

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina**  
**Área de Educación**  
**Jornadas de jóvenes investigadores en educación**

**Título del trabajo: Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual**  
**Autora: Yesica Molina**

**Resumen**

El presente trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación que el programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas viene desarrollando acerca de las “Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa Actual” en el área de educación de FLACSO. Sus objetivos son: delimitar las recurrencias y las particularidades en los modos de nombrar los obstáculos que los profesionales encuentran en el ámbito de las prácticas socio-educativas; definir objetos de investigación orientados a cernir figuras paradigmáticas del malestar; y producir conocimiento sobre los procesos de formación de dichas figuras y sobre los modos de abordar la posición de los profesionales ante las mismas. La muestra de 369 nombres del malestar en la que se basó la primera etapa de la investigación nos acercó a algunos puntos de mayor condensación del malestar en la cultura educativa. En esta oportunidad acercaremos algunos de los hallazgos entre los cuales se destacan los nombres del malestar referidos al nivel medio, de donde surgen figuras como la apatía y el desinterés de los estudiantes, y referidos a los equipos de orientación escolar, de donde surgen las figuras de la urgencia, la profusión y dispersión de demandas y el automatismo de las derivaciones.

**1. Hipótesis y planteo del problema de investigación.**

La presente investigación parte de la tesis freudiana que señala el carácter estructural del *malestar en la cultura* (Freud, 1929), producto del conflicto pulsional que requiere de la cultura para su tratamiento. De este modo el psicoanálisis enuncia la inexistencia de una armonía en el orden de lo social. A su vez cada época encuentra modos de articular el malestar estructural con los significantes que proveen los discursos hegemónicos, con los que cada sujeto nombra de manera singular la falla, lo que no anda en la cultura. Plantea Assoun (2004, p. 46) que es por la relación con la carencia y con lo insaciable como el psicoanálisis abordará la historia de la civilización, es a él a quien le compete esclarecer esa dimensión del malestar y comprender la cultura por medio de sus *síntomas*. En este sentido, entendemos con Cevasco que en el campo de lo social el síntoma no es considerado en el sentido psicopatológico del término, sino 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” (2010, p. 28). Hebe Tizio por su parte nos recuerda que Renouard (1990) señala que lo que se consideran síntomas sociales no son realidades directamente observables sino el “resultado de las intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión” (Tizio, H., 2010, Ap. 1). La autora (2010) propone que: “el síntoma social da la apariencia de homogeneidad, y se construye como una categoría colectiva que intenta nombrar un goce desregulado proponiendo tratamientos que producen formas de rechazo cada vez más fuertes porque lo segregado siempre retorna. Resulta necesario hacer la diferencia entre síntomas sociales, lo que el amo dice que no funciona, y el síntoma subjetivo”. (Op. Cit. Ap. IV)

Si cada época pone en forma el malestar estructural en determinados discursos, y si la educación en tanto función cultural y práctica social es uno de los momentos en que se decide el destino del conflicto entre pulsión y cultura (Assoun, 2004, p.161), nos proponemos en esta investigación indagar cuáles son los modos paradigmáticos de nombrar el malestar en la cultura educativa por parte de los profesionales a quienes les toca gestionar sus síntomas (Tizio, H., 2003). Entendemos que la operación de nombrar el malestar por parte de los profesionales es un modo de cernirlo: al mismo tiempo que en ese movimiento se delimita lo que no anda, con el fin de orientar caminos para su abordaje, pero a condición de producir una operación de renombrado (Zelmanovich, P., 2011). De ello surge como problema la necesidad de *actualizar el malestar en la cultura educativa*, a partir de ubicar las insistencias y una lectura de sus lógicas de producción que permitan producir un distanciamiento respecto de los modos de nombrar hegemónicos, entendidos como síntomas sociales en la cultura educativa.

## **2. Objetivos de la investigación y delimitación de la unidad de análisis.**

El objetivo general de la investigación es actualizar el malestar en la cultura educativa y circunscribir la dimensión social del síntoma. A su vez, los objetivos específicos, que permitirán alcanzar aquel propósito general, son:

1. Delimitar las *insistencias* y las *particularidades* en los modos de nombrar los obstáculos (nombres del malestar) que los profesionales encuentran en sus prácticas a partir de indagar las zonas de mayor condensación del mismo;
2. Definir *objetos de investigación* orientados a cernir *figuras* paradigmáticas a partir de las cuales los profesionales leen y construyen los obstáculos que se les presentan;

3. Producir conocimiento sobre los procesos de formación de las figuras paradigmáticas del malestar y delimitar los *puntos ciegos* (Freud, S. 1912, Cevasco R. 1996) en la posición de los profesionales.

La unidad de análisis seleccionada que nos permitirá ubicar las insistencias o zonas de mayor condensación del malestar son los enunciados con los que son presentados los obstáculos que bajo la forma de “nombres” del malestar enuncian los profesionales<sup>1</sup> del campo socio-educativo en un espacio de formación orientado a “abordar el malestar educativo actual.”<sup>2</sup> Es en la operación de “nombrado” en donde se revelan los indicios de lo que hace obstáculo al acto educativo. A continuación presentaremos dos momentos del proceso de exploración basados en los supuestos hasta aquí explicitados:

1-Un primer momento que dio lugar a identificar las zonas donde se condensa el malestar en la cultura educativa actual, y que se configuran como privilegiadas para la investigación de la dimensión social del síntoma: las prácticas que se despliegan en instituciones; la escuela media y los profesionales de equipos de orientación escolar que reciben las demandas por lo que no anda, por la falla, por el límite con el que se encuentra el discurso pedagógico.

2-En un segundo momento y siguiendo el itinerario de las recurrencias, se avanzó en cernir dos figuras paradigmáticas: la del “estudiante apático y desinteresado”, como categoría colectiva que enmascara los puntos ciegos donde confluye lo segregado del síntoma subjetivo; y las figuras de la “urgencia de demandas y el automatismo de las derivaciones” referidos a los equipos de orientación escolar.

### **3. Primer momento exploratorio: en búsqueda de la dimensión social del síntoma.**

La exploración se inicia con la delimitación de una muestra conformada por 369 producciones escritas, elaboradas por igual número de profesionales que se inscribieron en la instancia de formación mencionada. Se sistematizaron los enunciados (nombres del malestar) que dicen sobre los obstáculos y dificultades encontradas en sus prácticas, se precisaron los lugares de procedencia y los perfiles en cuanto a la formación y actividad

---

<sup>1</sup> “En la categoría *profesional* incluimos tanto a los docentes –sean estos maestros, profesores, directivos o capacitadores sin desconocer la historia que tiene en el ámbito de los estudios sobre el trabajo docente el que sea considerado como parte de un apostolado, como un trabajador de la educación o como un profesional– así como a los psicólogos, psicopedagogos, psicoanalistas, trabajadores sociales, asesores pedagógicos, entre otros tantos que se desenvuelven en el *campo* de lo educativo, un campo de prácticas y de discursos.” (Zelmanovich, P., 2010)

<sup>2</sup> A los efectos de resguardar la identidad de los profesionales no se especifican más datos sobre la muestra.

laboral de quienes los enunciaron, se clasificaron las recurrencias y se definieron algunas figuras paradigmáticas del malestar.

