

6

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año III - Septiembre 2022 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **MARÍA NOEL FERNÁNDEZ**

¿Certificación o formación? Concepciones de trabajo docente de profesores y profesoras de educación secundaria sin titulación específica

*¿Certification or training? Teachers' conceptions of teaching work in secondary education without specific qualifications*

- **JUAN FRANCO**

Narraciones de estudiantes en la formación docente. Los vínculos transferenciales en espacios escolares

*Students' narrations in teaching formation. The transference bonds in schools*

- **GABRIELA SCARFO**

Cuando la lógica judicial irrumpe la institución escolar. Acusaciones a docentes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires

*When the judicial logic bursts into the school institution. Accusations to kindergarten teachers from the province of Buenos Aires*

- **MARCELO AUGUSTO SALICA, MACARENA GONZALEZ SIMONOVIC Y LAURA L. ZULOAGA**

El componente metadisciplinar para favorecer la interdisciplinariedad de las ciencias naturales en el nivel primario

*The metadisciplinary component to promote the interdisciplinarity of the natural sciences at the primary level*

# NARRACIONES DE ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE. LOS VÍNCULOS TRANSFERENCIALES EN ESPACIOS ESCOLARES

*Students' narrations in teaching formation. The transference bonds in schools*

JUAN FRANCO\*

Recibido  
04|08|21

Aceptado  
11|05|22

Artículos  
científicos

## RESUMEN

El presente artículo se enmarca dentro del proyecto *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula*, que lleva adelante desde el año 2019 la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Dicho trabajo de investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que propone una primera aproximación analítica a estos discursos, en vías de caracterizar los aspectos transferenciales y contratransferenciales presentes en las biografías, entendidos como emociones/sentimientos que se enuncian en la descripción de hechos o eventos significativos en la trayectoria escolar. De esta manera, el tratamiento de los datos está centrado en la unidad de análisis (relato de estudiantes que cursan el trayecto de formación en una carrera del profesorado), con el objetivo de identificar el tipo de vivencias subjetivas que signan la construcción del perfil identitario de los docentes en formación.

Es por ello que nos preguntamos desde la formación de formadoras/es: ¿Qué tipo de experiencias subjetivas se actualizan en el trayecto de formación/práctica docente? ¿Qué mecanismos contratransferenciales, transferenciales y/o aspectos de la resistencia aparecen asociados a tales experiencias? ¿Qué agentes educativos se posicionan como objeto de transferencias en las narrativas?

En consonancia con los objetivos de la investigación, se propone un diseño muestral basado en el estudio de casos.

**Palabras clave:** narraciones, formación docente, subjetividad, transferencia.

\* Dr. Lic. y Prof. en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Profesor Adjunto Regular de la Cátedra Psicología. Sede Santa Rosa. Departamento de Formación. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Se desempeña como profesor en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa y en el Colegio Secundario de la UNLPam. Desde hace varios años investiga acerca de las subjetividades y vínculos escolares/ transferenciales entre adultos/os y jóvenes; y también, sobre el lugar que ocupan los procesos de subjetivación desde el psicoanálisis en la formación docente. Correos electrónicos: [juanfranco@cpenet.com.ar](mailto:juanfranco@cpenet.com.ar), [huarpeentoay@gmail.com](mailto:huarpeentoay@gmail.com)

## ABSTRACT

This article is part of the project *Teaching subjectivities and transference bonds in the classroom*, which has been carried out since 2019 by the University Chair of Psychology of the Department of Teacher Training of the Facultad de Ciencias Humanas (FCH), at Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). This research work presents a qualitative approach, since it proposes an analytical first approach to these discussions, characterizing the transference and countertransference aspects present in the biographies, understood as emotions/feelings that are enunciated in the description of significant facts or events during the school career. In this way, the treatment of the data is centered on the unit of analysis (narratives of students who attend the training course in a teaching career), with the aim of identifying the type of subjective experiences that mark the construction of the identity profile of teachers in training.

That is why we ask ourselves: What kind of subjective experiences are updated in the course of training teaching practices? What countertransference and transference mechanisms and/or aspects of resistance appear associated with such experiences? Which educational agents position themselves as transfer objects in the narratives?

In accordance with the objectives of the research, a sample design based on case studies is proposed.

**Key words:** narratives, teacher training, subjectivity, transference.

## Introducción

El presente artículo se enmarca dentro del proyecto *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula*, que lleva adelante desde el año 2019 la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la FCH, de la UNLPam. Tal proyecto indaga, desde una perspectiva psicoanalítica, las experiencias vinculares transferenciales -cálidas u hostiles- presentes en las trayectorias escolares y su incidencia en los modos de ser docente.

Diversos estudios (Filloux, J., Jiménez, M. P. y Páez, M. R., 1989; Alidiere, 2004) ubican a la transferencia como un aspecto interesante a evaluar en el campo pedagógico; las/os alumnas/os sitúan a la/el maestra/o como objeto de transferencia, pero los afectos también se desplazan entre pares.

La investigación presenta un enfoque de tipo cualitativo, en tanto adopta una mirada comprensiva (Ynoub, 2015) que busca captar la producción de subjetividades docentes propia del tránsito biográfico por la educación formal en carácter de estudiantes. A pesar de tratarse de un estudio preliminar, de carácter descriptivo, el análisis propuesto tiene una amplia vocación hermenéutica. Este carácter interpretativo se apoya en la particularidad de los casos que conforman el corpus de análisis; la valoración que cada sujeto le otorga a las diversas experiencias vividas es de carácter singular, y merece una reflexión crítica por parte de los/as investigadores (Vasilachis, 2007).

