



Subjetividad y Procesos Cognitivos
ISSN: 1666-244X
ISSN: 1852-7310
dmaldavsky@gmail.com
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Argentina

El pensamiento pre-consciente en los estudios clínicos del trabajo

Acevedo, María José

El pensamiento pre-consciente en los estudios clínicos del trabajo

Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339660091011>

El pensamiento pre-consciente en los estudios clínicos del trabajo

Pre-conscious thinking in clinical studies of work

María José Acevedo mrjs.acevedo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen: Este texto se propone dar cuenta del análisis realizado acerca del tipo de pensamiento que se manifiesta en los relatos solicitados a los sujetos de una investigación en curso. La misma explora la manera en que los integrantes de un colectivo profesional docente han ido elaborando, a lo largo de su trayectoria vital, su actual posición de autoridad pedagógica. Dicho estudio se apoya en la epistemología de la complejidad, lo que autoriza la elaboración de un marco teórico también complejo, integrado por corrientes psicosociológicas clínicas que encuentran en el Psicoanálisis un referente común. Es desde ese marco teórico-epistemológico, y en función de nuestro material empírico, que abordaremos inicialmente las postulaciones freudianas acerca de cómo se expresa el pensamiento en la evocación de los recuerdos. Luego nos referiremos, siguiendo los planteos de las Clínicas del Trabajo, a la relación pensamiento/afecto; para finalmente analizar el pensamiento comprometido en el acto humano, tal como ha sido investigado por el Sociopsicoanálisis.

Palabras clave: Análisis de las prácticas, Pensamiento pre-consciente, Recuerdos, ensamiento, afe, Pensamiento/afecto, Pensamiento/acto.

Abstract: This text aims to account for the analysis made about the type of thinking that manifests itself in the stories requested from the subjects of an ongoing investigation. It explores the way in which the members of a professional teaching group have been developing, throughout their life trajectory, their current position of pedagogical authority. This study is based on the epistemology of complexity, which authorizes the elaboration of a complex theoretical framework, integrated by clinical psychosociological currents that find in Psychoanalysis a common reference. It is from this theoretical-epistemological framework, and based on our empirical material, that we will initially address the Freudian postulations about how thought is expressed in the evocation of memories. Then we will refer, following the approaches of the Clinics of Work, to the relationship thought / affection; to finally analyze the thought committed in the human act, as it has been investigated by Sociopsychanalysis.

Keywords: Analysis of practices, Pre-conscious thinking, Thought/memories, Thought, affection, Thought/act.

Introducción

La investigación, en cuyo material empírico se basarán las reflexiones teóricas que expondremos en este texto, supuso la articulación de dos dispositivos que, en función de su común referencia a los desarrollos del Psicoanálisis, demostraron ser complementarios: un dispositivo utilizado para la recolección del material empírico, el dispositivo de análisis de la prácticas, y un instrumento destinado al análisis de los datos obtenidos en el terreno. Sobre este último, el Algoritmo David Liberman aplicado a los relatos, hemos dado cuenta ya en otro artículo, presentando ejemplos

Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339660091011>

del análisis realizado mediante el mismo (Acevedo, 2013). En esta oportunidad nos interesa centrarnos en el instrumento empleado en la etapa inicial del estudio, esto es, en la instancia de recolección de los datos.

Los dispositivos de análisis de las prácticas se inscriben en el marco de los abordajes propuestos por las diversas corrientes que integran una disciplina mestiza cual es la psicología clínica, y que constituyen el marco teórico de referencia de nuestra investigación. La clínica a la que nos referimos es una clínica de lo social que supone la aproximación a sujetos y grupos que demandan ser acompañados en la búsqueda de otorgar nuevos sentidos a sus historias y a sus emociones (Acevedo, 2016, Prades, 2018). Desde esa perspectiva se interviene en el campo y se investigan los procesos psíquicos involucrados en las maneras en que los sujetos responden a las dinámicas sociales ligadas, en el caso de nuestro estudio, a las situaciones de trabajo. El propósito de este tipo de intervención/investigación no es entonces la detección de las patologías de origen laboral y sus causas, sino y sobre todo, la prevención del sufrimiento psíquico vinculado a la naturaleza y condiciones del trabajo que, de no ser limitado, podrá derivar en enfermedad. Estos dispositivos grupales de reflexión sobre el trabajo están dirigidos a promover en los trabajadores un ejercicio sistemático de vuelta sobre sí mismo. Ese proceso, que implica la movilización en cada uno de recuerdos cargados de afecto, no se agota en la producción de un efecto catártico, sino que busca promover una complejización de los análisis en los que son convocados distintos tipos de pensamiento. Comenzaremos entonces nuestra comunicación describiendo brevemente las características del dispositivo de análisis de la práctica profesional, utilizado, en el caso de la mencionada investigación, como técnica para la recolección de los datos que luego serían interpretados a partir del ADL.

I. Un dispositivo pertinente para el análisis clínico de las prácticas profesionales

El análisis de las prácticas, metodología de intervención e investigación inspirada originariamente en los grupos Balint, es implementado por una variada gama de corrientes que pretenden contribuir a la salud de los sujetos. En lo que concierne a las llamadas clínicas del trabajo (Lhuillier, 2006) cada una de ellas prioriza el análisis de determinados aspectos de la profesión abordada: la vertiente técnica y el desarrollo de aptitudes al respecto, la comprensión de la naturaleza y evolución de los vínculos establecidos con los otros en el ejercicio de la práctica, o el impacto subjetivo producido por las problemáticas a las que se enfrenta la profesión y sus efectos en la salud del practicante y en su desempeño... Gran parte de estas líneas de trabajo son de inspiración psicoanalítica (Mosconi, 2001).

Dichos dispositivos son habitualmente utilizados tanto a nivel de la formación continua de profesionales, como en el acompañamiento de equipos que demandan ayuda para revisar y replantearse el sentido de sus actos, desde la elección misma de la profesión hasta el momento

presente. Se trata, decíamos antes, de un trabajo de elaboración entre pares que puede, o no, culminar en una escritura igualmente reflexiva, y que es acompañado por un(a) animador(a) con formación psicossociológica clínica.

En nuestro país este tipo de experiencias, inauguradas ya por Enrique Pichon-Rivière en el campo de la salud, ha tenido su réplica en las investigaciones de Lidia M. Fernandez y de Marta Souto en el ámbito de la educación, como así también en las intervenciones de Ricardo Malfé o Fernando Ulloa, y sus respectivos seguidores, llamados a supervisar equipos profesionales de diversa índole. En cualquier caso los resultados obtenidos a través de esas intervenciones/investigativas, o investigaciones/intervinientes, inspiradas en la investigación-acción de Kurt Lewin, han demostrado tener una importante función en el resguardo de la salud psíquica de los trabajadores, particularmente en el terreno de las llamadas profesiones de la relación, o del cuidado. El trabajo permanente con poblaciones que requieren asistencia en razón de su salud, edad, o riesgo psicossocial, involucra para esta categoría de profesionales una alta carga psíquica productora de sufrimiento en el trabajo y, frecuentemente, de descompensaciones físicas y psíquicas (Molinier, 2013). Situación ésta tanto más crítica en el caso de aquellos sujetos que no poseen los espacios institucionales apropiados, ni los instrumentos conceptuales, para analizar con sus pares las diversas implicaciones que intervienen en el ejercicio de su práctica. En el caso de los profesionales de la docencia, a los que se refiere nuestro estudio, el trabajo de reflexión promovido por el dispositivo de análisis de la práctica, estuvo destinado, en su faceta de intervención, no sólo a ampliar la comprensión de los sujetos respecto de los múltiples factores involucrados en las situaciones en las que deben actuar, sino también acerca del propio posicionamiento subjetivo en relación a ellos. Puesto que este tipo de intervención, siguiendo el postulado lewiniano de transformar para conocer, está además destinado a producir conocimientos a partir de lo observado en el terreno, el dispositivo que detallaremos a continuación debía ser eficaz para la obtención del material empírico en el cual se basaría el posterior análisis. Describimos entonces a continuación los distintos momentos que conformaron dicho instrumento.