Tal como se aprecia en el cuadro N° 1 del anexo, en lo que concierne a la formación profesional la muestra se distribuyó de la siguiente manera: un 51,49% de profesionales del campo de la psicología y afines (psicólogos, psicopedagogos), un 26,56% de docentes, un 13,01% Lic. en Ciencias de la Educación, un 1,36% Lic. en Sociología, un 3,79% Lic. en Trabajo Social y un 3,79% conformado por otras profesiones. En cuanto al lugar donde desarrollan su actividad laboral se puede apreciar en el cuadro N° 2 que el 76,15% de los integrantes de la muestra trabaja en una institución educativa, el 13,82% es un agente educativo externo y el 8,13 trabaja con problemáticas educativas pero por fuera del sistema educativo. El alto porcentaje de inserción en instituciones educativas de quienes enuncian el malestar y deciden acercarse a una propuesta de formación que lo aborda, invita a considerar la incidencia que tienen las variables que atañen a la dimensión social/ institucional del malestar y de sus síntomas, lo que orienta otra de las líneas de investigación vinculada a los dispositivos institucionales para su abordaje<sup>3</sup>.

Por otro lado, en el cuadro N° 3 se puede observar que sobre el 76,15 % de los agentes que trabajan en instituciones, un alto porcentaje (21,95%) son integrantes de equipos de Orientación, conformados mayoritariamente por psicólogos, psicopedagogos y en menor medida por trabajadores sociales, y licenciados en ciencias de la educación. El segundo grupo de incidencia son los Docentes de nivel medio (15,18%). Se trata de dos lugares de inserción institucional donde se condensa el malestar, siendo un aspecto a discernir en qué medida el lugar institucional incide en la posición desde la cual los profesionales nombran el malestar.

Hebe Tizio (2003, p. 78-79) señala con respecto a la posición subjetiva de los profesionales en las instituciones a las que califica de “aparatos de gestión del síntoma”, que:

En el discurso corriente la posición hace referencia a la *manera* en la que una persona está situada, ubicada y también al *lugar* donde está ubicada [...] implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación a otras personas. Para el psicoanálisis esta ubicación tiene que ver con una interpretación que se desconoce pero que funciona [...] la posición subjetiva [...] puede declinarse desde la toma de posición consciente hasta sus determinaciones inconscientes [...]

Para avanzar en futuras indagaciones en la lectura de la posición subjetiva para un abordaje que va del nombrar al renombrar el malestar, y que requiere de un trabajo bajo

---

<sup>3</sup> Ver: Balbi, Cecilia (2012) “Psicoanálisis y transdisciplina. La intervención en el campo educativo”. En En: INFEIES – RM, 1 (1). Estudio de Casos. <http://www.infeies.com.ar>

transferencia, caso por caso, tuvo un valor interpretativo reagrupar los perfiles según la Actividad Laboral desde otra perspectiva: según la función que los profesionales desempeñan, tal como se puede apreciar en el cuadro N° 4. Se puede apreciar que las funciones pedagógicas son las que concentran los mayores índices del malestar. Si esta función la cruzamos con los índices de formación profesional, veremos que un alto porcentaje de los profesionales del campo de la psicología que nombran su malestar están insertos en funciones pedagógicas, siendo que la incidencia del malestar según nivel educativo, se condensa en el nivel medio.

#### **4. Segundo momento exploratorio: figuras paradigmáticas del malestar educativo.**

##### **a) Análisis de las muestras de “Docentes de Escuela Media” y “Apatía y desinterés de los estudiantes”: El lugar del objeto en el vínculo educativo.**

El paso siguiente que se consideró para la indagación fue realizar una primera aproximación a los nombres del malestar de los *docentes de escuela media*, orientados a partir de la relevancia que señalaron las cifras: son los *agentes educativos que desarrollan su práctica en instituciones educativa y cumplen funciones pedagógicas, siendo los del nivel medio* quienes constituyen el segundo grupo más numeroso, luego de los profesionales que trabajan en orientación escolar.

Se analizaron los nombres del malestar a partir de la categoría “vínculo educativo” de acuerdo a las elaboraciones que realiza Violeta Núñez. Se tomaron en consideración los tres elementos que la autora contempla a partir de “el triángulo herbartiano”<sup>4</sup> (2003, p.28), a saber: sujeto, agente y objeto. Se leyeron los nombres del malestar identificando en qué elemento del vínculo los docentes hacen pivote en sus enunciados, con el fin de aproximarnos a los siguientes interrogantes: ¿en qué posición respecto del vínculo educativo se encuentran los docentes de escuela media que son convocados por la instancia de formación que convoca a leer el malestar?, ¿en qué medida el nombre con el que enuncian aquello les hace obstáculo involucra una interrogación?, ¿bajo qué modalidad lo enuncian?

El resultado de la indagación señaló que estos profesionales centran mayoritariamente el problema en los estudiantes y en menor medida entre éstos y los agentes, quedando en bajísima proporción la relación del sujeto (estudiante) y el agente (docente) con los contenidos de la cultura (objeto). Se advirtió que cuando el malestar se localiza en los

---

<sup>4</sup> Tomamos la conceptualización del vínculo educativo que nos presenta Violeta Núñez (2003) entendido como “triángulo herbartiano”, a partir de las conceptualizaciones que el pedagogo Johann Friedrich Herbart (1983) realizó del acto educativo.

sujetos, en los estudiantes, se concentra notablemente sobre la falta de interés, la apatía, la indiferencia, la inexistencia de curiosidad y de motivación, la falta de esfuerzo, el facilismo o la “cultura ligh”. En base a estos datos relevados se decidió profundizar sobre esta última recurrencia conformándose una muestra con 48 nombres del malestar centrados en el desinterés y la apatía en los estudiantes, tal como puede leerse en los enunciados que siguen:

- “Nos encontramos con una total falta de respuesta, son apáticos, no tienen proyectos, les falta motivación”.
- “A estos chicos no les interesa nada.”
- “Alumnos que casi vegetan en las aulas, vencidos de entrada, sin interés de saber o estrategia que los convoque, a querer saber, conocer, descubrir, gustar. Tiene una relevancia extra la nota que logra zafar y nada más.”
- “Nuestros alumnos no tienen valores trascendentes, se mueven en la cultura del tener y del exitismo. No les importa ni el saber ni ser.”

Estos resultados ubican la cuestión que anuda el interés y el deseo con el eclipse de los objetos de la cultura en el vínculo educativo. Como se puede apreciar en los enunciados, entre los modos de enunciar el malestar se destaca una modalidad que tiende a generalizar y que emplea un juicio asertivo sobre el sujeto.

