



Dossier

Efectos en la posición subjetiva profesional en una formación del profesorado con orientación psicoanalítica

Perla Zelmanovich

Resumen. Este trabajo muestra efectos de una práctica de formación orientada por el psicoanálisis para abordar la posición subjetiva profesional, haciendo foco en la distinción entre dificultad y obstáculo para la lectura de los impasses en la función docente. Presenta fundamentos basados en un saber referencial psicoanalítico con especificidad para la praxis educativa, sustentado en la investigación y en la clínica socioeducativa que contempla el anudamiento de tres dimensiones del síntoma: socio-histórica, institucional y subjetiva. Propone una ética de las consecuencias que encuentra su causa en la hiancia estructural entre pulsión y cultura, y su tratamiento a partir del tiempo subjetivo profesional orientado a producir un sujeto implicado en su propio malestar.

Palabras clave: formación docente; psicoanálisis; subjetividad; ética; investigación.

Effects on the subjective professional position in teacher training with a psychoanalytic orientation

Abstract. This work shows the effects of a training practice guided by psychoanalysis to address the subjective professional position, focusing on the distinction between difficulty and obstacle for reading impasses in the teaching function. It presents foundations based on psychoanalytic referential knowledge with specificity for educational praxis, supported by research and socio-educational clinic that contemplates the knotting of three dimensions of the symptom: socio-historical, institutional and subjective. It proposes an ethics of consequences that finds its cause in the structural gap between drive and culture, and its treatment based on professional subjective time aimed at producing a subject involved in his or her own discomfort.

Keywords: teacher training; psychoanalysis; subjectivity; ethics; investigation.

Effets sur la position subjective professionnelle dans la formation des enseignants à orientation psychanalytique

Résumé. Ce travail montre les effets d'une pratique de formation guidée par la psychanalyse pour aborder la position professionnelle subjective, en se concentrant sur la distinction entre difficulté et obstacle pour les impasses de lecture dans la fonction d'enseignement. Il présente des fondements basés sur des connaissances référentielles psychanalytiques spécifiques à la pratique éducative, soutenues par une recherche et une clinique socio-éducative qui envisage le nouage de trois dimensions du symptôme: socio-historique, institutionnelle et subjective. Il

* Directora Académica Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. E-mail: pzelmanovich@flacso.org.ar

propose une éthique des conséquences qui trouve sa cause dans l'écart structurel entre pulsion et culture, et son traitement basé sur le temps professionnel subjectif visant à produire un sujet impliqué dans son propre mal-être.
Mots-clés: formation des enseignants; psychanalyse; subjectivité; éthique; enquête.

Introducción

El argumento que presentamos busca dar cuenta de la potencialidad que posee la presencia del psicoanálisis en el acompañamiento de los impasses que se producen ineludiblemente en las prácticas educativas, a partir de una lectura de sus efectos, producidos por un dispositivo de formación de docentes y formadores. El mismo se sustenta en dos líneas de investigación permanente cada una de las cuales cuenta con proyectos de investigación a término: *Actualización del malestar en la cultura educativa*, y *Clínica socioeducativa: fundamentos y actualización* (2007-continúa). El argumento se despliega a través cinco principios distribuidos en cada uno de los apartados que lo conforman, a saber: una ética de las consecuencias; el tiempo subjetivo profesional (TSP); la Posición Subjetiva Profesional (PSP); tres dimensiones del malestar y del sintoma; la investigación en intensidad y en extensión.

Una ética de las consecuencias

La ética a partir de la cual nos orientamos con el psicoanálisis en los dispositivos de formación, no es la que se funda en las buenas intenciones sino en las consecuencias que se leen por los efectos producidos a través de indicios que muestran que “en el lugar de la causa y lo que ella afecta, está siempre lo que cojea” (Lacan, 1964/1990), es decir, lo que no anda, lo que produce impasses y que es de un orden inconsciente. Involucra un saber no sabido, un real desanudado producto de las fijaciones de goce que se traducen en fijaciones discursivas, a partir de las cuales cada profesional responde con su síntoma (Tizio, 2003), con el modo en que se las arregló con eso que insiste y que se repite como resistencia y defensa ante lo insoportable.

