

NOMBRES Y APELLIDOS: ALEJANDRA MAGLIONE

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: SERVICIO DE PSICOPEDAGOGIA Y PSICOLOGIA
EDUCACIONAL. MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT.

DIRECCION ELECTRONICA: alejmaglione@hotmail.com

TELEFONO DE CONTACTO: (0297) 154361802

MESA: 13

TITULO DE LA PONENCIA: MEGENCIA DE LO SINGULAR EN LA ESCUELA.

EMERGENCIA DE LO SINGULAR EN LA ESCUELA

INTRODUCCION

Soy parte de un equipo técnico dependiente del Ministerio de Educación provincial, formado por psicólogas y psicopedagogas. Cada profesional trabaja sola en la institución escolar asignada durante cuatro años para luego hacer una rotación hacia otra escuela. El trabajo sistemático consiste en asistir a la escuela una vez a la semana, recortando un solo turno, para sostener un trabajo en proceso, a nivel institucional, con intervenciones que involucren a varios actores institucionales, apostando a efectos de corto y largo plazo, posibilitando la construcción de herramientas con el saber hacer de todos los actores. Las intervenciones más específicas tienen que ver con el acompañamiento y asesoramiento a directivos y docentes, tomando los casos particulares como emergentes de lo que acontece en la institución. Es política del Servicio en el que trabajo, que el ingreso de un profesional a la escuela sea previa consideración de las Coordinadoras y por una demanda espontánea de los miembros de la institución, representada por el Equipo Directivo y Supervisor/a. Es importante recortar la demanda del lado de la escuela y considerar si podrían darse las condiciones de un trabajo en equipo manteniéndose el encuadre para las intervenciones que se requieran, y no que la demanda quede solo situada del lado del Servicio.

Como excepción y a consecuencia de una situación presentada en 2010 en una escuela primaria, el Ministerio intervino, cambiando el Equipo Directivo y asignando a los profesionales de SEPEP, el trabajo sistemático y permanente en la

escuela. La presencia del psicólogo/a fue sentida como una intromisión a partir de un suceso que puso en relieve rasgos de la institución y modos de presentarse el malestar, marcando desde el inicio las posibilidades de hacer un trabajo allí.

EL ESCENARIO ESCOLAR

Avanzada la segunda mitad del ciclo escolar en 2012 comienzo a trabajar en una escuela primaria del centro de la ciudad, en el tiempo que llevo trabajando allí hubo un cambio de equipo directivo por concursos. Es una de las escuelas más antiguas y tradicionales, que cuenta o contaba con cierto prestigio, en el primer encuentro con la Directora, dijo “acá vienen los hijos de los profesionales”. Esta escuela siempre pretendió ser hermética, identificada a formas tradicionales de disciplina del cuerpo, un supuesto nivel académico alto, “niños bien comidos”, limpios, esto es el relato de su ideal de alumno..

En los últimos años la población de alumnos se diversificó, teniendo que recibir a niños/as en inclusión, de poblaciones vulnerables, niños y niñas de otros países con un sistema educativo distinto, teniendo que hacer lugar a su cultura, su lengua etc...Estas condiciones instalan lo que se puede escuchar como malestar institucional, los niños que no se acercan al ideal, y presentan su alteridad. Hacer lugar a los sujetos para que algún vínculo al saber se instale, es vivido por algunos de estos docentes como algo que los excede en su función disciplinar y de transmisión de contenidos, es fuente de malestar. Hay prácticas pedagógicas instituidas en un cuerpo docente que en su mayoría lleva entre 15 y 20 años trabajando en la escuela.

María Silvia Serra analiza los programas actuales de formación docente donde se ubica al pobre como quien no va a dejar de ser otro y la escases de bienes se equipara a la escases de potencialidades, en un orden que aparece como natural. Caída la idea de la educación igual para todos, las particularidades no son pensadas como modos particulares de habitar la cultura, sino modos de vida a corregir o excluir. Vemos en las instituciones como los sujetos dan sus respuestas singulares.