De acuerdo a la lectura ya realizada en la muestra total, se constata que los perfiles de quienes enuncian este malestar, al ser analizados de acuerdo al lugar de procedencia, nivel de inserción en el ámbito educativo, formación profesional, ámbito en donde desarrollan su actividad laboral y función desempeñada, se observa que el 85,41% de la muestra son agentes educativos que realizan su labor en instituciones educativas. Ahora bien, respecto de la formación profesional, se observó que casi la mitad de la muestra (45,83%) son psicólogos y psicopedagogos, siendo el segundo grupo más significativo los docentes (33,33%). El análisis de la actividad laboral y función desempeñada señaló que muchos de los profesionales psicólogos y psicopedagogos realizan su función como docentes y en menor medida como orientadores. Este hallazgo estaría indicando que lo que cobra mayor relieve para un psicólogo que trabaja como profesor a la hora de cernir sus obstáculos, es aquello con lo que tiene que lidiar desde esa función específica (Zelmanovich, P., 2011), de modo que los malestares que enuncian son similares a aquellos que nombran otros profesores que no compartieron la misma disciplina en su formación profesional. Este descubrimiento orientó a profundizar en el análisis de la función pedagógica en tanto

práctica de discurso en investigaciones de carácter cualitativo y a profundizar en las razones que contribuyen a eclipsar el objeto de conocimiento<sup>5</sup>.

Por otro lado, en cuanto al lugar de procedencia de estos profesionales, se observó que el 31% de la población es del interior del país (algunas de las provincias encontradas fueron La Pampa, Neuquén, Córdoba, Río Negro, Mendoza, Tucumán, Santa Fe, Corrientes, Jujuy, Chaco), el 29% es de Buenos Aires, el 23% de la Ciudad Autónoma de Bs. As, mientras que el 17% es del Exterior (en esta categoría encontramos países como México, Uruguay, Guatemala, España, Brasil, Colombia). Respecto del nivel educativo en el que los profesionales desarrollan su práctica, observamos que más de la mitad de la muestra trabaja en el nivel medio (56,25%), un cuarto de esta población lo hace en el nivel superior (22,91%), en menor medida encontramos el nivel primario (16,66%), mientras que muy pocos (4,16%) no especifican el nivel en el que se insertan. La información relevada respecto del nivel y del lugar de procedencia nos acerca a un panorama general sobre este malestar u obstáculo llamado “apatía y desinterés” que se concentra en el nivel medio y que se distribuye en todo el territorio argentino, alcanzando también a otros países. Esta recurrencia indica la dimensión social del síntoma e invita a realizar un análisis en profundidad de las múltiples dimensiones del mismo.

En esta muestra también hemos analizado el lugar donde los participantes ubican el eje de dicho malestar, teniendo en cuenta los elementos del triángulo herbartiano. El resultado de dicha indagación señaló que estos profesionales centran mayoritariamente el problema en los alumnos (54,16%) y en menor medida entre éstos y los agentes (31,25%), en menor medida aun encontramos el problema centrado en los sujetos y los objetos (6,25%) o solo en los agentes (4,16%), quedando en bajísima proporción la ubicación del malestar centrado sólo en los objetos de la cultura (2,08%) o en la relación (2,08%) entre el sujeto (alumnos), el agente (docentes) y los contenidos de la cultura (objeto).

Recordemos que, una vez ubicada las zonas de condensación del malestar y las figuraciones del malestar como por ejemplo *la apatía y el desinterés de los estudiantes*, la propuesta de la investigación es dilucidar los *puntos ciegos de este malestar*, aquello que no es tenido en cuenta, que no es enunciado pero que sin embargo puede leerse. En la

---

<sup>5</sup> Ver informe de investigación: Escuelas que construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática. Estudio de caso: Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural. Investigador responsable: Perla Zelmanovich; Asistente de investigación: Yesica Molina; Docente responsable: Roxana Levinsky; Colaboradores docentes: María Encabo, Brenda Sigalovsky; Financiamiento: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar; Mayo 2010 a Octubre 2011.

clínica de lo social, tanto Bassols Puig, M. (1999) como Cevalco, R. (1996) concuerdan en que es posible explorar por medio de los síntomas el punto ciego de lo social. Esta dimensión social del síntoma permite establecer un puente entre el saber del síntoma y el saber de la cultura, es decir, permite establecer un espacio en el que puedan dialogar diversas disciplinas a partir de lo que hace pregunta u obstáculo a la propia disciplina. Como se puede apreciar, los primeros resultados obtenidos de las narraciones que abordan el problema de la apatía convocan a profundizar sobre *el lugar del objeto en el vínculo educativo*, justamente por ser éste aquello que queda en la penumbra. Los aportes del Psicoanálisis y de la Pedagogía Social permiten avanzar sobre esta cuestión abordando dos vertientes del objeto: como *causa de deseo*, desde la perspectiva del psicoanálisis, vinculado al interés y al deseo productor y sostenedor del vínculo educativo; y como *objeto de la cultura*, desde la perspectiva de la pedagogía, en relación, por ejemplo, con el currículum escolar. El objeto, aquel punto ciego que surgía de las narraciones de los profesionales, se transforma en un elemento articulador entre estas dos disciplinas que permiten una lectura respecto del lugar del saber en relación a la transmisión en el vínculo educativo.

Esta investigación hace suyo el desafío de lo que Assoun (2004) llama la práctica transdisciplinaria. No se trata de una complementariedad entre las disciplinas, sino que implica salirse de la propia disciplina ahí donde nos encontramos con puntos ciegos, límites del saber de nuestro campo. En este caso el punto ciego encontrado surge a partir de tomar una herramienta de lectura –el vínculo educativo que conceptualiza Violeta Núñez– que permitió ubicar el olvido del objeto en las narraciones del malestar educativo bajo la forma de “apatía y desinterés en los alumnos”. Este punto ciego permite una apertura en la comprensión del problema desde la transdisciplina. ¿Cómo entienden las diversas disciplinas la cuestión del objeto en el vínculo educativo?, ¿cuáles son los límites que cada disciplina encuentra a la hora de abordar la cuestión del objeto? El objeto o los contenidos culturales pueden abordarse desde la pedagogía, la psicología o el psicoanálisis. ¿Cómo se las arregla el docente para hacer brillar el objeto? Tomemos el ejemplo de las nuevas tecnologías, se sabe que éstas por sí solas no garantizan el interés del estudiante, se trata de un punto ciego que el psicoanálisis puede decir algo, por ejemplo: la relación entre la pulsión y el objeto, la escansión temporal, el papel de la mirada de los otros, las confrontaciones en la base del triángulo. Pero no sólo el psicoanálisis, también otras disciplinas, porque ninguna lo abarca y lo responde todo.