Existen investigaciones que ponen el acento en la importancia de las narraciones, biografías de experiencias docentes durante el desarrollo profesional. En esta línea hacemos mención, por un lado, a los trabajos de Alliaud y Suárez (2011) y Alliaud (2017) donde resaltan la importancia de relatos de experiencias que entran tanto la formación recibida, como las prácticas del ejercicio profesional. Por el otro lado, existe un segundo grupo, que investiga relatos autobiográficos y narrativas de docentes “memorables” y nóveles, vinculado al saber docente, la buena enseñanza y la relevancia de lo afectivo en el proceso de formación (Porta y Yedaide, 2020). Los trabajos de Litwin (2008) recuperan la preocupación por aquello que queda fuera del currículo escolar, y subrayan la importancia de las decisiones docentes, no siempre conscientes, en el curso de su práctica.

En relación al valor de las narrativas en la formación docente, vale la pena destacar los trabajos de autores como Fernández Cruz (2012) y González Giraldo (2019), ya que sistematizan los estudios sobre formación docente, adoptando el enfoque biográfico-narrativo que destaca

la riqueza metodológica del trabajo analítico en torno a los relatos de formadoras/es en formación. Similar tarea asume Diamant et. Al (2015; 2012) al forjar el concepto de “traza didáctica” como un analizador central en la interpretación de la construcción de la identidad docente, y la reproducción de las buenas prácticas de enseñanza.

En los últimos años la formación de formadoras/es ha centrado su atención en propiciar la importancia de recuperar las experiencias pasadas en estudiantes. Alliaud (2017) destaca la importancia de “contarse”, que permite recuperar modelos de enseñanza que han interiorizado en sus trayectorias como alumnas/os o maestras/os practicantes; estos modos identitarios se expresan tanto en el plano afectivo, como en los saberes, las reglas de acción, y las pautas de comportamiento.

En esta línea, este trabajo recupera 39 narraciones de estudiantes del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Escuela Normal Santa Rosa”, en el marco de la asignatura Sujetos de la Educación Primaria, en los que se despliegan diferentes experiencias transferenciales vividas en instituciones educativas con compañeras/os y referentes institucionales. Se propone un diseño muestral basado en el estudio de casos (Ynoub, 2015), con el fin de realizar una primera aproximación analítica a las trayectorias de las/os estudiantes del profesorado. Los aspectos considerados para la escritura de las biografías escolares fueron los siguientes:

- La revisión de las experiencias a partir de diversos formatos, sus implicancias subjetivas y sobre todo el lugar de esas huellas en las experiencias actuales de la formación. El relato podía basarse en un hecho puntual que resultara significativo, o recuperar la historia personal formativa.
- Se promueve la reflexión sobre experiencias tempranas como alumnas/os del nivel primario o secundario. Estos relatos son protagonizados por niñas/os o adolescentes, por lo que han dejado marcas profundas que tienen eficacia simbólica en la vida actual de las/os estudiantes del profesorado.
- Se hace hincapié en la descripción de los agentes educativos que participan como objetos de transferencias vinculares en las historias vivenciadas; ya sean de carácter positivo u hostil.

El análisis y tratamiento de los datos estará centrado en la unidad de análisis (relatos/biografías de alumnas/os del profesorado), en relación a tres aspectos que forman parte de la identidad de las/os formadoras/es en formación: a) el tipo de vivencias que resultan

significativas para la definición de las trayectorias docentes, b) los aspectos afectivos que se asocian a tales vivencias (sentimientos/emociones que se enuncian en los textos), c) las/os agentes educativos que protagonizan las narrativas (familia, referentes institucionales, etc.). Dichos ejes son coherentes con las preguntas que guían esta investigación: ¿Qué tipo de experiencias subjetivas se actualizan en el trayecto de formación/práctica docente?, ¿qué mecanismos contratransferenciales y/o aspectos de la resistencia aparecen al compartir con docentes y compañeras/os?, ¿qué agentes educativos se posicionan como objeto de transferencias en las narrativas?

Es necesario resaltar que para el análisis se seleccionaron los fragmentos de discurso más significativos y representativos de la muestra global, a fines de establecer un perfil de los estudiantes del profesorado, a partir de sus experiencias formativas en contextos educativos.

### **El valor de la narrativa para la formación docente**

Las dificultades de la institución escuela para trabajar con las/os niñas/os y jóvenes de los sectores vulnerabilizados no es nueva. Desde hace años hay una profusa producción bibliográfica que aborda el tema, sumado a numerosas capacitaciones y congresos académicos que invitan a pensar estrategias capaces de generar espacios escolares de inclusión genuina.

El pensamiento de Ulloa (1995) nos revela la importancia de recuperar la condición de “hablante” de todo sujeto, y la legitimación de aquellos rincones donde la palabra encuentra una escucha. Sólo así será posible germinar ideas, recursos, estrategias, nuevos modos de incidir en las situaciones problemáticas para modificarlas. Desde su mirada, el pensamiento crítico emerge en el seno del grupo que se apuntala en la reciprocidad del habla/escucha. Las narraciones que “dan cuenta de los sujetos y de lo que los sujetos cuentan”, permiten recuperar historias de dolor vivo, compartirlas, deconstruir los núcleos de sentido y significado que le dieron sustento, con el propósito de posibilitar nuevas configuraciones docentes e imaginar modos de relación que habiliten espacios de inclusión genuina.

Expresa Benjamin (2021) “los sujetos se constituyen intersubjetivamente en la constante exposición a la alteridad. Esta intersubjetividad solo es posible en y por la comunicación y esta comunicación, por ende, es esencialmente, un intercambio de narrativas” (p. 12).

Depende de cada una/o de nosotras/os determinar el uso de las narraciones compartidas: algunas/os se indignarán, otras/os sentirán lástima, no faltará quien dude del

relato compartido, o le reste importancia a la dimensión de lo vivido en la escena escolar. Pero también estarán aquellas/os otras/os, en los que la lectura/escucha dará lugar a repensar la violencia simbólica que se ejerce en los contextos de desigualdad y los procesos de desobjetivación que desencadena.

Fernando Ulloa (1995) sostiene que el trabajo con otra/o, y especialmente con otra/o diferente, requiere de habilidades propias: la empatía, capaz de garantizar el suministro adecuado (cuidado, conocimiento, palabra), y el miramiento, que implica “el mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto a uno mismo” (p.136).