Como toda institución del Estado se organiza en función de un ideal, esperando que todos se identifiquen. Quien no lo logra queda afuera o se lo invisibiliza. Tiene el rasgo de una escuela expulsiva, como bien ha descrito Freud, fortalece los lazos entre los miembros expulsando lo extraño, lo distinto. Y en ese movimiento cada actor se reconoce como miembro de la institución. Todo lo instituido es la contracara de la pulsión que intenta dominar. En su texto “El tabú de la virginidad” de 1917 Freud dice “ no debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilidad a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor con tal de que otros queden afuera para manifestarles la agresión”

El malestar tiene algo irreductible, es el resultado de las renunciaciones pulsionales necesarias para estar en la cultura, para la vida en sociedad y todas las producciones humanas. El síntoma aparece como la solución para arreglárnosla con el conflicto que esa renuncia representa, implica una dirección al Otro. El desamparo estructural, la prematuración del viviente permite el lugar del Otro, funda las condiciones del lazo, haciendo necesaria la renuncia pulsional, a la vez que el síntoma en su dirección al Otro, es la única vía que permite un tratamiento de ese goce desregulado, del malestar.

Lacan elaboró una concepción del síntoma, como aquella operación del sujeto que permite una regulación del goce, de lo pulsional de cada uno. Una solución singular para el tratamiento de un real. La formación sintomática, se vincula a la posibilidad de implicación subjetiva en los acontecimientos. Aquí se puede leer la dimensión institucional del malestar, pero también lo que nos toca a cada uno respecto del propio goce. Lo que excede y es fuente de malestar podría pensarse como un goce en más, un goce que escapa a la regulación.

El primer pedido de intervención “urgente” tiene nombre, Bryan. Un joven de 12 años, dominicano, que vive en el país hace 5 años junto con su madre y un padrastro en una zona cercana a la escuela. Tiene cuatro hermanos más que se quedaron en República Dominicana.

En el 2012 se encontraba transitando el cuarto grado, no estaba alfabetizado después de cuatro años de escolaridad en otras escuelas. Presentaba muchas

dificultades sostenerlo en el aula y el Equipo Directivo decidió que trabaje con la Vice en su oficina, a fin de avanzar en la adquisición de contenidos, lo que permitió un progreso pedagógico -en este momento yo no trabajaba en la institución – esta intervención de la vice directora puso en relieve que las dificultades de Bryan no se reducían a una dificultad cognitiva o imposibilidad de aprender contenidos.

Bryan irrumpía en el aula desarmando la escena áulica y armando otra, donde un montón de niños quedaban mirándolo asustados por su agresión o atónitos frente a algunos gestos y relatos propios de una sexualidad adulta, provocando el enojo de padres y maestros. Decían los docentes en una charla informal “tiene lenguaje de adulto” “me cuesta verlo como un chico”, había padres que temían que abuse de alguna niña. Entraba y salía del aula a su antojo, no se ajustaba a ninguna pauta de la docente, llegando a agredirla verbalmente, y haciendo volar lo que tenía a su alcance si se enojaba. Las familias piden que se retire al niño del aula o la escuela. “Cuando alguien quiere ocupar todo el espacio es porque no tiene lugar” dijo Philip Merieu, (Conferencia. El significado de educar en un mundo sin referencias). Lo que Bryan pone sobre la escena es su singularidad que no encuentra alojamiento en la institución, lo que configura su dimensión subjetiva del malestar. Esto que el presenta es rechazado, no hace síntoma hasta tanto esto no interroga a los actores como algo en lo que ellos podrían estar implicados.

Luego de algunas observaciones áulicas y de hablar con los directivos decido tener una entrevista con la docente, donde poder pensar las condiciones necesarias para contener a Bryan en la escuela, conocer lo que habían hecho hasta el momento, que representaciones sobre el niño, indagar sobre el vínculo establecido entre ellos, la docente del grado me decía “yo lo veo en la puerta y ya me arruinó el día”, “están muy bien tus sugerencias pero no sé si tengo ganas de aplicarlas” “la familia no aparece no hace nada, así yo no puedo hacer nada”, luego de la entrevista decidí transmitirle a la directora lo trabajado y la respuesta de la docente, no siendo posible que su falta de ganas se le vuelva pregunta.