Llamaremos Emilce¹ a quien cumple su rol de formadora en un programa de formación docente continua de una provincia Argentina, financiado por el Gobierno Nacional. Apenas iniciada la pandemia de COVID 19 (2020), decide inscribirse en una formación de posgraduación, atraída por el título *Carrera de Especialización orientada a abordar el malestar educativo*. En una conversación informal a la hora de recibir su certificación de “especialista”, señala que particularmente le atrajo la leyenda *abordar el malestar* y agradece haber podido trabajar *su escena* del malestar en el trayecto de formación, por lo que significa para ella en la actualidad poder deslindar qué cuestiones sociales e institucionales están operando en las dificultades que se le presentan a diario, y de qué manera está implicada en lo que sucede. Refiere que hay una pregunta que le fue decantando a partir de la construcción de *su caso* y que le resuena ante las dificultades que tiene que enfrentar ahora: *¿qué tengo que ver yo con esto que está pasando?* Y agrega que es una pregunta con la que interpela a sus cursantes y a sus compañeras formadoras cuando se les plantean conflictos en las aulas. También dice servirse de los *textos* que le resultaron valiosos como herramientas para pensar las dificultades - aunque

¹ Los nombres y las circunstancias que se describen, fueron variadas a efecto de resguardar la identidad de las personas y las instituciones.

ella no es psicoanalista, aclara- y que comparte con sus colegas algunas de las ideas que extrae de los mismos. *Qué interesante eso- me dicen- pasanos material. Y agrega: es que lo primero que sale cuando hay problemas con un chico, se dice que el problema es la familia que tiene, o que tiene tal diagnóstico, o que la directora les exige que lo tienen que incluir sí o sí en el aula y se sienten solas. Entonces yo les digo: pero a ver, pensemos qué te toca a vos de todo esto.* Ante los cambios gubernamentales no sabe si continuará en ese rol por falta de financiamiento, debido a los avatares de la dimensión socio-histórica que atraviesa su país. Sin embargo, dice que *se lo lleva puesto para sus clases de Sujetos de la educación primaria en un instituto de formación de docente.* La narración de la escena del malestar con la que Emilce ubicó su *punto de partida* para iniciar la construcción de su caso en el dispositivo de formación, fue elegida por ella producto de sentirse descolocada, angustiada y desbordada ante la respuesta de varias docentes en un encuentro de formación del cual era responsable, y sobre todo por la suya propia. En la actualidad su escena del malestar forma parte de un corpus de narraciones investigadas en el inicio de la pandemia, que fueron la base para la producción de *nudos críticos del malestar* en la investigación encarada por el equipo de docentes investigadora/es que acompañaron la construcción de los casos de cada cursante.

¿Qué nos enseñan los indicios que muestra esta viñeta con respecto a una ética basada en las consecuencias?

La formación de posgradación por la que transitó Emilce, involucra al mismo tiempo la investigación en intensidad a partir de clinicar una escena mortificante del propio malestar profesional. Nombramos clinicar al ejercicio que supone leer indicios de lo que cojea, de lo que no anda en la práctica con herramientas teóricas del psicoanálisis (Cancina, 2008). Muestra la puesta en obra de una ética de las consecuencias operando en los impasses de la propia función, y tomando nota de la presencia del sujeto del inconsciente, del sujeto dividido con su respuesta sintomática. Permite advertir fijaciones dicursivas como efecto de fijaciones de goce, que se ponen en causa a la hora de trabajar el propio malestar en función de producir un saber hacer con ello.

Nos enseña sobre los efectos que produce una práctica de formación orientada por el psicoanálisis cuando pone a disposición una oferta basada en sus principios, entre ellos los que surgen de la tesis freudiana sobre *El malestar en la cultura* (Freud, 1929-30) el cual requiere de su actualización permanente según las condiciones sociohistóricas. Dicha práctica contribuye a la producción de un campo de investigación, formación e intervención que se constituye con aportes del psicoanálisis para abordar los impasses de las prácticas educativas. Emilce es pedagoga, y pudo servirse del saber referencial del psicoanálisis sobre el carácter estructural del malestar anudado a un malestar sobrante (Bleichmar, 1997). Está en los fundamentos de lo *imposible* como categoría lógica por su imposible eliminación pero de su *posible* encauzamiento. Se pudo operar con lo imposible que se jugó en su escena, lo cual le permitió ensanchar el campo de lo posible en su práctica. Muestra la fertilidad de orientarse por lo imposible de educarlo todo, también en la formación docente. La lógica del no todo (Zelmanovich, 2020a) muestra su fecundidad a la hora de establecer en esa hiancia que abre lo que no funciona en la escena del malestar, una apuesta a los avatares de la *transferencia del sujeto supuesto al saber* que Emilce estableció con la profesora/investigadora que fue acompañando la construcción de su caso. A su vez una apuesta a la *transferencia de trabajo* con sus colegas a propósito de los conceptos que operaron en la configuración de su propia pregunta: ¿qué tengo que ver yo con eso que pasa? Ambas transferencias se desplegaron en las dos vertientes del dispositivo de formación/investigación: en el taller de escritura del propio

malestar y a través del corpus de saber psicoanalítico constituido como referente al que se le puede atribuir algo para decir sobre qué está en juego y cómo abordarlo cada vez que una situación descoloca, incomoda, angustia, y hace tambalear la estabilidad del fantasma con el que cada quien responde (Zelmanovich, 2019).