### **Lo transferencial en las instituciones escolares**

Cuando hablamos de “lo transferencial” en educación hacemos referencia al vínculo afectivo que establecen niñas/os, adolescentes y adultas/os en instituciones escolares. Se refiere al modo en que se organiza una relación entre dos o varios sujetos, implica un encuentro o bien un desencuentro. Este entrecruzamiento de historias adquiere formatos singulares, ya que se ve afectado por las experiencias primarias; tanto del mundo endogámico como aquellas organizadas en el espacio público, es decir, la escuela, el aula y lo comunitario. Así, se constituye una escena donde se transfieren determinados sentimientos, modalidades de relación amalgamadas desde los primeros años de la infancia; se actualizan fragmentos identificatorios que son propios de cada actora/or y que afloran en el encuentro con la/el otra/o.

Schmidt (1985), Bernfeld (2005), Airchhorn (2006) –en las primeras décadas del siglo XX– explicitan que quienes trabajan con niñas/os y adolescentes, deberían estar familiarizadas/os con los principios del psicoanálisis; esto les permitiría reconocer las manifestaciones conscientes e inconscientes, la existencia de una sexualidad infantil y el conocimiento del mecanismo de transferencia; es decir, comprender acerca de las variables diacrónicas y sincrónicas que operan en el psiquismo. Asimismo, estos criterios de indagación psicoanalítica proponen que la/el educadora/or debería realizar una labor reflexiva sobre la propia transferencia.

Los aportes del psicoanálisis al campo educativo (Karol, 1999; Zelmanovich, 2003, 2013, 2020; Tizio, 2005) y en especial a la formación docente (Follari, 1997; Falcón 2003 y Franco, 2015) resultan una llave que permite operar sobre situaciones transferenciales pasadas a partir de sus efectos sobre el aparato psíquico.

Enriquez (2002) señala que las instituciones educativas son instituciones de existencia debido a que sostienen el mandato social de posibilitar el desarrollo de las personas. En este

contexto, la/el profesional actuante se halla moralmente involucrado en la tarea que, por carecer de reglas fijas, amerita una construcción permanente. Sin embargo, la reescritura de la práctica docente, según los emergentes circunstanciales, no implica la renuncia a los valores fundantes que la constituyen como tal. El autor recupera el concepto de “inteligencia astuta” (Enriquez, 2002) que la mitología griega personificó en Metis. Este personaje es retratado como la divinidad de los navegantes, el encargado de mantenerlos siempre alertas y vigilantes para una adaptación inmediata a los cambios de escenario.

Tal como lo expresa Noel (2009): “en las escuelas que atienden sectores de alta vulnerabilidad se advierte tanto una conflictividad sorda pero persistente, como una persistente perplejidad” (p. 97). La “persistente perplejidad” configura, en palabras de Ulloa (1995), una “cultura de la mortificación” en virtud de la fractura entre la institución y el contexto, dado que ve en ese otro una amenaza, un obstáculo para el cumplimiento de su mandato de educar. Y en esa “conflictividad sorda pero persistente” la hospitalidad deviene en hostilidad.

(...) cuando una institución solo refleja el entorno, sin operar eficazmente sobre él, tiende a configurar un organismo conservador y aún reaccionario a toda modificación, de la misma manera que si no existe en ella ningún reflejo del entorno y sus necesidades y solo violenta ese contexto, se estructura un organismo autoritario. (Ulloa, 1995, p. 86)

El malestar se advierte principalmente en la pérdida del pensamiento crítico y el placer por la tarea, gesto que deriva en la incapacidad docente para advertir los conflictos y encaminar su resolución. El impacto en la trama relacional se evidencia en una fuerte desligazón de los vínculos y los procesos de desobjetivación. Al respecto, Bleichmar (2009) advierte que los procesos de objetivación se ven obstaculizados por el trato humillante, la discriminación, la negación del sufrimiento del otro, la rivalidad, el descrédito, etc.

### **Análisis de las narrativas escolares**

Se les propuso a las/os estudiantes del ISFD escribir una narración relacionada a una situación vincular transferencial “donde fueron protagonistas o bien participaron en la situación voluntaria o involuntariamente, incluyendo impresiones, sentimientos y demás cuestiones que emergen, afloran frente al recuerdo de la situación vivida”. La tarea tuvo como propósito crear un corpus empírico que permitiera recuperar narrativas autobiográficas centradas en escenas o eventos propios de la trayectoria escolar de alta significatividad para las/os participantes.

El grupo de estudiantes involucrado, con una amplia mayoría de mujeres, de edades entre 21 y 40 años, es la primera generación de su familia que tuvo la oportunidad de acceder a estudios superiores. De las 39 narraciones elaboradas, 29 dieron cuenta de un recuerdo doloroso en el contexto de la escuela, principalmente de nivel primario. Tan solo 4 protocolos recuperaron experiencias positivas vivenciadas en el transcurso de su escolaridad<sup>1</sup>.

Tal como lo propone el psicoanálisis, las diferentes experiencias atravesadas en el pasado son guardadas o bien reprimidas, alojadas en las profundidades del inconsciente y regidas por el proceso primario (Freud, [1923] 2011). Con el paso del tiempo, dichas escenas recuperan su eficacia simbólica a partir de nuevas experiencias movilizantes, y afloran a la conciencia (retorno de lo reprimido). Las narrativas analizadas dieron cuenta de estos procesos, ya que se desplegaron escenas con una alta carga de violencia simbólica (transferencias hostiles), que se actualizan en el presente al momento de transitar estudios superiores o pensar la labor docente.

Las narraciones elaboradas dan cuenta de un recuerdo vívido: no solo rescatan el nombre de la docente y/o compañeras/os involucrados, sino también, el año. Incluso algunas/os llegan a consignar con precisión el día y la hora en que el suceso ocurrió. El tipo de situaciones/vivencias narradas han sido organizadas en distintos núcleos de sentido a fines de cumplimentar los objetivos metodológicos de esta investigación y consignar la caracterización de los aspectos que allí se enuncian.

