

INVESTIGACIONES

Malestar, dolor y sufrimiento docente.
Aproximación desde un enfoque psicoanalítico

Discomfort, pain and suffering in teachers.
Psychoanalytic approach

María Soledad Manrique^{a, b}
Graciela Stefani^{a, b}

^a Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

^b CHIPME, CONICET, Argentina.

soledadmanrique@conicet.gov.ar, gstefani@conicet.gov.ar

RESUMEN

El sufrimiento docente afecta el desempeño profesional, en tanto incide en la posibilidad de acompañar procesos, de allí la relevancia de su estudio en profundidad. En este trabajo definimos teóricamente el malestar, el dolor y el sufrimiento desde un marco teórico psicoanalítico. En segundo lugar, atendemos a cómo afecta el sufrimiento específicamente la tarea docente. Luego compartimos lo que diferentes teorías proponen como modos de abordar el sufrimiento o de contribuir a lidiar con él. Por último, nos ocupamos en particular de las terapias creativas como uno de los dispositivos de intervención que ofrecen oportunidades para tramitarlo, haciendo foco en dos de ellas: psicodrama y danza movimiento terapia.

Palabras clave: Sufrimiento, Docentes, Dispositivos de Intervención, Terapias Creativas.

ABSTRACT

Teacher suffering affects professional performance, as it affects the possibility of accompanying processes; hence the relevance of its in-depth study. In this work we define discomfort, pain and suffering from a psychoanalytic theoretical framework. We look at how suffering specifically affects the teaching task. Then we share what different theories propose as ways to address suffering, or ways of contributing to deal with it. Finally, we deal with creative therapies as one of the intervention devices that offer opportunities to process suffering. We particularly refer to two types of creative therapies: psychodrama and dance movement therapy.

Key words: Suffering, Teachers, Intervention Devices, Creative Therapies.

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias dolorosas signan las vidas de quienes hoy transitan los diferentes niveles del sistema, desde cualquiera de los roles involucrados –docentes, directivos, asesores, preceptores, psicólogos, psicopedagogos, estudiantes, familias– afectando absolutamente todas las dimensiones de la experiencia vinculadas al enseñar, aprender y formarse en instituciones educativas.

Se espera de un docente que, como mediador de la cultura, ejerza la función de transmisión (Larrosa, 2002) en el sentido de dar y recibir la palabra ofreciendo un espacio de libertad que dé lugar a que aquello que está ofertando como referencia pueda ser cuestionado y abandonado para que el sujeto en formación sea capaz de construir una diferencia, es decir, que encuentre su propia voz. Se le demanda que a partir del vínculo con el propio deseo por aquello que transmite, sostenga un lugar para la emergencia del deseo singular (Beillerot, 1998; Charlot, 2008); que sostenga la asimetría que le permitirá fungir de borde y amortigüe el desamparo subjetivo, para que la escuela continúe funcionando como refugio (Zelamnovich, 2003; Tizio, 2003). Se dan por sentadas, tanto su relación de deseo por lo que transmite, como su función continente (Bion, 1980) que aloja lo que irrumpe y que atempera. Ahora bien, ¿Cómo afectan el malestar y el sufrimiento docente a una tarea tan delicada como la que acabamos de describir?

Hemos tomado el enfoque del psicoanálisis -desde abordajes psicológicos, sociológicos o filosóficos- como marco teórico desde el cual enfocar la cuestión por cuanto la teoría psicoanalítica desde su surgimiento se ha ocupado del sufrimiento humano y de las múltiples maneras de acompañarlo y mitigarlo.

Aunque desde hace cuarenta años se aborda el tema del malestar docente en todo el mundo (Abraham, 2000; Abril-Martínez, 2020; Barria, Miranda y Toledo, 2021; Betancourt, 2011; Bleichmar, 2010; Cordie, 2007; Corvalán Bustos, 2005; Esteve, 1994; Gómez-Restrepo et al., 2009; Maphal, 2014; Macuka, Buric y Batur, 2017; Martínez, 2020; Quintero, 2019; Restrepo, Colorado y Cabrera, 2006; Robalino Campos y Korner, 2005; Skaalvik y Skaalvik, 2017; Velandia, 2014; Zavala, 2008) ningún trabajo ofrece un marco teórico que permita comprenderlo, además de describirlo bajo las coordenadas actuales. El presente escrito responde a esta vacancia.

2. MALESTAR, DOLOR Y SUFRIMIENTO DESDE EL PSICOANÁLISIS

Malestar es el nombre que las personas utilizan para nombrar de modo general e impreciso una serie de sensaciones y emociones displacenteras de las que son conscientes. Al referirnos al sufrimiento y al dolor nos ubicamos dentro de lo que constituyen las experiencias subjetivas que no necesariamente son conscientes.

Si bien etimológicamente dolor y sufrimiento entrañan un sentido similar – “soportar por debajo” del verbo latino “suffero” y “ser golpeado” del verbo latino “dolere”, desde el punto de vista psicológico es importante establecer una diferencia entre ambos. De acuerdo a las conceptualizaciones de Freud (1886/1985) el dolor es inevitable. El primer dolor experimentado es el que provoca la experiencia de indefensión propia del neonato humano y la separación de su madre, al que designa como angustia. Este desamparo original es la condición para el establecimiento de un vínculo que inaugura el lazo social en el que

nos subjetivamos. En adelante en la vida el dolor se relacionará con lo traumático, es decir, aparecerá ante la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas de preservación de la integridad - alimentación, descanso, contacto, sostén, entre otras (Fleming, 2005). Por su parte, el sufrimiento no tiene que ver con lo traumático sino que es inherente a la inscripción del individuo en lo social (Freud, 1920/1976). Para comprender esto primero hay que considerar el psiquismo como un sistema energético que procura mantener su homeostasis (Freud, 1920/1976). Los principios de placer y de realidad constituyen dos fuerzas psíquicas en tensión que regulan este mecanismo (Freud, 1920/1976) en pos de lograr un monto de energía estable. El sufrimiento constituye la expresión de un monto elevado de excitación en el sistema, señala una ruptura de su equilibrio. Volveremos sobre este punto más adelante.

La distinción entre dolor y sufrimiento (Fleming, 2005) también puede establecerse desde una perspectiva bioniana (Ávila Espada, 2011). El dolor se experimenta como una “no cosa” (Bion, 1980). Como irrepresentable no puede ser comunicado, sino que es del orden de lo siniestro y reside en la frontera entre psique y soma. Provoca la evitación, porque la sensación indescriptible aumenta. Desde esta perspectiva no es posible su elaboración. En cambio, estas experiencias no integradas pueden avanzar hacia la significación, devenir en representaciones y constituirse en sufrimiento. En términos de Bion (1980) el dolor emerge cuando no tenemos capacidad para sufrir. La capacidad para metabolizar el dolor en sufrimiento depende de que los estímulos traumáticos o los estados de privación no rebasen nuestros umbrales de tolerancia disponibles de acuerdo a nuestra maduración y recursos o que, en su defecto, podamos valernos de vínculos contenedores y sostenedores con los que co-construir la experiencia. Ese otro que detenta la función de contención aloja las emociones dolorosas, las valida mediante la identificación proyectiva, y metaboliza sus elementos no representados a los que Bion llama beta, en pensamiento (elementos alfa), funcionando como intérprete de la experiencia. El vínculo con el otro es lo que permite percibir y nombrar el dolor y convertirlo en sufrimiento, en lugar de defendernos de él.

