



Producción de subjetividad y trabajo docente. Las tramas del desamparo en la escuela.¹

Production of subjectivity and teaching work. The plots of distress at school.

Silvana Lagatta²

Resumen.

El trabajo que se presenta constituye un modo de contribuir a pensar y dejar registro de una particular forma de manifestación del malestar docente en la actualidad. Aproxima posibles respuestas a la pregunta por las condiciones de posibilidad para la producción de lazo en la escuela.

Categorías como infancia, lazo filiatorio y transmisión, se hacen necesarias, en tanto referencias conceptuales.

El recorrido que se propone por algunos estudios acerca del malestar docente y la escuela, son intrínsecos al nudo problemático de este trabajo, así como las categorías de vulnerabilidad social y desafiliación.

El estudio de corte exploratorio–cualitativo tiene un diseño basado en el dispositivo Historia Vital del Trabajo (HVT), como también, material clínico trabajado a modo de viñetas.

El espacio institucional de aplicación del dispositivo enmarca la experiencia realizada: práctica de salud mental en el sindicato docente de la Provincia de Santa Fe, específicamente en la delegación Rosario del mismo.

Palabras clave: trabajo docente – malestar – escuela – subjetividad – desamparo

Abstract.

This article has been conceived as a way of contributing to think and leave a record of a particular way of manifestation of a teacher discomfort today. It also tries to approximate possible answers to the question about the conditions of possibility for ties production at school.

Categories such as childhood, filiatorio relationship and transmission are necessary as conceptual references.

The analysis proposed by some researches about the teacher discomfort and the school are intrinsic to the problematic knot of this work, in addition to the categories of social vulnerability and disaffiliation.

The exploratory–qualitative study has a design based on the Vital History of Work (HVT) method, as well as clinical material presented as vignettes.

The institutional space of application of this system frames the experience referred: Mental Health practice in the Teachers Union of Santa Fe territory, specifically in the Rosario branch.

Keywords: teaching work – discomfort – school – subjectivity – distress

¹ El presente artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria “De las tareas diferentes al malestar docente. Tramas del desamparo en la escuela” del que soy autora y que fuera dirigido por la Dra. Dulce Sauaya.

² Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria UNR. silvanalagatta@yahoo.com.ar

Introducción

El modo en el que cobra centralidad la manifestación del malestar docente –no querer estar en el aula, no entrar en contacto con los chicos– abre interrogantes en torno a las condiciones de posibilidad de lazo en el dispositivo escolar.

La problemática vinculada a la subjetividad docente presenta en las producciones realizadas por las esferas institucionales (estado, sindicatos, instituciones de salud) un marcado énfasis en el problema de las licencias psiquiátricas en aumento, licencias que pueden devenir en un retorno a la escena laboral o, por el contrario, redoblar la distancia. Lo que es indiscutible es que ahí cuando aparece la licencia, algún sufrimiento está en juego. Problematizar dicho sufrimiento posibilita su visibilidad.

El compromiso de la subjetividad docente, particularmente en sus modos de sufrimiento, invita a explorar la línea infancia – trabajo docente – lazo filiatorio, para indagar si la misma aporta al concepto de malestar docente.

El proceso de trabajo está íntimamente implicado en los modos de transmisión que una generación produce sobre otra. La referencia a la transmisión permite indagar la noción del lazo social filiatorio presente en el trabajo docente.

El modo en el que el malestar se manifiesta ante el encuentro con aquello del orden del desamparo, interroga al trabajo docente y sus condiciones de producción. Indagar el sufrimiento psíquico como vía posible para analizar el trabajo docente desde la perspectiva de la subjetividad, es el eje que atraviesa este trabajo.

La revisión bibliográfica para precisar los conceptos centrales, se sostiene en las preguntas propias de una práctica situada.

Historia Vital del Trabajo (HVT). Método y experiencia

La propuesta de Dulce Suaya (2010), creadora del dispositivo HVT, es trabajar con grupos pequeños, de no más de ocho participantes. En cada uno de los encuentros plantea consignas específicas. El trabajo del grupo está centrado en el relato de la historia laboral de sus participantes.

La posibilidad de la producción de un sentido es la búsqueda del dispositivo. No se trata de desentrañar un significado perdido o reprimido, sino de construir un relato que ubique al sujeto en otra posición subjetiva.

Los conceptos centrales que lo estructuran son tres: memoria, historia y trabajo.