Vale la pena aclarar que los registros de sufrimiento develados en los protocolos no desmerecen los procesos de desestructuración que atraviesan a las/os profesoras/es, a los que se les exige cumplimentar su tarea en contextos turbulentos. La dificultad del ejercicio de la profesión docente se vio claramente agravada por el cambio de escenario, en el que se coadyuvó la pauperización de amplios sectores de la sociedad con el mandato de inclusión. Existen antecedentes teóricos (Abraham, 1982-1986; Estevez, 1994; Cordie, 2003) que dan cuenta del sufrimiento docente, en muchos casos invalidante, ya que al verse imposibilitados de cumplir con el mandato escolar histórico presentan cuadros de estrés, enfermedades psicosomáticas y, con frecuencia, somatizaciones severas. El estado les exige una tarea de contención y enseñanza, sobre todo en los ámbitos de marginalización profunda, sin proveerlos de los sostenes simbólicos y materiales necesarios para afrontar un desafío sin precedentes.

---

<sup>1</sup> Los nombres que figuran en los protocolos son ficticios a los efectos de preservar la identidad de las y los narradoras/es.

## Trayectorias escolares frente al maltrato docente

En este primer bloque recuperamos las narrativas que remiten a problemas en la relación docente–alumna/o. Estos conflictos de índole transferencial pueden ser entendidos como “actos de violencia” (Bleichmar, 2008); humillación, discriminación, indiferencia ante el sufrimiento del otra/o, maltrato, entre otras configuraciones mortificantes.

Mi problema era la docente y su manera de tratarme, el día que yo sabía que tenía con esa maestra era imposible no levantarme llorando y con mucho miedo a estar presente en sus clases, que me tratara mal, que me grite, me haga pasar vergüenza frente a mis compañeros, para esta docente equivocarse era un delito, me hacía perder las ganas de aprender, con sus comentarios me hacía sentir que era una burra, sentía terror al ir a la escuela y que esté ella. ¡MAMÁ NO QUIERO IR A LA ESCUELA, decía cada martes! (Alejandra)

Una compañera, un compañero y yo repetimos 2do año de Polimodal y volvimos a tener a la misma profesora de Geografía que desde el primer día que entró al aula nos dijo, otra vez ustedes, no se cansan de desaprobarnos Geografía, nosotros no contestamos nada y así era la mayoría de las clases, no nos prestaba atención cada vez que la llamábamos para que nos explique porque no entendíamos, nos decía que no podía creer que fuéramos tan burros, tendrían que abandonar el Polimodal, porque no van a llegar a 3ero, no van a servir para nada en la vida. (Bernardo)

Las historias revelan divergencias en las configuraciones imaginarias. Mientras la/el alumna/o tiende a valorizar las relaciones afectivas, la/el docente prioriza los aspectos cognitivos y morales de los vínculos. La/el profesora/or construye su representación de la/el alumna/o a partir de su expectativa de resultados escolares, porque el mandato institucional, hijo de la modernidad, privilegia esos valores. Así se sitúa en el marco de las condiciones operantes a respetar y categoriza como buenos o malos, burros, vagos o tontos, en base al estatus escolar adjudicado. La fuerza de lo instituido ofrece el marco explicativo que permite comprender el acercamiento de la/el docente a las/os alumnas/os, que al responder a sus expectativas le dan una buena imagen de sí mismas/os; por el contrario, rechazará a los que “no aprenden” por el mal reflejo de sí que le proyectan (Ulloa, 1995).

La categorización de que es objeto y la expectativa que se desprende de la misma tiene clara influencia sobre el sí mismo del alumno/a, de modo tal que se atribuirá cualidades o

defectos en función de la forma en que se siente percibido en la escuela por la/el docente y su grupo de compañeras/os. Esto último se justifica por el carácter público del aula, puesto que, al tratarse de un espacio de circulación de discursos, los apelativos o posicionamientos subjetivos adquiridos por influencia de las/os docentes y/o las/os pares se cristalizan en modos de nombrar estigmatizantes.

En los dos testimonios citados anteriormente el vínculo educativo con las/os adultas/os se configura con características transferenciales hostiles, que promueven un borramiento del otra/o, de su historia, de sus relaciones, de su subjetividad. En ese marco, la voz del sujeto niña/o, joven es descalificada y/o anulada ante el peso de las palabras adultas.

Los aportes que tanto Karol (1999) y Zelmanovich (2003) realizan sobre estas cuestiones, nos recuerdan que niñas/os y adolescentes se encuentran en proceso de constitución subjetiva. Así, modelan sus existenciaros replegándose en el espacio biográfico, ensayando un rol, apostando a un personaje circunstancial, nunca decisivo; su destino (final) no necesariamente es aquel que se dictamina a partir de sentencias que reciben de sus profesoras/es. Si pensamos al mundo adulto como responsable de transmitir el legado cultural y otorgar sentidos al presente, observamos situaciones que comprometen la existencia de esa oferta de pasaje, socavando las subjetividades en constitución. Las vivencias de arbitrariedad, ira, enojo, descalificación operan como factores de desubjetivación, corroen la confianza y agudizan el desamparo, lesionando la singularidad del sujeto en formación.

Bleichmar (2009) conceptualizó la diferencia entre los términos susto, miedo y terror como un modo de alertar los alcances que dichas emociones producen en el sujeto: “susto frente a lo imprevisto, miedo como instrumentación de defensas, terror como reconocimiento de lo que se teme, sin posibilidad de instrumentar defensas y esto se produce cuando se derrumban las legalidades” (p. 106).

Las descalificaciones y los agravios vividos por los sujetos tienen como origen común su “no comprender”, y por ello, algunas/os procuran “invisibilizarse” con la intención de disminuir su sufrimiento. Así, emergen en los relatos diferentes resistencias o mecanismos de defensa: la resignación silenciosa, la evasión física de la escuela, la consolidación de un espacio de frustración mortificante, entre otros.