Ávila Espada (2011) identifica una serie de conflictos psíquicos que alcanzan una representación psíquica estable y en consecuencia pueden “ser sufridos”. Entre ellos menciona: individuación versus dependencia; sumisión versus control; deseo de ser cuidado versus autarquía; conflictos de autoestima (angustia frente a la crítica, angustia de castración, angustia ante la imagen corporal); conflictos de culpa; conflictos sexuales edípicos y conflictos de Identidad -de género, de proyecto y sentido existencial.

Lander (2012), desde una perspectiva lacaniana, describe cuatro formas que puede tomar un afecto displacentero: la angustia, la culpa, el duelo y el goce.

La angustia siempre es señal de algo. Constituye una respuesta hacia el displacer que se presenta ante la pérdida o separación del objeto (Freud, 1926/1976). En relación con las etapas evolutivas y lo que en ellas ocurre en la relación con la separación del objeto, se identifican tres formas diferentes de angustia: de aniquilación (oral), de separación (anal) y de castración (genital) (Freud, 1918/1976). Es decir que la angustia siempre surge como resultado del encuentro con el otro.

Lacan (1963/2006), siguiendo a Freud, especifica que la falta aporta un apoyo para la institución del sujeto porque a partir de ella se manifiesta el deseo que da un ordenamiento al mundo para el sujeto. La angustia puede dar cuenta de un exceso de presencia del objeto que pretende colmar y que satura, obturando la inscripción de la falta, a partir de la cual se sostiene el deseo. También puede manifestarse en respuesta al enigma del deseo del otro,

cuando se cae la escena que sostiene las identificaciones y entonces el sujeto no puede saber ¿qué me quiere? el otro. Por último, Lacan describe otra forma de la angustia a la que designa como traumática: que se manifiesta cuando el sujeto queda en posición de objeto frente al otro que supuestamente sabe cómo gozarlo.

Muchos de los síntomas actuales, como por ejemplo las diferentes modalidades de conductas impulsivas constituyen un modo de reparar algo del lugar en el que se encuentra el sujeto en relación al otro. Son una respuesta a esta angustia que devuelve una imagen del orden de lo siniestro, producto del encuentro aterrador con el otro, ese otro en quien no puede reconocerse y en el cual no hay otra posible forma de existencia, excepto la de objeto de deseo.

La culpa designa una tensión entre el Yo, como instancia psíquica, y sus 'ideales', ya sea Yo ideal o el Ideal del Yo -ideales correspondientes al orden imaginario o simbólico-. Se distingue la culpa que se refiere al sujeto del inconsciente, de la vergüenza que también genera sufrimiento pero que es consciente, que se presenta en el campo social, en tanto refiere a la tensión entre el Yo y el otro: El sujeto se avergüenza ante la sociedad de pares, por transgresiones cometidas.

La lógica del duelo supone una reacción dolorosa ante la pérdida del objeto y su metáfora fálica. Las personas hacemos nuestra una parte del mundo y nos apropiamos de ella al invertir de energía psíquica la representación mental de ese objeto. Así nos identificamos con él y a la vez construimos nuestro yo. Cuando ese objeto se pierde, una parte de ese yo desaparece. A lo largo de la vida vamos desarrollando la capacidad de tolerar las pérdidas. Este trabajo que realizamos al hacerlo se denomina trabajo de duelo.

El goce, el último de los modos de manifestación del malestar identificados por Lander (2012), es la forma en la cual Lacan (1960/1988) designa lo que Freud denominó "pulsión" (Freud, 1920/1976). La pulsión, un concepto límite entre lo físico y lo psíquico designa una energía o fuerza constante, que tiende a algún modo de satisfacción, rodeando permanentemente un objeto. La fuente del goce es el movimiento repetido de ese circuito circular.

La pulsión como energía psíquica no es un síntoma y no puede ser curada ni satisfecha pero sí regulada. En efecto, la cultura regula y organiza diversos tratamientos de la pulsión, a partir del ingreso en el lazo social que es condición de la aparición de la dimensión subjetiva. Puntualmente la función designada como "paterna", como función asociada a la ley, constituye el operador conceptual clave para comprender la regulación de la pulsión. La metáfora del padre que separa al niño de la madre introduce la castración y coloca al sujeto en posición de falta, abriendo un vacío que no puede ser colmado. De este modo introduce al sujeto en la dimensión del deseo y de la metáfora, de la posibilidad de sustitución y de transformación.

La función paterna consiste básicamente en dar un orden a través de limitar y prohibir. La prohibición como "carretera principal" (Lacan, 1955-1956/1981) no solo organiza, sino que también habilita aquello que no está prohibido, da así ingreso a la cultura. El límite, por su parte, cumple un sentido no solo de freno o negación, sino también de amparo. Da un marco, ofrece una resistencia, algo a lo que oponerse y cuestionar (Bleichmar, 2010).

Como sujetos hablantes, la tarea del aparato psíquico consiste en ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas (significantes). Las formas de la pulsión no ligadas pueden entrar en el circuito de la metáfora -es decir de las sustituciones- o de la metonimia -es decir, de los desplazamientos de un significante a otro, otra forma de

gratificación sustitutiva-. Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, danzar, resultan tratamientos simbólicos de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje, esa fuerza. La sublimación, nombre que se ha dado a este proceso que supone un cambio de destino de la pulsión de una meta sexual a una social, constituye una satisfacción en el interior de la cultura (Miller, 2018). El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere siempre de un lazo. En este sentido, más allá de que se ha insistido en que el encuentro de la pulsión con la cultura supone que el sufrimiento es inherente a la inclusión del sujeto en lo social (Freud, 1930/1976), la cultura resulta necesaria para un tratamiento posible de lo irreductible pulsional (Freud, 1930/1976).

Cada época ofrece modos particulares, siempre incompletos de lidiar con la pulsión y conlleva maneras propias de nombrar el malestar (Zelmanovich, 2003; Bleichmar, 2010). Malestar que puede tener su origen en el propio cuerpo, en el mundo exterior o en el vínculo con otros seres humanos. Estos modos de regulación de la pulsión y los nombres que encontremos para designar el malestar que experimentamos tienen consecuencias para el ejercicio de las profesiones en general (Laurent, 2008) y de la profesión docente, en particular.

3. EL SUFRIMIENTO EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

Dentro de las teorías que vinculan los padecimientos subjetivos con el contexto histórico social de producción del malestar, algunas analizan la modernidad y otras directamente el capitalismo.

En el ámbito de la sociología Rosa (2018) ubica el origen del malestar actual en la alienación, a la que define como desconexión, como falta de resonancia en la relación con el mundo que provoca sensación de separación, aislamiento, falta de sentido. Atribuye su causa al vínculo con el tiempo en las sociedades modernas, un vínculo que describe como de aceleración de los procesos, en una cultura que se esfuerza por incrementar permanente y sistemáticamente el espectro de lo accesible, lo alcanzable y lo disponible. Señala que esta ideología propia de la modernidad conlleva desincronización entre la psiquis y la sociedad.