Memoria:

La consigna central del dispositivo invita al sujeto a narrar su trayectoria laboral, apuesta a que el desliz del decir se encuentre con la evocación de un pasado, que el narrador/a vive como presente, presentificándolo. Una participante decía:

Después de hacer el relato estuve dos días llorando en mi casa, no podía pensar en otra cosa. No pensé que recordar me hiciera revolver tanta mierda. Tenía que preparar la carpeta para los de tercero y para los de séptimo también. Creo que dividía el pizarrón... no sé cómo hacía tanto trabajo. (relato de participante HVT, 2012).

Así el relato remueve el espacio de memoria produciendo un recuerdo, el hecho vivido se pierde y el recuerdo recupera lo sucedido transformándolo en una construcción encubridora. La memoria es acto, es potencia, es posibilidad de una realización.

Dice Suaya (2010): “Al remover el espacio



de memoria, el dispositivo reactiva el deseo y encuentra objetos a los cuales ligar la energía congelada en las huellas del pasado” (p 57)

Historia:

El relato, configura un sentido que, como tal, antes no estaba. La historia no es simplemente la enunciación de eventos, sino que conforma un entramado de relaciones que constituye un sentido que cobra el nombre de realidad. El sujeto del HVT no sólo cuenta su historia, sino que la construye de un modo singular.

No se trata de una autobiografía, sino de un relato que se teje en una temporalidad social, en un entramado colectivo.

Una de las participantes recuerda: “Estaba yo solita mi alma con todos los alumnos. Manejaba también la documentación de la escuela y las tareas pedagógicas... era muy corajuda”. (relato de participante HVT, 2012)

Este modo de nombrarse “corajuda” no estaba antes del relato. Aparece como efecto del mismo, incluso como sorpresivo para la misma participante. En este modo de nombrarse –“corajuda”– se pone un juego un rasgo valorativo que produce un sentimiento de orgullo.

Memoria e Historia se conjugan y crean el pasado como un relato ficcional, con la dimensión de verdad histórica.

Trabajo:

El concepto de trabajo que la autora propone es el de trabajo como potencia creadora (Suaya, 2010). No se reduce entonces a empleo, ni ocupación, ni actividad. Trabajo creador que define al trabajador como sujeto de un saber socialmente productivo.

La implementación del HVT es subjetivante en tanto convoca al sujeto a ser protagonista de un saber socialmente productivo/ creativo. Dado el carácter prospectivo del HVT, se intenta incluir o redescubrir ese aspecto del mismo en la elaboración de un pro-

yecto laboral como resultado de la realización de los encuentros.

Sin embargo, existen situaciones en donde esta ligazón al trabajo creativo se ha perdido en el transcurso del tiempo, o solo aparece el sufrimiento. Las estrategias se orientan a producir una escena en la que el que habla es el protagonista.

Sostenido en este engranaje conceptual, la dinámica de la aplicación del HVT produce una subjetividad en la que el sujeto se reconoce como trabajador–creador, poseedor de un saber socialmente productivo, del que se apropia y lo nomina.

Caracterización del espacio de intervención

La delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (Amsafé), espacio institucional desde el cual se realizó la aplicación del HVT, es una delegación que alberga en su seno un centro de salud propio del sindicato, en el cual se brinda asistencia a los afiliados gremiales y su grupo familiar.

Como política de salud laboral, se ha conformado un equipo de salud integrado por médico laboral, fonoaudióloga, psicóloga, abogado y secretaria de Asuntos Sociales. En este sentido, es importante señalar que los proyectos en salud fueron generados desde dicha Secretaría, incluyendo en los asuntos sociales gremiales el interés por la salud laboral. Esto marca una superación de las políticas clásicas del sindicalismo en las que lo social está ligado exclusivamente a los aspectos recreativos.

Caracterización de la población

La propuesta de aplicación del HVT fue consensuada con el equipo de trabajo y al-

gunos actores gremiales. La población fue definida como aquella posible de encontrarse en situación de malestar. En función de la histórica reivindicación de una nueva ley jubilatoria que permita el cese de actividad a los veinticinco años de servicio, reivindicación sostenida en el conocido desgaste laboral, se convocó a docentes en situación de tareas diferentes, en licencia de larga duración y docentes con más de veinte años de antigüedad.