En este caso el dispositivo de análisis de la práctica fue implementado en el curso de seminarios de formación continua dirigidos a docentes de todos los niveles de la educación pública en tres provincias argentinas. Uno de los objetos de análisis en esas experiencias fue la constitución de la posición de autoridad pedagógica de cada uno(a), en función de la calidad de los vínculos establecidos con las figuras de autoridad a lo largo de la vida. El interés por este tema surgió de las variadas investigaciones según las cuales el ejercicio tradicional de la autoridad por parte de los docentes es hoy violentamente rechazado por los estudiantes, produciendo en esos profesionales un intenso sufrimiento psíquico (Greco, 2007; Diniz y Nunes, 2013; Blanchard-Laville, 2013).

Los docentes fueron invitados entonces a reflexionar, inicialmente en pequeños grupos, y luego en grupo amplio, sobre la manera en que la

propia posición actual como autoridad pedagógica se fue construyendo a lo largo de sus respectivas historias. Posición ésta elaborada en función de las imagos de autoridad originadas en los vínculos tempranos establecidos con las figuras parentales de autoridad (Mendel, 2002) y, más tarde, en el encuentro con figuras jerárquicas significativas del ámbito social. El ejercicio supuso así varias instancias de intercambio que fueron grabadas al interior de cada pequeño grupo. En el curso de ese proceso los integrantes de dichos grupos fueron reelaborando sus reflexiones iniciales a partir de lo escuchado de sus colegas. Como cierre de la experiencia, algún tiempo después, y luego de escuchar los registros del propio grupo, los docentes debieron completar su trabajo mediante la escritura individual de un Relato de Vida Profesional.

Vemos entonces que el dispositivo mencionado se desarrolla en distintos momentos que involucran procesos de pensamiento particulares. En el primer momento de reflexión colectiva es evidente que el intercambio dialógico y las argumentaciones expresadas exigen niveles crecientes de racionalización. No obstante, puesto que el objeto de esos diálogos implica la evocación de escenas del pasado, será difícil establecer con certeza en cuánto el esfuerzo de una rememoración que, facilitada por el clima de “seguridad psicológica” creado y los movimientos de empatía que se desarrollan al interior de los grupos, favorece el debilitamiento de la censura pre-consciente/inconsciente y, por ende, en qué medida los recuerdos de cada sujeto se encuentran modelados por sus esquemas inconscientes. Observamos entonces que este tipo de intervención, si bien no tiene por finalidad hacer consciente lo inconsciente como lo intenta la cura psicoanalítica, promueve un proceso secundario fácilmente permeable a fantasías de orden inconsciente. En el momento posterior, el de la escucha individual de los diálogos grabados en el pequeño grupo de pertenencia, el relator transita una instancia de auto-confrontación en la que evalúa la resonancia de su discurso en los otros miembros del grupo, y el efecto que las palabras de esos otros produjo en la modulación de su propia línea argumentativa. Esta instancia de objetivación de sí mismo y de las propias emociones, de los movimientos de identificación y de rechazo, es también el momento de toma de consciencia de aquello que advertía Mijail Bajtín. Según afirmaba aquel filósofo del lenguaje nunca somos totalmente autores de nuestras enunciaciones, y esto no sólo porque somos hablados por nuestro inconsciente como nos informa el psicoanálisis, sino porque en el proceso de traducción del habla interna al habla externa se han debido realizar selecciones y conexiones que van modificando el pensamiento originario. En lo que concierne a la última fase de la experiencia, la de la escritura individual de un Relato de Vida Profesional, recordaremos que en anteriores oportunidades hemos señalado ya el valor de ese recurso para un análisis de las prácticas. Dicha técnica, inscripta en la tradición de los abordajes autobiográficos, es frecuentemente utilizada en el campo de la investigación y de la formación en las ciencias humanas y sociales (Acevedo, 2010, 2015). Insistiremos aquí solamente en la particularidad de la escritura reflexiva solicitada por nosotros en los seminarios mencionados. Se demandó a

los docentes el ejercicio de una escritura subjetivada, a lo largo de la cual se produjera esa “puesta en trama” de sí mismo de la que nos habla Paul Ricoeur (Ricoeur 1985, 2003, 2004). En el proceso de construcción de dicha trama, semi-histórica y también semi-ficcional puesto que el relator cubrirá sus “olvidos” con productos de sus fantasías, el sujeto se estará contando a sí mismo y reconociéndose – nos dice Ricoeur- en sus permanencias y sus cambios, pero también se estará contando para otros cuyo reconocimiento anhela. En otras palabras, esa escritura es en realidad una reescritura de la propia historia, cuya finalidad es abrirle al sujeto la posibilidad de proyectarse hacia el futuro posicionándose de nuevas maneras y evitando así la repetición. Por otra parte, dado que la expresión escrita debe responder, aún en mayor medida que el lenguaje hablado, a las exigencias formales del código lingüístico, requiere del autor el esfuerzo de moderar el tono emocional y de precisar sus ideas, atendiendo a la coherencia argumentativa de su relato.

Hemos intentado hasta aquí describir la manera en que un cierto dispositivo de análisis de la práctica profesional, cuyo objetivo estratégico es la promoción procesos de pensamiento cada vez más complejos, ha sido utilizado por nosotros como técnica de recolección del material empírico, en el marco de una investigación dirigida a explorar los recursos psicológicos a partir de los cuales los sujetos de la muestra han ido construyendo su actual posición como autoridad pedagógica. En este caso – dijimos antes- ese proceso estuvo dirigido a traer a la consciencia de los docentes recuerdos acerca de los vínculos mantenidos en el pasado con figuras de autoridad en el seno de la familia y en las instituciones formativas. Nos abocaremos ahora a tratar la relación del pensamiento pre-consciente/consciente movilizad por dicha técnica, con otros mecanismos psíquicos estudiados por las corrientes que integran las Clínicas del Trabajo que constituyen nuestro marco teórico de referencia.