**b) Análisis de la muestra “Equipos de Orientación Escolar”. Dos insistencias: la desvinculación entre los diversos actores del escenario educativo y la derivación como automatismo de repetición.**

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) están conformados por equipos interdisciplinarios integrados por psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, docentes, licenciados en ciencias de la educación, entre otros. De la información relevada de documentos gubernamentales sobre la función de estos equipos, se delimita en términos generales la de brindar atención y asesoramiento a los actores del sistema educativo, la prevención y promoción de problemáticas pedagógicas, sociales y de la salud que salen a la luz en el ámbito educativo. Los EOE surgen como respuesta al desafío de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión presente en el sistema educativo, promoviendo una escuela integradora, atenta a la diversidad, la convivencia, trabajando a la vez sobre condiciones de salud, trabajo y capacitación de sus docentes. Frente a este escenario nos preguntamos ¿cuál es el malestar de los profesionales que trabajan en los EOE? A continuación descompondremos la muestra con la que hemos trabajado para luego profundizar sobre las concurrencias encontradas en nuestra investigación sobre los nombres del malestar educativo.

La muestra analizada está conformada por 123 trabajos de 123 profesionales que desarrollan su actividad laboral conformando equipos de orientación escolar. Respecto de los *perfiles profesionales* se observó que la mayoría está compuesta por licenciados en psicología (42,28%), licenciados en psicopedagogía (30,08%) y licenciados en trabajo social (10,57%). En menor medida se encuentran docentes (8,94%), licenciados en ciencias de la educación (5,69%), licenciados en sociología (0,81%) y otras profesiones (1,63%). Si agrupamos a los psicólogos y psicopedagogos en un conjunto que llamaremos “perfil psi”, observamos que más de la mitad de la muestra (72,28%) está conformada por agentes con “perfil psi”.

Respecto del *lugar de procedencia* de estos profesionales, la distribución se desarrolla entre Buenos Aires (35,77%), otras provincias (33,33%), CABA (24,40%) y otros países (6,51%). En lo que respecta al *nivel educativo* en el que desarrollan su actividad laboral, el 40% de la totalidad de la muestra trabaja en el nivel primario, mientras que el 27% en escuela media, ocupa el tercer lugar el nivel inicial (8%) y los profesionales que trabajan en varios niveles (8%). El resto del porcentaje se divide entre: nivel especial (4%);

inicial/primario (3%); superior (3%); terciario (3%); primario/secundario (2%) y adultos (2%).

Para el análisis de la anterior muestra hemos recurrido a la observación de dónde o en quién se centraba el problema, tomando como eje los elementos del triángulo herbartiano. En esta oportunidad dicho esquema de lectura ha resultado dificultoso debido a que en esta muestra aparece distribuida de otra forma la adjudicación del malestar. Si bien gran parte (39,02%) de los profesionales atribuyen el malestar a los agentes (es decir a los docentes), llama la atención en las diversas explicaciones el señalamiento de conflictos entre varios actores: los sujetos, los docentes, los padres, los propios profesionales que narran el malestar, el inspector, el psicólogo externo a la institución educativa, el médico y el neurólogo. Podemos adelantar una hipótesis respecto de este fenómeno encontrado vinculado a la función de los EOE, debido a que sus tareas son múltiples y variadas, implicando un trabajo en la relación misma entre diversos actores de la comunidad educativa.

#### **Problemas u obstáculos por los que son llamados los equipos de orientación.**

Nombre del malestar: "La dificultad o la soledad del trabajo con estos chicos"

Breve descripción: La escena se repite. Chicos que no pueden acomodarse al formato escolar fácilmente, que irrumpen constantemente en el aula, que no dejan trabajar ni al docente ni a sus pares. "*Chicos imposibles*", maestros desgastados, que a veces se sienten frustrados y enojados ante la exigencia de sostener y acompañar. Docentes (...) desbordados: "*no lo aguanto más, te lo dejo, hacé algo*", pidiendo casi una solución "mágica" a quienes, trabajamos cotidianamente en la escuela "fuera del aula".

Nombre del malestar: "Yo con chicos con problemas emocionales no puedo trabajar"

Descripción: La maestra intensificadora de la escuela en la que trabajo (...) dice enojada al llegar a la sala de maestros: "yo con chicos con problemas emocionales no puedo trabajar". El alumno al cual se refiere (...) generalmente genera conflictos y no acepta la ayuda de algunos docentes.

Se ha constatado que el 63,41% de la muestra narra el malestar a partir de una escena determinada que ha encontrado en su práctica como índice del malestar y que la mayoría de los enunciados de los integrantes de EOE no refieren a un malestar propio sino que reflejan el de otros actores del escenario educativo, en especial de los docentes, recogiendo sus quejas como por ejemplo: "los alumnos no son lo que eran antes", "con estos chicos no se puede", "con estas familias no se puede" o "no nos prepararon para esto". Cabe preguntarse entonces: ¿por qué obstáculos o problemáticas es convocado un profesional del equipo de orientación?

En la muestra analizada hemos hallado que los profesionales refieren ser convocados a raíz del surgimiento de “problemas de conducta” de los alumnos y de adaptación al dispositivo escolar de los estudiantes que no ingresan en las regulaciones estándar. La frase que se repite con mayor énfasis es la queja de los docentes “con este/os chico/s no se puede” que se deriva en la queja “con esta/s familia/s no se puede”. La primer frase se refiere por lo general a: la “agresión entre compañeros”, “dificultades en el control de los impulsos”, el “no registro de límites”, y/o la “falta de respeto a las autoridades escolares”. A estas problemáticas se le suman la denuncia de docentes y directivos sobre la “falta de apoyo” de las familias de los alumnos, que son convocadas cuando se detecta el problema, representada en la segunda frase que hemos destacado por su insistencia. Esta “falta de apoyo”, se enuncia en los siguientes términos: “si los padres no nos ayudan, nosotros solos no podemos”, “si los padres no se ocupan qué podemos hacer”, “los padres no me acompañan ni me respaldan”, “el problema es que los padres no participan”, “los padres no acuden a las reuniones o no contestan las notas enviadas”, “los padres no inculcan los valores y normas de convivencia necesarios para estar en la escuela”. En general estas conflictivas aparecen presentadas en frases cortas, asertivas, muchas veces citadas de otros profesionales, escuchadas en reuniones de equipo, en pasillos o en decisiones que algún integrante del equipo fue tomando.

Respecto del modo de enunciación de los profesionales, ya hemos destacado que éstos aparecen como voceros de críticas y quejas de docentes y directivos: “la familia no colabora”, “la familia desautoriza a la institución”, “este chico no es para esta escuela”, “así no se puede trabajar”, “no estamos preparados”. Al mismo tiempo, recuperan también las réplicas de las familias: “Yo las entiendo a ustedes, pero ustedes entiéndanme a mí. ¡Yo qué hago con mi hijo sin ir a la escuela! ¡Me pelotean de un lado para otro y el chico está sin ir a la escuela!”, “¡Ustedes no entienden que yo no puedo!”. De esta manera, ponen de manifiesto un *desencuentro entre los diversos actores del escenario educativo* (familia, alumnos, docentes, directivos, el mismo equipo de orientación y demás integrantes de la institución educativa) *que conlleva una fragmentación de las intervenciones entre los diferentes actores intervinientes.*

Frente a este tipo de dificultades y desencuentros, los profesionales revelan que muchos docentes obran derivando al EOE a aquellos alumnos que se constituyen en “el problema”, desvinculándose de él. Esta desvinculación promueve la *fragmentación de las intervenciones entre los diferentes actores intervinientes*, la cual tiende a dificultar muchas

veces la asunción de responsabilidades por las tareas específicas de cada integrante del sistema educativo, quedando, por otro lado, diluida la posibilidad del trabajo en conjunto, como puede observarse en el primer enunciado citado más arriba, a saber: "La dificultad o la soledad del trabajo con estos chicos", y en la siguiente narración de uno de los profesionales del EOE.

