

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

# **Psicoanálisis y formación docente: otros modos de saber o acceder a un saber otro.**

Ferreyra, Ana Carolina y Toscano, Ana Gracia.

Cita:

Ferreyra, Ana Carolina y Toscano, Ana Gracia (2022). *Psicoanálisis y formación docente: otros modos de saber o acceder a un saber otro*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/803>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/kbk>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PSICOANÁLISIS Y FORMACIÓN DOCENTE: OTROS MODOS DE SABER O ACCEDER A UN SABER OTRO

Ferreyra, Ana Carolina; Toscano, Ana Gracia  
Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, Argentina.

## RESUMEN

El presente escrito, resultado de una investigación más amplia, se propone identificar algunos aportes de la conversación psicoanálisis -educación a la cuestión del aprendizaje, a partir del recorte de una escena de examen final de la Asignatura Adolescencia y Educación Secundaria del Trayecto Pedagógico de los Profesorados Universitarios de la UNGS.

### Palabras clave

Psicoanálisis - Formación docente - Aprendizaje - Saber

## ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS AND TEACHER TRAINING: OTHER WAYS OF KNOWING OR ACCESSING TO OTHER KNOWLEDGES

The present writing (result of a broader investigation) intends to identify some contributions of the psychoanalysis-education conversation to the subject of learning, starting from the cut of a final exam scene of the Adolescence and Secondary Education Subject of the Pedagogical Journey of the University Professors of the UNGS.

### Keywords

Psychoanalysis - Teacher training - Learning - Knowledges

## Introducción

El presente escrito parte de la interrogación por los aportes que el psicoanálisis podría brindar para la comprensión del “aprender” tanto en el punto en que este se resiste como en aquel en donde se logra como efecto.

Si bien el psicoanálisis se ha interesado desde sus orígenes por la educación, no constituyó al aprendizaje en objeto de su investigación, y mucho menos elaboró prescripciones relativas a cómo este debía acontecer, en todo caso, ha habitado siempre marginalmente el campo de los intereses y de las reflexiones pedagógicas. (Voltolini; 2011).

De la concepción de sujeto que se posea, dependerán las prácticas que se desarrollen (Kait, 2014; Ferrufino & Unzueta 2005), por ello optamos por el psicoanálisis freudolacaniano para plan-tear nuestra lectura.

## El psicoanálisis de Freud y Lacan: del sujeto dividido al *parlêtre* (*hablanteser*)

Con el surgimiento del psicoanálisis se produjo una ruptura epistemológica respecto del sujeto la cual implicó “el cambio de condiciones del sujeto de conocimiento cartesiano como sujeto de la certeza y la emergencia de un nuevo sujeto de conocimiento: el sujeto de la duda” (Imbriano; 1988).

A partir de Freud podemos afirmar que el Yo no es amo en su morada (Bartolozzi Bastos; 2018). El inconsciente escapa por completo a la certidumbre mediante la cual el hombre se reconoce como yo (Lacan, 1999)

Si bien en Freud encontramos desde el vamos la idea de una pérdida de naturalidad en el ser humano, debida a su sujeción y dependencia al Otro del auxilio ajeno (Freud; 1895), será Lacan quien a partir de pasar de la concepción de sujeto dividido por el lenguaje (en función de que la necesidad deberá pasar en el infans por los desfiladeros del significante), formalice la idea de *hablanteser* (*parlêtre*) “donde reinterpreta el inconsciente freudiano y establece su relación fundamental con el cuerpo en su dimensión real.” (Ghenadenik; 2021)

Lacan producirá un giro radical en la concepción de sujeto en la medida en que ubicará como lo primero al cuerpo real, siendo en su relación con el Otro cómo el ser hablante se hará de un cuerpo propio. Se establece un entrecruzamiento entre el cuerpo y aquello que lo agujerea (el lenguaje), haciendo del sujeto del inconsciente el efecto de un cuerpo hablante (Ghenadenik; 2021). Este pasaje de una concepción a otra conlleva modificaciones sustantivas en la manera en que se concibe la relación al saber y concomitantemente podemos pensar que también en la noción de aprendizaje, en la medida en que “no es el mundo quien nos instruye sino el lenguaje” (Fernández Caraballo, 2014:22).