## Rol docente y violencia entre pares

El segundo núcleo de significación se concentra en las narraciones que abordan el maltrato sufrido por parte de una/un compañera/o. En todos los casos, la voz de los protagonistas pone en evidencia la no intervención de la/el docente, única/o capaz de mediar en esas situaciones. Prima un sentimiento de abandono e indefensión en el recuerdo evocado.

Había un compañero llamado Juan que comenzó a molestarme de manera permanente, me sacaba las cosas, me decía cosas feas, malas palabras, hasta que un día me hizo llorar porque me rompió una manualidad, lo peor de todo fue cuando le conté a la maestra lo que había sucedido, me dijo y vos qué le hiciste, para que te hiciera eso, ella sabía porque más de una vez lo veía y no hacía nada. No se si no hacía nada porque le tenía miedo a la mamá de Juan, pero nunca actuó a mi favor, le conté a mi mamá que fue a la escuela a hablar con la directora, le dijo que iba a hablar con la docente e iba a citar a la mamá de Juan. La mamá de Juan nunca se presentó. (María)

Tuve un compañero que se dedicaba pelear, pegar e insultar, un día me tiró con una botella, me enoje mucho, levante la botella del suelo y la tire, pero no le pegue, la directora me llevo a dirección a mi sola, me retaba a gritos, mientras que, en medio del llanto, le decía que el tiró primero, seguía retándome y no quiso escucharme alegando que no le importaba, me castigó dejándome sin recreo. He pasado varias situaciones similares a esta y la mayoría de los docentes hacen omisión a ellas, llegaba a un punto en que no quería ir al colegio porque sabía lo que me esperaba y que no iba a tener a alguien que me respalde o resguarde. (Analía)

Los dos protocolos transcritos nos muestran situaciones de abandono, donde la adulta no escucha otra versión de los hechos sucedidos, no ve la “otra escena”. Los oídos sordos de aquellas/os “que no hacen nada”, “que no les importaba”, “que no querían escuchar” y que con su indiferencia promueven el deseo de no ir más a la escuela, de abandonar los estudios por desprotección institucional.

El espacio aula es vivenciado y habitado con un cuerpo y una subjetividad singular. Este tránsito es diferente en la vida de cada niña/o y/o joven escolarizado. Los testimonios dan cuenta de la ausencia de un ámbito de cuidado capaz de propiciar vínculos transferenciales con matices de calidez afectiva y asegurar las condiciones para una mejor convivencia entre subjetividades.

La escuela es el ámbito que necesitan niñas/os para proseguir con su constitución subjetiva; tal como lo explica Schlemenson (1996) es “el espacio social por excelencia que actúa como primer organizador social del yo” (p. 18).

Dejar a las/os niñas/os expuestas/os a las desregulaciones pulsionales, en especial en un espacio donde la/el adulta/o realiza una oferta cultural para favorecer la consolidación del Yo, resulta llamativo. En las dos escenas las estudiantes quedan sometidas a la arbitrariedad de adultas que no escuchan los decires y pareceres que portan las nuevas generaciones e imponen sus propios sentidos a la situación. Es necesario resaltar que ante la ausencia de referentes docentes que limiten el maltrato, las/os alumnas/os recurren al ámbito familiar en búsqueda de amparo. En esos casos, se perfila la presencia de la madre, a la que recurren como última instancia para que oficie de portavoz ante las asimetrías de poder entre docentes y estudiantes.

### Testigos de lo arbitrario

Este grupo de protocolos narra situaciones de sufrimiento atravesadas por algún/a compañero/a tanto de violencia simbólica como física. Humillaciones, gritos, llanto, miedo al punto de “hacerse pis” dan paso nuevamente a la denuncia del incumplimiento “por parte de las personas de las que se esperaba resguardo y cuidado”. Se expone, se humilla y se castiga al que “no aprende” y al que “no se comporta”.

La señora María empieza por el tema del día, escucha a Sofía cuchichear con los compañeros. María de trasformo totalmente, enloqueció, comenzó a gritarle a toda la clase, nos quedamos en shock, pero ella seguía con sus gritos cada vez peores hasta el punto de acercarse a Sofía y zamarrearle bruscamente, nos asustamos mucho. (Ester)

Teníamos una maestra que la recuerdo siempre muy enojada y molesta. Un compañero llamado Lautaro le tenía mucho miedo y siempre lo hacía pasar al pizarrón o le hacía preguntas, en realidad todos le teníamos miedo. Lautaro le tenía tanto miedo que un día por sus gritos se hizo pis encima y se fue al baño llorando. (Valeria)

En consonancia con lo anterior, las situaciones transferenciales se dan bajo experiencias donde se despliega la hostilidad de un vínculo entre dos o varias personas. En los testimonios podemos observar las desregulaciones adultas que generan situaciones de desamparo en niñas/os que viven sus subjetividades singulares, escolares y sociales. En este punto, el ser testigo de actos de violencia simbólica/física sufridos por un/una compañero/a tiene un impacto

de alta significatividad negativa sobre la/el narrador: lo que sucede en el aula las/os atraviesa a todas/os.

Es Bleichmar (2005) quien nos expresa que las situaciones de desubjetivación, son provocadas por una/un otra/o quién no reconoce al sujeto con quien se encuentra, ya sea porque lo niega, lo rechaza, o bien, lo utiliza para obtener beneficios personales. En los protocolos las/os adultas/os reducen a los sujetos al carácter de meros individuos biológicos, y su mirada se torna incapaz para concebir sus gustos, preferencias, un habla singular, portadora de anhelos y proyectos.

Además, si a lo anterior le agregamos la complejidad de las transferencias afectivas inconscientes y su implicancia en el clima relacional de la clase, se torna necesario que la/el docente detecte y analice el tipo de emociones que proyecta y dispone en un grupo-clase particular.