Desde la filosofía, Bauman (2016) complementa esta mirada añadiendo que la diversidad proveniente de geografías, sociedades y culturas diferentes que el discurso imperante no logra organizar, supone una imposibilidad de “hacer unidad” ante tanta diversidad (Soler, 2011) y que esto provoca una ruptura de los vínculos libidinales que nos mantenían unidos, con el consecuente aumento del individualismo. Designa la época actual como “modernidad líquida”, signada por la inestabilidad, una época en la que lo único constante es el cambio. Como producto de la falta de certezas y ante el vacío de respuestas colectivas, la impotencia y el miedo son combatidas de modo individual con recursos que en la mayoría de los casos resultan inadecuados (Bauman, 2016). Ante el miedo, las formas de protección y de defensa implementadas en nombre de la seguridad promueven la separación entre individuos, alimentan la desconfianza recíproca entre ellos, conducen a componer adversarios desde diferencias ideológicas y terminan aumentando la soledad y el aislamiento. Su hipótesis es que no se trata de un miedo al semejante sino de su rechazo, dado el peligro que se le presupone. En este sentido remite al concepto de miedo-fóbico como mecanismo psíquico que permite anclar en un objeto de la realidad –supuestamente

amenazante— todo el malestar que el sujeto experimenta (Bauman, 2016; Gomez Botero, 2022). El pánico puede ser provocado tanto por la intensificación del peligro que amenaza a un grupo, como por la ruptura de sus lazos afectivos que garantizan la cohesión del colectivo (Bauman, 2016; Freud, 1920/1976).

Entre los autores que analizan el vínculo entre sufrimiento y sistema capitalista, Lacan (1970/1992) refiere a la mutación de lo que llama el discurso del amo, a la que designa como discurso capitalista, que da cuenta de los modos de lazo que actualmente nos caracterizan. Se apoya en la idea de que entre el sujeto y su relación con el objeto, con el que no se puede entablar un vínculo directo, se encuentra el discurso, como dispositivo que media y regula tanto las relaciones humanas como el propio inconsciente; que funciona como maquinaria para el tratamiento de las diferencias y para el establecimiento de un orden que organiza y dispone los cuerpos y sus goces. El discurso, que garantiza que cada persona tenga siempre una porción de goce, se realiza siempre desde una posición -se trata del ámbito de la enunciación desde la cual un agente se ubica y produce representaciones que organizan y regulan la experiencia en general y la profesional en particular-. Lacan identifica cuatro tipos de discursos, cuatro formas posibles de producir lazos sociales, de intentar encontrarse con el otro, y de producir puntos de fracaso, que son los que habilitan el pasaje de un tipo de discurso al otro. El límite que ofrece cada posición discursiva requiere de la rotación por todas ellas. Un docente puede ejercer su profesión desde cada una de estas posiciones que supone distintos modos de hacer lazo.

Si el discurso constituye un modo de hacer lazo con otro, el discurso capitalista pone en escena a un otro fracturado, caído, abandonado y que ha sido a su vez abandonado. La angustia surge siempre frente a la caída del otro: el otro primordial -de los cuidados primarios, de la historia del sujeto- y el otro de la época -estado, instituciones, grandes ideales- que está abandonado, está caído y es también abandonado. Ante este panorama, las escenas sobre las que el sujeto sostiene sus identificaciones se caen o vacilan; el sujeto no encuentra existencia en el otro, se angustia y recurre a modalidades de respuesta como los acting out y pasajes al acto para responder a esta angustia, para volver a aparecer, para recuperar su existencia en el otro y también para restituir a ese otro fracturado. Ante la caída de la presencia simbólica del otro, las modalidades de la demanda se vuelven más salvajes; se demanda la presencia real, del otro que se angustia (Kligmann, 2022).

Cuando hablamos de presencia simbólica nos referimos también a ser referencia o guía. En este sentido otra de las cuestiones a las que se suele referir para pensar el malestar actual en las instituciones es lo que se ha designado como declive de la función paterna, esa función que indicamos, estaba asociada a la ley. En la edad media la figura paterna declina y en su lugar surgen las ciencias. Sobre el final del siglo XX el declive de esta función es producto de la caída de los grandes ideales que se sostienen desde el ideal del yo, que eran los garantes de la autoridad. Ante su caída se observa la búsqueda de otras orientaciones que tomen su relevo. Según Eric Laurent (2008) esta demanda de nuevos ideales recae sobre todo sobre los profesionales que trabajan con otras personas, como los trabajadores de la salud y la educación.

Soler (2001) hipotetiza que el discurso capitalista que organizaba nuestro modo de vincularnos socialmente, debilita el lazo social en tanto promueve conexión a objetos para obtener un beneficio de goce, y finalmente el sujeto resulta explotado por ellos. Como consecuencia surge un nuevo tipo de vínculo social al que designa como “narcinismo”, una unión entre “narcisismo” como condición en la cual no se tiene otra causa que uno mismo

y “cinismo” como búsqueda de satisfacción sin límites y de un mandato superyoico de goce sin reflexión. El problema de esto es que el goce singular no es vinculante, de modo que lo que se alimenta es un individualismo de masa (Soler, 2011).

Ante lo que Miller (2018) caracteriza como “inexistencia del Otro”, un Otro cuya función fundamental habíamos dicho que era la de constituirse en un punto de anclaje que permite regular y orientar las experiencias subjetivas, quedamos a merced del mundo pulsional. El vínculo entre singularidades toma la forma de reclamo y descontento. Esto se profundiza aún más en tiempo de pandemia con el miedo a perder el cuerpo propio y la amenaza que supone el peligro del cuerpo del otro como foco de contagio.

Desde una mirada psicoanalítica y sociológica, Dejours (1992, 2019) ha desarrollado una línea de investigación en psicopatología del trabajo que muestra cómo las formas que asume el trabajo en el capitalismo producen sufrimiento. Parte de la idea de que todo aparato psíquico persigue satisfacciones reales y simbólicas. Las reales conllevan la sustracción del cuerpo del daño y la posibilidad de descarga adecuada de energía; las satisfacciones simbólicas refieren a la vivencia de la tarea en relación con motivaciones. Así, el trabajo constituye un equilibrador de la economía psíquica, es fuente de satisfacción sublimatoria. Dejours (1992) señala que un modo de sublimación es intrasubjetivo; pero otro es intersubjetivo, ocurre a través del reconocimiento del otro. Es decir que el trabajar también tiene efectos en la imagen de sí. Cuando, además, aparece la ligazón con el bien común, estamos ante un tercer nivel de sublimación que mantiene el lazo entre el trabajo y el crecimiento individual y el trabajo y el desarrollo cultural a nivel colectivo.