## Freud y la pulsión epistemofílica

Desde Freud hablar de cuerpo afectado por el lenguaje alude a la noción de pulsión, esa relación entre lo físico y lo psíquico que se encuentra desde el primer momento con la necesidad de ser interpretada por ese otro primordial que asiste al cachorro humano. En ese encuentro, entre la necesidad (del cuerpo) y el lenguaje (del Otro), se constituye el sujeto (Zelmanovich, 2013) La pulsión será un empuje que impone una medida de trabajo al psiquismo, pugnando por su satisfacción, y no entiende de razones para alcanzarla. Dada su perentoriedad, será menester

tramitarla, para lo cual Freud señalará cuatro destinos posibles: represión, transformación en lo contrario, vuelta sobre la propia persona y sublimación (1915). Entre 1907 y 1908, el autor vinculará el temor del niño a perder su lugar por la posibilidad de la llegada de un hermano/a, con el esfuerzo de saber y el desarrollo temprano del interés intelectual por los orígenes de la vida. Ubicará entonces a la pulsión de saber (pulsión epistemofílica) a partir de la conjunción de dos tipos de pulsiones parciales: la pulsión de ver en forma sublimada y la pulsión de apoderamiento, de dominio. Los intereses prácticos de los niños pondrán en marcha la actividad investigativa y será por vía de la decepción generada por las respuestas adultas, que se enlazarán la pulsión de saber a la fuerza del deseo y la actividad del pensamiento. “Las preguntas construidas, tendientes a averiguar de dónde vienen los niños y el consecuente cuestionamiento frente a la respuesta obtenida”, serán el “primer intento de autonomía intelectual”(…) que será clausurado por la operatoria de la represión secundaria” (Frison; Gaudio; 2012). El niño ingresará en el campo de la cultura inscribiéndose como sujeto deseante y -paralelamente- separándose del saber de la naturaleza. La presencia del Otro será imprescindible para aprender. El aprendizaje se construirá en la dialéctica entre el saber y el conocer (Ferrufino & Unzueta; 2005) y, tal lo plantea Anny Cordié “Para que un niño “aprenda” es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear” (1994; p.27) por lo que entre necesidad y satisfacción comienza a instalarse una demanda que tiene más que ver con el Otro, con su presencia/ausencia.

Reconocemos en este punto el valor de una operación fundamental para pensar lo que comprendemos por *aprendizaje*. Para que surja el deseo, será necesario que algo falte, es decir, que no haya respuestas para todo, con lo que:

*“situar la falta en el Otro posibilita al niño poder hacer circular su deseo de saber, porque si no el Otro sería depositario de un saber absoluto que estancararía el deseo” (Ferrufino & Unzueta; 2005)*

### El deseo de saber para Lacan

Ya en la acepción alemana del término Inconsciente nos encontramos la relación al saber, y es que “Das Unbewusste” (nombre de lo inconsciente en Freud) se compone del prefijo “Un-”, que indica negación y el adjetivo Bewusst cuyas acepciones son: consciente, pero también consabido, en la medida en que este adjetivo se compone a su vez del prefijo “be-” (causar, originar, provocar) y el verbo “wissen” que significa saber o tener conocimiento.

Se trata en este caso, de un estatuto del saber paradójico, diferenciado de la significación vulgar que se puede dar al término saber como conocimiento a disposición del yo. “Freud afirma la coexistencia de un conocimiento consciente con un no saber, por mantenimiento de la represión.” (Ujidos; 2018) y será a partir de esta significación de *no-saber*, que se lleve a la cons-

trucción de un espacio viable para la emergencia de un saber como posible. Podemos retomar el ejemplo freudiano de la negación para ubicar este efecto en relación con el cual diremos: “que el *no-saber*, no es el negativo del saber (...) el *no-saber* no recortará un campo de significaciones determinado, no incluirá definiciones particulares que designen algún referente (...) *El no-saber, como la no-palabra o el sin-decir se saben fuera del sentido de cualquier saber que quiera atraparlos*” (Hounie, 2014:123).