En su legajo me encuentro con informes sobre un niño en déficit, derivado a psiquiatría. Se sabe que Bryan durante los primeros años en Comodoro estaba junto a su mamá en lugares donde se ejercía la prostitución, actualmente vive situaciones de violencia familiar por parte de su padrastro. El caso lo lleva la

asesoría del menor, a consecuencia de una denuncia de la escuela a la que asistió el año anterior.

En muchos casos el recurso a la medicalización, la psicologización y la judicialización ubican el problema por fuera del vínculo educativo, reniegan de la necesidad de transferencia, fundamental para que alguna transmisión sea posible. La transferencia es esa particular forma de vínculo, donde en un primer momento se le supone un saber al otro, con el signo del amor, lo que posibilita en el campo educativo pasar a la transferencia de trabajo en la cual se da una de-suposición de saber y lo que se transmite es el deseo de saber, la falta en el Otro que convoca al trabajo.

Podríamos pensar que en esta ocasión la docente convocan mi intervención, no desde un lugar transferencial del sujeto supuesto saber, que permitiría dialectizar lo que sucede y alojar el malestar vuelto pregunta sino, en una transferencia negativa, ubicándome en un lugar destituido de saber desde el inicio, donde el encuentro solo sirve para confirmar la impotencia del amo que convoca para que ordene.

En el 2013 asume un nuevo equipo directivo con el que trabajamos para no perder de vista que se trata de un niño al que la escuela debe ofertarle un lugar para su constitución subjetiva, trabajamos sobre su adecuación curricular, sobre sus intereses ubicando su dedicación al dibujo y dando a sus gráficos el valor de una producción escolar encuadrando esta actividad en un propuesta. El Equipo Directivo intenta sostener diálogos con él, donde pueda relatar su experiencia, su historia, hablar de sus maestros y compañeros, generando espacios para renovar acuerdos sobre las pautas institucionales y orientarnos sobre lo que el niño presenta, por la vía de articular sus irrupciones en un relato favoreciendo la emergencia de los significantes que lo comandan. En algunas entrevistas acompañé al Equipo Directivo, en otras se generó el espacio sin mi presencia, y por demanda del niño hacia el Equipo Directivo.

Planteamos a los docentes y familia, la posibilidad de que Bryan asista a un grado más acorde a su edad, tal como se propone desde el Ministerio, donde tenga intereses en común con otros niños, y que no serían meros espectadores de sus

despliegues como los niños pequeños. Así en el ciclo 2013 Bryan se encuentra en sexto grado con adecuación curricular habiendo conseguido alfabetizarse y a la espera del ingreso de una maestra auxiliar. Sus irrupciones se han moderado, progresó en sus aprendizajes y Bryan cuenta con un espacio donde desplegar sus dificultades.

Con el cambio de año se continuó el trabajo con los docentes de 6º grado, apostando a la instalación de la transferencia que permita un espacio donde armar un relato sobre su función y su deseo, donde continuar desplegando los significantes de la transferencia instalada entre docente y niño.

Entre los docentes de 6º grado hay quienes dicen que “lo dejan hacer”, me dicen “sola con el no puedo trabajar” “es inquieto, molesta, no produce” “nadie hace nada”, se pone en falta a la familia, y a otros agentes del Estado por no dar una respuesta total que satisfaga, por lo que el docente queda en posición de impotencia.

En este proceso lo que insiste como obstáculo modalizando las intervenciones es la posición subjetiva de algunos docentes, y la percepción de que hacer lugar a lo singular, va en detrimento de la tarea pedagógica cuando el acto educativo se liga a la disciplina del cuerpo y al aprendizaje de contenidos, establecer las condiciones para ello sería una tarea previa de la que debería encargarse otro, añorando un lugar de autoridad perdido, como si fuera un orden natural, se juega aquí otro fragmento del ideal institucional. El docente se ubica sosteniendo su reclamo “esa no es mi función, a nosotros quien nos contiene”, ubicándose como víctima del Estado, la familia, la sociedad y el niño, que con su emergencia pulsional se resiste a la homogeneización.