El tiempo subjetivo profesional (TSP)

Para la puesta en forma de una ética de las consecuencias el dispositivo de formación trabaja el tiempo subjetivo profesional (TSP). El tiempo de la institución educativa formula sus encargos bajo la lógica de un tiempo cronometrado en atención a los ideales y propósitos para todos (sus intenciones). Colocar la escena del propio malestar en la práctica educativa como punto de partida para un trabajo de formación, con un condicionamiento inicial de elegir aquella que le resulte enigmática y para la cual no cuente con una respuesta anticipada, invita a emprender un juego con ciertas reglas que ponen en funcionamiento una lógica temporal retroactiva. Es la lógica del *futuro anterior* que resignifica lo que está en causa interrumpiendo la linealidad cronológica del antes y el después. Está orientada a instituir, resignificación mediante al sujeto de la enunciación que anida en el primer enunciado del malestar.

¿Qué tengo que ver yo con esto? Se pregunta Emilce, cuando logra atravesar, bajo transferencia, las modulaciones temporales propuestas por el dispositivo cuyas reglas invitan a narrar, argumentar y retroactivamente renombrar el malestar en un taller de escritura diseñado para tal fin.

Se inspira en la conceptualización lacaniana del tiempo lógico que presenta bajo el título “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma” (Lacan, 1945). Inicia con un apólogo, a partir de un juego con reglas y condiciones específicas, que incita a cada uno de los tres jugadores involucrados a tomar una decisión. Ésta requiere de una lectura lógica y que tiene un valor sofisticado, es decir, que no hay una solución perfecta. Muestra de qué manera para la toma de su decisión producto de la certidumbre que incita a la prisa de encontrar una salida, cada jugador necesita referenciarse en los movimientos que hacen los otros, en particular los que se ponen en evidencia a partir de las vacilaciones e indecisiones que van generando. Leyendo en el apólogo del juego el proceso por el cual va pasando cada jugador, formaliza tres modulaciones temporales en el tránsito que los lleva a tomar una decisión: el *instante de ver* (los movimientos de los otros para poder ubicar su propio lugar); *el tiempo de comprender* (con herramientas teóricas para comprender los vaivenes y las vacilaciones de los otros) y el *momento de concluir* (que se verifica en el acto de una toma de decisiones). Cada una de estas tres instancias que se van reabsorbiendo, resignifican el primer instante de ver la escena que reabsorbe el tiempo de comprender. En el momento de concluir se puede discernir la emergencia de un sujeto en otra posición frente a la dificultad. En cada instancia temporal emerge un tipo de sujeto que modula una relación particular con el saber y en las combinaciones que se van produciendo emergen algunas evidencias, enigmas, hipótesis y certidumbres que incitan a pasar de una modulación temporal a otra. Veamos qué se juega en cada una de esas modulaciones.

En el *instante de ver emerge el sujeto de un saber impersonal*, que alude a lo que “se dice” sobre el asunto a resolver. Emilce hace referencia en su primera descripción del malestar, a la presencia de docentes que suelen incomodar y descolocar a quienes ocupan como ella, el rol de formadora. En el encuentro contingente a posteriori del proceso de trabajo, Emilce da cuenta de aquella primera posición ante la dificultad, al tiempo que reconoce al sujeto de un saber