Nombre del malestar: "La soledad de los equipos de orientación escolar frente a las diversas problemáticas de los alumnos"

Breve descripción: Los docentes solicitan la intervención del personal de los equipos por situaciones de conducta, aprendizaje o por ambas. Una vez establecida la demanda por parte de los docentes, pareciera ser que ese niño pasa a depender exclusivamente del EOE. Ante el primer episodio disruptivo lo retiran del salón sin intentar reflexionar sobre los motivos que hicieron que tuviera esa reacción y sin integrarlo al resto del grupo a fin de contextualizar lo ocurrido.

### **La educación como un trabajo de lazo y su obstáculo: la desvinculación entre los diversos actores del escenario educativo.**

Repasemos la secuencia que encontramos repetida en diferentes narraciones: la escena suele comenzar con la adjudicación y centralización del problema en un alumno al que se le asocia un malestar recogido de los docentes. A partir de dicho desencadenante se desarrolla un conflicto y desencuentro entre diferentes actores (docentes, familiares del alumno, directivos, etc.) motivo por el cual se convoca al equipo de orientación escolar al cual se le deriva al "alumno-problema". ¿Cómo leemos esta secuencia? Sostenemos que la multiplicación de vínculos que el EOE debe considerar a la hora de abordar las dificultades para afrontar el trabajo con los demás actores de la escena educativa, señala un indicio de abordaje del malestar siendo aquí las *dificultades en el vínculo* (entre los docentes y el equipo de orientación escolar, entre la familia y los integrantes de la escuela, entre el alumno y el docente, etc.) lo que cobra mayor preponderancia. Detengámonos entonces en esta recurrencia, considerada como *un punto ciego* que si bien no permanece enteramente explicitado, puede leerse como una insistencia en la mayoría de las narraciones.

Barbagelata (2011) nombra a la tarea educativa como un trabajo de lazo. Se trata de un trabajo que conlleva el plus que proviene de la riqueza del vínculo y la capacidad de dar sentido a la práctica. Sin embargo, los equipos de orientación señalan una paradoja: allí donde el vínculo podría ofrecer un plus de sentido a la propia tarea, lo que surge es una dificultad en la misma que se precipita en la desvinculación a raíz de la derivación como automatismo de repetición (Zelmanovich, P, 2010). Laura Kiel (2010) señala: "nos

encontramos con manifestaciones del malestar que irrumpen o se repiten sin que el sujeto se reconozca en las mismas, sin que pueda atribuirles algún sentido y por lo tanto, sin que quede habilitada una pregunta que lo implique: “¿por qué me pasa esto? o ¿qué tiene que ver conmigo esto que hago?”. Resulta un padecimiento vaciado de sentido, por lo tanto, no se constituye en pregunta alguna para el sujeto.” La práctica de la derivación, en lugar de permitir un trabajo en conjunto, reduce más el lazo coartando la atribución de responsabilidades y segregando al sujeto de intervención.

En *Tótem y Tabú* (1913), al referirse al surgimiento de la comunidad a partir de la represión y el renunciamiento de las satisfacciones pulsionales, Freud señala que todo vínculo conlleva una cuota de displacer a la vez que porta algo de incalculable. En *El porvenir de la ilusión* (1927) afirma que la cultura humana está compuesta por un saber y un poder-hacer de los hombres para regular la naturaleza, y por otra parte, por las normas que regulan los vínculos y la distribución de bienes. Esa cultura se edifica sobre una “compulsión y una renuncia de lo pulsional” (Freud, S., 1927, p.7) debido a que en los hombres están presentes “tendencias destructivas” que trabajan en contra del lazo social. Y en *El malestar en la cultura* (1931) nos alerta sobre los procesos y los efectos de malestar que produce la renuncia pulsional de los sujetos en pos de la convivencia en sociedad, y sobre las dificultades intrínsecas de todo lazo social. Allí analiza los efectos del renunciamiento del propio goce en pos de la cultura, la cual produce malestar singular, leído en los síntomas de cada sujeto en singular, y malestar social, leído en la violencia y el desencuentro entre los individuos de la comunidad. En este sentido, Zelmanovich destaca que no es que el malestar nace de la cultura sino que ésta nace de un malestar irreductible. “La cultura, en todo caso, es necesaria para un tratamiento posible de lo irreductible pulsional.” (Zelmanovich, P., 2010, p.4). Esto no implica que la cultura no genere malestar, es lo que Silvia Bleichmar (1997) llama “malestar sobrante”. Sin embargo es necesario diferenciar ese carácter estructural e ineludible del malestar en la cultura.

Muchos autores señalan las diversas posiciones que los profesionales adoptan frente a este obstáculo estructural. Barbagelata (2011) profundiza sobre el lazo social analizando sus características en relación con el sentido y los efectos que produce en sus múltiples modalidades. La autora refiere que en la actualidad las ficciones fundantes del pacto social y de sus instituciones (entre las cuales se encuentra la escuela) se hallan debilitadas y que la escuela como institución generadora de lazos no escapa al actual

contexto de fragmentación social. La pérdida de sentido como efecto del avance de las ciencias y del mercado, genera un debilitamiento de los ideales y deja en un estado de indeterminación a actividades que antes estaban claramente delimitadas, como la del alumno y el maestro (Barbagelata, 2011). Desde esta perspectiva entendemos que la pérdida de sentido, este avance de la insignificancia (Castoriadis, C., 1997), trae como efecto el desencuentro y la desvinculación que los equipos de orientación señalan. Por el contrario, la transformación del malestar en un problema, una pregunta que convoque al trabajo en conjunto para buscar posibles soluciones, ubica un punto de recuperación de sentido en donde la implicación subjetiva, la pregunta por el cómo cada uno está involucrado en dicho malestar, otorga sentidos singulares al padecimiento que en un comienzo aparecía de forma desimplicada, cerrada y certera.