Dejours (2019) expone dos síntomas que dan cuenta del sufrimiento en el trabajo: la insatisfacción y la ansiedad. La insatisfacción surge frente a la ausencia de sentido de la propia tarea asociada, según él, al subempleo. El trabajador, convertido en un engranaje más de la maquinaria productiva y descalificado y experimenta que lo que hace no tiene valor y siente vergüenza. El esfuerzo que supone realizar una tarea desprovista de sentido, además, produce fatiga, que se experimenta como embotamiento mental y anquilosamiento de la imaginación. Si toda carga de trabajo supone una composición específica de tensiones provenientes del campo físico y psicomotor, psicosensorial e intelectual, la insatisfacción aumenta la carga de trabajo psíquico.

La ansiedad es un tipo de respuesta a aquello que se experimenta como riesgo real o imaginario, presente en todas las tareas profesionales en las que hay muchos aspectos imprevistos. La ansiedad puede aumentar notablemente por el desconocimiento de los límites exactos del riesgo o por ignorancia respecto de los métodos de prevención eficaces. Si bien siempre se trata de riesgos colectivos, en las formas de trabajo capitalista, son asumidos individualmente.

Los sistemas defensivos permiten soportar la ansiedad encubriendo el modo en que los trabajadores la experimentan y cumplen una función importante para evitar que esta ansiedad tome protagonismo. Consisten en ocuparse, sobrecargando el aparato psíquico con un activismo frenético o en aletargar o entumecer la capacidad de pensar o evitar los pensamientos vinculados al conflicto ético, anestesiándose, de modo de no sentir culpa o vergüenza (Dejours, 1992); una suerte de resignación frente a la presión productiva a cambio de algún beneficio, como ser promovido. Esta pérdida de poder sobre los propios actos atenta contra la autoestima.

Otra parte importante del sufrimiento ligado al trabajo se relaciona con las formas que asumen los vínculos (Dejours, 1992). Las relaciones de trabajo alimentan la ansiedad en

relación al rendimiento en función del tiempo. Dejours identifica una serie de manipulaciones psicológicas de las que se valen quienes están en lugares jerárquicos, que desplazan el conflicto de poder desde los ejes verticales a los horizontales entre empleados: alimentar falsas expectativas y promover rivalidades. La evaluación individualizada de performances contribuye con esta promoción de rivalidad y horada las bases de la cooperación. En lugar de vínculos de cooperación que dependen del desarrollo de confianza, porque implican poder mostrar las propias dificultades en pos de un objetivo común, aparecen relaciones de sospecha y espionaje, culpabilidad y vergüenza. La ansiedad es vivida en soledad. Además, ante la imposibilidad de descargar esta agresividad en el otro para evitar conflictos que podrían poner en riesgo el lugar de trabajo, cada trabajador la descarga contra sí mismo. La culpa es precisamente la forma que toma la agresividad volcada sobre sí.

Según Dejours la organización capitalista del trabajo explota estos mecanismos de defensa puestos en juego para lidiar con la ansiedad, para obtener mayor productividad. Pero cuando los mecanismos defensivos no alcanzan para controlar la ansiedad y deviene en angustia, los conflictos intrapsíquicos penetran la vida completa del sujeto, tomando la forma de una patología y afectan también la productividad. Dejours enumera tres situaciones que pueden contribuir a que las defensas fallen: la fatiga que hace perder al aparato mental la agilidad de sus mecanismos; el sistema frustración-agresividad que deja sin salida a una parte importante de la energía pulsional y la organización del trabajo como correa de transmisión de una voluntad extranjera que se opone a las inversiones pulsionales y a las sublimaciones. Cuando las defensas fallan aparecen desórdenes endocrino-metabólicos. La somatización es el proceso por el cual un conflicto se manifiesta en el cuerpo. La medicalización termina disfrazando el sufrimiento.

En el ámbito profesional la literatura anglosajona dio a las manifestaciones modernas del malestar el nombre de síndrome de burnout o “síndrome del quemado o de desgaste profesional” (Maslach y Jackson, 1981). El síndrome es considerado como un conjunto de procesos psicológicos que constituyen una reacción al “estrés laboral crónico”, resultado del fracaso de las estrategias de afrontamiento utilizadas ante diversos estresores del entorno laboral. Esta conceptualización es llamada trifactorial, porque incluye manifestaciones mentales -sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima, apatía-, físicas -cefaleas, insomnio, alteraciones gastrointestinales y taquicardia, entre otras- y conductuales -bajo rendimiento, desresponsabilización, distanciamiento afectivo de los compañeros y clientes y conflictos interpersonales- (Diezgranados, González y Jaramillo, 2006; Lestage y Bergugnat, 2019).

4. EL SUFRIMIENTO EN DOCENTES

El burnout en el caso de docentes fue descrito inicialmente en 1974 por Freudenberger como síndrome de agotamiento profesional (SAP) y actualmente no se encuentra incluido dentro de las clasificaciones diagnósticas DSM- V, ni en la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-10), aunque según un estudio colombiano (Velandia, 2014), afecta el 20% de los docentes.

Anny Cordié (2007) que ha trabajado la cuestión del malestar a partir de una experiencia de terapia de grupo con docentes en ejercicio en Francia en la década del 90, establece una diferenciación entre causas externas, relativas a las condiciones del ejercicio

del rol profesional y la relación de esas condiciones con la problemática del sujeto, que funciona como revelador de conflictos inconscientes. Tomamos esta idea y establecemos a continuación la misma distinción.

4.1. FACTORES ASOCIADOS AL MALESTAR DOCENTE RELATIVOS A LAS CONDICIONES DEL EJERCICIO DEL ROL

Abril-Martínez (2020) realiza una revisión bibliográfica sobre el malestar docente y ubica aspectos de las políticas educativas en América Latina que parecerían promoverlo. Estos aspectos suponen formas de violencia simbólica (Barría, Miranda y Toleda, 2021) y material que se sufren cotidianamente, en un modelo de mercado basado en la competencia, con una gestión escolar que, desde la legislación laboral y las normativas promueve la estandarización de resultados, la intensificación del trabajo, unida a los ajustes de los salarios que resultan en agotamiento, frustración por no poder responder a exceso de demandas e imposibilidad de mantener una formación constante (Olivera, Goncalves y Melo, 2004).

Entre los factores asociados al malestar en los países de la región destaca la reducción del docente a carácter de técnico en pos de la calidad y la eficiencia y la instalación de mecanismos burocráticos de supervisión propios del paradigma del capital humano y de implantación de modelos propios del ámbito empresarial. La ambigüedad entre la demanda de eficacia ligada a lo técnico y otro tipo de demandas que surgen en el ejercicio del rol, que exceden los aspectos técnicos, generan sobrecarga laboral en los docentes, quienes se encuentran permanentemente cuestionados en un ámbito de escasez de recursos para desarrollar la tarea (Malasch y Jackson, 1981; Olivera, Goncalves y Melo, 2004; Cornejo, 2008).

A estas cuestiones se le suma el deterioro de la imagen que del profesorado tiene la sociedad, y la ausencia de reconocimiento social de la profesión (Corvalán, 2000; Corvalán Bustos, 2005; Velandia, 2014) que se manifiesta no solo de modo simbólico, sino también en los bajos salarios que, a su vez generan una demanda de una cantidad de tiempo cada vez mayor destinada al trabajo (Restrepo Ayala, Colorado Vargas y Cabrera Arana, 2006; Velandia, 2014).