impresonal en los dichos de sus colegas cuando alude a lo que “se dice” instantaneamente cuando un niño no responde a la norma: que tiene problemas familiares, o un diagnóstico x, entre otras respuestas generales y preestablecidas. En esta primera modulación del tiempo subjetivo, se pueden advertir con una lectura atenta, las consecuencias de aquello que está en causa en la escena, atento a lo planteado por nuestra ética cuyo motor ancla sus raíces inconscientes en un saber no sabido. El dispositivo de formación de orientación psicoanalítica no se interesa por desentrañarlo ni interpretarlo, dada su diferencia con el dispositivo analítico. Para quien opera como Analista de la Clínica Socioeducativa (ACSE), en este caso la profesora/investigadora que interviene y acompaña el proceso de trabajo de Emilce, se trata de bordear el punto ciego que está en causa, para ponerlo a trabajar bajo transferencia. Advertir que responde a una fijación de goce en el discurso que sostiene la función profesional, la cual participa activa y silenciosamente en la producción del impasse, contempla en esta instancia temporal una exclusión lógica que es la que puede dar paso a la modulación siguiente. La exclusión adopta la forma de enigma que propicia la apertura del tiempo de comprender. En el dispositivo de formación, es la regla que condiciona la exclusión de explicaciones anticipadas, preestablecidas y generales. Se parte de la suposición de la presencia de otra exclusión que es de un orden pulsional e inconsciente, que posibilita la emergencia de un enigma que invita a una nueva lectura. Inaugura la *transferencia del sujeto supuesto al saber*.

En el *tiempo de comprender emerge el sujeto recíproco de un saber indefinido*, que requiere de una interlocución con un Otro encarnado en otros con los cuales modular las vacilaciones generadas por el enigma de lo que quedó excluido. En el dispositivo de formación esos otros son los personajes que incluye en su escena, las y los colegas, y quien está en el rol de profesor/a con el rol de ACSE. Es quien acerca claves de lectura para poner a trabajar lo engimático con su oferta de herramientas teóricas referenciales del corpus psicoanalítico. Son los textos a los que alude Emilce, y que entraron a formar parte de su caja de herramientas que dice llevarse puestas a sus diferentes trabajos. Las vacilaciones de quienes participan de las reglas del juego a las que invita el dispositivo activado bajo la *Transferencia del Sujeto supuesto al Saber* y las claves de lectura que pueden bordear el enigma de cada quien, inauguran la *Transferencia de Trabajo* que abre a posibles intuiciones, y a la formulación de alguna hipótesis que pueda dar salida al desasosiego del malestar. El tiempo de comprender produce escansiones, que dejan suspendida la acción, que en el dispositivo de formación transita por la argumentación del malestar con herramientas teóricas del corpus psicoanalítico que puedan leer la lógica que está operando en la escena. Son las elaboraciones que luego comparte Emilce con sus colegas, en otra vuelta de la Transferencia de Trabajo, ahora mas allá del dispositivo de formación. Dicha suspensión y alguna certidumbre respecto del malestar inicial es la que puede dar paso a un posible acto, a una nueva modulación del tiempo, que es el momento de concluir.

En el *momento de concluir* emerge el sujeto del aserto en su saber, en el que precipita una hipótesis y alguna certidumbre anticipada al acto que se instala a partir de atravesar el instante de ver y de comprender con las nuevas herramientas de lectura conquistadas. En esta modulación temporal emerge el sujeto de la enunciación en primera persona, muestra la hiancia de la cual se pueden tener noticias a la hora de escuchar los modos de renombrar el malestar inicial en la escritura, en la construcción del caso, en la dialógica del coloquio final y más allá. De este mas allá no tendremos noticias necesariamente. ¿Qué tuve que ver yo con esto que pasó en mi escena? ¿Qué tengo que ver yo con esto que pasa en las nuevas escenas? El momento de concluir no es racional, y no responde a la lógica evaluativa de la institución educativa. Ésta puede pesquisar aprendizajes, pero no necesariamente los movimientos de impacto subjetivo.

Emilce, al momento de su coloquio final no pudo dar cuenta de los efectos en su práctica, los que sí fueron pesquisados en un encuentro contigente. Laura, que cursó con Emilce el trayecto de formación, es docente de tecnología y puso a trabajar su malestar en el aula ante la emergencia de un estudiante que empezó a rebolear las sillas. Ella pudo comentar en su coloquio final, que no sabe por qué y no puede teorizar las razones, pero lo que sí puede decir, es que a partir de la cursada, no da clases de la misma manera, se para de otra manera en el aula.

El carácter retroactivo de las tres modulaciones del tiempo lógico que lleva a que cada instancia temporal subsuma a la otra, en el dispositivo de formación se traduce en la invitación a renombrar el malestar. También en los efectos que se verifican por algún movimiento en la fijación de la posición del agente en el discurso. Emilce pudo histerizar su discurso, giro que se lee en la resonancia de la pregunta con la que también busca interpelar a sus colegas: *¿y qué te parece que tenes que ver vos con lo que pasa en la escena?*

Ubicamos en ese giro discursivo un movimiento en lo que formalizamos como Posición Subjetiva Profesional.