Esto se relaciona con la idea de *real* que Lacan nos permite vislumbrar a través de su enseñanza y que recuperaremos más adelante. Lo real en la obra de Lacan resulta un concepto escurridizo, lo que encontramos a lo largo de su obra son aproximaciones y rodeos.

En su retorno a Freud, Lacan retoma “la función de la causa” (Lacan, Seminario 11, p. 29). Su afirmación de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, significa que entre el sujeto y su constitución como tal hay una relación previa con el significante en la medida en que el significante habita al sujeto antes de que este pueda realizar cualquier actividad consciente en el marco de la vida social. Entonces, “al tocar el significante al sujeto crea en él el campo de lo inconsciente. La incidencia significativa es anterior a la inscripción del sujeto en el orden simbólico, el entorno cultural en el que le tocó vivir, e inscribe en él lo que Lacan denomina “líneas de fuerzas iniciales” (Lacan S 11, p. 28 en Fonseca Jimenez s/f). El saber será algo diferente al conocimiento y a la representación y Brignoni (2014) nos recuerda la necesidad de diferenciar en esta línea, lo que atañe al saber educativo o escolar, del saber del inconsciente y lo plantea del siguiente modo:

Del lado del primero, “es un saber que se enseña y en tanto se enseña el conocimiento es un saber que se sabe; en tanto conocimiento proviene del que enseña o de la enseñanza misma y por lo mismo es un saber que se comunica (pero no es un mensaje). No es necesario que ese conocimiento para comunicarse sea vivido o sentido por el que lo comunica (aunque la presencia o no de ese “vivido-sentido” pueda ser determinante para algunos estudiantes). Se puede programar (pudiendo saberse dónde empieza y dónde termina, cuáles son los objetivos, etc.) Es un saber que no quiere decir nada más que lo que allí está expuesto y, como señala Miller, responde a la operación pedagógica.” (Brignoni; 2014, ap.III)

Y respecto del segundo, “es un saber que no se puede enseñar, es un saber sin conocimiento. Es un saber que no se sabe, de entrada, está marcado por el enigma y no se puede programar; no se adquiere, sino que es un efecto de un recorrido. Si bien hay las formaciones del inconsciente (sueños, lapsus, actos fallidos, síntomas), para que estas se conviertan en un saber a transmitir el sujeto ha de hacer un trabajo analítico. Pero, además, como es un saber que está del mismo lado que el goce, hay una conexión entre este saber y la satisfacción inconsciente. Es decir, en el saber inconsciente no sólo hay saber. Opera

mediante la repetición, la insistencia (el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento). Hay en este saber la “palpitación” del sujeto que paga un precio por producirlo. Es un saber supuesto y que se obtiene a través de la asociación libre.” (op. cit. ap. III)

Cabe entonces explicar cómo se articulan uno y otro, y en qué medida estas ideas podrían aportar a la comprensión del aprendizaje. Habida cuenta de la pérdida de ese saber preestablecido -denominado instinto en el reino animal- que se produce en el humano por nacer a un baño de lenguaje, diremos que, mientras que para cualquier especie animal la llegada de la época del celo coexiste con la respuesta universal que indica cómo abordar al partenaire adecuado, en el humano no existe tal respuesta universal, habrá de construirla, de inventarla. Hay allí una falla en el saber, hay un “no hay”, que no puede ser respondido, completado y que moviliza a saber (Brignoni; 2003).

Si a la etapa en que el niño producía saber elaborando sus teorías sexuales para dar respuesta a dichas inquietudes, rápidamente le sigue la represión, “(...) y donde antes se encontraba ese saber hay una especie de olvido, un no querer saber, diremos que el inconsciente está hecho de ese saber rechazado, reprimido, pero igualmente operativo para el sujeto.