Otro de los factores identificados como causantes del malestar docente en Latinoamérica, es la violencia ejercida sobre los docentes desde diferentes actores de la comunidad (Malasch y Jackson, 1981; Montoya, 2016; Ortiz-Molina, 2011) incluidos los directivos (Blasé y Blasé, 2008), así como la agresión entre estudiantes (Velandia, 2014).

En España, Esteve (1994) estudia el malestar docente desde los 80 como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Identifica dos tipos de factores que incidirían sobre ese malestar (Esteve et al., 1995). Los de primer orden se relacionan con el “clima de clase” y afectan directamente la acción docente, generando tensiones, asociadas a sentimientos y emociones negativas (Esteve, 1994) y agotamiento por la sobre-exigencia. Considera factores de segundo orden o condiciones ambientales, a aquello vinculado con el contexto en que se ejerce la docencia, modificaciones del contexto social y cultural, cuyos efectos han ido cayendo sobre la función docente y los agentes tradicionales de socialización.

4.2. EL PSIQUISMO DOCENTE ANTE LAS CONDICIONES AMBIENTALES

En Argentina el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas de FLACSO desarrolla, desde el 2007, una línea de investigación en torno a las “Figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual”. Rastrear las insistencias y particularidades en los modos de nombrar los obstáculos que los profesionales encuentran en sus prácticas y proponen modos de trabajar con ellas enfocadas en los sujetos de la educación: los estudiantes.

Se valen de la teoría de los cuatro discursos de Lacan para comprender el vínculo entre psiquismo y condiciones ambientales. Sus investigaciones muestran que los agentes de las instituciones educativas conservan las expectativas de que el antiguo modo de producción de subjetividades en un lazo colectivo en las instituciones de los Estados modernos que se apoyaba en el discurso del amo, funcione y continúan intentando restituir este discurso apoyado en la ley. Allí se ubica una de las fuentes de malestar. En tanto la ficción colectiva que funcionaba como ideal y que regulaba las relaciones ya no es operativa, la legalidad en la que se sustentan las acciones requiere actualizarse, a través de una construcción de nuevas ficciones para un “nuevo discurso del amo” (Zelmanovich, 2009).

El planteo de la falta de autoridad o declinación de la función paterna, como se designa desde el psicoanálisis, como causa de la crisis actual, en el ámbito educativo se manifiesta bajo la forma de cuestionamiento del maestro como autoridad (Pereira, 2008). Lo que ha desaparecido es la forma tradicional de ejercer la función paterna. Esto supone que deja de haber quien ejerza una función de coto al goce, que permitía una apertura a la circulación del deseo. La tiranía de la configuración actual no es de la ley, sino del saber sin fisuras. El docente queda desposeído de su saber-hacer y reducido a tres posibles figuras: víctima, ideal o residuo. Su lugar es ocupado por una batería organizada de saberes preestablecidos, con pretensión totalizante, autorizados por una corporación que los sustenta, que coloca a cada sujeto en una clase según algún criterio. Despojados del lugar de transmisión del saber que tradicionalmente le otorgaba autoridad, se ve imposibilitado de cumplir con su función de educar y enseñar (Martínez, Collazo y Liss, 2009) y queda en situación de desamparo frente al alumno, la familia y la institución, que le reclama aquello que no es capaz de cumplir. Esto influye sobre la imagen que tiene de sí mismo y de su trabajo, planteando una crisis de identidad y de autoestima, que, a su vez disminuye la motivación (Esteve, 1994). Este malestar docente ocasiona sufrimiento psíquico en sus distintas manifestaciones -estrés, ansiedad, angustia, ataques de pánico, etc.-.

Esteve (1994) y Abraham (2000) interpretan las repercusiones en la salud mental de los docentes en relación con las condiciones laborales y la representación social de la profesión. Señalan que el malestar puede afectar la salud mental docente cuando el docente es cuestionado en su práctica desde la mirada de su grupo de pares. Cordié (2007), en cambio, ubica la cuestión en relación con la capacidad de agenciamiento. Advierte que las quejas docentes no se han subjetivado. El sufrimiento que se percibe parece venir del exterior. No hay espacio para la pregunta acerca de cuál es la participación de uno mismo en eso que se sufre. Cada docente queda victimizado, ubicado en un rol pasivo que oculta la propia responsabilidad.

Brignoni (Gaviola, 2014) analiza los modos de reaccionar frente a la angustia; describe dos mecanismos de defensa: la inhibición y las actuaciones. La inhibición se presenta como una defensa que sustituye al deseo, se presenta como un “no querer saber”, una

barrera contra las representaciones angustiantes. El deseo, como motor del acto queda inhibido, se produce una parálisis de todo movimiento en relación al saber. Las actuaciones son todo tipo de acciones que impiden la rememoración, son la forma más radical del rechazo al saber. Aparecen bajo la dimensión de la urgencia, la disrupción o el corte. Están caracterizadas por la impulsividad que lleva a dar respuesta a un problema sin dar lugar a elaborar un saber acerca de las decisiones tomadas. Tienen que ver con la fuga, con la huida de la angustia.

5. PROPUESTAS PARA LIDIAR CON EL SUFRIMIENTO

Desde el ámbito educativo el reclamo a la atención a la salud mental docente es cuantioso (Gómez-Restrepo et al., 2009; Robalino Campos y Korner, 2005; Quintero, 2019; Velandia, 2014).

Desde la filosofía Rosa (2018) propone crear condiciones colectivas para reafirmar el ejercicio de la resonancia -la capacidad de ser afectado por el mundo- como modo de contrarrestar la alienación social.

Desde el psicoanálisis, se entiende que los síntomas constituyen un indicio y que hay que trabajar con aquello que los provoca. En este marco, el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas de FLACSO identifica cómo los ideales que estructuran las narrativas o los discursos sociales operan en las pequeñas actitudes que se juegan en los escenarios microsociales. A partir de esta idea proponen lo que llaman una clínica socioeducativa que a partir del reconocimiento de la “función del síntoma” busca dar lugar a que aparezcan las demandas del estudiante y la sintomatización, como aquello que el sujeto hace con lo real (Zelmanovich, 2011). Así, establecen lineamientos para que los docentes comprendan el malestar de sus estudiantes y de las situaciones que transitan en las aulas. Señalan que para que ese malestar en los estudiantes pueda ser atendido es necesario que haya referentes que no lo encierren en un sentido preestablecido sino que lo acojan, sin querer corregirlo de inmediato y dándole el valor de un enigma: es decir, dejándolo vacío de significación para que sea el sujeto mismo el que lo ponga a trabajar (Tizio, 2003). Se trata de que los síntomas adquieran el valor de un llamado. Es la respuesta de un referente en el lugar de receptor, la que da lugar a que el llamado se formalice, y esa es la puerta de entrada del vínculo (Tizio, 2003).

Este tipo de clínica socioeducativa es entendida como una contribución a la creación de relatos, de lecturas o de ficciones (Karsz, 2007) empleando la pregunta como llave y apelando a la pulsión epistemofílica como aquello que se ubica en la base de toda investigación. Reivindica el valor de la ficción como una indagación de la realidad y de cómo nos la representamos, en todo aquello que evoca sin nombrar, en lo que deja suelto a la propia subjetividad. Cada situación supone un problema a descifrar, una construcción en un relato ambiguo, realizado siempre desde una posición. La clave consiste en captar cuál es esa posición.