LOS LUGARES, LOS DISCURSOS.

Como operar aquí como analista? La teoría de los cuatro discursos puede habilitar una lectura. En el discurso del analista, formulado por Lacan, el agente es el objeto a, objeto perdido, pura falta, que se dirige a un sujeto dividido, para que en el lugar de la producción aparezcan sus S1, los significantes amo que lo comandan y en el

lugar de la verdad se ubica el S2, significante del saber. Es necesario que se instale una transferencia partiendo de una suposición de saber al otro, un sujeto supuesto saber, es decir que el sujeto que pide una intervención suponga en el analista un saber sobre su sufrimiento.

El analista debe hacer semblante de objeto, o sea sostener un semblante sobre una nada, una impostura de saber para que el sujeto dividido al que se dirige pueda poner allí sus objetos, es decir interrogarse sobre sus modos de goce. El agente puede ser causa de deseo de aquel a quien se dirige, o sea que el vacío motorice un trabajo. El a es el vacío presente en la rotación. Esta posición implica ir girando por los diferentes discursos, en un movimiento de rotación que no se da de forma prolija y automática.

La escuela organizada según el discurso del amo, tiene como agente el S1, significante amo, que se dirige, al S2 significante del saber, cuya producción es un objeto, por debajo del S1 está el lugar de la verdad que en este discurso lo ocupa el significante del sujeto dividido, entre el lugar de la verdad y el de la producción hay una relación de imposibilidad. El agente es encarnado en el Estado que manda a educarse, funda escuelas y pone a trabajar a sus subordinados, para producir sujetos homogeneizados, antes se trataba de educar al ciudadano, hoy lo que queda en el lugar de la verdad, en el lugar del sujeto dividido, es que nadie sabe lo que es educarse. Que nadie detente la verdad educativa, liga la crisis de la educación a una visión democrática de la misma.

La emergencia de la singularidad es vista como un obstáculo a eliminar en la tarea, a partir de allí surge la demanda de intervención. El agente, encarnado en la 1ª directora, es el S1 se dirige al S2 el saber para que resuelva, que produzca una solución, un saber homogeneizante, donde todos se ajusten a la norma. Suponen que el psicólogo sabe sobre las leyes del comportamiento humano, y confiando en la profesionalización, sabe intervenir de forma tal que la escuela pueda reproducir sujetos normalizados. La institución busca que los sujetos se identifiquen a un ideal, el alumno excelente, todos iguales y distinguidos. La escuela hace una rotación en los discursos cuando produce sujetos que se resisten al "todos iguales".

Originalmente el servicio para el que trabajo también está organizado por el discurso del amo, que nos pone a trabajar para responder a las formas en que el sujeto dividido se presenta. En el recorte de esta escena, soy convocada y ubicada en un lugar de saber, por parte del directivo, suponen que como psicóloga yo sé que debe hacerse con lo pulsional que irrumpe y no puede educarse. Allí podría responder desde el discurso universitario, el agente es el saber, S2, que se dirige al a, puesto en el lugar del otro, la institución o el niño, como objeto de estudio, desde este lugar la producción es la de sujeto dividido, también se produce un síntoma. Podríamos identificarnos a este lugar y creer que nosotros sabemos por estar avalados por nuestro título profesional, que es lo mejor para la institución y sus actores, que es lo mejor para este niño, como un saber a priori, aferrados a protocolos de intervención, o haciendo una jornada sobre diversidad e inclusión para docentes, lo que en algunos casos es necesario.