Perla Zelmanovich (2010) avanza sobre la cuestión del lazo social que se produce en la educación y propone leer las diversas modalidades del mismo a través de la Teoría de los Cuatro Discursos que elabora Lacan (1969-1970), para pensar puntos de detención y obstáculos que los profesionales se topan en la tarea cotidiana. “Los cuatro discursos escriben cuatro modos de producir lazos sociales, cuatro maneras de intentar encontrarse con el otro, y de producir puntos de fracaso, de imposibilidad de regularlo todo, lo cual habilita el pasaje de un discurso al otro, allí donde se encuentra cada discurso con su propio límite.” (Zelmanovich, P. 2010) Esta propuesta de lectura se dirige a la instalación o la recuperación del lazo social permitiendo un trabajo simbólico sobre aquello que irrumpe, que se manifiesta de forma discordante y que obstaculiza las modalidades de vinculación del sujeto con los otros y los objetos del mundo. Desde esta perspectiva entendemos que la práctica de la derivación como un automatismo que se repite dificulta la producción del trabajo simbólico aquellas problemáticas encontradas en el ámbito educativo. En este sentido se puede pensar que la derivación señala la posición del profesional frente al obstáculo, su imposibilidad de abordarlo.

Por su parte, Hebe Tizio (2010) se centra en analizar la posición de los agentes sociales considerando que no es ajena a la interpretación de la situación en la que intervienen y de la actitud que adoptan. A partir de diferenciar el síntoma social del síntoma de la institución y del síntoma subjetivo, alerta sobre la aplicación de definiciones dominantes que hacen muchos profesionales, segregando los síntomas subjetivos de diversas formas. Tizio propone separar el síntoma subjetivo del síntoma social –categoría colectiva que se sostiene en la homogenización, leída en predicados universalizadores como atribuciones

“de un supuesto ser que puede tapar la incertidumbre de los profesionales pero que construirá la piedra con la que van a tropezar mañana”. Aquí ubicamos aquellas definiciones homogeneizantes de los estudiantes nombrados como apáticos, violentos, desinteresados, inquietos, impulsivos, indisciplinados, etc.

Estas definiciones homogeneizantes se visibilizan al interior de las prácticas en múltiples demandas hacia los profesionales que trabajan en equipos de orientación, que más que estar referidas a problemas de aprendizaje, implican dificultades relacionadas con la disposición de los cuerpos en las aulas y dificultades en el vínculo. Observamos que estas demandas conducen muchas veces a que los profesionales pierdan el eje para abordar los problemas por los cuales son convocados. De este modo, presentan una dificultad en leer las demandas más allá de los enunciados, y por la premura de responder a ellas extravían las funciones de los diferentes actores del campo educativo, incluidos los propios equipos. Consideramos que este extravío está anudado a una pérdida del sujeto de intervención y del objeto de trabajo (la educación) que articula a los diferentes actores. El siguiente nombre del malestar es un reflejo de esto.

Nombre del malestar: “La escuela ya no está para educar, sino para contener”

Breve descripción: Reunión de profesores convocada por el Director de la escuela, para analizar los resultados de aprendizaje de los alumnos (...). En ese contexto la idea más fuerte que se expresa es “la escuela ya no educa, ahora tenemos que contener, ser psicólogas, madres, hay que alimentarlos, escucharlos, comprenderlos y encima..... intentar enseñarles”.

Al respecto, Hebe Tizio refiere:

Todas las formas de vaciamiento de las instituciones por pérdida de su especificidad hacen aparecer un goce mortífero que se expande en la ausencia de deseo. Es una desregulación que aspira todo lo que encuentra a su alcance y de la que es muy difícil sustraerse. Por ejemplo, la pérdida de la función educativa en los espacios escolares genera violencia que luego es tratada como un problema independiente y atribuida a características de los sujetos o a las supuestas carencias familiares. Hay que recordar que cuando Einstein le escribe a Freud para ver qué pueden hacer para evitar la guerra éste le contesta que “todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra... (Tizio, H., 2010, Ap. V)

Las reflexiones de Tizio nos permite dilucidar los motivos por los cuales los profesionales relatan una escena como si la miraran desde lejos, encubriendo el propio malestar con la crítica o queja respecto de los docentes, sin percatarse de que éstos son interlocutores válidos en tanto comparten un mismo objeto de trabajo. La pérdida de especificidad de las funciones, con su concomitante vaciamiento de la institución escolar, tal como lo señala la autora, promueve una desregulación y desorganización de los cuerpos que concluye en la segregación o estigmatización de determinados alumnos. Debido a que toda pulsión

desregulada debe ser simbolizada, si no se la sublima mediante la tarea educativa, quedará adherido a conductas que repiten el malestar del cual se quejan.

Consideramos que es aquí donde se ubica el principal malestar de estos profesionales, que nace de un exceso de la demanda o de su multiplicidad, ingresando en una cadena de derivaciones donde el malestar se desplaza de profesional en profesional frente a la sensación de que “ya no hay herramientas”. La multiplicidad o el exceso de demandas con las que estos profesionales se sienten compelidos a lidiar hacen que se pierda el sujeto de intervención, es decir, con quién deben trabajar, extraviándose también la especificidad de la función de cada profesional.

El síntoma, señala Brignoni (2010) es una respuesta, un modo de tratar que el sujeto ha encontrado o inventado frente a un real que le resulta insoportable. Hacer lugar al síntoma subjetivo implica aguzar los oídos a la modalidad de hacer singular y de sostenerse en el mundo que cada sujeto ha encontrado. En este sentido, entendemos que la preponderancia de problemas de conducta y los enunciados recurrentes como por ejemplo “con este chico no se puede”, pueden estar funcionando como síntoma social segregando aquel aspecto estructural que señalaba Freud. Se trata entonces de atender en cada caso determinadas dificultades –retoños de aquella “sofocación de las tendencias destructivas”– y delimitar las herramientas construidas para transformar en trabajo lo sofocado, siguiendo la dirección de tratamiento que planteaba Freud.

Por último, Laura Kiel analiza los rasgos que adquieren las modalidades de presentación de los padecimientos actuales; uno de ellos radica en que no adquieren el valor de un mensaje dirigido al Otro o de un pedido de ayuda. Son padecimientos que resultan refractarios a la palabra, que surgen como efecto de un no querer saber de aquello de lo que nos habla dicho padecimiento. Las diversas frases que hemos estado presentando encuadran muy bien en este modo de presentación. La autora señala que “Si el padecimiento se presenta como ajeno, no teniendo en absoluto que ver con uno, no se genera atribución alguna de saber al Otro sobre lo que a uno le pasa, ni se le supone (...) posibilidad de ayuda. Esto genera (...) una sensación de impotencia (...) ¿Cómo intervenir allí donde no nos reconocemos convocados?” (2010, Ap. III). Esto es lo que observamos en los equipos de orientación, quienes presentan muchas veces un problema como una ajenidad que los deja impotentes frente a un presente irremediable.

En una época donde las instituciones tradicionales se encuentran fracturadas, donde se hace presente una crisis de sentido y el discurso de la ciencia tiende a preponderar



ofreciendo recetas universales (Brignoni, S., 2010), resulta necesario encontrar orientaciones de trabajos que repongan la posibilidad de lazo social, a la vez que habiliten modos singulares de abordaje.