Para poder captar la propia posición es necesario llevar a cabo un ejercicio de lectura. Esta lectura parte de identificar el malestar, ponerle un nombre y luego detenerse en él para construir un caso. La construcción del caso se basa en la pregunta, una pregunta que invita a hablar para comprender y no desde una perspectiva moralizante; una pregunta que interpela a la situación y a los otros en ella como enigma, que se interroga sobre el lugar

desde el cual uno mismo y el otro hablamos y habilita el vacío que pone a producir un nuevo relato. Es a partir de la producción de esa falta, de ese vacío de significación, que se puede reestablecer el movimiento que habilitará un nuevo relato y que nos permitirá renombrar el malestar (Tizio, 2003).

Este tipo de intervenciones requiere que quienes acompañan los procesos puedan suspender sus certezas en relación al otro (Tizio, 2003), que se basan en el sentido común, que las revisen y que estén dispuestos a transformarlas o abandonarlas. Esto incluye la interpretación comprendida no como adjudicación de sentido sino como el aporte de un significante, para que sea el sujeto quien coloque este significante en cadena con otros y produzca así, sentido; y que el saber quede de su lado (Kligmann, 2022). En términos de la teoría de los cuatro discursos como modo de hacer lazo, esta actitud supondría la posibilidad de no fijarse en un discurso, sino rotar por todos ellos.

Blanchard Laville (2013) y su equipo, en Francia vienen trabajando desde hace años sobre el “riesgo de enseñar” en un dispositivo grupal de tipo balint para docentes en el que comparten situaciones de la práctica docente y realizan un análisis de las mismas. Estas propuestas se basan en el establecimiento de vínculos transferenciales de confianza y que habilitan la transmisión. Esto implica entender la transferencia no solo como una reedición de antiguos vínculos y sus problemas, sino también como oportunidad de generar novedad, nuevas formas de enlazarse al otro (Lacan, 1964/1987) al producirse una metaforización, un cambio de posiciones.

Asimismo, en la transmisión se entrega no solo el objeto de conocimiento, sino también, la relación emocional que se entabla con ese saber (Beillerot, 1998). Si el burnout que afecta a una parte importante del cuerpo docente, supone desgano y desconexión en relación al propio deseo, parte de la tarea a realizarse consiste en reinstalar el deseo (Moyano, 2011; Filloux, 2001), no solo el deseo de enseñar sino esa relación apasionada con el saber que se enseña, con el propio objeto de conocimiento, que constituye además el mediador cultural que habilitará a las nuevas generaciones. En términos lacanianos podría designarse esta operación como la rotación por el discurso histérico, aquel que cumple la función de despertar o de relanzar el deseo

Existen, asimismo, propuestas para atender al sufrimiento desde una mirada de lo grupal, que enfatizan la necesidad de reconstrucción de una comunidad (Del Cueto, 2014) que permitiría a los docentes, reconstruirse subjetivamente en los lazos entre pares. Desde un marco spinozeano proponen favorecer encuentros que promuevan la fuerza de existir y la potencia de actuar que surge del componer con otros. Para componer con otros es necesario hallar lo común o lo que pueda armonizarse para aprovechar la potencia de multiplicidad propia de una comunidad y potenciar los afectos alegres que son los que aumentan nuestra capacidad de actuar y de modificar el entorno.

Como hemos mostrado, muchos autores han referido al sufrimiento docente y a lo que habría que hacer para enfrentarlo –recomponer lazos, recuperar el sentido (Bleichmar, 2010; Tizio, 2003), reflotar el deseo (Moyano, 2011)–. Algunos han avanzado dando indicios de cómo hacerlo (Del Cueto, 2014) o han creado dispositivos para trabajar con los propios agentes (Zelmanovich, 2003; Blanchard Laville, 2013; Cifali, 2018). El foco está en la tarea docente (Zelmanovich, 2003) o en el vínculo que el docente establece con su tarea (Blanchard Laville, 2013; Cifali, 2018) siempre a través de la palabra, creando nuevos relatos. Sin duda estos espacios constituyen una propuesta útil y necesaria. Ahora bien, la pregunta de la introducción, acerca de las posibilidades que tiene un sujeto que

está padeciendo, de ofrecer a su vez un ambiente contenedor para otros sujetos, nos lleva a interrogarnos si no será necesario, además, ocuparnos de la salud mental de los docentes de modo directo. Una propuesta para brindar contención a quienes, a su vez se les demanda contención de otros constituyen las terapias creativas a las que nos referiremos, que actualmente no se emplean de modo sistemático en ninguna institución.

6. LAS TERAPIAS CREATIVAS COMO DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN PARA LIDIAR CON EL SUFRIMIENTO

El psicodrama grupal de la multiplicidad constituye una de las líneas de trabajo que surge a partir de los aportes de Pavlovsky al planteo original de su creador, Moreno, entre los años 20 y 50. En un inicio pensado como dispositivo terapéutico, hoy se emplea como herramienta psico-socio-educativa de intervención para la producción y transformación de la subjetividad individualmente y en grupos. Basado en un marco teórico y filosófico spinozeano y deleuziano, plantea dinámicas que se valen de lo grupal, lo dramático y lo lúdico- expresivo. Básicamente, parte de la hipótesis de que jugar en el campo imaginario -del “como si”- una serie de actitudes, roles, personajes internos y esquemas organizadores de los vínculos, habilita la visibilización y la elaboración subjetiva que da lugar a la transformación de aquello que provoca sufrimiento. En la línea pavlovskiana se prioriza el trabajo grupal, la apertura a la multiplicidad de sentidos, la espontaneidad como potencia creadora, el involucramiento del cuerpo y de la expresión como modos de conexión con la emoción más allá de lo verbal y la representación de roles en el campo imaginario (Manrique, 2017).

Para cumplir estos objetivos el psicodrama induce al sujeto a representar escenas de su historia privada en un escenario. La dramatización de un conflicto implica la actualización del mismo y de los afectos ligados a aquel. En la representación se produce un efecto de amplificación de imágenes que permiten contemplarlas desde diferentes perspectivas y descubrir las fuerzas que están operando en ellas (Jung, 1995). Así se hace posible el pasaje de lo imaginario a lo simbólico, una de las formas que toma la elaboración psíquica. En la elaboración, la energía psíquica que un conflicto capturaba, queda librada a su libre discurrir por el aparato psíquico y puede ser puesta a disposición de una vida más creativa.

Existen múltiples trabajos que dan cuenta de la efectividad de las técnicas psicodramáticas (Kipper y Ritchie, 2003) y sobre todo experiencias que se han llevado a cabo especialmente en Argentina (Pavlovsky, 2020; Manrique, 2023) y en otros países latinoamericanos (Marcos Marin, 2012) y europeos (Henche Zavala, 2021) incluso con docentes (Medina, 2007; Manrique, 2016).