El movimiento se da cuando el lugar de saber es solo semblante, apariencia. Allí podríamos situar el lugar del analista en la institución haciendo semblante de saber, como dimensión ética que permite a cada sujeto desplegar su propio saber, el saber sobre su inconsciente que lo determina, lo que posibilita construir la solución para cada uno, hace lugar a lo particular en el caso por caso donde puede desplegarse lo singular de la subjetividad sin pretender que el sujeto se ajuste por entero al ideal, en algunos casos esto permite un movimiento en el discurso institucional, esta rotación del discurso del amo al discurso universitario, donde la escuela se constituya como otro capaz de ofrecer un lugar vacante para la constitución de un sujeto, conteniendo un punto de incompletud, no un saber totalizado donde todos deben ajustarse a los mandatos del amo sino, un sujeto de aprendizaje. Hacer lugar al trabajo con la dificultad como signo del sujeto, tal como lo plantea Angel Sanabria..

En la escena relatada y en lo que se presenta como obstáculo de forma recurrente, es posible ubicar la posición del docente en el lugar de víctima que desde el psicoanálisis puede leerse como la posición histórica, que llama al amo para que ordene. En el encuentro con la docente no respondo desde el lugar que me convoca, como un amo que ordena, la convoco a que se implique, a ver lo que el niño intenta hacer, a tratar de pensar las condiciones en que lo pulsional irrumpe,

la apuesta es la de un trabajo conjunto, vía transferencia, para generar un movimiento respecto de la posición de impotencia en la que está instalada, y extraer un saber de esta experiencia, abrir a la posibilidad de sintomatizar, instalando la pregunta ¿de esto algo puedo saber?. Su respuesta es “muy lindo lo que decís pero no tengo ganas”, no siendo posible con esa docente, introducir una pregunta sobre sus “ganas”, tal vez había otros determinantes en esto que ella no podía hacer, me lleva a transmitir a la dirección lo trabajado en la entrevista y la respuesta de la docente, acto que implica restituir al amo, encarnado en la directora. No soy yo quien debe instalar un orden, sino hacer lugar a las particularidades de cada uno dentro del orden normativo.

¿QUIÉN ES EL MÁS FUERTE?

En la escena relatada, la docente identificada a la víctima reclama la contención y el cuidado para sí, sostiene el S1-S2, víctima y victimario, docente y niño, enfrentados en una rivalidad imaginaria, en la que no habría lugar para los dos.

Culpabilización y victimización son dos formas del rechazo de las manifestaciones subjetivas. En el primer caso se enjuicia un estilo de vida, recae sobre el sujeto toda responsabilidad. En el segundo se denuncia, todo se ubica del lado del Otro, y él es su víctima. Ambas formas del rechazo pueden verse en la situación con Bryan.

El docente permanece rivalizando con el niño, víctima de su agresión, sosteniendo el universal en el rechazo de lo singular, ubicando al niño por fuera de un todo homogéneo, el supuesto grupo que forman los otros niños. Por efecto de la homogeneización del grupo, la subjetividad de cada uno de esos niños es rechazada. Hacer lugar a lo singular iría en detrimento del grupo percibido como homogéneo.

La dificultad de hacer funcionar el “no”, presenta un no saber qué hacer con un dejo de impotencia y abandono de la práctica. Esto tiene como consecuencia eternizar al niño en su omnipotencia y ubicar a los actores en un registro especular que los enfrenta a quien es el más fuerte. Helena Lacombe subraya que es

necesario mantener la segregación entre el niño y el adulto, y que esta no sea reemplazada por otras. Podemos escuchar esto en los dichos “no puedo verlo como un niño” y en las practicas escolares, como los pedidos de cambio de aula, de escuela, negándole un lugar. Bryan aparecía como un excluido dentro de la institución, sostenido ya no en la segregación que el significante niño produce, sino en la serie que cae en su reemplazo, lo que se predica de él. Se generan prácticas segregativas, entre niños educados y los otros con los que “no se puede hacer nada”. Hebe Tizio menciona que la segregación es uno de los nombres de la perdida de los vínculos culturales, en relación a la perdida de la función educativa en los espacios escolares, donde el control social toma el relevo.

En esta institución Bryan encarna al que queda afuera, ya he dicho más arriba que no se acomoda al ideal de alumno de la institución, niño dominicano, proviene de una familia cuya conformación no es la tradicional, “obsceno”, “desprolijo”, “no adaptado”, “inquieto”, “contestador”, “negrito” son algunos de los significantes del discurso de los docentes que lo constituyen como extranjero.

