



Posgrado, Formación Continua Escenarios para la Construcción del Conocimiento y la Salud Mental

Susana C. Cambursano
Adriana Encarnación Pérez

RESUMEN

El espíritu propositivo de esta comunicación es, en primera instancia, entrelazar los siguientes nudos que por su relevancia ameritan un tratamiento extendido: el Posgrado y la Formación Continua como estrategias formativas, la construcción actual del conocimiento y el bienestar psicológico de los docentes universitarios. **El posgrado y la Formación Continua**, brindan herramientas indispensables, a saber: destreza en la investigación, práctica de la escritura, disposición al trabajo interdisciplinario, actualización académica, entre los aportes más relevantes. **La construcción del conocimiento en la actualidad** da cuenta de innovación, avances tecnológicos que redundan en la mutación, provisoriedad y provisionalidad, como rasgos prevalentes. Esto justifica la multirreferencialidad y la interdisciplina como anclajes epistemológicos en dicho proceso. Pensar **el bienestar psicológico docente**, implica recuperar la subjetividad en clave de salud mental. Un docente formado, actualizado, vivenciará sus intervenciones satisfactoriamente, con seguridad y aplomo en competencias y performances. Esto incide en la subjetividad y se viabiliza, aun cuando no es garantía absoluta, como satisfacción laboral, un estado de bienestar psicológico indicativo de salud mental. En ese marco podemos hacer referencia a la contracara, el malestar docente, a través de dos categorías: el estrés o enfermedad profesional y el sufrimiento psíquico profesional. Desde este posicionamiento, la actualización permanente debe ser una práctica sostenida y una actitud asumida. Se trata de pensar juntos, críticamente, en la responsabilidad convocante como formadores, en un movimiento de intercambio: ser parte activa de dicho proceso implicado en la producción de subjetividades, e instrumentarnos para un desempeño profesional, eficaz, ético, comprometido, responsable y saludable.

Palabras Clave

Bienestar psicológico- Construcción del conocimiento- Formación Continua - Posgrado – Salud mental

“Lo malo es que todos tenemos miedos y recelos, sentimos desánimo e impotencia y por eso en la profesión del maestro – en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada”
Fernando Savater



A modo de apertura.... Desplegamos el abanico problemático

El espíritu de esta comunicación es, en primera instancia, entrelazar ejes o premisas que, por su relevancia, ameritan un tratamiento extendido. A *prima facie* ligar cuestiones tan disimiles como formación continua y posgrado, construcción del conocimiento y salud mental pareciera un propósito desmesurado, un emprendimiento arduo y de difícil consecución.

Eso es justamente, de lo que se trata, un desafío, un salto cualitativo que va a posibilitar ampliar el espectro de posibilidades, afinar la óptica para abordar la temática y profundizar reflexiones, generar ideas, mejorar prácticas a partir de su difusión y circulación en ámbitos académicos, instalando el debate con otros pares disciplinares.

La intención de abordar esta hipótesis de trabajo se desprende de registros experienciales / vivenciales en las prácticas docentes donde fuimos protagonistas y testigos de cómo ciertas carencias o falta de estrategias, en relación al conocimiento, obturan el accionar profesional generando sentimientos profundos de malestar que se tornan en sufrimiento psíquico.

A través del abordaje de estas problemáticas se trata de fijar fronteras y adyacencias entre la Psicología y las Ciencias de la Educación, en torno a intersecciones y convergencias disciplinares con el propósito de hallar un hilo conductor que viabilice una mayor profesionalidad en las intervenciones docentes imbuidas de satisfacción laboral.

El recorrido temático está organizado en torno a los siguientes interrogantes: El Posgrado y la Formación Continua... ¿Estrategias proactivas de la profesionalización docente?, La construcción del conocimiento en el escenario actual... ¿Complejiza la práctica del docente?, Bienestar y malestar... ¿Anverso y reverso de la subjetividad docente y la salud mental?

1. El Posgrado y la Formación Continua... ¿Estrategias proactivas de la profesionalización docente?

Este apartado contempla algunas reflexiones en torno a la formación, la formación continua y el posgrado como opción válida.