II. Historia, recuerdo, des-sujetamiento

La construcción de los relatos que se solicita a los docentes implica – reiteramos- la evocación de escenas de sus respectivas historias vitales. Sabemos que algunas de ellas no podrán ser recuperadas porque forman parte del material mnémico que Freud considera inasequible a la investidura pre-consciente, y esto debido a que se refieren a mociones de deseo que han sucumbido a la represión por ser productoras de displacer para la consciencia. Otras en cambio son constitutivas de un sector del sistema Pcc cuyos procesos de excitación pueden fácilmente lograr acceso a la consciencia, siempre que su investidura por parte de la atención alcance un alto grado de intensidad (Freud, 1900, p. 593, 602). Condición esta que las consignas del dispositivo descriptivo aseguran.

Podría considerarse entonces que nuestro dispositivo se emparenta con el de la cura psicoanalítica en cuanto promueve en el sujeto una interrogación sobre sí mismo y sobre sus vínculos con personajes significativos del pasado. No obstante las diferencias son varias e

importantes. Como señalamos antes no se trata de un espacio terapéutico favorecedor de la libre asociación que pretenda provocar la emergencia de contenidos inconscientes, ni tampoco detectar fallas en el pensamiento de los sujetos que podrían ser indicadores de patología. No obstante, al igual que en la clínica psicoterapéutica el encuadre metodológico es sumamente riguroso. En nuestro caso el dispositivo exigió que la historia narrada siguiera un orden cronológico y se centrara en una temática específica; en lo referido al contenido de los intercambios los participantes fueron instados a compartir con sus pares profesionales sus vivencias pasadas y presentes, esto es, cuestiones propias de la esfera personal, pero sin forzarse a incursionar en aquellas que consideren forman parte de su vida íntima. La dinámica de trabajo grupal apuntó además a debilitar la transferencia sobre la figura del animador en favor de las transferencias laterales sobre los colegas. La escucha y acompañamiento del animador estuvieron dirigidos a distinguir y señalar la polisemia de las historias que se cruzaban y se articulaban, contribuyendo a que el relato de cada uno encontrara eco en el de los otros. Insistimos entonces en que no se trató aquí de formular interpretaciones en el registro de lo inconsciente, aunque este emergiera espontáneamente y pudiera ser reconocido en la evocación de ciertas escenas cargadas de afecto. En esos casos las conjeturas y comentarios surgidos del grupo apuntaron a comprender cómo habían actuado, en los episodios relatados, ciertos condicionamientos que no pudieron ser tenidos en cuenta anteriormente, como así también qué recursos defensivos utilizó cada uno para enfrentados y con qué efectividad. Tratándose, en nuestro caso, de la rememoración de los vínculos mantenidos a lo largo de la historia familiar y formativa con las figuras de autoridad -figuras a las que los docentes ubicaron en distintas posiciones en relación a los deseos ligados a sus elecciones- los recuerdos asociados a las mismas dieron lugar a la expresión de afectos en ocasiones placenteros y, en otros momentos, penosos. Pero los efectos saludables de esa catarsis no era el mayor beneficio perseguido por nosotros; lo que buscamos en el análisis colectivo de las escenas recordadas fue la estimulación de procesos de pensamiento, tanto a nivel del colectivo profesional como de cada uno de sus integrantes, que alcancen grados crecientes de profundización. Es en esa reinterpretación actual de los hechos del pasado que el pensar recordante irá dejando lugar al pensar crítico (Maldavsky, 2017).

estudios a los que nos referimos anteriormente, y en los que se basó el interés por el tema de nuestra investigación, mostraron el fuerte impacto que ha tenido en todas las esferas de la vida social, particularmente en el ámbito de la educación y en sus protagonistas, la declinación progresiva del sistema patriarcal en las sociedades occidentales. Nuestras propias investigaciones previas han señalado que un factor central del sufrimiento en el trabajo de los docentes es su dificultad para “hacer el duelo por la autoridad perdida” (Mendel, 1993). Los docentes que no logran encontrar nuevas formas de ejercicio de la autoridad pedagógica, quedan atrapados entre las exigencias de padres que los compelen a recuperar la influencia de antaño sobre los niños y jóvenes que les confían, y la

hostilidad de un alumnado que llega a las aulas con importantes déficits en su socialización primaria, descreimiento acerca del valor de la enseñanza tradicional, e intolerancia al tipo de intercambios instituidos en el viejo sistema. En síntesis la docencia es una profesión que ha ido perdiendo prestigio social y esto tiene fuerte impacto a nivel del Ideal del Yo de los educadores y de su identidad profesional. El Psicoanálisis nos informa, recordemos, que esa instancia resulta de la convergencia del narcisismo primario, las identificaciones parentales y los ideales colectivos, siendo la que incita al Yo a logros cada vez más elevados. La no coincidencia con los ideales colectivos que acabamos de describir provoca, en los docentes que no logran revertir la situación, sentimiento de inferioridad, cuando los ideales no son alcanzados por el Yo, y sentimiento de vergüenza frente a ese fracaso. Sentimientos estos que podrán ser expresados y acogidos en el ámbito les ofrece el dispositivo de análisis de la práctica, en el que los juicios de valor y las interpretaciones de orden psicológico no están permitidos. A nivel de la intervención entonces es como acción preventiva del desarrollo de los intensos afectos penosos que pueden derivar fácilmente en patología, que el mencionado dispositivo se propone preservar el equilibrio narcisista de los(las) docentes, fomentando en ellos(ellas) una mayor comprensión de los condicionamientos impuestos por las imagos de autoridad internalizadas. Esa comprensión que se desarrolla en el curso de la experiencia, y se completa con la apropiación del resultado surgido de los análisis de la investigación asociada, le dará a los sujetos la posibilidad de desprenderse del mandato de dichas imagos y de elaborar nuevos estilos de autoridad, más acordes a sus deseos e ideales, menos costosos a nivel defensivo, y más ajustados a las demandas de la realidad actual. El movimiento de ruptura así provocado es liberador de la creatividad de los profesionales de la educación, pero también implica, como veremos más adelante, cierto precio a pagar.

A fin de mostrar que el dispositivo clínico que hemos descripto es uno entre muchos otros que combinan intervención en campo e investigación, presentaremos ahora el propuesto por el sociólogo clínico Vincent de Gaulejac denominado Grupos de implicación y de investigación sobre el tema “Novela familiar y trayectoria social”. En los encuentros previstos en ese dispositivo cada sujeto que ha deseado revisar su historia la relata al grupo, situándose desde el presente y reconstruyendo las regularidades y rupturas de aquel pasado. Este tipo de experiencia, que de Gaulejac conduce inspirándose en el concepto freudiano de novela familiar, y en el de trayectoria de Pierre Bourdieu, responde a su idea que la producción de la propia vida exige comprender cómo todo aquello que heredamos al nacer se constituye en la base de nuestra identidad. Una comprensión entonces de la dinámica del pasaje entre aquella identidad heredada inicial, la identidad esperada, surgida del proyecto parental, y la identidad adquirida que se construye en el momento en que el individuo se cuestiona sobre su historia. Es la capacidad de desear otra cosa, de imaginar otra vida lo que le dará al sujeto la energía para llevar a cabo semejante construcción (de Gaulejac, 1999). En la fantasía parental – nos recuerda el autor siguiendo los planteos freudianos- el niño, aún antes de su nacimiento,

aparece satisfaciendo todos los deseos de sus padres: es el niño ideal. En lo sucesivo deberá intentar adaptarse a la imagen que lo haría digno del amor de sus progenitores. No obstante, también buscará construirse en contra de ese niño que está en él, pero que le es extraño, y esto como forma de no quedar capturado en el deseo del otro. “Su autonomía – afirma de Gaulejac- no se construye en su resistencia frente al otro, sino en una elaboración continua de esa exterioridad interiorizada.” (de Gaulejac, 1999, p. 83). En síntesis, el planteo general de de Gaulejac es que los procesos identificatorios constituyen la base de la construcción identitaria, pero en el curso de esa construcción subjetiva cada uno deberá tener la capacidad de afirmar su singularidad sin romper los lazos que lo unen al conjunto, en otras palabras, enfrentar el desafío de diferenciarse sin dejar de ser un “semejante”.

