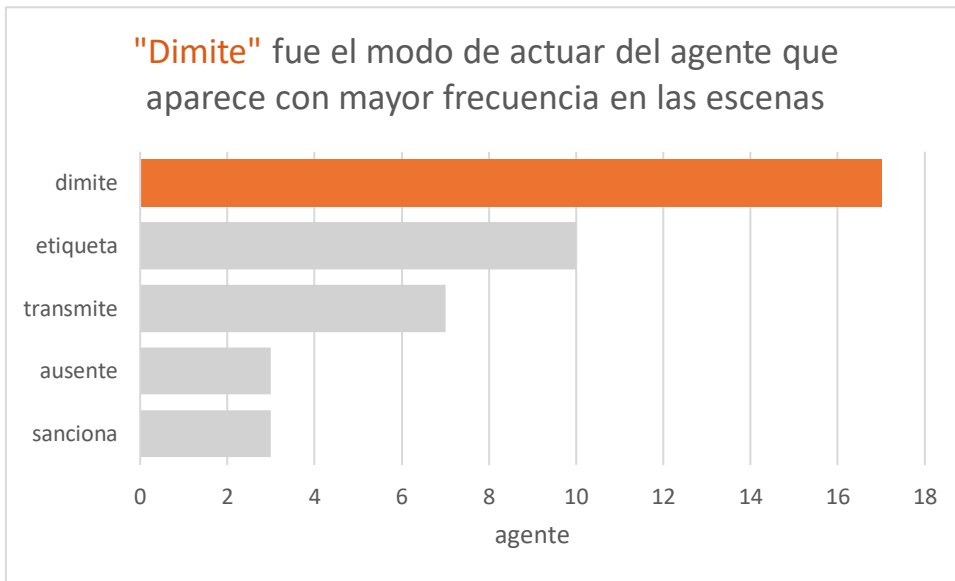
1.1 Primer semestre 2017



1.2 Segundo semestre 2017

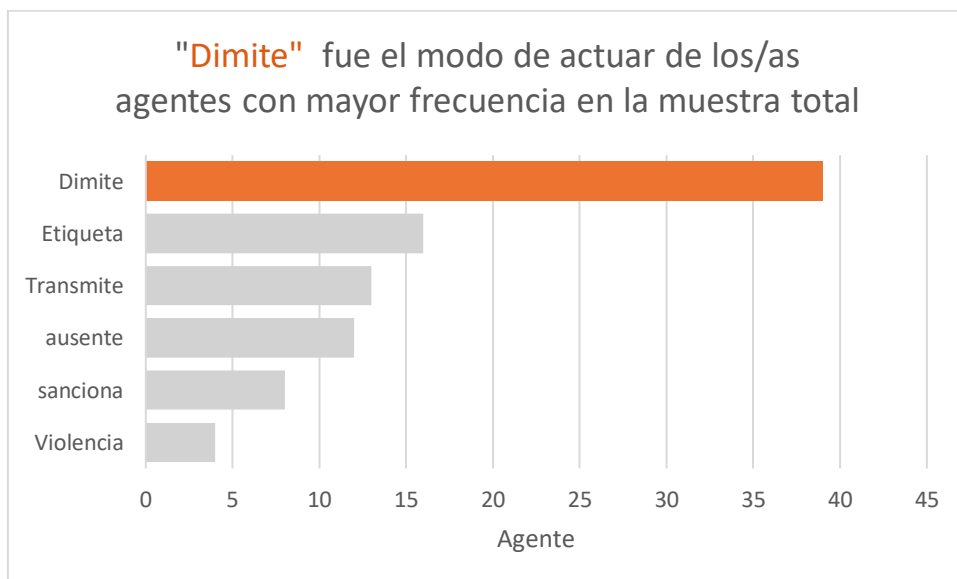


1.3 Primer semestre 2018



1.4 Total Muestra

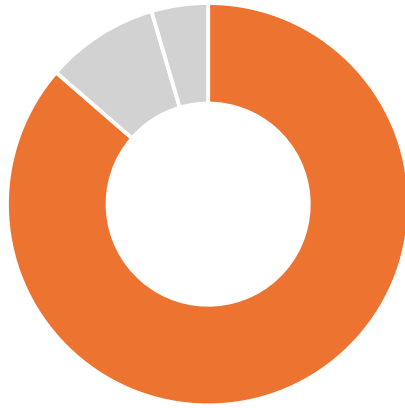
Modos de actuar de los/as Agentes	Agentes
Dimite	39
Etiqueta	16
Transmite	13
Ausente	12
Sanciona	8
Violencia	4
Total general	92



2.0 Respecto del modo de actuar del sujeto

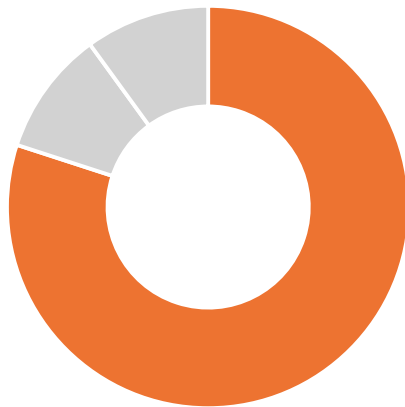
2.1 Primer semestre de 2017

"Transgrede" fue el modo de clasificar el accionar del sujeto con mayor frecuencia.