Al inicio escogimos compartir consideraciones respecto al **sentido de la formación** que no es, semánticamente hablando, una palabra vacía de contenidos, un "intersticio" a ser llenado con contenidos y prácticas innovadoras. Es un emprendimiento que tiene su costo, conlleva esfuerzos, renunciamentos, una elección y una construcción. Es portadora de una disposición actitudinal asociada a: metabolizar, internalizar y aplicar. Asimismo está imbuida de condiciones indispensables tales como: apertura, flexibilidad, responsabilidad, integración cognitiva-emocional, madurez y, por sobre todo, aceptación de la herida narcisista, el reconocimiento de la "falta".

Entendemos la formación, adhiriendo a la postura de Huberman (2004), como proceso articulador de la formación inicial y continua, como estrategia sistemática para abordar la tarea, motivar la función y desarrollarse en lo personal.

Esto nos reenvía a la **Formación Continua** dado que en una sociedad donde la complejidad y la vertiginosidad son rasgos típicos, es una



responsabilidad convocante para el formador adaptarse a las vicisitudes y anticiparse a lo por- venir. Esto representa un desafío, un mandato, asumiendo que están a su cargo la capacitación de recursos humanos y la modelación de subjetividades.

Huberman (2004) aborda la formación continua como un *modus vivendi* de la profesión, un modo de estar en el trabajo y el ocio que supone una actitud de apertura y alerta constante para emitir respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal; es un camino que acerca mayor conocimiento y conduce a nuevas búsquedas.

Si recuperamos el término desafío, esto implica costo, crisis, pérdida de seguridad y certidumbre; pero junto a esa inquietud yace la innovación, componente primordial en la formación continua.

Se trata de pensar juntos el compromiso convocante como formadores, instrumentarnos para un desempeño eficaz lo cual implica un mandato muy fuerte que nos inviste doblemente: formar y formarnos en un acto colectivo, comprometido y responsable, cobrando sentido la asociación de Enriquez (2002) entre formación e intercambio.

En el contexto de la Formación Continua abordamos la **Formación de Posgrado** como opción válida, accediendo a ofertas acreditadas. El Postgrado es el ciclo de estudios continuo a la formación de grado y última fase de la educación formal e incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado que son grados académicos posteriores. El máximo grado académico universitario es el doctorado, aún cuando ya se está avanzando en formación posdoctoral.

El postgrado fomenta las actividades de investigación, la actualización de los contenidos universitarios, la especialización del conocimiento y trasciende la formación generalista de grado, ampliando el horizonte profesional. En tal sentido, brinda herramientas esenciales para ello. ¿Cuáles son las herramientas que aporta el posgrado? Haremos referencia a cuestiones que apreciamos relevantes: la destreza en la investigación, la práctica de la escritura académica, la disposición al trabajo interdisciplinario, entre los aportes más significativos.

En cuanto a la **investigación** la etimología resulta útil como primera aproximación: el término proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios). De ahí que el uso más elemental de esta noción está referido a "averiguar o describir alguna cosa"; desde que el hombre se enfrentó a problemas empezó a interrogarse sobre el *porqué, cómo y para qué* y con esta curiosidad embrionaria se dio inicio a lo que hoy conocemos como investigación. Esto trasbordado al campo de la actividad científica, hace referencia a un procedimiento reflexivo y sistemático cuyo propósito es descubrir hechos, relaciones o leyes de un sector de la realidad. Freud (1968) planteaba que ninguna investigación es ingenua sino que es producto de las urgencias de la vida. En este sentido, nadie investiga sobre lo que no sabe, en todo caso sobre lo que no sabe demasiado y, por ende, sobre lo que necesita conocer más.

En nuestro contexto disciplinar las investigaciones realizadas son mayoritariamente cualitativas y tienen como destinatarios otros sujetos, lo cual supone mudar la objetividad por la intersubjetividad y poseer avezado manejo de



la transferencia. En las Ciencias Humanas las investigaciones se invisten de mayor complejidad dado que somos “parte” de lo que investigamos y se desenvuelve un proceso de involucración emocional. El terreno intersubjetivo es nuestro objetivo de investigación y al estar en juego la alteridad nos involucra como sujetos y pone al rojo vivo la introspección, el *insight* y el autoanálisis.