Aunque el dispositivo utilizado por de Gaulejac no es idéntico al nuestro, puesto que no está dirigido a explorar la construcción de un posicionamiento particular del sujeto en el terreno de las prácticas profesionales sino, más ampliamente, a revisar la construcción de la subjetividad en función de las determinaciones heredadas, coincidimos con ese autor en la idea que los fenómenos psíquicos y sociales se influyen mutuamente, que la historia individual relatada por un sujeto se encuentra inserta en su historia familiar, la cual está a su vez referida a la historia social de un determinado contexto espacio-temporal. Prueba de ello es que los narradores de nuestra investigación asocian constantemente su propia manera de concebir la autoridad, tanto en sus aspectos positivos como negativos, a las concepciones actuadas y transmitidas por sus padres y sus maestros en un momento socio-histórico particular.

Anunciamos al comienzo que el dispositivo utilizado para la recolección de los datos en nuestra investigación se articulaba con el instrumento de análisis del material empírico obtenido, el Algoritmo David Liberman (Maldavsky, 2013). El análisis llevado a cabo con este instrumento se centró en la indagación de las pulsiones y mecanismos defensivos de los que daban cuenta los Relatos de Vida Profesional solicitados a los docentes que participaron de la experiencia. Las narraciones estudiadas fueron entonces divididas, tal como lo requiere dicho método, en una serie de secuencias organizadas de manera diacrónica y en torno a una temática específica, en este caso el vínculo de cada uno con la autoridad. En sintonía con los criterios utilizados por de Gaulejac, las secuencias narrativas de los Relatos de Vida Profesional a los que nos referimos fueron organizados para su análisis en dos bloques denominados novela familiar y trayectoria formativa respectivamente. El primer bloque de secuencias, estuvo referido a las autoridades reconocidas como tales por los(las) narradores(as) en el ámbito familiar. El segundo bloque estuvo conformado por las secuencias narrativas que trataban los vínculos establecidos por los relatores con figuras significativas de su trayectoria formativa. Finalmente, en la secuencia de cierre del relato global, cada docente definió su propia posición actual como autoridad pedagógica. En esa progresión narrativa el ADL permitió analizar,

paralelamente a los deseos y estrategias defensivas utilizados, las marcas en la subjetividad de cada uno de las identificaciones, primero con los rasgos de las figuras significativas de la infancia: padres, abuelos algunas veces, otras, hermanos mayores, luego con los(las) maestros(as) y profesores de los distintos períodos de sus itinerarios formativos. El ADL nos informó asimismo sobre los Ideales, contruidos por cada sujeto a lo largo de su trayectoria existencial, y jugados en su práctica profesional. En el cierre del relato global pudo finalmente verificarse si el sujeto había logrado posicionarse como sujeto de su deseo, y proyectarse en formas de vínculo que no fueran una mera repetición de las del pasado.

Creemos que, en lo planteado hasta aquí, ha quedado bastante explicitada la relación memoria/pensamiento. No obstante para cerrar momentáneamente el tema, y para no ignorar la trascendencia contemporánea de las investigaciones de las neurociencias acerca de la cuestión, nos remitiremos a André Green, cuya postura nos resulta afín. Este autor, reconociendo que la cuestión de la memoria es controversial en la clínica psicoanalítica, recuerda que Freud, en sus estudios sobre la afasia, plantea que los recuerdos no existen aislados de las situaciones en las que se producen, destacando así la importancia que tienen en ellos la imaginación y los afectos. Este punto es el que le permite afirmar a Green que el enfoque biológico de la memoria no esclarece el tema en aquellos aspectos que son fundamentales en el abordaje psicoanalítico como, por ejemplo, la manera en que el deseo interviene en la percepción, o el papel que juega la relación entre placer/displacer y principio de realidad (Green, 2005). A partir de esto no podríamos entonces pasar por alto, aunque no tengamos aquí la posibilidad de desarrollarlo, la necesidad de analizar la manera en que el encuadre propuesto por el dispositivo presentado se diferencia del utilizado en la cura psicoanalítica, y cómo inciden cada uno de esos dispositivos en los recuerdos producidos. Las palabras de Green nos permiten sin embargo abocarnos al tratamiento de una cuestión central en la clínica psicosociológica y, particularmente en las clínicas del trabajo, cual es el carácter indisoluble de la relación entre pensamiento y afectos. Nos introducimos así en un segundo nivel de análisis de esta comunicación. El mismo consistirá en recurrir a los desarrollos teóricos que hemos considerado útiles para comprender los procesos de pensamiento vinculados a la investigación de referencia.

III. Cuerpo, afectos, pensamiento

Abordaremos esta temática recordando que para Freud los afectos son formas de expresión de las pulsiones, la expresión cualitativa de montos de energía psíquica que buscan descarga, y que experimentan transformaciones a raíz del trabajo permanente del aparato psíquico por regular su funcionamiento, negociando tanto los conflictos internos como los que resultan de las relaciones del sujeto con la realidad. El término “emociones”, que mencionaremos en lo que sigue, ha sido utilizado por la psicología anglo-sajona, en particular por Mélanie Klein

y sus seguidores, planteando que las emociones le sirven al sujeto para advertir a otros sobre sus investiduras.