La posición subjetiva profesional (PSP)

La formalización a la que arribamos sobre la conceptualización *Posición Subjetiva Profesional* (en adelante PSP) se basó inicialmente en las elaboraciones de Hebe Tizio referidas a la posición de los profesionales (2003). Forma parte de la producción de un saber referencial específico relativo a los abordajes con el psicoanálisis en el campo educativo, que contribuye a indicar la distinción con respecto al abordaje en el dispositivo analítico. De allí la relevancia de adjetivar *profesional* a la posición subjetiva a la cual se alude, como resguardo de posibles aventuras psicologistas o de psicoanálisis salvaje. Se suma a este resguardo, la distinción que hemos acuñado entre *el rol, el encargo y la función* (Molina & Zelmanovich 2017). El rol remite al lugar institucional (docente, formador, psicólogo de equipo de orientación, entre otros); el encargo remite a los mandatos, que se configuran como *significantes amo institucionales* que recibe cada agente según su rol (ya sea por parte de la gestión de las políticas públicas o de la propia institución) y *la función* se verifica por sus efectos, entre los que figuran sus impasses. Hasta el momento de esta escritura hemos ubicado tres variables involucradas en la PSP (Zelmanovich, 2018a; Ferreyra & Zelmanovich, 2022):

1- *La posición en el discurso* que tiende a sostener el agente en el lazo con sus sujetos de intervención, entendida con la teorización de los cuatro discursos formulada por Lacan (1969-70), la cual permite situar una determinada modalidad para la regulación de los goces en los lazos que establece, con sus puntos de fijación y de giro.

2- *Las ideologías en las que se sostiene* a partir de los enfoques a los que adhiere en el propio campo profesional, los modos de concebir al sujeto con el cual le toca intervenir, y otras ideas relacionadas con diferentes campos de la vida social y laboral que inciden en sus modos de intervención.

3- *La manera de ubicarse con respecto a la doxa* imperante en el ámbito social, y la distancia mas o menos crítica con respecto al sentido común imperante en el ámbito institucional.

Producto del trabajo continuado con el dispositivo de formación que venimos describiendo, y a propósito de afinar el acompañamiento a la hora de precisar cómo se ubica el agente en su descripción de la escena del malestar, nos encontramos en proceso de formalización de una cuarta variable interviniente:

4- La *distinción entre la dificultad y el obstáculo* en la escena. La dificultad remite a la descripción de lo que no anda, y el obstáculo muestra indicios del propio involucramiento en la dificultad.

Cuando Emilce narra su escena del malestar a partir de la consigna de abstenerse de interpretar, muestra la dificultad con la que se encuentra: la irrupción violenta de unas docentes en la escena de capacitación que la dejó descolocada. Desliza en su relato que se sorprendió con su propia respuesta teñida de un profundo enojo. Los detalles que aluden a su afectación, la sorpresa y el enojo, son los que permiten avizorar el obstáculo que se ubica en la hiancia entre lo esperado y lo recibido, y es inherente a la causa, al punto ciego que vela una posible fijación.

La cuestión del obstáculo es inherente tanto a la práctica de formación orientada por el psicoanálisis, así como a la elaboración de un saber referencial relativo al malestar en las prácticas educativas. Las podríamos llamar junto a toda práctica inscripta en esta orientación, una praxis del obstáculo.

El obstáculo como cuestión, refiere a los avatares de la satisfacción pulsional, que se puede rastrear a lo largo de las elaboraciones de Freud así como en las reelaboraciones que formula al respecto Lacan. Señalaremos algunas situaciones que nos resultan relevantes para el campo de prácticas que nos ocupa.

Con apoyo en la investigación realizada por Delgado (2008) acerca del obstáculo en psicoanálisis, encontramos que Freud formuló tempranamente la presencia de un ombligo en los sueños y un factor compulsivo del síntoma como límite a la interpretación, así como a la conclusión de las curas. A su vez, en el Capítulo VII del texto “Análisis terminable e interminable” (Freud, 1937), sitúa en un mismo lugar, un obstáculo en la práctica clínica y en la formación del analista, aludiendo a la castración como una roca que está operando como resistencia y/o como defensa. Referido al final del tratamiento encuentra el obstáculo en un fragmento de agresión libre, en un quantum pulsional no ligado fantasmáticamente.

Llevado a nuestra práctica de formación en educación, cobra relevancia advertir este trasfondo que está en la base de lo imposible con el que se encuentra el abordaje de la Posición Subjetiva Profesional (PSP) por parte del agente que nombramos Analista de la Clínica Socioeducativa (ACSE) (Ferreyra & Zelmanovich, 2022) así como los límites con los que se confronta cada docente en su práctica educativa.