La modernidad funda un sujeto universal bajo condición de un sujeto excluido, así lo plantea Rithee Cevasco, la lógica binaria de la modernidad es una lógica de la exclusión, de la excepción. En la relación entre el universal, el para todos, y el elemento excluido, opera el imposible en la dimensión social, el imposible de educar, de gobernar, siempre hay un hueso duro de lo real que no se somete fácilmente a los mandatos culturales universales.

El problema es cuando la lógica de la excepción adopta la forma de la segregación, se distinguen los que encarnan positivamente los rasgos comunes, como los docentes de trayectoria en la escuela, los niños del grupo, y el que esta fuera, que portaría los rasgos opuestos, mostrando la máxima alteridad.

OTRAS POSICIONES EN JUEGO

Podríamos poner en relieve la posición de la 1ª vice- directora que desobedeciendo la línea que indica todos al aula, imperativo universal, pudo ubicar una condición necesaria para que este niño pueda estar en el aula, ofrecerle al

niño un espacio en donde ella puso en juego su deseo de enseñar, un espacio vacío donde Bryan pueda alojarse y encontrar en ella Otro a quien dirigirse. Podríamos pensar que esta Vice directora ha podido establecer un más allá de la demanda, ha podido investir fálicamente aquello que ofrece, para poner a trabajar al niño

Bryan se presenta como un niño que no deja de poner su singularidad en escena, y mostrar las escenas que lo tomaron, en su fallido intento de hacerse un lugar. Da cuenta de un goce desregulado, y tal vez un goce al que prematuramente fue expuesto sin contar con los recursos para tramitarlo. Goce que va encontrando regulación por la vía de hacer un lugar a lo que Bryan trae, vía la sintomatización por la implicación subjetiva de los actores. Esto permite un parcial consentimiento a la oferta y a la legalidad institucional.

Bryan pone en escena dos formas del desamparo, el social vinculado a la exposición a situaciones de riesgo para un niño, y su desamparo estructural, la necesidad de Otro que regule la exigencia pulsional, que oriente el goce cuando el sujeto está sin brújula (J.A. Miller).

Hebe Tizio señala que el consentimiento a la educación nunca es total, y que cada sujeto da su consentimiento en función de marcas previas, algunas son imborrables. “el consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar, de mostrar, de entretejer, sus marcas en esa oferta, y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar” (Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. Hebe Tizio)

¿QUÉ LUGAR PARA EL ANALISTA?

No se trata de identificarse a un lugar de saber refugiándose en la técnica, pretendiendo que esta opere haciendo funcionar la máquina institucional, reduciendo toda intervención a la administración de protocolos.

Tampoco se trata de operar desde los propios ideales de lo que debería ser la institución o los docentes, sino que se trata de mantener una esperanza parcial en el horizonte, un fracaso estructural, el fracaso del ideal en ese no todo, imposible

de educar o de un goce imposible de ceder. Maniobrando en la dirección de un trabajo posible, con los sujetos con los que sea posible hacerlo. En la dirección de la indicación de H. Tizio “El profesional debe manejar la distancia necesaria entre su ideal y las posibilidades del sujeto” (Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. Hebe Tizio)

El lugar que intento sostener en la institución es un lugar de semblante de saber (discurso analítico) que posibilite la transferencia, que permita sintomatizar las formas de malestar.

Esta posición implica abstenerse de suponer de antemano de que sufre el otro, de taponarlo con sentido, sino poner a trabajar al sujeto, acoger su síntoma, y lo que hace síntoma en la institución como un enigma. Mantener un punto de no saber sobre uno mismo y sobre el otro.

Pienso en la propuesta de otra psicoanalista, Susana Brignoni, de tomar el riesgo de enunciación, pasaje que lleva del trabajador sometido al investigador que se plantea una hipótesis a verificar. Propone el soporte técnico como un espacio y tiempo que recupera el tiempo para comprender, para construir hipótesis mediadoras entre los sujetos que intervienen. Como dispositivo permitiría acoger el “no puedo esperar” de la urgencia, en la posibilidad de una experiencia de saber, para que el sujeto pueda ir mas allá de la queja. Esto vale tanto para el profesional externo como para el que tiene por función enseñar.