Una corriente de análisis de las prácticas profesionales de orientación psicoanalítica, y de larga tradición entre los investigadores que integran el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Paris X, Nanterre, señala el interés demostrado por los analistas, a partir de los años '80, en el estudio de los mecanismos psicológicos que provocan perturbaciones a nivel del pensamiento. Claudine Blanchard-Laville, una de las más destacadas figuras en esta línea de trabajo en el campo de la educación, señala justamente las contribuciones de André Green a propósito de dichas perturbaciones en los pacientes borderline, y el esfuerzo que su comprensión implica para los terapeutas. La investigadora establece un paralelismo entre la emergencia de la nueva clase de pacientes a la que se refiere Green y el particular perfil de los alumnos actuales, quienes exigen de sus docentes el desarrollo de nuevas capacidades para comprender sus comportamientos y conseguir llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el intento de encontrar herramientas teóricas para enfrentar a ese desafío Blanchard-Laville recurre a los trabajos de Wilfred Bion referidos a la capacidad de pensar y de aprender. Bion plantea la existencia de tres tipos de vínculos; a los dos fundamentales, amor y odio, agrega un tercero: el de conocimiento, el cual –afirma– posibilita el aprendizaje a partir del aprovechamiento de la experiencia emocional. El conocimiento – afirma el autor– está asociado a las emociones puesto que en su búsqueda el sujeto debe tolerar la frustración que supone la no comprensión de los fenómenos hasta que ellos se organicen, dando cuenta de una estructura que les confiera sentido (Houzel, 2004). La propuesta de Bion entonces es que una de las funciones de la personalidad es aquella a la que denomina función alpha. Esta opera captando y registrando los datos de los sentidos y todas las emociones derivadas de la experiencia, convirtiéndolos luego en elementos alpha constituidos por imágenes y esquemas auditivos y olfativos. A partir de sus experiencias emocionales el infans puede incorporar los elementos alpha, mientras que otros elementos, a los que Bion llama elementos beta, no pueden ser digeridos por él y son expulsados. Cabe aclarar ahora que, discípulo de Mélanie Klein, Bion retoma el planteo de esta acerca del clivaje del Yo primitivo, mecanismo a partir del cual las partes buenas y malas del self son proyectadas en objetos externos. La identificación proyectiva que provoca la fusión entre partes agresivas del Yo y el objeto, hacen que este último se vuelva fuente de ansiedades paranoides para el sujeto. Es en función de esos desarrollos que Bion destaca el rol fundamental de la madre en el proceso de identificación proyectiva. Si la función alpha está debidamente estructurada en ella, esto es, si posee lo que Bion denomina “capacidad de rêverie materna”, podrá recibir los elementos beta proyectados por su hijo sin ser perjudicada por el impacto, desintoxicarlos y devolverlos al niño transformados en elementos alpha. Bion sigue a Klein en la afirmación que existe en el ser humano una preconcepción innata de la espera del seno materno, la cual puede ser satisfecha o frustrada. En este último caso, si el umbral de

tolerancia a la frustración del niño es suficientemente alto, el no-pecho interno se transformará en un pensamiento y dará lugar al desarrollo de un aparato de pensar para tratar esos pensamientos. Si ocurre lo contrario debido al fracaso del vínculo, el pensamiento que resulta del encuentro de la pre-concepción con una experiencia emocional negativa no podrá ser distinguido de los objetos malos internos, lo cual provocará su expulsión. En este último caso en lugar de producirse el desarrollo del pensamiento y del aparato de pensamiento que lo trataría, se habrá producido una hipertrofia del mecanismo de identificación proyectiva y la posibilidad del aprendizaje quedará anulada, desarrollándose mecanismos de huida como la omnipotencia y la omnisciencia (Bion, 2009). Mecanismos estos que pueden verificarse tanto en el proceso terapéutico, que era el objeto de interés en Bion, como en el proceso de enseñanza en nuestros días, para cuya comprensión Blanchard-Laville aplica la teoría (Blanchard-Laville, 2001).

Lo que a nosotros nos interesa destacar es la utilidad de los desarrollos teóricos de ambos investigadores para entender, en primer lugar, cómo han operado en los pensamientos plasmados en los relatos de referencia, y en la posibilidad misma de esa construcción intelectual, los afectos suscitados por el tipo de vínculos que los docentes establecieron con las figuras de autoridad a lo largo de sus experiencias vitales. Dicho análisis incluye la experiencia emocional propiciada por el dispositivo mismo. En segundo lugar, esos estudios nos permiten lograr una mayor comprensión acerca de la manera en que el aprendizaje surgido, o no, de dichas experiencias vinculares incide en la forma en que los docentes de la muestra se posicionan actualmente en la relación con sus estudiantes.

Con la misma preocupación de Blanchard-Laville por comprender los mecanismos psicológicos que se juegan en el vínculo docente-alumno nos acercamos a las conceptualizaciones que, desde la Psicodinámica del Trabajo, propone Christophe Dejours. Este médico psicoanalista, consagrado a los estudios sobre el trabajo desde hace varias décadas, afirma que la subjetividad adviene a partir de la posibilidad del sujeto de sentir su vida como propia, poder que tiene su origen en el cuerpo. No hay vida, ni deseo, ni placer, ni sufrimiento, sin cuerpo que lo registre. Agrega el autor: “El cuerpo donde se revela la vida, el cuerpo en el que adviene la subjetividad, no es el cuerpo fisiológico. Es el cuerpo que habito, el cuerpo que siento” (Dejours, 2001, p. 149). Continuará diciendo luego que la afectividad está asociada a los saberes más elementales del cuerpo, de los cuales nacerá el pensamiento. Al enfrentarse a la resistencia que le opone la realidad material, y a sus propios límites para vencerla –explica Dejours- el cuerpo en su conjunto -no el cerebro o el sistema nervioso central- experimenta el sufrimiento que da origen al pensamiento. “Pensar es transformar la experiencia afectiva del cuerpo” (p.150). Dejours ilustra esta afirmación remitiéndonos al desarrollo del cuerpo subjetivo en los primeros tiempos de vida, para remarcar que el niño descubre su cuerpo y la afectividad, el placer, la excitación, el deseo, en esa relación asimétrica que experimenta con un otro que lo excita corporalmente con sus cuidados. Es así como el cuerpo erógeno nace y se diferencia

del cuerpo biológico. El mensaje inconsciente del adulto es el que el niño intenta interpretar elaborando las teorías sexuales infantiles que, siempre incompletas, dejan un resto sexual no traducido que constituirá el inconsciente reprimido. En una obra más reciente (Dejours, 2013) Dejours retoma esta lectura vinculándola a la subjetividad en el trabajo, y a los desarrollos con los que ha definido, a lo largo de sus obras, lo real del trabajo como aquello que enfrenta al sujeto con un no saber, con lo que resiste al saber de los manuales de procedimientos y al saber hacer de la experiencia. Aquí también el sufrimiento ligado al fracaso de su voluntad de comprender y dominar una realidad que se le opone, es el que moviliza la inteligencia del sujeto a fin de superar el obstáculo. Pero si el trabajo nos enfrenta a las resistencias del mundo externo –advierte Dejours- también lo hace respecto de las resistencias internas, esto es, a las propias resistencias de origen inconsciente. “Si el desafío del trabajo es una magnífica ocasión de transformarse, también es la ocasión de luchar con la propia resistencia a transformarse y a evolucionar” (p. 174). El trabajo psíquico exigido por la necesidad de desarrollar nuevas habilidades de oficio –afirma el autor- no es del orden del trabajo del sueño, sino de un trabajo de elaboración o de perlaboración (p.194).