### **Las infancias y sus desamparos. Indiferencia y rechazo**

El reclamo por la ausencia de resguardo y de cuidado toma una significación mayor porque las/os protagonistas de las historias viven en contextos de alta vulnerabilidad: madres solas con varios/as hijos/as, padres ausentes, estados de abandono, pobreza, hambre, abusos sexuales, trata de personas, consumo problemático, violencia. Como plantea Bleichmar (2009): “La crueldad no es solamente el ejercicio malvado sobre el otro, sino que es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro” (p. 38).

La directora, comenzó a ir al grado tocaba la puerta y con un gesto apuntaba a Marta. La maestra que se levantaba de inmediato decía, bueno alumnos, Marta se va a retirar un ratito, así que si la ven distinta cuando vuelva, con el cabello mojado no se sorprendan. Marta se sonrojo, se encorvo, parecía que buscaba esconderse. Algunos chicos le preguntaron porque no se bañaba en su casa, ella opto por no responder y se volvió distante de todo el grado. Hacía mucho que no veía a su papá, su familia era numerosa, estaba su mamá y seis hermanos. Me contó que su casa era muy pequeña, muchas veces su cena era un té con leche y un pedazo de pan, si bien en mi casa no había demasiado, cuando mi mamá hacía tortas llevaba para las dos. Mi molestia va por la imposición innecesaria y brusca de parte de personas que se esperaba el resguardo y el cuidado. (Eliana)

En mi casa mi mamá me pegaba, nos crió a nosotros sola, cuatro hermanos y trabajaba, no tenía mucha paciencia por el solo de hecho de estar frustrada, cansada. A la maestra algo en mi le causaba rechazo, tal vez mi aspecto o que mi mamá no haya sido esas madres activas que están en la cooperadora. (Gladys)

Consideramos que se produce un desdibujamiento de los lugares que deberían ser ocupados las/os adultos. Este corrimiento de las funciones nos lleva a pensar en las experiencias de abandono, desazón y desvalimiento que vivencian niñas/os por no contar con figuras significativas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. A esto se suma la crueldad de las intervenciones y la indiferencia ante el sufrimiento de la/el otra/o, gestos que aumentan los diversos desamparos.

El psicoanálisis nos recuerda que las/los trabajadoras/es realizan sus prácticas en marcos institucionales lo que hace necesaria una reflexión sobre su hacer e intervenciones. Proponer que las instituciones son necesarias para el tratamiento del malestar; son instituciones civilizadoras, alojan a una/un sujeta/o, la/o ayudan a regular el goce, son instituciones del lenguaje.

En uno de los relatos observamos que la narradora conversa con su compañera quien le confiesa no alimentarse de noche. Al tener registro de ese dolor, la protagonista se muestra motivada a reparar esta situación desoladora, y comparte su comida en un gesto subjetivante. Esta situación nos permite reflexionar sobre la capacidad de estas niñas para reconocerse y, en medio de semejante transformación, construir un refugio cómplice ante la ausencia del mundo adulto. Caso contrario, en las narrativas que evidencian el sostén y la presencia de la familia en el mundo escolar, se desatan transferencias laterales hostiles entre pares, debido a que las/os niñas/os sin protección fraterna sienten estos apoyos como un privilegio y un motivo de diferencia.

En estos casos de desamparo y falta de contención afectiva aparecen entre los relatos analizados situaciones vinculadas a la vulneración y abuso de los cuerpos infantiles por parte de adultos/as. A continuación, citamos algunos párrafos significativos para reflexionar sobre el rol docente ante este tipo de coyunturas y el impacto que estos casos tienen en la relación entre pares:

La Directora (de Jardín) me pide que observe a mi hija porque tenía actitudes de abuso, que se encerraba en el baño con una amiguita y que las encontraron tocándose. Llamó a mi esposo para llevar la nena al médico, llegue a desconfiar de mi propio esposo. Me

preguntaba cómo no me di cuenta que algo pasaba, como mi mamá no se dio cuenta de lo que a mi sucedió con solo seis años. Situaciones de abuso por parte del esposo de mi abuela paterna. La doctora que nos atendió me dijo que la nena no estaba abusada, que era normal investigar su cuerpo, solicite un informe para que la Directora no siga mirándonos como abusadores y que tratara de ver que sucedía desde la otra parte, porque es más fácil acusar este sector, porque éramos los más pobres. (Elena)

Recuerdo en 5to grado conocí a Carolina que es mi mejor amiga. Yo notaba la extraña relación que ella tenía con sus papás, más que nada con su mamá. Una noche me contó que su tío había abusado de ella a los ocho años, que le conto a su mamá que tenía sangre en la bombacha y su mamá lo tomo como un simple golpe. Hoy la pareja del tío se fue de la casa con sus hijos, porque hay probabilidades de que el hijo mayor de seis años haya sido víctima de abuso. (Fabiola)

Ambos extractos textuales revelan la necesidad de un fortalecimiento urgente del lugar de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación de formadoras/es. Estar, ayudar y poner palabras en diversas situaciones vinculadas al cuerpo, los afectos, las identidades, son algunos de los tópicos que debemos tener presentes cuando trabajamos con las infancias y las adolescencias.

En la primera historia, se retrata la dolorosa experiencia de una madre que recibe un diagnóstico erróneo de abuso por parte de las autoridades del jardín de su hija. A partir de la consulta a los servicios de salud locales, pudo entender la dimensión de los hechos, y socavar el juzgamiento que las docentes realizaron: “si un/a niño/a realiza alguna práctica sexual seguro sufre abuso intrafamiliar”. En la segunda narración observamos como los secretos familiares y ciertas normativas siguen operando para sostener determinadas prácticas despreciables hacia el cuerpo de una niña/joven.

Las/os trabajadoras/es de la educación no siempre reconocen las creencias y lecturas intuitivas que subyacen a ciertas prácticas relacionales que se dan en el espacio escolar. Se trata de aspectos sensibles –algunos naturalizados-, que requieren de acciones especializadas, capaces de repensar las ayudas y acompañamientos. Los descubrimientos o exploraciones que niñas/os realizan con su cuerpo y las prácticas abusivas de adultas/os hacia las infancias interpelan la agenda pública desde hace varios años.