Las participantes en tareas diferentes no desarrollan sus tareas en la escuela en la que se produjo la licencia, sino en otra. Es a destacar este dato, porque las escuelas de procedencia se encuentran localizadas en zonas periféricas de la ciudad de Rosario, muchas de ellas insertas en comunidades afectadas por lo que se da en llamar el narcocriminalismo local. Se trata de “escuelas grandes”, tal como se las llama, en tanto cubren una alta matrícula escolar y sus condiciones edilicias y estructurales suelen estar en un claro deterioro (falta de agua, infestación por roedores, escasez de sanitarios, entre otros).

Al momento de tomar posesión de las tareas diferentes, cada participante tuvo la posibilidad de elegir escuela. La mayoría lo hizo optando por la cercanía al domicilio y la necesidad de alejarse de la escuela de procedencia.

Otras observaciones

El HVT como herramienta conceptual y metodológica orientó la escucha y las intervenciones, incluso en el despliegue de lo traumático. Construir un proyecto laboral y recuperar el placer en el trabajo son objetivos claros que el dispositivo persigue. La búsqueda de los rasgos singulares puestos en juego, rasgos que producen orgullo y que por lo tanto potencian el apropiarse del producto del trabajo es una tarea permanente en la experiencia de su aplicación. Por otro lado, no

puede dejarse de lado el hecho de que es en el ámbito sindical donde se producen estos relatos. La confianza en el espacio institucional, propició que los relatos sean ofrecidos. No se trataba de la escuela ni de los talleres creados por el Ministerio de Educación. Es el gremio quien invita a participar de un dispositivo de atención en salud colectiva.

Entramado conceptual

La noción de *malestar* es enigmática en la obra de Freud (1930) quien lo define de varias maneras a lo largo del texto: como un déficit de la dicha provocado por la elevación del sentimiento de culpa, sentimiento de culpa como variedad tópica de la angustia:

“Es hartamente concebible que tampoco la conciencia de culpa producida por la cultura se discierna como tal, que permanezca en gran parte inconsciente o salga a la luz como un malestar, un descontento para el cual se buscan otras motivaciones” (p 131).

Lo que queda claro de esta noción es que el malestar deviene de un sentimiento de culpa sobre el que se erige la cultura para poder regular la vida.

Lo otro que interesa señalar, es que lo cultural para Freud designa la suma de operaciones y normas que distancia nuestra vida de las de nuestros antepasados animales. Dicha sumatoria sirve a la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos entre los hombres. Esta va a ser, la fuente más importante del malestar. El mecanismo de la neurosis va a develar que el ser humano no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone.

Para Freud, el primer paso decisivo en la cultura tiene que ver con la forma en que



se reglan los vínculos recíprocos; el segundo paso, con construir un aparato jurídico legal que asegure esa regulación. En esta obra además, realiza toda una referencia al trabajo de sublimación de las pulsiones, destacándolo en el desarrollo cultural.

Freud (1930) habla del malestar orientado por la pregunta acerca de la felicidad. Cuestión que lo lleva a sostener el irremediable antagonismo existente entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura. El concepto de malestar invita a ubicar a la subjetividad como una producción histórico cultural. En este sentido recoger el trabajo realizado por Bleichmar (2004), es de suma trascendencia:

La subjetividad no podría remitir al funcionamiento psíquico en su conjunto, no podría dar cuenta de las formas con las cuales el sujeto se constituye ni de sus constelaciones inconscientes, en las cuales la lógica de la negación, de la temporalidad, del tercero excluido, están ausentes (p 81).

Acerca del concepto de *malestar docente*, la referencia al trabajo realizado por Martínez, Valles, Kohen (1996) del texto freudiano “El malestar en la cultura” (Freud, 1930), se hace imprescindible. Los autores resaltan que, en cuanto a las fuentes de sufrimiento, las relaciones con los otros seres humanos, comparten la característica más dolorosa.

El trabajo es una construcción histórica y uno de los ámbitos de mayor intercambio personal. El trabajo docente es un proceso de intercambio entre personas. Dicho proceso tiene un valor de producción como intercambio. Es desde esta concepción del trabajo docente que se propone resituar la centralidad del mismo en la relación docente–niño.

Por su parte la noción de escuela que este

trabajo requiere se sostiene en articulación con el resto del cuerpo teórico. Por lo tanto, ni una noción funcionalista ni organizacional de la escuela son solidarias a dicho requerimiento. En consonancia con esta elección, educación como concepto será relegado por el de transmisión.

Numerosos estudios sitúan el surgimiento de la infancia moderna de la mano de la instalación del dispositivo escolar.