La **escritura académica** es una práctica específica que supone, además de un aprendizaje, un ejercicio sostenido y prolijo de adecuación a pautas estrictas fijadas internacionalmente que marcan la pertinencia y calidad de la escritura y posibilitan la transferencia de conocimientos en los ámbitos académicos, para su apropiación por otros profesionales en el marco de eventos científicos: Congresos, Jornadas, Encuentros locales, provinciales nacionales, internacionales. De esto devienen, a posteriori, las publicaciones que son las que van a promover la divulgación de nuestros arribos y que también están sometidas previamente a estrictas pautas de evaluación, que es lo que va a señalar su propiedad y calidad científica y académica. Es importante desmitificar la idea de que la escritura académica es sólo para su uso en ámbitos universitarios, se trata de un recurso esencial para todos los profesionales que opera como mecanismo de divulgación del conocimiento científico y refiere una práctica en la cual todos debiéramos tener entrenamiento y disciplina.

La **disposición al trabajo interdisciplinario** amerita una acotada reflexión acerca de la disciplina. Edgar Morin (1999) explicita que es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico y que no basta pertenecer a una disciplina para conocer todos sus problemas aferentes. Además la institución disciplinaria arriesga la “hiperespecialización” del investigador y “cosificación” del objeto estudiado, ya que se corre el peligro de olvidar lo extraído o construido.

La formación, en ocasiones, nos toma como rehenes y apuntala actitudes genuflexas que adhieren de modo irreflexivo a lo disciplinar, de modo que no se instale el caos en nuestro equilibrio narcisista. Así, la interdisciplina conforma una de las adquisiciones de mayor costo emocional, dado que supone correrse del espacio narcisístico, el disciplinar, donde nos sentimos seguros, poderosos y a resguardo. Roberto Follari (1990) refiere que la interdisciplina da cuenta de un movimiento epistemológico, una relación orgánica entre disciplinas diferentes de modo de producir modelos, leyes, categorías que no estaban previamente dadas en las disciplinas componentes emergiendo un espacio conceptual en torno a la resolución de problemas técnico-operativos. De este modo las áreas disciplinares divergen y convergen, en un proceso recursivo y resurgen enriquecidas. Supone un desafío, afrontar nuestras resistencias y poner a prueba la capacidad de trascender la soledad de nuestro espacio disciplinar, donde nadie cuestiona o participa.

2. La construcción del conocimiento en el escenario actual ¿Complejiza la práctica docente?

El escenario actual y la modalidad de construcción del conocimiento nos enfrenta a la incerteza y conecta con una de las grandes problemáticas existenciales del hombre: la falta de respuestas, el vacío de información.



Apelamos a tres ejes descriptores: el paradigma de la complejidad, el enfoque multirreferencial y la mirada interdisciplinar, que describiremos brevemente.

El **paradigma de la complejidad** tiene la impronta de la crisis paradigmática de este fin de siglo, asumiendo que no hay ninguno que agote la realidad; estamos asistiendo a una revolución paradigmática, en ciernes, enmarcada por una confrontación entre antiguas formas de pensamiento esclerosadas y nuevas formas embrionarias en proceso gestacional. Se trata de un paradigma capaz de distinguir niveles de realidad sin reducirlos ni a unidades elementales ni a leyes generales (Morin, 1996), un pensamiento que al igual que el arte barroco en relación a la belleza, opta por lo dinámico, lo impreciso y lo tumultuoso (Kotin, Nicastro, 1993).

Huberman (2004) brinda precisiones acerca de que operar bajo el encuadre del paradigma de la complejidad supone un abandono paulatino de la simplicidad que implica aceptar que ya no es tiempo de estrecheces, reduccionismos ni simplificaciones dado que la incertidumbre y la perplejidad nos acompañan cada vez más.

Edgar Morin (1981) asevera que lo complejo es compatible con lo desconocido, lo oscuro, el desorden, lo incierto, la antinomia y la dialéctica; refiere un novedoso formato conceptual que propicia otra forma de comprender y explicar la realidad. La cualidad distintiva de la complejidad es la contradicción y pensar estará siempre orientado a transformaciones, disyunciones y diversidad.

El paradigma de la complejidad (Morin, 1996), plantea que acercarse a la realidad implica aproximarse a los sucesos sosteniendo el asombro y el misterio ocultos detrás de toda experiencia de conocimiento, siendo respetuosos de esa complicación.