Hoy sabemos que se trata de temas urgentes donde se debería intervenir y sobre todo de cuestiones a deconstruir los roles asignados de manera tradicional para los géneros, las

sexualidades, las identidades, etc. Esta posición ético-política nos obliga a revisar las prácticas y los discursos que desde la formación docente tratan estos temas, y cómo hoy debemos aprender a tener otra escucha, a ver y creer en la palabra que expresan las infancias.

### **Narraciones que ponen el acento en el buen trato**

En medio de tanto dolor vivo, emergen algunos recuerdos de resguardo y cuidado por parte de una/un docente. La ayuda recibida tiene nombre propio, y la intervención de estas/os educadoras/es trasciende por la vigencia del aprendizaje construido en la vida de las/os alumnas/os:

Se había roto el calefactor hacía más de 40 días, los días pasaban y cada vez entrábamos más en el invierno, (los alumnos presentan varias propuestas, a todas se les dice e incluso se los amenaza con sancionarlos). Durante una clase de Derecho, hablábamos de la justicia, lo justo, lo injusto, lo constitucional, las obligaciones y los derechos. El profesor nos hizo comprar una constitución y desglosar cada uno de esos artículos que para nosotros eran inentendibles. Y nos dijo: si conocen este librito nadie los va a pasar por encima y ustedes también van a saber hasta dónde llegar. Así que supimos que teníamos derecho a hacer huelga, sentíamos que una situación atentaba contra nuestro bienestar. No hacía falta que le dijéramos lo que nos sucedía, él también lo veía cuando nos daba clase. Estuvimos una semana planeando lo que íbamos a decir y hacer, (el día lunes se concentran en la biblioteca y llaman a los medios exponiendo la situación). El día jueves la calefacción estaba arreglada. (Dora)

Tuve una profesora que no era del todo amigable pero que dejaba notar que sentía pasión por su materia y quería que todos podamos comprender de una manera u otra los temas, desde el día que la conocí se dio cuenta que me gustaba ayudar a mis compañeros y me dijo que tenía que dedicarme a la enseñanza, yo le dije Profe eso no es lo mío, me contesta probá por ahí te termina gustando, vivís ayudando a tus compañeros y yo te veo dando clases en el futuro... cuando me hablaron del instituto, me dije ¿porque no? Y acá estoy, ella vio en mi un potencial antes que yo lo viera y me guió a lo que hoy considero mi futuro trabajo, tal vez vio en mí el estar siempre predispuesta a ayudar. (Luana)

Los testimonios perfilan el ser profesor/a como un acto apasionado, de profundo conocimiento por cierta materia, gran interés en generar aprendizajes, y una mirada atenta al

desempeño de sus estudiantes; asimismo, se destaca la capacidad de orientación, en términos de guía y seguimiento, y la predisposición para ayudar. Se trata de apoyos que evitan el darse por vencidos y andamian la confianza y la autoestima.

En ambas escenas nos encontramos con profesoras/es que consideran/atienden/piensan las subjetividades adolescentes. Con su actitud atenta, captan y expresan diversos registros en los que la dimensión subjetiva se hace presente mientras se constituye y sostiene un lazo pedagógico en las clases.

Aquí se produce un acontecimiento; se construye una posición de escucha, es decir estar atentas/os a las palabras de jóvenes que tienen algo que expresar –comúnmente del orden del malestar subjetivo, social e institucional-. Las/os adultas/os operan como figuras de identificación positivas en momentos históricos urgidos por apuntalar la identidad en constitución subjetiva.

Las narradoras recuperan esas figuras docentes por la habilitación de un espacio para el despliegue de nuevos ensayos. En el caso del primer testimonio la oferta de empoderarse de los derechos y poder reclamar y acompañar la lucha como adulto; en el segundo testimonio la profesora, creyendo en las potencialidades futuras de esa joven, inicia sus estudios superiores convencida de que podrá ayudar cuando se precise.

### **Conclusiones y reflexiones finales**

En los espacios de formación docente resulta necesario ofertar un conjunto de construcciones teóricas que permita la comprensión de las subjetividades de alumnas/os, el lugar que ocupan las y los adultas/os en los vínculos transferenciales escolares y su incidencia en los procesos de adquisición u obstaculización de conocimiento escolar.

En este marco surgieron los interrogantes que dieron lugar a este trabajo. En relación al primero, la lectura de las narraciones evidenció una tendencia a la evocación de situaciones dolorosas vivenciadas en la trayectoria escolar y experiencias que obturaron la construcción del conocimiento e impelieron el deseo de abandonar la escuela. En estas situaciones se enuncian aspectos transferenciales como humillaciones, temor a los gritos, descalificaciones, sufrimiento psicológico y físico. Asimismo, aparecen gestos de poder que conllevan sentimientos de rechazo, vergüenza y proyecciones estigmatizantes por parte del/a docente en el aula.

Otras situaciones que conllevan maltrato son los actos de violencia por parte de pares en situación de vulnerabilidad social (ausencia del núcleo familiar y falta de recursos afectivos/comunicacionales); aquí la/el docente aparece borroneada/o en sus funciones, ya que no interviene en el establecimiento de pautas convivenciales. En estos contextos, la contención familiar adquiere un protagonismo central; mayormente son las madres quienes aparecen como portavoz en los conflictos entre pares o el reclamo institucional. A su vez, el hecho de contar con una familia que participa del mundo escolar desata transferencias laterales hostiles entre pares, ya que esta condición es percibida como un privilegio. Los testimonios dejan ver que el amparo/cuidado deviene en un bien escaso; la teoría psicoanalítica señala que el pasaje del mundo biológico a una trama simbólica con características de sostén, sólo se realiza si existe un otro sujeto adulto que acompañe y posibilite esta transición.