...se trata de sostener la dimensión de la imposibilidad (de un vacío necesario) como fundante, la inadecuación entre la satisfacción buscada y la encontrada que pone en movimiento el deseo (que incluye necesariamente el lazo con un Otro) y proponer modos de relación que soporten una lógica del no-todo para hacer lugar al sujeto. (Laura Kiel, 2010, Ap. IV)

## **5- Conclusiones**

El malestar de los docentes y los EOE nos ubican en un contexto complejo en el cual diversas problemáticas inundan el escenario educativo: el ingreso de una nueva población, la urgencia de la inclusión, la sensación del agotamiento de estrategias para abordar dichas problemáticas, la transformación del obstáculo en apremiantes demandas de intervención.

Hemos ingresado en estas problemáticas a través de la lupa que nos ofrecieron los equipos de orientación, quienes han mostrado cómo el malestar generalizado recae sobre una población “nueva” que desorienta las prácticas educativas. “Con estos chicos no se puede”, “estos chicos no son para esta escuela”, “no me prepararon para esto”, son frases escuchadas que hablan de una insistencia: escenas donde los docentes no se sienten capacitados para enseñar en condiciones problemáticas, donde los jóvenes no se adaptan al dispositivo escolar y donde los equipos de orientación aturdidos por las demandas desde diversos lugares (alumnos, familias, docentes y directivos) quedan impotentes en su accionar. Recuperamos por ello las elaboraciones de Tizio sobre los síntomas sociales para señalar que los mismos problemas pueden tener la misma apariencia pero que hay posiciones diferentes que conllevan a resultados diversos: es a partir de la lectura de cada caso en su particularidad donde se puede rastrear formas de abordaje.

C. de Almeida señala que “en lo que concierne a los psicólogos escolares y a los psicopedagogos, cuyas actividades principales se relacionan directamente al contexto o a la situación escolar, se percibe en ellos una identidad profesional todavía mal definida” (2000, p. p.44). En nuestras investigaciones confirmamos esta pérdida o extravío de la función y del objeto de intervención, lo que señala uno de los problemas importantes de la educación actual. Además, ubicamos dos puntos ciegos que se ocultan bajo los síntomas sociales:

- La desvinculación entre los diferentes integrantes y la derivación como automatismo de repetición.
- Las múltiples demandas, la urgencia y la dificultad de detenerse a analizar la escena en su particularidad.

En el lazo refractario a la palabra y en las derivaciones como automatismos de repetición, se vislumbran los modos en que declina la función de los profesionales que deben lidiar con los malestares en la educación. A contrapelo de respuestas tales como la derivación como automatismo de repetición y de la desvinculación de los integrantes del equipo, no se trata de evitar ni negar la dificultad estructural del lazo, sino de transformarla en preguntas pasibles de poner a trabajar.

### **Algunas reflexiones sobre los puntos ciegos y el desafío de la trans-disciplina.**

Esta investigación se fundamenta en un saber que es propio del campo psicoanalítico acerca del conflicto pulsional y el malestar estructural concomitante en la cultura que dicho conflicto depara. Se apoya en una lógica del síntoma que anuda lo más íntimo del sujeto con el campo social, y en una metodología de investigación propia (que contempla tres instancias lógico temporales) que se emparenta con la tradición del paradigma indiciario (Carlo Ginzburg, 1994) del campo de la microhistoria.

Se trata de una metodología de investigación abductiva, que parte de los indicios particulares (los enunciados, las narraciones de los profesionales) y aplicando una clave de lectura<sup>6</sup>, como es el conflicto entre pulsión y cultura expresado en las prácticas educativas, construye una generalidad (las zonas de condensación del malestar) para volver a particulares ahora circunscriptos (por ejemplo: la apatía y el desinterés, la desvinculación entre los diferentes integrantes del escenario educativo) y a lo singular de cada caso (cada alumno en su singularidad). Recortamos así problemas relevantes para el campo de las prácticas educativas, a partir de los indicios encontrados, iniciando un recorrido que requiere de un trabajo transdisciplinario.

El psicoanálisis, nos recuerda Cevasco (1996) no se reducía para Freud a un tratamiento terapéutico. En *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*, el creador del psicoanálisis lo situó en una triple dimensión: como un procedimiento de investigación, como un método de tratamiento y como una nueva disciplina científica. Por otro lado, en lo que respecta a otros campos de saberes, Freud refiere que es un hecho que “el psicoanálisis,

---

<sup>6</sup> Una regla diría Pura Cancina quien explica el trabajo psicoanalítico a través del método abductivo. En CANCINA, P. (2008) La investigación en psicoanálisis. Rosario: Homo Sapiens..

esa joven ciencia roza otros terrenos que del saber y establece relaciones inesperadas entre éstos y la patología de la vida psíquica” (Freud 1851, en: R. Cevalco, R. 1996). Violeta Nuñez (2003), Hebe Tizio (2003), Susana Brignoni (2010), Leandro de Lajonquière (2000), Cristina Kupfer (2010) y Mercedes Minnicelli (2010), señalan un camino ya trazado entre el psicoanálisis y educación, camino que ya en el inicio del Psicoanálisis Freud había comenzado. Por eso se trata de una propuesta: la conversación entre distintas disciplinas, para leer distintas variables de aquellas situaciones complejas y problemáticas encontradas en el ámbito escolar. Este diálogo, dice Assoun (2004), no se trata de que sea pacífico pero tampoco una intrusión violenta.

Si bien el psicoanálisis puede aportar una lectura en la construcción de los problemas en la educación es indispensable que intervengan las otras disciplinas. En el caso de la apatía el aporte del psicoanálisis no se refiere tanto a los objetos de conocimiento y a los modos de darle brillo, de eso se ocupan la pedagogía y las didácticas, sino que se vincula con el saber inconsciente que está en juego en el vínculo educativo y en la relación de los sujetos con los objetos de conocimiento, el abordaje de lo singular, del caso por caso nos permite trabajar en la perspectiva del objeto *a causa* (Lacan, J., 1962-63), para el docente y para el alumno. Por su parte, en el caso de los EOE el aporte del psicoanálisis se refiere a la necesaria distinción entre la dimensión social y subjetiva del síntoma, la construcción del problema y la delimitación de un sujeto de intervención, reconociendo que al tratarse de problemáticas complejas resulta necesaria la construcción y el abordaje de las mismas entre diversas disciplinas, con sus paradojas y contradicciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALMEIDA, S. F. (2000) “Síntomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social.” En: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI, USP. São Paulo.
- ASSOUN, P. L. (2004) Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. En Assoun, P. L. & Zafiropoulos, M. (2004) Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria. Nueva visión, Buenos Aires.
- BARBAGELATA, N. (2011) “Una exploración sobre el lazo social en nuestra época”. En: Clase 7: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.
- BASSOLS PUIG, M. (1999) Psicoanálisis en intensión y en extensión: los tres puntos de fuga. En Freudiana: Revista psicoanalítica publicada en Barcelona bajo los auspicios de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis, N° 26, págs. 23-40. Disponible en: [http://www.andalucialacanianana.com/textos/acta\\_3.htm](http://www.andalucialacanianana.com/textos/acta_3.htm)
- BLEICHMAR, S. (1997) “Acerca del "malestar sobrante"”. En: <http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- BRIGNONI, S. (2010) “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto” En: Clase 19: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.