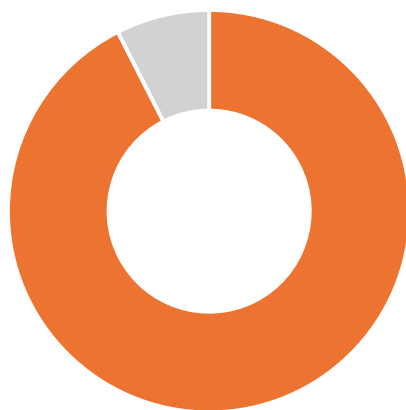
2.2 Segundo semestre de 2017

"Transgrede" fue el modo de clasificar el accionar del sujeto con mayor frecuencia.



2.3 Primer semestre de 2018

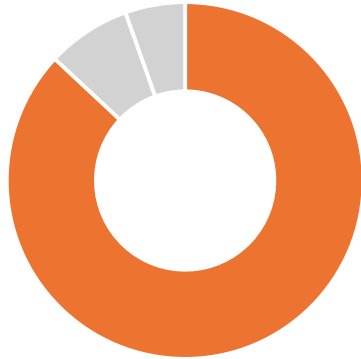
"Transgrede" fue el modo de clasificar el accionar del sujeto con mayor frecuencia.



2.4 Muestra total

Clasificaciones para el accionar del sujeto	Sujetos
Transgrede	80
Consiente	7
Confronta	5
Total general	92

"Transgrede" fue el modo de clasificar el accionar del sujeto con mayor frecuencia en la muestra total.



3.0 El lugar de los contenidos

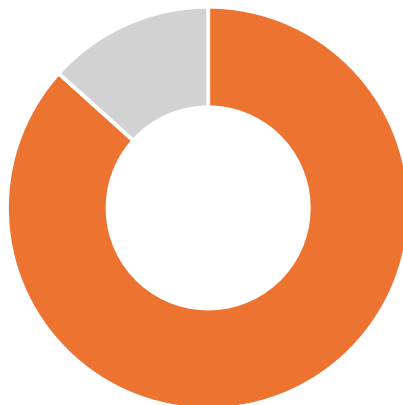
3.1 Primer semestre de 2017

"No consigna" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con los Contenidos.



3.2 Segundo semestre de 2017

"no consigna" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con los contenidos.



3.3 Primer semestre de 2018

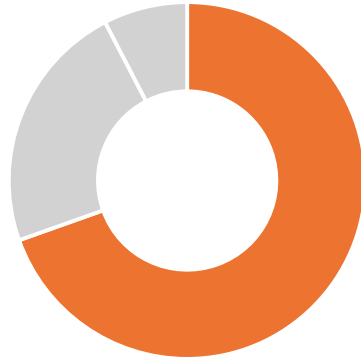
"no consigna" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con los contenidos.



3.4 Muestra total

Respecto del lugar de los contenidos	del los Escenas
No consigna	64
Presentes	21
Examen	7
Total general	92

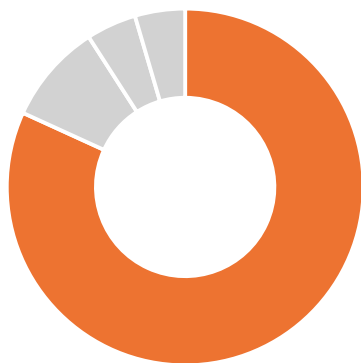
"No consigna" fue la respuesta de mayor frecuencia de la muestra total en relación con el lugar de los Contenidos.



4.0 Lo que se produce

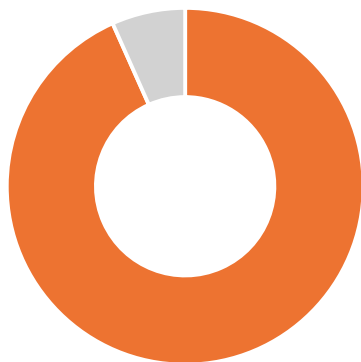
4.1 Primer semestre de 2017

"Desamparo" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con el producto de la escena.



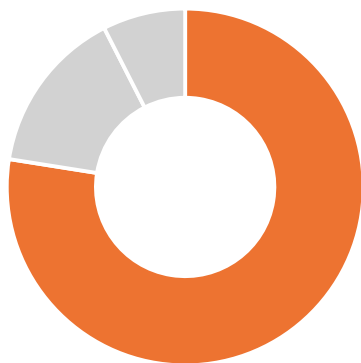
4.2 Segundo semestre de 2017

"Desamparo" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con el producto de la escena.



4.3 Primer semestre de 2018

"Desamparo" fue la respuesta de mayor frecuencia en relación con el producto de la escena.



4.4 Muestra total

En la escena se produce	Escenas
Desamparo	77
Vínculo educativo	9
Amparo	6
Total general	92

"Desamparo" fue la respuesta de mayor frecuencia en la muestra total en relación con el producto de la escena