La institución escolar se consolida sobre la base de la alianza familia–escuela. Sin ella no hubiese sido posible el pasaje del niño a un nuevo territorio, territorio que funda una nueva identidad, el alumno.

Naradowsky (1994) realiza un estudio pormenorizado de los orígenes de la pedagogía moderna. La niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis y al régimen institucional que garantizará su encierro. Dos operaciones básicas complementarias, son configurantes del discurso pedagógico moderno. La escuela de la pedagogía moderna se instala como una maquinaria en gran medida eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela–familia y distribuir saberes a la población infantil.

Si la escuela es un espacio/tiempo propicio para la producción de operatorias de inscripción en un linaje, es al mismo tiempo un dispositivo de institución de infancia, en tanto propicia la inscripción en la legalidad de la cultura. La escuela, como institución específica del campo de lo público, hace soporte, habilita o impide la estructuración de sujetos inscriptos en una genealogía.

Siguiendo a Castel (1995) la *vulnerabilidad social*, es un concepto sustentado en el análisis de los soportes institucionales que abastecen a los individuos. Estos soportes permiten la construcción de espacios posibilitadores de sus capacidades de representación en la interacción.

Castel centrará su análisis en la relación

que tienen los individuos con el trabajo, tanto por presencia, como por ausencia. El trabajo es el soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Y esto no sólo por los sistemas de protección, sino por las redes de sociabilidad, como zonas de cohesión social. Una inserción sólida en las redes laborales implica la ubicación en una zona de integración. La inserción en redes laborales débiles genera procesos de vulnerabilidad social.

La vulnerabilidad aparece así no como término estático, en tanto un individuo puede localizarse en distintas zonas de la misma. De este modo, el autor realiza una crítica al concepto de exclusión social y sugiere el de *desafiliación*. El mismo es propuesto como el proceso mediante el cual un individuo se encuentra disociado de las redes que permiten su protección.

La *desafiliación*, como categoría, tiene la ventaja de visualizar los recorridos hacia las zonas de vulnerabilidad. Esas zonas están definidas por la mezcla de la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad.

El modo en el que este estudio aborda la infancia es en la línea trabajada por Minicelli (2012), es decir, como un modo de ingresar en la intrincada y compleja relación entre la dimensión social y la que atañe a la singularidad del sujeto.

La autora plantea la infancia, en tanto significativo siempre en falta de significación. No admitiendo por tanto un sentido unívoco. La insistencia en esta aclaración se ajusta al requerimiento que se le exige a dicho significativo de continuar representando el intercambio en la línea de las generaciones y ligando la continuidad y discontinuidad de cada uno con su propio antepasado. Así como las continuidades y discontinuidades de la historia humana.

El concepto de infancia presente es solidario con las reflexiones en torno a la relación entre el lazo social y la filiación.

Desde esta articulación, el concepto de infancia hace de bisagra con el de transmisión. Es precisamente en este entramado conceptual donde trabajo docente y malestar encuentran anclaje en los modos de presentación del sufrimiento.

Un posible análisis.

La nominación *tareas diferentes* señala una diferencia respecto de las tareas normales o habituales. Todas ellas son nominaciones que señalan un modo de estar en la escuela. Seguir estando en la escuela es al precio de no estar con los niños.

Atender a la necesidad de cambiar de tareas, conlleva a situar que la escuela, en tanto dispositivo está claramente en crisis. Las tareas diferentes aparecen al modo de síntoma en la escuela, en la organización y en el proceso de trabajo, logrando cuestionar la matriz institucional del sistema educativo. En este escenario, el sufrimiento psíquico recae en el docente.

El enfoque que este estudio se propone para el abordaje de la problemática vinculada a la subjetividad docente se encuentra a distancia del tradicional sostenido en los factores de riesgo. Tomamos de Neffa (1995) la crítica realizada al mismo:

Los riesgos inherentes al proceso de trabajo vistos de esa manera, se limitaban a lo que tradicionalmente se denominan “higiene y seguridad”, dejando en un segundo plano, o simplemente eliminando, los problemas relativos a las condiciones de trabajo y una vasta franja de problemas vinculados con la salud. Cada trabajo implicaba necesariamente uno o varios riesgos para la salud de los operarios, riesgos que eran inherentes e indisolubles de la activi-



dad, y debían ser aceptados desde el origen histórico (la culpabilidad) que habría determinado la obligación y la necesidad de trabajar (p 2).