La DMT -danza movimiento terapia- propone el uso planificado de cualquier aspecto de la danza para colaborar con la integración física y psíquica del individuo. Hace foco en aquello que se mueve, en cómo se mueve y en porqué. Se entiende el movimiento como indicador del nivel de desarrollo de quien se mueve, como reflejo del conflicto y como encarnación de todas aquellas vicisitudes de la vida pasada y presente (Siegel, 1995). Dentro de los efectos terapéuticos de esta práctica se incluyen la autoconsciencia, la integración mente-cuerpo-emoción (Schoop, 1978), el procesamiento de información emocional (Schoop, 1978; Tortora, 2004), la vinculación entre lo consciente y lo inconsciente y el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones (Wengrower y Chaiklin, 2008). Todos estos

efectos de la DMT, dan lugar a un tipo de ser integrado y vinculado con sus potencias, que se encuentra en mejores condiciones para hacer frente al sufrimiento.

En términos de la dimensión intersubjetiva, los resultados de los trabajos realizados por las pioneras y creadoras de la DMT han demostrado la capacidad que tienen las propuestas de movimiento de transformar las matrices vinculares que organizan el modo en que entablamos vínculos y el modo en que procesamos la información emocional, que hemos internalizado de manera preverbal (Stern, 1977, 1985) y que podría ser fuente de sufrimiento. Puntualmente se registran transformaciones en aspectos tan diversos como la capacidad de estar presentes, de registrarse y de registrar al otro (Schoop, 1978), la capacidad empática (Fischman, 2008), la capacidad de escucha y la comunicación y expresión de estados emocionales, la cercanía con el otro (Chaiklin, 1975), la capacidad de tolerar (Fischman, 2008) y alojar lo diferente, lo inacabado, la capacidad de reverie (Bion, 1980; Busch, 2018) -de alojar los contenidos emocionales no elaborados del otro y devolverlos transformados-.

Dentro de la DMT, la línea de la Danza Comunitaria, particularmente, se apoya en la creación artística como modo de promoción de la salud (Chillemi, 2015) y viene mostrando desde el 2012 en Argentina cómo a través de la danza compartida espontáneamente en grupo, lo que parecía un conflicto individual se grupaliza y nuevas producciones de sentido son posibles. La creación de una obra colectiva constituye, así, una estrategia de prevención y promoción de la salud, haciendo de las heridas sociales vividas individualmente, una herida colectiva que puede procesarse en grupo.

Tanto el Psicodrama como la DMT involucran entre sus procesos la metaforización, la posibilidad de denotar algo a través de otra cosa, que es el mismo proceso que se considera motor de la cura en psicoanálisis, en tanto permite que la transferencia salga del circuito de la repetición y de lugar a la novedad. Sólo que las terapias creativas, al valerse de otros lenguajes, como el dramático o el kinestésico, dan lugar a la metaforización del contenido pre-simbólico presente en la experiencia somática del dolor sin necesidad de pasar necesariamente por la palabra (Gorelick, 1989; Levy, 1992; Manrique, 2022; Rodríguez, 2009).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el fin de comprender qué lugar tienen el malestar, el dolor y el sufrimiento en el desempeño del rol docente, en este trabajo relevamos estas nociones en general desde una mirada psicoanalítica. Nos dedicamos a abordar estas temáticas en relación con el rol docente y a describir modalidades de intervención para lidiar con el sufrimiento, dentro de las cuales incluimos las terapias creativas, haciendo foco en el Psicodrama y la DMT. Mostramos que las propuestas para lidiar con el malestar se enfocan en cómo transformar las condiciones que lo provocan y sobre todo giran en torno a los estudiantes. De modo que suponen para los docentes una demanda más. No hay ninguna propuesta en Argentina que coloque a los docentes como protagonistas y se ocupe de su salud mental. Tampoco hay propuestas sistemáticas que ofrezcan dispositivos que vayan más allá de la palabra.

Los docentes como multiplicadores de la tarea socializadora operan como amortiguadores de estados emocionales y afectivos. Trabajan directamente con su psiquismo como garantía de cuidado del estudiante en tanto ser individual pero también de las grupalidades, como entidades diferenciadas de lo individual. Hacen esto sin una

formación estrictamente enfocada en estas temáticas, en un escenario social altamente demandante. Es hora de tomar nota de la complejidad y de la importancia de esta tarea, así como de las dificultades intrínsecas a la misma.

Esperamos que el trabajo contribuya a visibilizar esta complejidad, incluyendo la consideración de los diferentes escenarios subjetivos que los profesionales de la educación enfrentan, con el fin de ponderar sus riesgos subjetivos en el desempeño del rol y de contar con conocimiento que permita diseñar dispositivos que sean capaces de acompañar y cuidar el desarrollo subjetivo que todo profesional requiere en su tarea cotidiana. En el caso de la tarea docente, este objetivo afecta de modo directo la vida estudiantil y la propia tarea que le da a la escuela su razón de existir: la posibilidad de transmisión de la cultura y de desarrollo y despliegue de las capacidades humanas.

Esperamos que la toma de conciencia del sufrimiento contribuya a superar la “fatiga de la compasión” (Sennet, 2003) -la actitud de acostumbramiento al horror- y que recuperemos nuestra capacidad de respuesta ante el sufrimiento que presenciamos en otros y en nosotros mismos. Las terapias creativas como la DMT y el psicodrama constituyen dispositivos que permitirían ir en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa: Barcelona.
- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 12(1), 188-205.
- Ávila Espada, A. (2011). Dolor y sufrimiento psíquicos. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(1), 129-145.
- Barria Herrera, P; Miranda Jaña, C y Toledo Jofre, M. I. (2021). Violencias Simbólicas en el Trabajo Docente. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 453-468.
- Bauman, Z. (2016). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Betancourt, J. (2011). El malestar en la educación: ¿Una problemática contemporánea? *Revista Psicoespacios*, 5(7), 129-152.
- Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE* 34, 7-28.
- Blasé, J. y Blasé, J. (2008). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration* 46(3), 263-301.
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Busch, F. (2018). Searching for the analyst's reveries. *International Journal of Psychoanalysis*, 99(3), 569-589.
- Carroll, J. y Howieson, N. (1978). Psychodrama as a Personal Growth Experience: A programme for Teacher Trainees. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(1), 30-43.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cornejo, R. (2008). Entre el Sufrimiento Individual y los Sentidos Colectivos: Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo. *Revista Docencia*, 35, 77-85.
- Chaiklin, S. (1975). *Dance therapy. American Handbook of Psychiatry*. Vol 5. New York: Basic Books Inc.

- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Chillemi, A. (2015). *Movimiento poético del encuentro*. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- Corvalán Bustos, M. I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 69-79.
- Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- _____. (2019). *El sufrimiento en el trabajo*. Buenos Aires: Topia.
- Del Cueto, A. M. (2014). *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar desear*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Diazgranados, S., González, C., y Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 45-55.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Zarazaga, J. M. E., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (Vol. 4). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. En H. Wengrower y S. Chaiklin (Coords.), *La vida es danza* (pp. 81-96). Barcelona: Gedisa.
- Fleming, M. (2005). Towards a Model of Mental Pain and Psychic Suffering. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 13, 255-272.
- Freud, S. (1985). Proyecto de psicología. (J. L. Etcheverry, Trad.) En *Obras completas (Vol. I)*. - *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores. (Obra original publicada en 1886)
- _____. (1976). La angustia. (L. López-Ballesteros, Trad.). *Obras completas* (Vol. II. pp. 2367-2378). Buenos Aires: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1918).
- _____. (1976). Más allá del principio de placer. (L. López-Ballesteros, Trad.). *Obras completas* (Vol. II, pp. 2507-2541). Buenos Aires: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1920).
- _____. (1976). b. Psicología de las masas y análisis del yo. (L. López-Ballesteros, Trad.). *Obras completas* (Vol. VII, pp. 2563-2581). Buenos Aires: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1920).
- _____. (1976). c. Inhibición, síntoma y angustia. (L. López-Ballesteros, Trad.). *Obras completas* (Vol. III, pp. 2833-2883). Buenos Aires: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1926).
- _____. (1976) d. El malestar en la cultura. (L. López-Ballesteros, Trad.). *Obras completas* (Vol. III, pp. 3046-3066). Buenos Aires: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1930).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Gaviola, V. (2014). El engorroso vínculo entre generaciones. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, 3(3), 178-194.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. C., y Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(38), 279-293.
- Gómez Botero, G. E. (2022). Época de miedo y odio. *Revista Affectio Societatis*, 19(37), 1-32.
- Gonzales, M. I. y Manrique, M. S. (2020). Registro emocional y vínculos intersubjetivos: capacidades que pueden desarrollarse en la formación. En G. Andreozzi, R. Menghini y E. Monetti (Comp.), *Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas* (pp. 605-615). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Gorelick, K. (1989). Rapprochement between the arts and psychotherapies: metaphor the mediator. *The Arts in psychotherapy*, 16, 149-155.
- Henche Zabala, U. (2021). *El regalo del lobo. Psicodrama simbólico y cuentos de hadas*. Madrid: Arzalia Ediciones.

- Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires: Paidós.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Kipper, D. A. y Ritchie T. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: A meta-analysis. *Group Dynamics*, 7(1), 13-25.
- Kligmann, L. (2022). *Cuestiones clínicas en torno al acto analítico: la operación sobre el objeto*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, J. (2006). *Seminario X. La angustia*. Buenos Aires: Paidós (Obra original publicada en 1962-1963).
- _____. (1992). *Seminario XVIII. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós (Obra original publicada en 1970).
- _____. (1988). *La Ética del Psicoanálisis. Seminario VII*. Buenos Aires: Paidós (Obra original publicada en 1960).
- _____. (1987). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós (Obra original publicada en 1964).
- _____. (1981). *Seminario III. Las psicosis*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós (Obra original publicada en 1955-1956).
- Lander, R. (2012). Un Estudio Sobre El Sufrimiento Psíquico. *Psicoanálisis*, XXIV(1), 111-116.
- Laurent, E. (2008). *Lost in cognition. Psychanalyse et sciences cognitives*. Nantes: Ed. Cécile Défaut.
- Levy, F. J. (1992). *Dance movement therapy. A healing art*. Virginia: National Dance Association American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- León Paime, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, Extra1*, 91-110.
- Lestage, P., y Bergugnat, L. (2019). Effects of mindfulness on mental health of teachers: A non-randomised controlled pilot study. *Journal de Therapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 101-118.
- Lilia Nieto Fernández. (2020). Psicoanálisis en el campo educativo docencia, (de) formación y escuela. *Ethos Educativo* 55, 13-44.
- Macuka, I., Buric, I., y Batur, I. (2017). Emotional determinants of exhaustion and job satisfaction of elementary school teachers. *Drustvena Istrazivanja*, 26(2), 227-248.
- Maphal, M. C. (2014). The manifestation of occupational stress in the teaching profession: The unheeded voices of teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77-88.
- Manrique, M. S. (2023). *Alicias a través. Psicodrama para la formación. Formación en el encuentro*. Londres: Publicia. Omniscryptum.
- _____. (2022). Metaforización y elaboración de una experiencia traumática a través de la DMT. *Revista IDyM. Investigaciones en Danza y Movimiento*, 3(5), 63-81.
- _____. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación. *Didac*, 70, 29-34.
- _____. (2016). El trabajo con la propia vulnerabilidad como parte de la integración entre el rol y la persona en los docentes. En N. Cervone (Comp.), *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación."* (pp. 201-204). Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Marcos Marin, B. (2012). Cuerpo, Palabra y Acción. Propuesta Integrativa para el Desarrollo del Profesorado. *La hoja de psicodrama*, 60, 30-39.
- Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 12(1), 188- 205. _
- Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação y Sociedad*, 30(107), 389-408.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Miller, J. A. (2018). *Introducción a la clínica lacaniana. Conferencias en España*. Barcelona: Gredos.
- Moccio, F. (1994). *El taller de terapias expresivas. Grupos e instituciones*. México: Paidós.
- Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicancias en educación. *Política y Cultura*, 46, 77-97.
- Moreno, J. L. (1993). *Psicodrama*. Bs. As: Horme.
- Olivera, D. Goncalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del Trabajo Docente. Consecuencias para los profesores. *RMIE*, 9(20), 183-197.
- Ortiz – Molina, B. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis*, 4, 369-382.
- Pavlovsky, C. (2020). *Clínica Grupal con Psicodrama: Ética y estética*. Buenos Aires: Tahiel.
- Pereira, M. R. (2008). *La impostura del maestro*. Belo Horizonte: Argvmentvm Ed.
- Quintero, J. I. P. (2019). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes: factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 119-133.
- Restrepo, N. C., Colorado G. O. y Cabrera, G. A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública* 8(1), 63-73.
- Robalino Campos, M., y Korner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. UNESCO.
- Rodríguez, S. (2009). Danza Movimiento Terapia: Cuerpo, Psique y Terapia. Avances en Salud Mental Relacional. *Revista Internacional OnLine*, 8(2), 1–20.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la Modernidad tardía*. Buenos Aires: Rústica.
- Schoop, T. (1978). Motion and emotion. *American Journal of Dance Therapy*, 22(2), 91-101.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Siegel, E. (1995). Psychoanalytic Dance Therapy: The bridge between psyche and soma. *American Journal of Dance Therapy*, 17(2), 115-127.
- Soler, C. (2001). *El padre síntoma*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- _____. (2011). *Los afectos lacanianos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Stern, D. (1977). *The first relationship: infant and mother*. Cambridge: Harvard University Press
- _____. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books Inc.
- Tarashoeva, G., Marinova-Djambazova, P. y Ilieva, K. (2022). Therapeutic Factors and Therapeutic Techniques in Psychodrama. *Academic Journal of Creative Arts Therapies* 12(1), 477-488.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Gedisa.
- Tortora, S. (2004). On moving our bodies tell stories which speak of our experience. *Zero to three* 24(5), 4-12.
- Velandia, P. (2014). *La salud mental docente como enfermedad profesional*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
- Wengrower, H. y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, XVII (32), 67-86.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis* (pp. 35-47). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2009). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. *El Monitor de la Educación* 20. Buenos Aires: Ministerio de Educación.