Ahora bien, esta construcción de saber que es el inconsciente está articulada a una satisfacción. Por eso, para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel inconsciente. (...) El consentimiento a aprender del lado del sujeto está movido por (...) motivaciones inconscientes, (...) el educador no tiene ni los medios ni por qué conocer sus contenidos, pero sí saber que son operadores a la hora de que su oferta sea aceptada (...)” (Brignoni; 2003. pág. 201)

El recorte de una escena de examen final de la materia Adolescencia y educación secundaria servirá para ilustrar lo expuesto hasta aquí.

### La escena del final

En nuestra asignatura Adolescencia y Educación Secundaria contamos con un dispositivo de transmisión y evaluación que incluye el relato de una escena de la escolaridad secundaria de los estudiantes o de una escena de escuela secundaria en la que ellos sean docentes. Una vez descripta intentarán comprender a través de leerla con las lentes que la materia y sus contenidos les ofrecen. Finalizada la cursada solemos iniciar la mesa de examen final obligatorio con una invitación del estilo:

“Damos por sentado que cuando ustedes se inscriben en la materia, tienen una idea previa sobre qué es un adolescente, qué le toca a un docente y a la escuela en relación con él o ella, y nos interesa saber si en alguna medida la materia modifica esas ideas o no, y de ser así, qué conceptos permiten dar cuenta de ello...qué conceptos o ideas les llamaron más la atención... en fin...la idea es que tengamos una conversación al respecto” En este punto, queda de manifiesto nuestro posicionamiento respecto de lo que nos proponemos verificar en la instancia de

examen final, y que -podrá comprender el lector- se relaciona con el modo en que concebimos el aprendizaje. Veamos un ejemplo:

A.R- *qué importante el concepto de adolescencia, no se trata de comprenderlos sino de lograr el acercamiento. Están en una transición compleja y es única...los cambios...la pubertad... los duelos...la búsqueda de referentes...de una identidad...a partir del concepto de vínculo educativo me replanteo cómo explico el 9 de julio...sin que me digan...” ¿Y esto para qué me va a servir?”*

F.B- *Lo más difícil! desde dónde motivarlos...*

M.S- *Me hizo acordar a Iturbide...los contenidos son dinámicos. Uno tiene que elegir cuándo aflojar ese currículum...me di cuenta que amedrentar no tiene nada que ver con la efectividad...mi escena era la del docente y la rotura de vidrio...era mi viejo!!...No lograba enganchar con el contenido...*

K.C- *es que hay que rotar de discurso para que la transmisión sea efectiva!! El docente que se queda posicionado como agente en un solo discurso, tiene todas las de perder...Eso, y el problema de la estigmatización...me parecieron cuestiones re importantes*

A.R- *hay una crisis de autoridad, pero se los encasilla de antemano...con la transferencia, se abren puertas...*

M.S- *Es que no hay un solo triángulo [n.de a.: se alude al esquema del vínculo educativo que propone Moyano a partir de la lectura que de Herbart hace Violeta Nuñez] Podríamos pensar hasta que hay uno por cada alumno. Trabajar con las escenas, a mí me atravesó, no solamente porque la escena involucraba a mi papá, tengo sobrinos atravesando la pubertad, poder entender a la adolescencia como síntoma...y comprender que hay que ganarse el respeto...*

K.C- *la cuestión del respeto...nosotrxs ya lo pasamos y a veces nos olvidamos lo difícil que fue. Juzgar nos aleja. Hay que entender que algo está pasando, no solamente lo que vemos. Es importante diferenciar la autoridad como dominio, de la autoridad pedagógica(...)y mantener el enigma...*

F.B- *nosotros también nos vemos tocados en nuestras emociones, pero no nos podemos olvidar el papel que jugamos en ese momento*

M.S- *No podemos potenciar el desamparo...*

Preguntados por cómo les resultó el trabajo con escenas de la propia escolaridad en la adolescencia, continuaron:

C- *Yo al principio me sentí complicada porque no me acordaba de ninguna escena, pero luego me vinieron una imagen tras otra. Me fue re útil. No entendía qué había pasado. Cómo puede llorar una profesora. Ahora sé que para mantener su autoridad se fijó en el Discurso del Amo. Ella como Amo, pretendía el saber y al no ser correspondida...no rotó de discurso, se quedó en esa posición...y ya no era “la profe”, era “María” y se vio muy afectada por lo que le dijo el alumno...*

M.S- *Yo creía que estaba en una posición privilegiada porque tengo una hermana y un padre docentes. Me senté con los dos*

para ver qué era la cosa. Y ahora pude entender un montón de cosas de mi infancia...