En el esfuerzo de no retroceder en el análisis hacia una interpretación que oscila permanentemente en el adentro–afuera, sujeto–objeto, causa–efecto, y descuida, por tanto, los aspectos más propios, específicos del trabajo docente, es que la indagación sobre los modos actuales de presentación del malestar es ineludible.

La categoría *malestar docente* permite abrir la pregunta por el sufrimiento en el marco de las condiciones histórico sociales para su producción. Las formas actuales de presentación del sufrimiento psíquico son así objeto de problematización.

Ahora bien, ¿cómo se presenta ese sufrimiento hoy, es decir como modo actual de *mal–estar* en la cultura?

Estar de licencia me hace sentir que me desintoxico del lugar (la escuela). Empecé a sentir envidia a los alumnos, porque ellos se van y yo tengo que seguir. Si el precio de mi libertad está en renunciar a mi cargo, estoy dispuesta a hacerlo. Me asustan los chicos ahora, no puedo resolver ninguna problemática, antes lo hacía, ahora me largo a llorar y no puedo resolver nada. Ahora me estoy despidiendo de mi trabajo (relato de participante HVT 2012)

En estas frases se observa que el acento no está puesto en el alumno. Trabajar con alumnos, interpela al adulto desde la técnica; trabajar con niños lo confronta con el desamparo y la inermidad. Si el lazo filial puede ser pensado como lazo social puede comportar también sus mismas tensiones e imposibilidades. El sostén de las nuevas generaciones por

parte de las precedentes no sucede por generación espontánea.

El lector se preguntará por la relación existente entre este lugar de transmisión filiatoria otorgado al docente con su trabajo. Esta respuesta no puede ser dada, sin una contextualización de la escuela como institución, pero sobre todo como terreno donde el trabajo docente se despliega.

Los trabajos tanto de Puiggrós (1996), como de Duschatzky y Corea (2002) brindan elementos para dicha contextualización.

Puiggrós (1996) propone tomar como punto de análisis el período comprendido a partir de la década del ‘80, en un claro intento de invitar a los sectores progresistas a pensar alternativas para recuperar la educación como espacio privilegiado de transmisión de saberes públicos y la recuperación de la trama social. En este propósito, sitúa el dislocamiento.

Como producto de las políticas neoliberales, el dislocamiento no escatima en consecuencias tanto para el niño como para el adulto, y también para el conocimiento que el dispositivo escolar produce/transmite. El deterioro afectó a cada uno de los elementos del proceso de trabajo, pero también alcanzó a la escuela.

Los “saberes públicos”, como contenidos circulantes en la transmisión y el lugar otorgado a la escuela en tanto espacio para la recuperación de la trama social, hacen de la misma un espacio/tiempo que ofrece sostenimiento de escrituras de la ley en la configuración subjetiva. La escuela entendida como espacio filiatorio ubica al trabajo docente como productor de lazo social.

El trabajo de Duschatzky y Corea (2002), por su parte, es un valioso aporte a la hora de pensar la escuela, la infancia y la subjetividad. Las autoras realizan una detallada descripción de los mecanismos presentes en el declive de las instituciones, poniendo especial énfasis en la escuela. Sin embargo, ubican a la misma

entre el declive y la invención. El pasaje del declive a la invención ubica al trabajo docente como el soporte necesario.

Las autoras parten de caracterizar los procesos de desobjetivación como modos de habitar las situaciones marcadas por la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar las transformaciones. En este sentido, la subjetivación aparece como la experiencia que hace el viviente de sobrevivir como sujeto. Ellas dicen:

La indiferenciación de lugares entre adultos y chicos no llamaba la atención durante el siglo XV, en el que era común que niños y adultos se mezclaran en distintas escenas de la vida social. Pero hoy, tras un largo período de institucionalización, la alteración de los lugares simbólicos de autoridad delata algo más que un simple cambio histórico en la configuración familiar. La modernidad había puesto a disposición de la sociedad una serie de dispositivos de fabricación de la infancia y la adolescencia. Tecnologías de distinta procedencia –de la medicina, de la psicología, de la pedagogía– aportaban a la producción de la infancia y la adolescencia estableciendo necesidades propias de cada etapa e inventando instituciones de socialización que aseguraran la distinción de espacios y roles (Duschatzky y Corea. 2002: 74).

Si en las circunstancias actuales hay no sólo indiferenciación de lugares, sino pérdida de toda referencia que haga de anclaje, se comprende que la pregunta presente en el trabajo de las autoras sea por la posibilidad para la producción de procesos subjetivantes.