En cuanto a la doctrina de Lacan quien avanza a partir de la perspectiva de Freud, sitúa un real que escapa a toda simbolización e imaginarización, y que se constituye como fundamento epistémico del obstáculo. Acorde con el movimiento de apertura y cierre del inconsciente, está en el núcleo de la imposibilidad de mantener estable la posición del analista, como la del ACSE, y de cada docente con quien se trabaja en la formación.

Para que pueda emerger ese real que es imposible de anticipar Lacan recomendaba anular el saber en el espacio de la experiencia, como condición para que pueda surgir la *sorpresa*, siguiendo de este modo los pasos de Freud cuando invitaba a una posición de *atención flotante*. Está en sintonía con nuestra propuesta que parte de una escena para la cual a quien investiga su malestar se le invita a suspender todo saber anticipado desde una posición de *docta ignorancia*. Se apela de este modo a una ética que lee las consecuencias generadas por ese real incapturable, que es condición para que surja la sorpresa habilitante de una posible implicación subjetiva. Emilce se sorprende primero con su propio enojo, que da lugar al encuentro con la pregunta acerca de su propia posición.

Acompañar el atravesamiento del obstáculo a partir de las operatorias que propone el dispositivo de formación, es la que abre posibilidades de alcanzar un reposicionamiento subjetivo con respecto a la dificultad que se presenta en la práctica. Se trata de una posible conmoción, mas o menos inestable, de los puntos de fijación que son soporte de las resistencias y defensas que se activan bajo transferencia. Reposicionamiento que no elimina la injerencia pulsional, pero que implica un posible cambio de posición respecto de la misma.

Al obstáculo no se lo deshecha, sino que se lo hace comparecer, se lo cita con todo lo que ello implica; incluso - como dice Freud - aunque ese obstáculo pueda hacer caer el conjunto de la teoría elaborada hasta ese momento. Esa hiancia permanente que hay en psicoanálisis entre teoría y práctica, imposible de suturar, aparece bajo la forma del obstáculo y del mismo modo se procede en la dirección de la cura, ya que en el curso de un análisis el obstáculo también es el lugar fecundo y marca las diferentes conceptualizaciones de la dirección de la cura en Freud y Lacan. (Delgado, 2008).

El obstáculo se constituye así en punto de apoyo para el tránsito orientado a que el agente pueda situarse con alguna implicación, habilitante de un posible saber hacer con la dificultad, con lo que no anda. Atiende a la lógica del *tiempo subjetivo profesional* (TSP) y a una ética de las consecuencias pesquiasadas a través de sus indicios (sorpresa y enojo por ejemplo), de lo que está en causa en el obstáculo.

Cabe retomar la idea de que bordear el obstáculo en la PSP para ponerlo a trabajar, no se orienta a ser interpretado, ya que no se trata del dispositivo analítico que interviene con el sujeto del inconsciente como objeto de su práctica. Por el contrario, esta praxis requiere deslindar el obstáculo de las dificultades referidas a las diferentes dimensiones involucradas en el malestar educativo.

Tres dimensiones del malestar y del síntoma

Cuando Emilce refiere a las condiciones laborales de su rol atadas a los avatares de los cambios gubernamentales, así como al sentido común imperante entre las colegas con las que comparte el trabajo de formación en su institución y su modo de posicionarse ante ambas cuestiones, remite a una de las especificidades del campo epistémico que configuran las prácticas de formación docente y de formadores orientadas por el psicoanálisis: la consideración de las modalidades de anudamiento y sus lapsus entre la dimensión socio-histórica, la institucional y la subjetiva (Zelmanovich, 2018b). Una herramienta de la que dice disponer ahora, reposicionamiento de su posición subjetiva profesional mediante, es preguntarse frente a la dificultad que se presenta, de qué manera está interviniendo la lógica institucional. Adopta una distancia crítica respecto del *encargo* que se le formula.