Mantener un lugar vacío de significación respecto de un síntoma, vacío de etiquetas que señalen un destino, vacío de saber para convocar al trabajo, vacío en el lugar del Otro donde un sujeto pueda alojar su propia falta convocando al deseo, y cuidando que “el lugar de la excepción quede vacío para que no sea ocupado por un grupo o sujeto”(Padecimientos en la infancia y psicoanálisis. Elena Lacombe) o al menos intentar que el que lo encarne no quede fijado allí.

Generar espacios que nos permitan rescatar la experiencia de un sujeto, acompañando a los actores escolares en el ejercicio de una función, que Violeta Nuñez define como la transmisión de un patrimonio con su efecto que es transformar al sujeto en un ser social.

Retomando las palabras de Angel Sanabria, respecto de trabajar con la dificultad como signo del sujeto, invita a trabajar con el obstáculo, en este caso, signo de la posición subjetiva del o los docentes, trabajar con ello implica hacer algo con lo que se presenta, teniendo en cuenta las posibles transferencias en juego, las fantasías y representaciones que circulan en la escuela, abrir preguntas que nos orienten por donde y con quienes realizar un trabajo, y si hay detención o un obstáculo insalvable volver la mirada sobre la propia posición subjetiva.

Alejandra Maglione

BIBLIOGRAFIA

-Brignoni, Susana (2007), Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio- educativas: De la gestión del usuario a la producción del sujeto. En clase 10, curso de posgrado: Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.

-Brignoni, Susana (Noviembre 2008) Una reflexión sobre el tiempo. Trabajo presentado en el marco del grupo de investigación de Psicoanálisis y Pedagogía del Campo Freudiano en Barcelona L'aperiòdic virtual de la Seccìon Clínica de Barcelona: Abordajes a tiempo: tiempos subjetivos y tiempos sociales hoy. NOVDS, XXVI. Disponible en :

<http://www.scb-cf.net/nodus/contingut/article.php?art=309&pub=5&rev=40&idsubarea=2>

-Brignoni, Susana (2013). A propósito de síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. En clase 5 del Diploma Superior en Psicoanálisis y practicas socioeducativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.

- Freud, Sigmund, (1930) El malestar en la cultura. Obras completas, Vol. XXI, Bs. As. Argentina: Amorrortu Editores

- Lacan, Jaques. (1969-1970)(2010)Seminarìo 17 El Reverso del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidos.

- Lacombe, Elena (2013). Padecimientos en la infancia y psicoanálisis. En clase 17 del Diploma Superior en Psicoanálisis y practicas socioeducativas. Bs As. Argentina: FLACSO.
- Merieau, Philippe. (Junio,2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Institutos de Formación docente. Dirección de gestión curricular y formación docente, Ministerio de Educación , Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Sanabria, Angel (2007)El vínculo educativo: Apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. Paradigma. Disponible <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>.
- Serra, Maria Silvia. El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad. Carta de lectores. El monitor, N°1. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier4.htm>
- Sothwell, Myriam (2013) Escuela y futuro. Interpelaciones. En clase 10 del Diploma Superior en Psicoanálisis y practicas socio educativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.
- Terigi Flavia (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía, en Frigerio, G, Diker, G (comps.) EDUCAR: Saberes Alterados, Bs. As. Del estante Editorial.
- Tizio, Hebe (2013) Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbitos educativo y social. Aportes del psicoanálisis. En clase 18 del Diploma Superior en psicoanálisis y practicas socioeducativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.
- Zelmanovich, Perla. (2013) Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo. En clase 8 del Diploma Superior en psicoanálisis y prácticas socio educativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.
- Zelmanovich, Perla (2013) El vínculo Educativo bajo transferencia. En clase 13 del Diploma Superior en Psicoanálisis y practicas socio educativas. Bs. As. Argentina: FLACSO.