El niño no se produce sin el encuentro con otros significativos, como construcción social lleva las marcas y las firmas de las ins-

tituciones para las que se empieza a transitar el pasaje del universo de lo privado familiar, a lo público social. Definir la infancia como un tiempo de constitución exige que dicho tiempo sea el de la construcción de un lugar en la cadena filiatoria.

En la escuela, en el aula, la infancia transcurre y se hace, se la vive y, poco a poco, adopta otros nombres sin desaparecer nunca del todo.

Por su parte la invención, aparece para las autoras como la producción de recursos para habitar las situaciones. Por lo tanto, aún en condiciones de destitución se puede registrar la producción de operaciones de subjetivación.

Me habían tocado 44 niños que venían todos de una villa en el arroyo Ludueña. Había tres primeros, tres segundos, y tres terceros. Así era la escuela en el turno tarde; entrabas al A, olor a perfume, todos; pero en el C, olor a mandarina. Bueno, yo era feliz, les decía mis negros, los amaba,. Aparte hacía más un rol social que de maestra, porque venían descalzos, sin medias, entonces, en esa época estaba sola, 21 años, soltera, y con mi mamá buscábamos ropa, cosíamos zapatillas, llevábamos guardapolvos, conseguíamos cuadernos, lápices, porque nadie traía nada, era la nada... era todo los días empezar de cero, pero yo era feliz (relato de participante HVT, 2012)

En este recorte de un relato de historia laboral, se observa cómo se pone en acto un plus en la tarea de enseñar. En las condiciones actuales de la escuela, pero también de las infancias, el docente está convocado a un lugar de sostén, alojando el devenir de un niño.

A fin de analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno, las autoras proponen tres catego-



rías: desubjetivación, resistencia e invención. Advierten que

La destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad. Tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la ficción que esta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo (Duschatzky y Corea. 2002: 81).

Por poder performativo entienden la capacidad de producir efectos prácticos. La hipótesis de la destitución de la escuela sugiere que lo percibido es la pérdida de la credibilidad de la misma en sus posibilidades de fundar subjetividad.

El modo de concebir la desubjetivación, propone puntos de encuentros con las ideas trabajadas acerca de los modos de presentación del malestar en la cultura. “La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Duschatzky y Corea. 2002: 83), y se arriesgan aún más, cuando señalan que la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos, planteo que viene sostenido desde una afirmación fuerte: “El problema central de la educación hoy (...) es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar” (p 85).

¿Es pertinente pensar entonces, que el sufrimiento presente da cuenta del fracaso de la escuela ante la propuesta filiatoria? La escuela parece haber resistido al vacío, a la caída de las instituciones modernas, sin embargo, tal como está sostenida en sus anonadados enunciados conmina a sus trabajadores a restituir aquello que se presenta como ausente. La producción del *mal-estar* en la escuela se

encuentra atravesada en este dilema.

El planteo de las autoras más que una condena, propone una apuesta, un desafío a la escuela centrado fundamentalmente en la tarea de transmisión. Es este el punto en el que ubican la invención.

En su análisis de la resistencia y de la invención se despliega la relación del maestro—otro (niño/adolescente) en su característica más específica que es la asimetría.

La posición docente que llamamos de resistencia da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiante? ¿Qué es ser maestro? Esa pregunta, en nuestra perspectiva, debería formularse así: ¿en qué condiciones se es hoy maestro o estudiante? Puesto que una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales de la enunciación escolar es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad que se produce —si es que acaso se produce— en la escuela. (Duschatzky y Corea. 2002: 88)

Si la resistencia es justamente la operación que ejercen las representaciones viejas sobre las posibilidades de las actuales, por tanto, el esfuerzo está puesto en un trabajo de esas posiciones actuales que puedan dar lugar a nuevas representaciones. Las formas enunciativas no necesariamente terminan de inscribir representaciones. La resistencia está asociada, para las autoras, con el agotamiento y la frustración. Poder situar un modo de sufrimiento propio del trabajo docente permite pensar las condiciones en las que dicho sufrimiento se produce.

El análisis de la invención pone el acento en el trabajo docente. “Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (Duschatzky y Corea. 2002: p 89)

La invención es una chance para la producción de subjetividad, chance señalada en la posición de transmisión: introducir al sujeto en otro universo de significación. Transmisión y filiación se hacen posibles a partir del trabajo docente.