A propósito de las dimensiones a tener en cuenta en una práctica orientada por el psicoanálisis en el campo de lo social, refiere Cevasco:

"Aplicar" el psicoanálisis, los descubrimientos del psicoanálisis, en el campo de las ciencias de lo social es lo contrario de promover una reducción de lo social a lo individual; lo contrario de promover el imperialismo de una disciplina sobre otra. El psicoanálisis no es portador de "visión del mundo" alguna, el conocimiento de las leyes del inconsciente no le autoriza a ello. Freud, por otra parte, es extremadamente crítico de esta visión "totalizante" propia, a veces, de las ciencias sociales y prefiere, ciertamente, seguir el modelo del rigor impuesto por las ciencias exactas o naturales. El punto de vista del psicoanálisis en el campo de las ciencias sociales se legitima a partir de una hipótesis: existe una dimensión social del síntoma. Esta mínima y legítima hipótesis, permite establecer un puente entre el saber del

síntoma y el saber de la cultura. El punto de "aplicación" del psicoanálisis en el campo de las ciencias sociales se ejerce, pues, en esta doble dimensión: los efectos de la producción simbólica, tal como ella es reconocida por los antropólogos y sociólogos de diversas orientaciones y los efectos del trabajo silencioso de la pulsión de muerte en el campo social (Cevasco, 1998)

Dado que la formación se desenvuelve en las instituciones educativas, el anudamiento sintomático requiere también leer la dimensión institucional del síntoma operando en cada escena del malestar, cuestión que hemos formalizado con un nudo borromeo (Zelmanovich, 2018b) para dar cuenta de la incidencia que tiene cada dimensión en la otra y que al soltarse una de ellas se desata el nudo que sostiene cierto equilibrio para sostener la función.

La dificultad y el obstáculo emergen en el desanudamiento de las dimensiones, tal como se puede verificar en la investigación de la escena del malestar que produce cada agente según su rol específico, así como en los desanudamientos que muestran las investigaciones del equipo formador, las cuales identifican “nudos críticos del malestar” en la cultura educativa en períodos socio-históricos determinados (Zelmanovich, 2020b).

La investigación en intensión y en extensión

Siguiendo a Freud en el modo de producir, entendemos que la clínica sostiene la investigación, a partir de las preguntas que la misma va planteando ante las dificultades que se presentan y para una lectura de los obstáculos involucrados. Encontramos desde los inicios del dispositivo, la necesidad de anudar los procesos de formación a la investigación sustentada en una clínica socioeducativa (Ferreira & Zelmanovich, 2022), tanto en sus modalidades en intensión como en extensión, tal como lo hemos fundamentado en nuestra investigación del período 2020-2022 (Zelmanovich, 2023)

Recogemos la fertilidad de las categorías lógico semánticas *intensión* y *extensión* a partir de recrear las elaboraciones formuladas por Lacan en la Proposición del 9 de octubre sobre el analista de la escuela (Lacan, 1967/ 1992). La *intensión* designa la comprensión o contenido de un concepto que alude a los múltiples sentidos que puede adquirir, y refiere por lo tanto a la connotación que adopta en cada caso, a partir de cada escena del malestar particular. El ámbito de la comprensión y del contenido al que alude cada caso particular, se corresponde con el reino del malentendido, de los equívocos, dada la polisemia que habita el lenguaje, y los obstáculos singulares con los que se tiene que arreglar cada quien. En cuanto a la investigación en *extensión* designa la serie de objetos o contenidos que caen bajo un concepto más general que les sirve de referencia y por lo tanto denota las variables o características que los constituyen como tal. Permiten leer las respuestas sintomáticas no solo subjetivas singulares, sino también las respuestas sintomáticas institucionales y sociales, sus recurrencias y repeticiones y su incidencia en el malestar educativo. Son dos modalidades de investigación enlazadas y anudadas que se desarrollan entre intensión-extensión y dos tipos de agentes que las producen. Por un lado, quienes toman como objeto de estudio sus propias escenas en las instancias de formación. Por otro lado, quienes desde el equipo docente que acompaña esos procesos, a su vez investiga en extensión las insistencias del malestar en el conjunto de las escenas.

Emilce *investiga en intensión* su propia escena a partir de un *saber textual* que contribuye a diferenciar la dificultad que se le presenta, de su propio obstáculo para abordarlo. El equipo que la acompaña en esa tarea *investiga en extensión* a partir de un *saber referencial* las insistencias de los malestares en un corpus de narraciones entre las cuales figura la de Emilce, dando lugar

a la producción de un nuevo *saber referencial* traducido en la figura de *nudos críticos del malestar*, en períodos temporales, espaciales y sociales específicos.