El pensamiento complejo hace lugar a la incerteza, la incertidumbre, el desorden, lo caótico, reconoce lo irracional y el registro inconsciente. Operar con el desorden, incertidumbre no supone dejarse atrapar por ellos sino dar cuenta de un pensamiento autocrítico.

Jacques Ardoino (2005) recupera aseveraciones de Morin cuando afirma que esta modalidad de pensamiento se opone a la ambición simplificada; tiene un carácter "molar", holístico, no lineal, una visión sistémica, comprensiva, hermenéutica de las cosas para abarcar la complejidad.

A modo de síntesis parcial, la complejidad estriba en aprehender los bucles de transformación orden/desorden, unidad/multiplicidad, equilibrio/ desequilibrio, estabilidad/inestabilidad, entre otros. Es, por tanto, una forma de conocer la realidad integrando lo desconocido, nos libera de la racionalidad y hace posible lo inconcebible.

En **torno al enfoque multirreferencial** Ardoino (2005) asevera que esta perspectiva nunca ofrece solución radical a las dificultades, representa un esfuerzo en la superación de los escollos en el conocimiento, procura mejor comprensión del tema o problema investigado, no ambiciona control total sobre el objeto y refiere una decisión epistemológica más que una posición metodológica.



Según Ardoino (1993) el enfoque multirreferencial apuesta a una lectura plural de sus objetos (teóricos o prácticos), sistemas de referencia distintos no reductibles, es decir heterogéneos.

Sorín (1992) retrata la multirreferencialidad al afirmar que debemos superar la visión monocular y aprender a mirar la realidad con ojos múltiples, donde todo lo que nos ayude a pensar, aprender, crecer, no repetir, resulta válido, rescatando la creatividad como recurso inapreciable para tal propósito.

La multirreferencialidad remite, a modo de síntesis, a una heterogeneidad de perspectivas, a una inteligibilidad de objetos complejos y responde a los fenómenos humanos en su nivel de complicación, apelando a un acercamiento holístico.

La práctica interdisciplinaria es la única manera de abordar la multirreferencialidad del conocimiento actual; supone compartir, hacer lugar al debate, la objeción, la crítica, abrirnos a nuevos aprendizajes y asumir niveles de exposición, implicando un verdadero salto cualitativo.

La interdisciplina no es tan sólo una palabra de moda, implica ejercicio, destreza, disciplinamiento, escarceos continuos entre disciplina e interdisciplina; no significa denostar la disciplina sino, in-disciplinarse, correrse del lugar para incorporar otras adquisiciones, acorde a la multirreferencialidad del conocimiento actual. "No releva ni se rebela al trabajo disciplinar, lo supone, es su fundamento y cimiento. No elimina la diferencia ínter ciencias, no reemplaza a la disciplina ni achata la especificidad de cada ciencia en una mezcla empobrecedora y homogeneizante" (Cambursano y Andrada, 2013:71)

Se sustenta en dos pilares: la ética y la epistemología. La Ética remite al respeto disciplinar en relación a otra/otras disciplinas y la epistemología, parafraseando a Lourau (1991), mantener siempre presente una "multirreferencialidad teórica", que supone reconocer lo que no se sabe y tomar como referencia otras disciplinas. De este proceso de interacción, los profesionales emergen enriquecidos y fortalecidos en sus respectivos roles y campos específicos de intervención, no sin antes resolver sus contradicciones a nivel de lo disciplinar, personal..

Empero las dificultades señaladas, no obsta resaltar la importancia del encuentro entre disciplinas, que no implica, de ninguna manera, un estado anárquico de conocimientos o una mixtura de prácticas. Convoca una ardua tarea emergiendo del reconocimiento de la intersubjetividad y de una profunda reflexión epistemológica, pilares de los que se nutre y reafirma, instalando una proyección hacia lo transdisciplinario.

3. Bienestar y malestar... ¿Anverso y reverso de la subjetividad docente y la salud mental? Hablar en clave de salud mental supone desandar un largo camino, des-mitificar, des-obviar, des-montar cuestiones instaladas socialmente que la enmarcan como categoría absoluta asimilada a plenitud, equilibrio, felicidad, permanencia, un don de pocos, privilegio de una minoría .