Como aclaramos más arriba el dispositivo de análisis de la práctica al que nos referimos no pretende vencer las resistencias que impiden el pasaje de contenidos inconscientes reprimidos al sistema Pcc. Ese es terreno de la cura psicoanalítica, apoyada en la relación transferencial paciente-terapeuta y en el trabajo interpretativo de aquellos contenidos inconscientes. Si el trabajo de rememoración compartida en nuestro caso resulta elaborativo lo es en la medida en que la comprensión de las sujeciones impuestas por las imagos parentales, y más tarde por quienes evocan dichas imagos, le posibilita a cada uno modificar la propia posición y escapar a la repetición. Para ello fue prevista la progresión en los distintos momentos del dispositivo de análisis de la práctica, que se inicia con un diálogo interno para culminar en el relato escrito. Se trata entonces de un movimiento que parte, tal como plantea Dejours, del registro corporal de las emociones, a veces intensas, que se desarrollan en el propio sujeto, que se transmiten y potencian por efecto de las identificaciones, un movimiento que irá luego avanzando por la exigencia de precisar las ideas. Esa exigencia conducirá a un progresivo refinamiento del proceso secundario, el cual alcanzará su mayor nivel en el pasaje del lenguaje oral al lenguaje escrito. Pensar es transformar la experiencia afectiva del cuerpo, decía Dejours. Esa complejización del pensamiento dará lugar, no sólo a cambios en la posición subjetiva de los participantes, sino a modificaciones en sus formas de práctica. Entramos así en el terreno de la acción, en el momento en que el pensar, como energía que se desplaza para alcanzar una meta, inviste la realización de una obra.

IV. Pensamiento, actividad, acto

Cuando hablamos de práctica profesional nos referimos al trabajo que un cierto colectivo de profesionales lleva a cabo de manera sistemática,

produciendo un determinado valor social. La práctica docente ha sido ampliamente estudiada, en la mayor parte de los casos evaluando las competencias técnicas necesarias para su ejercicio, y la eficacia de esos saberes para asegurar el aprendizaje de los alumnos. Nosotros mismos, más interesados en la salud de esos(as) profesionales y las condiciones de trabajo que la propician o la ponen en riesgo, hemos llevado a cabo investigaciones que mostraron las exigencias actuales propias del oficio en nuestro país (Acevedo, 2015). Fue el intento de comprender las vicisitudes de este tipo de trabajo el que nos llevó a construir el marco conceptual que estamos presentando y que nos servirá ahora para analizar la relación pensamiento/acto de trabajo.

La Clínica de la Actividad es una de las corrientes comprometida en las investigaciones sobre el trabajo que se llevan a cabo en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París. Esta disciplina, relativamente reciente, es dirigida por el psicólogo Yves Clot, formado originariamente en el equipo de Christophe Dejours, e integra, al igual que la Psicodinámica de Trabajo, las llamadas clínicas del trabajo. Los dispositivos utilizados en sus investigaciones de terreno están dirigidos a que los trabajadores co-construyan el sentido de sus experiencias laborales.

Lhuilier (2006) afirma al respecto:

El relato se vuelve material de análisis para una elucidación de las dimensiones no percibidas, de los elementos ocultados, de las significaciones nuevas. El análisis se ejerce como retorno sobre la experiencia pasada, en un marco que favorece la coproducción de la comprensión del sentido de las actitudes y conductas (p. 62-63).

Fuertemente influenciado por la psicología rusa, por los trabajos de Vygotski particularmente, Clot define a la actividad como un desafío subjetivo en el que el trabajador, procurando realizar lo que debe ser hecho, se evalúa y evalúa a los demás en su relación con la realidad. En este sentido el análisis de la actividad de trabajo no puede limitarse a aquello que es realizado, sino que deberá tener en cuenta también lo que no se ha logrado hacer, lo que se hubiera deseado o podido hacer, lo que se piensa poder hacer, las actividades que fueron contrariadas o impedidas (Clot, 2001, p. 18). En el examen que los trabajadores realizan de sus respectivas modalidades para llevar adelante la tarea prescrita, instancia en que pensamiento y afecto –tal como lo planteaba Vygotsky- son indisociables, la energía psíquica del sujeto se abstrae de la actividad de ese momento y crece, potenciando los recursos energéticos ya existentes para aplicarlos a una nueva actividad. Desde esta perspectiva los desafíos de la realidad, es decir, aquellas situaciones imprevisibles que plantean interrogantes para los cuales no ofrecen respuestas, son ocasión para el sujeto de desarrollar su poder de actuar. Es en tal sentido que la confrontación de las respectivas experiencias, que la metodología de investigación de esta corriente propone a los trabajadores, tiene por objetivo lograr que la vivencia común de trabajo evocada por cada uno se convierta en el medio para vivir nuevas experiencias. En esa confrontación de los diferentes modos de hacer se revelan lo que Clot - inspirándose en el estudio de Bajtín sobre los géneros verbales- denomina los géneros del oficio, esto es,

las reglas y técnicas que le marcan a un colectivo profesional las formas de actuar, confiriéndole su identidad. Esa normativa –dice Clot- constituye la memoria impersonal del oficio. Pero en los relatos evocados, en los que la memoria singular de cada uno es movilizada, también aparecen los diversos estilos de acción, la forma en que los distintos sujetos re-interpretan y adecúan el género a sus deseos y a los recursos de los que dispone para enfrentar las dificultades del oficio. Es gracias a esa innovación constante de los modos de hacer que los géneros profesionales pueden evolucionar a lo largo del tiempo.

En la apretada síntesis que acabamos de realizar de la compleja elaboración de Clot sobre la función psicológica del trabajo (Clot, 1999), encontramos importantes claves para analizar el caso de la práctica docente. Aun cuando nuestra lectura está más influenciada por el Psicoanálisis y, por lo tanto, el recuerdo que nuestro dispositivo incita no está centrado en lo que serían, para la profesión docentes, las técnicas didácticas utilizadas, existe una coincidencia importante con la Clínica de la Actividad, en cuanto al propósito de que el trabajo promovido, a la vez intelectual y afectivo, sea eficaz para el reconocimiento tanto de la diversidad de los estilos profesionales, como del propio y de su posible transformación. También coincidimos con Clot en la expectativa del impacto que esa transformación pueda producir en un género profesional que, como el docente en nuestro caso, presenta signos de “envejecimiento”, y cuya renovación no creemos deba ser exclusivamente confiada al dominio de las nuevas tecnologías.

La corriente de la psicología clínica a la que nos referiremos ahora, y con la cual decidimos cerrar este artículo, por ser la que ha desarrollado las conceptualizaciones acerca del vínculo con la autoridad a las que se remite nuestra investigación, es el Sociopsicoanálisis, creado por Gérard Mendel y su equipo de investigadores. Los dispositivos mendelianos - implementados desde la escuela hasta la fábrica en distintos países del mundo, incluyendo el nuestro- están dirigidos a promover, los grupos homogéneos de oficio, un proceso regular de reflexión sobre el trabajo y de comunicación ascendente -mediatizada por un regulador externo- entre los distintos estamentos y sectores de una organización. El propósito que inspiró este tipo de intervención/investigación fue el contrarrestar los efectos de fragmentación del sentido de los actos de trabajo, y de los vínculos de cooperación, producidos por la OCT, devolviendo a los trabajadores el poder sobre sus propios actos, poder que les fuera cercenado por aquel tipo de organización. Avanzando respecto de los planteos mendelianos vemos que este psicoanalista y sociólogo establece una diferencia entre la acción y el acto, considerando a este último un concepto tan central para la Psicología Social como lo es el inconsciente para el Psicoanálisis. El acto -afirma Mendel- no es el proyecto de acción, el pre-acto, ni la evaluación de las consecuencias de la misma, el post-acto, es el momento preciso de la interacción del acto humano con una realidad que posee, inevitablemente, una cuota de imprevisibilidad y riesgo, en definitiva el “acto es una aventura” (Mendel, 1998). El trabajo –afirma este investigador- moviliza en el sujeto distintas formas de pensamiento