En este punto, el tipo de población asistente a las instituciones, la clase social a la que pertenecen y la falta de recursos afectivos, adquiere una significación primordial para el abordaje del vínculo entre pares, y los modos de intervenir de docentes y directivas/os ante diversas problemáticas. La falta de formación en los lineamientos que marca la ESI, sobre todo lo referente a la sexualidad y los cuerpos, y la perspectiva de derechos humanos, deriva en decisiones institucionales y discursos estigmatizantes para las/os alumnas/os.

Vale destacar que también se enuncian situaciones de violencia transitadas por parte de otros/as compañeros/as, en las que el yo narrador oficia de testigo y, debido a las transferencias laterales entre pares, se ve interpelado en su dimensión afectiva. De estos recuerdos se desprende como emoción/sentimiento nodal el miedo; correlato directo del abuso de poder y la desprotección que generan estas escenas en el aula. También hay una referencia directa al trauma, ya que señalan haberse quedado “en estado de shock”, de parálisis, frente a estos eventos mortificantes.

En razón de los interrogantes planteados, consideramos que el dispositivo propuesto puso en evidencia, en la mayoría de los casos, la actualización de experiencias dolorosas, basadas especialmente en una fractura comunicacional. En estas secuencias narrativas el/la adulto/a, posicionada/o en un lugar de supuesto saber no reconoce a un sujeto portador de discurso, no abre un espacio para la escucha de las diversas situaciones denunciadas. Dichos silenciamientos e indiferencias favorecen el incremento de ciertas inhibiciones intelectuales que condicionan la construcción del conocimiento escolar. Frente al maltrato evidenciado no contaron con una/un adulta/o significativa/o; los referentes institucionales no logran reconocer que existe una diversidad de subjetividades a las que deben cuidar, proteger y reconocer como

potadoras/es de lenguajes. Los relatos revelan modos estigmatizantes de intervenir en el aula y conductas impulsivas que denotan pocos recursos comunicacionales y afectivos por parte de las/os docentes.

Vale la pena señalar que también se enuncian, en menor medida, experiencias positivas en las que el reconocimiento de las singularidades subjetivas favorece espacios de intercambio, conversación, circulación de pareceres y refuerza la confianza y la autoestima de los/as alumnas/os. En estos relatos se evidencia la pasión por enseñar como un legado transferible; la/el docente se ubica como una referencia de “las buenas prácticas de enseñanza”, y su figura se actualiza en la elección de la profesión.

Recuperar y abordar durante el trayecto de formación docente diferentes escenas, resulta un insumo necesario para comprender las situaciones transferenciales anteriores. Tomar contacto con esos recuerdos en espacios intersubjetivos de formación ayuda a estar atentas/os ante la necesidad de cuidados y amparos en situaciones vulnerabilizadas. Se trata de una herramienta reflexiva central para adquirir conciencia de la importancia que tienen las intervenciones cálidas y cuidadas, ya que los tratos hostiles y discriminatorios pueden obstaculizar los procesos de conocimiento en el ámbito escolar.

Sabemos que la subjetividad (histórico-personal) de profesoras/es también emerge dentro del encuadre de trabajo. De allí y como expresa Schmidt (1985), se desprende la necesidad de un serio trabajo de la/el educadora/or sobre sí mismo. La implicación será inevitable en tareas con otras/os y en espacios de formación. El trabajo psíquico reside en interpretar su sensibilidad, reconocer los propios miedos, advertir y tratar de solucionar conflictos en el espacio de la formación e intervenir grupalmente.

Consideramos a la escritura de narraciones como una forma de exploración que contribuye al conocimiento de sí y que permite auto-observar, otorgar sentido y resignificar esas marcas en un trabajo grupal, durante el proceso de hacerse profesora/or. Esta experiencia de comunicabilidad permite configurar un nuevo escenario, entender que la narración nos relata una historia, cargada de significados y sentidos por descubrir, a través de la cual todas/os podemos repensar la transmisión. Que el dolor deje de ser un obstáculo para devenir en impulsor del pensamiento crítico; este es el gran desafío en la formación docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1982). *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa.
- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Gedisa.
- Airchhorn, A. (2006). *Juventud desamparada (1925)*. Gedisa.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Benjamin, W. (2008). *El Narrador (5ª edición)*. Editorial Metales Pesados.
- Bernfeld, S. (2005). *La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Gedisa.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Topía.
- Cordie, A. (2003). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Diamant, A., Cazas, F., & Duhalde, M. C. (2015). Formación docente, traza didáctica y subjetividad. *Anuario de investigaciones*, 22, 99-106.
- Diamant, A., & Cazas, F. J. (2012). Profesión docente y traza didáctica. In *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Estevez, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Falcón, M. (2003). *Sujeto, cultura y educación*. Ediciones del sur.

- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 4(4), 11-36.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica al dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial.
- Filloux, J., Jiménez, M. P., y Páez, M. R. (1989). Sobre el concepto de transferencia en el campo pedagógico. *Deseo, saber y transferencia* (pp. 253-289). Siglo XXI.
- Franco, J. (2015). *El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de San Luis. Inédita.
- Freud, S. (2010). Sobre la dinámica de la transferencia (1912). *Obras Completas* (pp. 93-105). Vol. XII. Amorrourtu.
- Freud, S. (2011). El yo y el ello (1923). *Obras Completas* (pp. 3-66). Vol. XIX. Amorrourtu.
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 68-90.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 77-108). Santillana.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita.
- Porta, L y Yedaide, M. (2020). (Comps.). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento ético político en perspectiva decolonial*. Libro Universitario Argentino.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Editorial Paidós.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa Editorial.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapeluz.
- Schmidt, V. (1985). *Psicoanálisis y Educación*. Ediciones Orbis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas metodológicas*, 15(16).
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. Cengage Learning Editores SA.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 49-64). Fondo de Cultura Económica.
- 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 socio-educativas* (Tesis Doctoral). FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6217/2/TFLACSO-2013PZ.pdf>
- Zelmanovich, P y Minichelli, M. (Comps.) (2020). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. FLACSO.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)