F.B- La historia de una misma, los modelos de profesores...nos hizo pensar más en nosotros mismos como docentes...

A.R- me pareció interesante cómo se va desarrollando el analizar la escena desde distintos ámbitos. No ponerse de un lado u otro, para lograr un acercamiento. Me dio herramientas, que escaseaban...Me sirvió para ir viéndome a mí y a los otros... no cerrarme sin abrir un ámbito de posibilidades.

Yo pensaba que [para ser docente] solamente tenía que saber... y eso lo voy a ir adquiriendo...pero tengo que saber cómo enseñar, cómo relacionarme...

### ¿Qué nos enseñan estos recortes?

Foucault (2010) nos recuerda que mientras el conocimiento da cuenta de la relación sujeto- objeto (permitiendo la multiplicidad de los objetos cognoscibles, entendiéndolos, comprendiendo su racionalidad, etc.) manteniendo fijo al sujeto que conoce, el saber en cambio es entendido como un proceso a través del cual el sujeto es modificado por aquello que conoce, por el trabajo que él realiza para conocer, permitiendo modificar al sujeto y construir al objeto.

En este punto consideramos que nuestros estudiantes logran acceder a un saber a la par que adquirir conocimientos.

Assoun destaca la especificidad profunda que posee este dispositivo de saber que llamamos Psicoanálisis, más cuando se trata de una Introducción al mismo como sucede en el marco de nuestra asignatura. "Los términos "deseo" e "inconsciente" denotan desde un principio que aquel a quien se dirige una introducción al psicoanálisis como objeto de saber, no es otro pues, que... el sujeto inconsciente mismo" (Assoun, 2005:22). Es por esta razón que lo que plantea el psicoanálisis difícilmente nos es indiferente.

Operamos con un *saber diferente* que, al proponerse llegar al "corazón del sujeto", le obliga al mismo tiempo a romper con cierta ignorancia y a *autenticar* ese saber, que no habla de otra cosa que del sujeto mismo.

Por otra parte, recordamos con Lacan que en el hombre la mala forma es lo que prevalece, e inclusive que una actividad es mejor memorizada en la medida en que ha salido mal (Lacan; 1999) Modos quizás de ir nombrando aquello que "no anda" y de ahí que proponemos pensar que lo que se pone en juego en los relatos de escena que solicitamos a nuestros estudiantes en la cursada de Adolescencia y Educación Secundaria es algo que en su momento pudo ubicarse como siendo del orden de lo innombrable, de aquello que por producir enigma linda con el sinsentido o con el no-saber, de manera tal que creemos poder asimilarlo a lo que desde el psicoanálisis puede categorizarse como siendo del orden de lo real en Lacan, aun cuando en términos de Hounie, no podamos cernirlo en tanto concepto.

En este sentido nos situamos en el terreno de un más allá de la dimensión simbólica que lo real lacaniano evoca, en tanto

"ese no-saber representa ese lugar de suspensión, de silencio del lenguaje, de presencia de la ausencia, de marcas del sentido en el sin-sentido, de la experiencia de lo extranjero que nos habita. (...) Es de este no-saber que sabe del que se trata en psicoanálisis y resaltamos la dimensión de experiencia que ello tiene, agregando que si bien es cierto que es imposible hablar del no-saber fuera de la experiencia que tenemos de él (Bataille, 2002b, pp. 87-95), eso no es absolutamente inefable, pues hay posibilidades de transmisión que la palabra inventa para bordearlo, haciendo resonancia en el horizonte del deseo." (Hounie, 2014: 127)

Leemos entonces los modos en que nuestros estudiantes (candidatos a docentes) se las arreglan para intentar comprender lo que allí aconteció e inclusive pensar en posibles respuestas, como las respuestas (siempre insuficientes) frente a la angustia que la confrontación con *Eso* produce.