práctico, que se ven modificadas por la naturaleza del oficio. En el pre-acto el sujeto hace uso del pensamiento práctico que le permite evaluar las distintas opciones para conseguir su fin. Habitualmente se trata un tipo de pensamiento concreto, intuitivo y analógico, acompañado por el lenguaje egocéntrico del que habla Vygotski, y con gran participación corporal. Valiéndose de este pensamiento el trabajador contrasta su proyecto con las resistencias que podría presentarle la realidad, a la que sabe en parte incontrolable. En el caso de aquellos trabajos que exigen una planificación y exposición más precisa el sujeto recurre a un tipo de pensamiento abstracto, que procede por inducción o deducción, atendiendo a la coherencia de un razonamiento eminentemente verbal. En cualquiera de los dos casos está en juego una cierta racionalidad, lo que permite al autor hablar de un pensamiento racional-práctico. Mendel plantea asimismo la existencia de dos modalidades de pensamiento práctico ligados al post-acto: el pensamiento del saber hacer, que supone la adquisición de una técnica y que nunca es completamente consciente y verbal, y el pensar de la experiencia, que implica al anterior pero completándolo en la medida en que el primero va siendo puesto a prueba por la reiteración de las situaciones a resolver. La repetición de las experiencias analizadas en el post-acto ha permitido su integración y elaboración por parte del sujeto. Pero en el momento del acto mismo, de la interacción de este con la realidad, todas esas formas de pensamiento se actualizan, pudiendo agregarse a ellas la presencia de otro tipo de pensamiento cual es el pensar creativo, inventivo. Pensamiento que tiene para Mendel su origen en la fuerza de creación (Mendel, 1999), patrimonio de la especie, cuyo desarrollo es posibilitado por el encuentro con la “madre buena” winnicottiana capaz de fundar para su hijo un espacio propicio al descubrimiento y la creación. Es ese tipo de espacio que los dispositivos mendelianos pretenden recrear. En lo que respecta al estatuto que Mendel otorga a memoria y los afectos en su relación con la forma compleja de pensamiento que acabamos de describir, puede deducirse del objetivo perseguido por dichos dispositivos y encuentra fundamento en las conceptualizaciones del autor. Al respecto plantea Mendel que para que la apropiación de poder sobre los propios actos de trabajo -actopoder-sea posible, el sujeto debe haber podido desarrollar una dimensión de su personalidad a la que denomina psicosocial. Esta se distingue de la personalidad psicofamiliar estructurada en la primera infancia, siempre impregnada por la fantasmática edípica y/o arcaica, y en la que prevalecen afectos de tono pasional. La reflexión que conduce a la conquista del actopoder deberá evitar la convocación de afectos de ese orden. En los dispositivos mendelianos la evocación de situaciones referidas al trabajo compartido tendrá la función de favorecer el descubrimiento de nuevos sentidos atribuibles a ellas, el reconocimiento de la necesidad de cooperación, y de llevar los análisis a su máximo nivel de profundización, de manera tal que una modificación en las formas de objetivar la realidad por parte del conjunto derive finalmente en la posibilidad de su transformación.

El dispositivo que hemos utilizado en la experiencia presentada aquí es idéntico, en sus tres primeros momentos, al dispositivo sociopsicoanalítico de reflexión adaptado a la formación. Respecto del contenido de la reflexión sobre el tema de la autoridad, y particularmente el de la autoridad docente, ha sido estudiando por Mendel y sus investigadores en el curso de innumerables intervenciones en el terreno de la educación, las cuales dieron lugar a muchas publicaciones (Mendel, 2004; Rueff-Escoubès, 1997; Prades, 2002; Acevedo, 2004). Las modificaciones introducidas por nosotros (grabación de las reflexiones grupales, escritura del Relato de Vida Profesional) se debieron al hecho que -a diferencia de las investigaciones sociopsicoanalíticas previas, centradas en la manera en que los contextos institucionales habilitan o impiden el desarrollo de la personalidad psicosocial del sujeto- esta vez la exploración pondría el foco en la personalidad psicofamiliar, y esto a fin de analizar empíricamente los fenómenos observados a su respecto por esta corriente de la psicología clínica.

V. Reflexiones de cierre

El recorrido a través de los autores que acabamos de proponer tuvo el sentido de contribuir a la lectura de cómo han operado, en los pensamientos plasmados en los Relatos de Vida Profesional mencionados, las experiencias emocionales –de uno u otro signo- suscitadas por el tipo de vínculos que los docentes establecieron con las figuras de autoridad a lo largo de sus experiencias vitales. Incluyendo en ese análisis la experiencia emocional propiciada por el dispositivo mismo de reflexión sobre la práctica, diseñado como espacio propicio para el desarrollo de un “aparato de pensar” con mayor capacidad para la elaboración de un pensar creativo que nutra los futuros actos profesionales. Si, como postula Freud, los afectos son formas de expresión de las pulsiones, los datos obtenidos acerca de ellos a partir de nuestro dispositivo serían útiles para el análisis posterior, a través del ADL, de los deseos jugados en el vínculo de autoridad, como así también de los mecanismos defensivos puestos en marcha por cada uno a fin de evitar el displacer.

Las clínicas del trabajo coinciden en la idea que el trabajo es estructurante en la medida en que el sujeto encuentre en ese espacio las condiciones para escenificar sus deseos, para desarrollarse intelectual y afectivamente, para que sus actos sean reconocidos como un aporte valioso a la vida del conjunto. Es inevitable, sin embargo, que cierta cuota de sufrimiento se asocie a la naturaleza misma del trabajo, cualquiera sea este, y más aún cuando se trata de las profesiones de la relación y del cuidado, de las cuales la docencia es un ejemplo. En cuando a la exigencia que representa para el aparato psíquico, tanto a nivel afectivo como intelectual, la rememoración como ejercicio solicitado por todas las líneas de trabajo mencionadas, ella también es grande y, por lo tanto, fuente de cierto monto de sufrimiento; sufrimiento que se compensará cada vez que el pensarse con otros le posibilite al sujeto adoptar posiciones que le procuren mayor satisfacción y salud en el trabajo.

Los investigadores a cuyos desarrollos recurrimos aquí son todos ellos, como nosotros mismos, gente de terreno, esto es, profesionales que han elaborado, aplicado, evaluado y ajustado, a lo largo de décadas de trabajo, los dispositivos que les permitieron revisar y enriquecer los marcos teóricos de los que partieron. En nuestras sucesivas interacciones con la realidad, y en las investigaciones a las que esos encuentros dieron origen, sin duda intervinieron los recuerdos de experiencias pasadas, los afectos adheridos a ellos, los promovidos por las situaciones novedosas, y toda la gama de pensamientos a la que nos hemos referido en este texto. No obstante deberemos por el momento dejar pendiente ese capítulo, de tanta importancia para la psicología clínica, cual el análisis de las implicaciones del investigador.