- CAMPOPIANO, R. & ROCCHIETTI, S. (2003) "Metodología de lectura transdisciplinaria". Revista electrónica *Con-versiones*, Julio 2003. Disponible en: <http://www.con-versiones.com/nota0241.htm>
- CASTORIADIS, C. (1997) *El avance de la insignificancia*, EUDEBA, Buenos Aires.
- CEVASCO, R. (1996) *Psicoanálisis y ciencias sociales*. Texto establert per B. Matilla i revisat per l'autora a partir de notes per a la conferència inaugural del curs de postgrau Atenció Primària i Infància de l'UB-FNB.
- CEVASCO, R (2010) *La discordancia de los sexos. Perspectivas psicoanalíticas para un debate actual*. Psiconalisis & Sociedad ediciones, Buenos Aires.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (2000) *Infancia el Ilusión (Psico)-pedagógica: Escritos de psicoanálisis y educación*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1910) "Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica", en *Obras Completas*, Vol. XI, Ed. Amorrortu, 1979, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1912) "Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico". En *Obras completas*, Vol. XII, Ed. Amorrortu, 1998, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1930 [1929]). *El malestar en la cultura*. Volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931). Ed. Amorrortu, 1979, Buenos Aires
- GINZBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*. Ed. Muchnik, 1986, Barcelona.
- KIEL, L (2010) "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social". En: Clase 15: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.
- KUPFER, M.C.M. (2000) *Educação para o futuro*. Ed. Escuta, São Paulo.
- LACAN, J. (2009) *El Seminario, Libro 17 (1969-1970)*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- LACAN, J. (2011) *El Seminario, Libro X: La Angustia, 1962-63*, Ed. Paidos, Buenos Aires.
- MINNICELLI, M (2010) "Infancias en Estado de Excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis", Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- MOLINA, Y. (2011) "La "apatía" y el "desinterés" en la Educación Media. El lugar del objeto en el vínculo educativo: un diálogo entre el Psicoanálisis y la Pedagogía Social". Ponencia presentada en el III Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y Adolescentes". Universidad Nacional de Mar del Plata, FLACSO.
- NÚÑEZ, V. (2003). "El vínculo educativo". En Tizio, H. (Coord.)(2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 19-47. Ed. Gedisa, Barcelona:
- 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*, (p.165 a 198). Ed. Gedisa, Barcelona.
- TIZIO, H. (2010) "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis". En: Clase 18: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.
- ZELMANOVICH, P. (2006) "Variaciones escolares" En: STIGLITZ, Gustavo (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Grama ediciones, Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2009) "La formación de educadores bajo una modalidad virtual. Abordaje de un falso dilema." En: *Revista Educação Temática Digital*. (ETD) da Biblioteca Joel Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp. Marzo de 2009. A ETD obteve Qualis A Nacional na área de Educação segundo a última avaliação feita pelo comitê da Capes. En: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/login>
- ZELMANOVICH, P. (2010) "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo." En: Clase 8: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.
- ZELMANOVICH, P. (2011) "Cernir el malestar- Delinear lo posible – Hacer lugar al acto educativo." En: Clase 1 Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

## Anexo: Cuadros

**Cuadro 1:** Perfiles agrupados según Formación Profesional. Fuente: instancia de formación de posgrado orientada a abordar el malestar educativo. 2007-2009. Elaboración propia.

Perfiles agrupados según Formación Profesional	Totales	%
Perfil Psi	190	51,49
Perfil Docente	98	26,56
Licenciado en Ciencias	48	13,01
Licenciado en Sociología	5	1,36
Licenciado en Trabajo Social	14	3,79
Otras profesiones	14	3,79
<b>Total</b>	<b>369</b>	<b>100%</b>

**Cuadro 2:** Perfiles agrupados según ámbito de actividad laboral. Fuente: instancia de formación de posgrado orientada a abordar el malestar educativo. 2007-2009. Elaboración propia.

Perfiles según ámbito de actividad laboral <sup>7</sup>	Totales	%
Agentes educativos en instituciones educativas	281	76,15
Agentes educativos fuera de instituciones educativas	51	13,82
Agentes no educativos	30	8,13
Otros	7	1,90
<b>Total</b>	<b>369</b>	<b>100,00</b>

<sup>7</sup> - Agentes educativos en instituciones educativas: comprenden a todas aquellas actividades laborales que se desarrollan en instituciones educativas, incluyendo: escuelas, colegios, jardines de infantes, institutos de formación docentes, universidades, etc. Ejemplo: Directores, coordinadores, docentes, integrantes de equipos de orientación, tutores, preceptores, etc.

- Agentes educativos por fuera de instituciones educativas: son agentes del sistema educativo que no trabajan ligados a una institución en particular, pueden supervisarlas, capacitar a su personal, asistirlos o asesorarlos externamente. Ejemplos de estos agentes: Asesores, asistentes técnicos de equipos de asistencia u orientación escolar, capacitadores, supervisores, etc.

- Agentes no educativos: son agentes que si bien no son "parte del sistema", trabajan con problemáticas educativas o escolares, como por ejemplo: mayoritariamente asistentes técnicos de equipos de salud y psicólogos clínicos.

**Cuadro N° 3:** Perfiles agrupados según lugar institucional. Fuente: instancia de formación de posgrado orientada a abordar el malestar educativo. 2007-2009. Elaboración propia.

<b>Agentes educativos en instituciones educativas:</b>	<b>Totales</b>	<b>%</b>
-Asesor institucional:	8	2,17
-Asesor pedagógico:	8	2,17
-Coordinador institucional	13	3,52
-Equipo de orientación:	81	21,95
-Equipo Directivo	34	9,21
-Preceptor	2	0,54
-Prof en nivel inicial	3	0,81
-Prof en nivel medio	56	15,18
-Prof en nivel primario	28	7,59
-Prof en nivel universitario	24	6,50
-Prof en terciario terciario	17	4,61
-Secretaria	2	0,54
-Tutor	5	1,36
<b>Subtotal</b>	<b>281</b>	<b>76,15</b>
Total de la muestra	<b>369</b>	<b>100,00</b>

**Cuadro N°4:** Perfiles agrupados según la función desempeñada. Fuente: instancia de formación de posgrado orientada a abordar el malestar educativo. 2007-2009. Elaboración propia.

<b>Perfiles según la función desempeñada</b>	<b>Totales</b>	<b>%</b>
<b>Funciones pedagógicas:</b>	182	49,32
<b>Funciones de asistencia y orientación</b>	141	38,21
<b>Funciones de capacitación</b>	9	2,44
<b>Funciones socioeducativas</b>	9	2,44
<b>Funciones de coordinación</b>	17	4,61
<b>Funciones no pedagógicas</b>	11	2,98
<b>Totales</b>	<b>369</b>	<b>100,0</b>