Pensar en procesos desubjetivantes requiere de un concepto de subjetividad. Bleichmar (2004) lo restringe a aquello que remite al sujeto, a su posición, restricción que coloca a la subjetividad en estricta diferencia con el inconsciente.

La autora se refiere a la producción de subjetividad en tanto operan modulaciones en la constitución de la singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares. En este sentido, podría ser discutible la desubjetivación como categoría, en tanto el concepto mismo de subjetividad es inmanente a los cambios históricos sociales. De todos modos, a los fines de la indagación que se viene recorriendo, es suficiente establecer este nivel de diferenciación.

En los registros del trabajo con los grupos la imposibilidad está puesta del lado de ‘no tener con qué’, ‘no contar con la energía necesaria’. Expresiones que parecen dar cuenta de cierta capacidad para trabajar con niños. En este sentido el concepto de *holding* (sostén) puede ser un gran aporte. Winnicott (1964) utiliza esta expresión para hacer referencia al sostenimiento que la madre hace del bebé, del cuerpo del bebé. Una madre tiene sentido de responsabilidad, está comprometida de un modo especial.

Esta idea de *responsabilidad* y de *estar comprometida de un modo especial* invita a concebir el trabajo docente como un modo de estar, una posición. El concepto de madre suficientemente buena trabajado por el autor permite pensar el lugar al que está convocado un docente cuando la escuela como territorio se encuentra desmantelada para dar lugar, para producir una respuesta social ante el desamparo de las infancias.

La bibliografía pedagógica acerca del trabajo docente, reconoce en el mismo el carácter de oficio asociado a la práctica de enseñar. De allí toda la didáctica puesta en acción para dar letra a los practicantes del oficio de enseñar. A la luz de los aportes de Winnicott (1964) se enriquece la idea de oficio en ese estar sosteniendo al otro, otro definido por la disparidad. El trabajo docente, comparte con otros oficios el compromiso afectivo.

Los docentes manifiestan repetidamente que no están preparados para afrontar las tareas que exceden lo pedagógico. “No me prepararon para esto”, es algo que se repitió en los encuentros del HVT. Lo que parece dar cuenta de una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia, una desproporción entre lo que se esperaba que fuera el oficio, y lo que resultó siendo.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? Seguramente sería digno de un estudio revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. Según Antelo y Alliaud (2005), es muchas veces el ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse individualmente, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea.

La docencia como oficio aparece directamente asociada a los atributos, a los rasgos singulares del sujeto en cuestión. Si algo del oficio se pone en juego o entra en conflicto,



esos rasgos, esos atributos comienzan a ser vividos dramáticamente. En este sentido es que el corrimiento del contacto con los chicos y la pérdida del sentido en cualquier otra tarea, aparecen tan estrechamente asociados.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo relacional. Los maestros, acentúan el componente afectivo de su actividad. Esta característica parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también, la menos conocida.

Los secretos, como dimensión oculta, son ese *algo* que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. El oficio, remite, entonces, a la manera en que uno hace su trabajo.

Para mí fueron situaciones vividas muy lindas con los chicos. Tuve a mi mamá muy enferma y la escuela era estar con los chicos que te dan energía, era una salida, nunca necesité una terapia, los chicos eran mi terapia” (relato de participante HVT, 2012)

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo realiza, involucra el procedimiento, pero se dirige básicamente en el producto o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Procurar hacerle lugar a la enseñanza, dedicarse a esa procuración también forma parte de cómo hacerlo.

Enseñar, en tanto práctica de transmisión, es justamente ofrecer marcas simbólicas que permitan hacerse de un lugar de enunciación. La escuela, como dispositivo del Estado, sostiene a un alumno y por lo tanto a él se dirige, un alumno definido en otra época histórica. A la vez, es a esta misma escuela a la que se la referencia como depositaria de las infancias. Hay allí una trampa que arrasa a niños y adultos colocándolos en igualdad de condiciones.

En los registros aparece la “envidia a los chicos porque ellos se van de la escuela y una se tiene que quedar” o “ya estoy como los chicos, no quiero ir a la escuela”.

Si el alumno, en tanto objeto de conocimiento, contiene caracteres que sobrepasan al niño en general, por tanto, el alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. La afirmación que este estudio sostiene es que es el encuentro con el niño, en términos de sostenimiento lo que imposibilita, traumatiza o aparece como impedido.