Recapitulando

Hemos partido de los efectos que puede producir en el reposicionamiento de docentes y formadores, el trabajo en un dispositivo orientado por el psicoanálisis, dando cuenta de algunos de los principios que orientan su diseño y puesta en práctica. Se presentó una viñeta que puede leerse como apólogo que invita a una lectura de los indicios que muestran tales efectos. Para ello se tomaron en consideración cinco conceptualizaciones que forman parte de un saber producido por el ejercicio sostenido del dispositivo de trabajo desde el año 2007. Se sustentan en un saber referencial del corpus psicoanalítico ofrecido a la praxis educativa e interpelado por la misma, a saber: una *ética de las consecuencias* que encuentra su causa en la hiancia estructural entre pulsión y cultura, fundamento de lo imposible, generadora de malestar y paradójicamente también de cultura; el *tiempo subjetivo profesional*, basado en la conceptualización lacaniana del tiempo lógico y su aserto de certidumbre anticipada recreado para la puesta en forma del dispositivo de trabajo; la *posición subjetiva profesional*, haciendo foco en una de las variables intervinientes en el proceso de formalización, la distinción entre dificultad y obstáculo para la lectura de los impasses en la función profesional, cuyo fundamento epistémico lo constituye un real desanudado que emerge en la escena del malestar profesional; una clínica socioeducativa cuya particularidad radica en la lectura de los modos de anudamiento y desanudamiento de tres dimensiones del síntoma en la praxis educativa: socio-histórica, institucional y subjetiva. Finalmente se presentan las modalidades de investigación permanente imbricadas a la formación y a la clínica socioeducativa, en sus vertientes en intensión y extensión. Intentamos dar cuenta de este modo, de la fertilidad que puede ocupar el psicoanálisis en el campo de la formación docente y de formadores, con especificidades de su presencia teórica y práctica en este campo.

Referencias

- Bleichmar, S. (1997) Acerca del malestar sobrante. *Topia*, Nov. <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Cancina P. H. (2008) *La investigación en psicoanálisis* (pp.53-64). Rosario: Homo Sapiens.
- Cevasco, R. (1998) Psicoanálisis y ciencias Sociales. *L' Interrogant*, n.1 (pp.52-56). https://revistainterrogant.org/wp-content/uploads/2015/12/01_todo_web.pdf
- Delgado, O. L. (2008) El estatuto del obstáculo. *Anuario de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires*, v. 15 (pp.51-61). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944037>
- Ferreira, A. C. & Zelmanovich, P. (2022) Clínica socioeducativa. Para abordar el malestar en las prácticas docentes y profesionales. En *El sujeto desafiado: Acción educativa, intervención clínica y social* (pp. 54-66). Rosario: Laborde Editor.
- Freud, S. (1929-1930/2006) El malestar en la cultura. In *Obras Completas*, v. XXI, 65-140. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1899-1900/1991) La interpretación de los sueños. En *Obras Completas*, v. IV. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1937/1989) Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas v. XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1945/2008) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. En *Escritos I* (pp.193-208). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1959-1960/1991) *El Seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. Lacan, J. (1964/1990) *El Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (p.30). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1967/1992) Proposición del 9 de octubre sobre el analista de la escuela. En *Momentos cruciales de la experiencia psicoanalítica*. Buenos Aires: Manantial
- Lacan, J. (1972-1973/2004) *El seminario 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina Y. & Zelmanovich, P. (2017) Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición. Em *Seminario II. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas: Clase 9*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En *Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 165-182). Barcelona: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2013) *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 socioeducativas*. Tesis de doctorado, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/6217>
- Zelmanovich, P. (2018a) La posición subjetiva profesional como horizonte. En Zelmanovich, P. & Scotti, M. *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativa: A través del cine en diálogo con el psicoanálisis* (pp.19-21). Rosario: Homo Sapiens.
- Zelmanovich, P. (2018b) Dispositivos para abordar el malestar docente ante el desamparo subjetivo. En Zapata Ospina, B.E. et al. *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil* (pp.195-210). Medellín: Sello Editorial Publicar-T, Tecnológico de Antioquia, Recuperado de: https://issuu.com/boletin_marcatedea/docs/libro_educacion_infantil
- Zelmanovich, P. (2019) Hacia un abordaje del deseo del profesor: angustia y fantasma como vías de acceso. *Estilos da Clínica*, 24 (1) (pp. 32-40). Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p32-40>
- Zelmanovich, P. (2020a) El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa. In Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 9-14). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-BOOK.pdf>
- Zelmanovich, P. (2020b) Presentación. In Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (p.4). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-BOOK.pdf>

Zelmanovich, P. (2023) Una introducción a la investigación del vínculo educativo virtualizado con el psicoanálisis entre intensión y extensión. En Zelmanovich, P. & Molina Y. (coords.) *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes* (pp. 45-56). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Recibido en noviembre de 2023 – Aceptado en marzo de 2024.