### A modo de conclusión

Pensamos esta instancia como la posibilidad para los estudiantes de acceder a un saber en los términos foucaultianos en que lo planteamos más arriba. Lo cual nos permite afirmar que contar con una concepción psicoanalíticamente orientada acerca de cómo pensar el aprendizaje y dar cuenta de ello a través de los efectos que sobre los y las candidatos/as a profesores produce el dispositivo de transmisión y evaluación que implementamos en nuestra asignatura, nos parece pertinente y susceptible de ser considerado para otras transmisiones.

Si de lo que se trata en la práctica psicoanalítica es de que pase a la esfera de lo decible algo que insiste en no ser dicho (Fernandez Caraballo; 2014), leemos lo que aquí se produce en términos del acceso a un saber diferente del habitual acceso al conocimiento que evalúa la pedagogía y entendemos que tal acceso contribuye por una parte al *posicionamiento subjetivo profesional* (Zelmanovich; 2017) de los candidatos a docentes (necesario para afrontar lo que atañe a su función) y por otro al armado de su *caja de herramientas* (Foucault; 2010) para afrontar la tarea docente allí donde "la cosa no ande".

### BIBLIOGRAFÍA

- Assoun, P.L. (2005) Fundamentos del psicoanálisis. Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros.
- Bartolozzi Bastos, M. (2018) Sobre a Escuta de Professores na formação Docente em Voltolini R e cols. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente - Zagodoni Editores - Brasil.
- Behares, L. (s/f) Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza. Disponible en <https://docplayer.es/48511569-Luis-ernesto-behares-saber-sujeto-y-acontecimientos-de-ensenanza.html> (consultado en agosto 2021).
- Brignoni, S. (2003) Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales en Tizio, H (comp.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis. Barcelona. Editorial Gedisa.

- Brignoni, S. (2014) *“Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación”*. Clase 3, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Ferrufino, C., Dense, S. & Unzueta Nostas, C. (2005) Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Ajayu UC BSP*, 3(1), 165-178. Visto 10/02/22, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612005000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612005000100009&lng=es&tlng=es).
- Fernández Caraballo A.M. (2014) Del Aprendizaje en su inquietante extrañeza. En Fernández Caraballo A.M. (Dir) El aprendizaje en cuestión. Uruguay. Ediciones la Fuga.
- Freud, S. (1990 [1915]) Pulsiones y destinos de pulsión- Tomo XIV. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ghenadenik, G.A. (2021) Indagación de la clínica del síntoma como acontecimiento de cuerpo [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1727> (consultado el 13/01/2022).
- Hounie, A. (2014) Lo inaprensible del no-saber crea espacios para de-sear. En Fernández Caraballo A. M. (Dir) El aprendizaje en cuestión. Uruguay. Ediciones la Fuga.
- Imbriano, A.H. (1988) Enfoque epistemológico del espacio de configuración psicoanalítico - Publicado en “El sujeto de la clínica”. Leuka. Bs. As. 1988 - Disponible en <http://www.praxisfreudiana.com.ar>
- Kait, G. (2014) *“Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real”*, Clase 1, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo en Tizio, H (comp.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis - Gedisa Editorial.
- Ujidos, L. (2018 [2015]) El saber agujereado - Artículo académico presentado en las jornadas 2015 - Disponible en <https://fundacion-tiempo.org.ar/el-saber-agujereado/> consultado el 16/2/2022.
- Voltolini, R. (2011) Educacao e psicanálise. Rio de Janeiro. Ed Zahar.
- Voltolini, R. e cols. (2018) Psicanálise e formação de professores. San Pablo. Brasil. Zagodoni Editora.
- Zelmanovich, P. (2017) Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. En Pereira M., (org) Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte. Editora Scriptum.