El niño, por lo tanto, parece confrontar al adulto en su radical asimetría con aquello del orden de la inermidad, el desamparo y la sexualidad. Flesler (2007), plantea que un niño genera resonancias en un adulto, señalando una clara diferencia entre niño y adulto.

Para un adulto, un niño es el equivalente de una falta...Freud lo escribió con un signo igual en su serie de equivalencias simbólicas...pero no sólo lo hizo equivaler simbólicamente al objeto que le falta a un adulto, ni a un majestuoso Narciso, además expresó que puede realizar la presencia del objeto del fantasma del adulto (p 22).

Un niño siempre lo es en tanto ocupa un lugar para otro, adulto. Es interesante el modo en el que lo presenta la autora justamente porque desliza las funciones para centrarse en la asimetría.

Siguiendo esta propuesta puede pensarse al niño como “porción de extraña ajenidad no asimilable a la estructura propia del adulto” (Flesler, 2007: p 23)

¿El trabajo docente, produce un lazo y a la vez un niño, allí donde se dirigía a un alumno? Interesa en este punto indagar algunas teorizaciones alrededor de lo traumático, atendiendo a las condiciones en las que el trabajo con

los niños se produce. El concepto de trauma y de situación traumática que fuera elaborado de la mano de los desarrollos sobre la angustia, serán necesarios para trabajar estas preguntas. Freud (1926) señalaba en “Inhibición, síntoma y angustia”

¿Cuál es el nódulo o la significación de la situación peligrosa? Evidentemente la estimación de nuestra fortaleza en comparación con la magnitud del peligro y el reconocimiento de nuestro **desamparo** (...). Tales situaciones de desamparo realmente experimentadas son las que calificamos de situaciones traumáticas, estando, por tanto, justificada la diferenciación por nosotros establecida entre la situación traumática y la situación peligrosa (p 2879. Destacado nuestro)

En la teoría lacaniana trauma es lo real. El encuentro fallido, caracteriza lo real del trauma, la falta de representación. La pulsión, que por otro lado también será el objeto *a*, causa del deseo, va a devenir en el lugar de la falta de representación.

La vía de la angustia exige revisar el concepto de *impedimento* que Lacan (2006) trabajara en el seminario *La Angustia*. Se detiene a desglosar el título de la obra freudiana *Inhibición, síntoma y angustia*. Va a decir que en la inhibición se trata de la *detención del movimiento*. Es en este punto en el que él se pregunta por qué no recurrir a la palabra *impedir*. “Estar impedido es un síntoma. Estar inhibido es un síntoma metido en el museo” (p 18).

En cuanto a la inhibición, la fórmula del *síntoma puesto en el museo* suele interpretarse en el sentido de una queja integrada al yo, es decir, similar a un rasgo de carácter, del estilo del *soy así*. De hecho, un museo es un lugar donde se conserva y expone o exhibe, con propósi-

tos de estudio, educación y deleite, colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural. De un modo similar, el *inhibido* exhibe *lo que no puede*. Pero en ese *dar a ver*, él no lo ve, y por lo tanto queda excluido que pueda interrogarse al respecto. La inhibición, en esos términos, aparece fuera del alcance de cualquier posibilidad de interpretación.

Impedicare quiere decir caer en la trampa, y es desde luego una noción extremadamente preciosa. Implica, en efecto, la relación de una dimensión con algo que viene a interferirla y que, en aquello que nos interesa, impide, no la función, término de referencia, no el movimiento, que se ha vuelto difícil, sino ciertamente al sujeto. He aquí algo que nos aproxima a lo que buscamos, a saber, lo que ocurre bajo el nombre de angustia. (Lacan, 1962–1963: p 19)

Si a partir del sufrimiento, se evidencia que el docente queda a cargo de la impotencia, quedando impedido, es posible por tanto la pregunta por las condiciones actuales de la escuela como reproductoras de situaciones de desamparo.

Yo no quiero estar en la escuela. Yo pienso que todo lo que uno estudió es para transmitirlo, y que el otro tome algo. No te digo que se va a saber todo como era en la época de antes, pero al menos que hagan como que aprendieron algo... no, es la nada. Yo siempre les digo, al menos pongan cara de que les interesa, entonces ellos se quedan, así como viste... ponen cara, pero eso es lo que yo veo, que lo que yo hago no sirve. Mi dibujo (ante la consigna: dibuje una escena laboral) es un aula vacía con la puerta abierta. Este es el espacio que