Referencias bibliográficas

1. Acevedo, MJ. (2004). Le dispositif d'expression collective del élèves. De la formation des enfants à la formation des formateurs. In *Conexions* 82(2).159-173. Paris: Érès.
2. Acevedo, MJ. (2007). Une intervention complexe dans un établissement scolaire en crise. La pertinence des dispositifs mendéliens. In J.L. Prades. *Intervention participative et travail social. Un dispositif institutionnel pour le changement.* (p.147-163). Paris: L'Harmattan.
3. Acevedo, MJ. (2010). De la práctica social reflexiva a una "escritura reflexiva". En *Revista Trama/Maepova*. Vol.1. Salta: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino.
4. Acevedo, MJ. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. En *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, UCES, 17(1). 17-41.
5. Acevedo, MJ. (2015). Satisfacción y sufrimiento en el trabajo en ambientes sociales críticos. En J.J. Ferrarós Di Stéfano. *Docentes universitarios en la práctica* (p. 29-42). Buenos Aires: Editorial Biblos.
6. Acevedo, MJ. (2016). El cambio clínico desde la perspectiva de la psicología. En *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, UCES, 20(1).17-37.
7. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
8. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF.
9. Bion, W.R. (2009), *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
10. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
11. Clot, Y. (2002). *Lev Vygostzki. Conscient, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
12. de Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée Brouwer.
13. de Gaulejac, V. (2009). *Qui est "je"?* Paris: Seuil.
14. Dejours, Ch. (2001). *Le corps, d'abord*. Paris: Payot.
15. Dejours, Ch. (2013). *Travail vivant. Sexualité et travail*. Paris: Payot.
16. Diniz, M. y Nunes, C. (2013). *Professor/a. Profissão, condição e formação*.
17. Greco, MB. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

18. Green, A. (2005). *La causalidad psíquica*. Buenos Aires: Amorrortu.
19. Houzel, D. (2004). *La théorie des transformations de W.R. Bion*. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant* N° 34. Paris: Bayard.
20. Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. V.
21. Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. XIV.
22. Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogenicidad y lógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
23. Maldavsky, D. (2013). *Algoritmo David Liberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y defensas en el discurso*. Buenos Aires; Paidós.
24. Maldavsky, D. (2017). *Investigación empírica del pensamiento pre-consciente del paciente: conceptos y método*. En *Investigaciones en psicología*. 22(1). 33-44.
25. Mendel, G. (1993, diciembre). *Los docentes y el duelo interminable por la autoridad. Un rodeo por el Psicoanálisis*. En *Cahiers Pédagogiques* N° 319.
26. Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: La Découverte.
27. Mendel, G. (1999). *Le vouloir de création*. Paris: L'aube.
28. Mendel, G. (2004). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. París: La Découverte.
29. Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris: La Dispute.
30. Mosconi, N. (2001). *Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique?* In C. Blanchard-Laville y D. Fablet *Sources théoriques et techniques de l'analys des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
31. Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris: Érès.
32. Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros.
33. Plut, S. (2015). *Trabajo y subjetividad. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Picolibro ediciones.
34. Prades, J-L. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris: La Découverte.
35. Prades, J-L. (2017). *Du pouvoir sur nos actes*. Paris: L'Harmattan.
36. Prades, J-L. (2018). *Figuras de la psicología*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
37. Ricoeur, P. (1985) *Tiempo y narración, T III*. París: Le Seuil.
38. Ricoeur, P. (2003) *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI Editores.
39. Ricoeur, P. (2004) *Itinerarios del reconocimiento*. París: Stock.

Notas

1. Acevedo, MJ. (2004). *Le dispositif d'expression collective del élèves. De la formation des enfants à la formation des formateurs*. In *Conexions* 82(2).159-173. Paris: Érès.
2. Acevedo, MJ. (2007). *Une intervention complexe dans un établissement scolaire en crise. La pertinence des dispositifs mendéliens*. In J.L. Prades. *Intervention participative et travail social. Un dispositif institutionnel pour le changement*. (p.147-163). Paris: L'Harmattan.

3. Acevedo, MJ. (2010). De la práctica social reflexiva a una "escritura reflexiva". En Revista Trama/Maepova. Vol.1. Salta: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino.
4. Acevedo, MJ. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. En *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, UCES, 17(1). 17-41.
5. Acevedo, MJ. (2015). Satisfacción y sufrimiento en el trabajo en ambientes sociales críticos. En J.J. Ferrarós Di Stéfano. *Docentes universitarios en la práctica* (p. 29-42). Buenos Aires: Editorial Biblos.
6. Acevedo, MJ. (2016). El cambio clínico desde la perspectiva de la psicología. En *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, UCES, 20(1).17- 37.
7. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
8. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF.
9. Bion, W.R. (2009), *Apreniendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
10. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
11. Clot, Y. (2002). *Lev Vygostzki. Conscient, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute. 12. de Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée Brouwer. 13. de Gaulejac, V. (2009). *Qui est "je"?* Paris: Seuil.
14. Dejours, Ch. (2001). *Le corps, d'abord*. Paris: Payot.
15. Dejours, Ch. (2013). *Travail vivant. Sexualité et travail*. Paris: Payot.
16. Diniz, M. y Nunes, C. (2013). *Professor/a. Profissão, condição e formação*.
17. Greco, MB. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
18. Green, A. (2005). *La causalidad psíquica*. Buenos Aires: Amorrortu.
19. Houzel, D. (2004). *La théorie des transformations de W.R. Bion*. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant* N° 34. Paris: Bayard.
20. Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. V.
21. Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. XIV.
22. Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
23. Maldavsky, D. (2013). *Algoritmo David Liberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y defensas en el discurso*. Buenos Aires; Paidós.
24. Maldavsky, D. (2017). *Investigación empírica del pensamiento pre-consciente del paciente: conceptos y método*. En *Investigaciones en psicología*. 22(1). 33-44.
25. Mendel, G. (1993, diciembre). *Los docentes y el duelo interminable por la autoridad. Un rodeo por el Psicoanálisis*. En *Cahiers Pédagogiques* N° 319.
26. Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: La Découverte.
27. Mendel, G. (1999). *Le vouloir de création*. Paris: L'aube.
28. Mendel, G. (2004). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris: La Découverte.
29. Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris: La Dispute.
30. Mosconi, N. (2001). *Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique?* In C. Blanchard-Laville y D. Fablet *Sources théoriques et techniques de l'analys des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
31. Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris: Érès.
32. Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros.
33. Plut, S. (2015). *Trabajo y subjetividad. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Pícolibro ediciones.
34. Prades, J-L. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris: La Découverte.
35. Prades, J-L. (2017). *Du pouvoir sur nos actes*. Paris: L'Harmattan.

36. Prades, J-L. (2018). Figuras de la psicología. Buenos Aires: Lugar Editorial.
37. Ricoeur, P. (1985) Tiempo y narración, T III. París: Le Seuil.
38. Ricoeur, P. (2003) Sí mismo como otro. España: Siglo XXI Editores.
39. Ricoeur, P. (2004) Itinerarios del reconocimiento. París: Stock.