En un salto cualitativo, instalamos la salud mental como construcción que, por un lado, está anclada en lo genético y, por otro, se va montando en función de



lo vivencial/experiencial, a lo largo de la historia de vida de los sujetos. En tanto construcción, se va relativizando y metamorfoseando a lo largo del proceso y, en esa línea de pensamiento, “está siendo”, es una vicisitud, una alternancia, un devenir, una búsqueda de equilibrio.

Sigmud Freud, emplaza un concepto de salud mental que instala un panorama variopinto de las capacidades humanas, desde una nítida perspectiva existencial: la salud mental se nutre de las capacidades de amar, trabajar, sonreír¹. Amar implica establecer un lazo afectivo/libidinal con otros hacia quienes dirigimos nuestro interés. Trabajar impone un hacer que vincula al individuo a la realidad, es imposible hacer en el mundo de la fantasía. Sonreír supone liberarse de tensiones, padecimientos, no sucumbir al sufrimiento.

Desde la mirada de Freud, entonces, la salud mental supone establecer vínculos con otros y producir algo en el mundo, conforme al principio de realidad. Este logro, a pesar de la simplicidad de su formulación, es muy costoso en su concreción dado que el hombre alberga una complejidad que se integra y des-integra en capacidades, derechos y renunciamentos. Morin (2001) apela a una conjunción de rasgos antagónicos para describir esta complejidad: *sapiens* y *demens* (racional y delirante); *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginador); *economicus* y *consumans* (económico y dilapidador); *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético).

Lo avieso de su naturaleza explica las conductas de extrañeza / extrañamiento del hombre y obtura la salud mental en tanto logro, construcción, tal cual instalamos como premisa.

Entonces, a modo de provisoria conclusión, la salud mental es un arribo pero una valla se impone, el hombre debe batallar con su propia naturaleza que también incluye a los otros porque el hombre necesita de sus iguales a pesar de que no siempre acuerda/concuerda con ellos y en ese movimiento dibuja su condición social/gregaria y recrea la cultura.

Fernando Ulloa (2004) ofrece otra vertiente teórica para pensar la salud mental como producción cultural. Es un valor humano fundamental que moviliza recursos en determinadas circunstancias de la vida; emerge en momentos críticos de la cotidianidad: infortunios, enfermedades, la muerte, momentos en los que se ponen en juego los recursos solidarios del sujeto y la comunidad.

Retomar la cuestión de la salud mental como una construcción, un devenir, una búsqueda de equilibrio nos reenvía a su anverso y reverso: el bienestar y el malestar que abordamos desde la subjetividad docente. En relación al **bienestar subjetivo**, un docente formado, actualizado, vivenciará sus intervenciones con seguridad y aplomo en competencias y performances. Esta constituye una de

¹ Es una frase muchas veces citada, atribuida a Sigmud Freud, pero sin que se remita a un lugar concreto de sus obras completas. Resulta, pues, curioso que una de las citas más famosas de Freud sea apócrifa. La única pista sobre el origen de esta cita de Freud es la referencia que de ella hace Erik Erikson (*Infancia y sociedad*, 1950), sin mencionar la fuente escrita, aunque posteriormente indicó que la había escuchado en Viena, como atribuida a Freud, y que le había impresionado mucho.



nuestras hipótesis de trabajo aún cuando ésta sola cuestión no es garantía de satisfacción laboral, ni tampoco indicativa de salud mental.

La profesión docente constituye una labor impregnada de perplejidades, porque está en juego la alteridad y esto pone en plano central el manejo de la transferencia². En tal sentido Filloux (2004) asevera que en la formación circula la transferencia formador - formado. No es posible evitar mencionar la transferencia cuando se trata de la intersubjetividad en una situación de formación.

Enríquez (2002) asevera que en la formación se dramatiza una relación peculiar donde existe un poder excelso, de parte del formador, que puede o no estar bien administrado. Es una profesión en la que no existen prescripciones de desempeño, no obstante arriesga los alcances³ del término formador: garantía de una experiencia exitosa, función de rechazo, el interdicto estructurante, función de referencia, posibilidad de humor acerca de sí, necesidad de reconocerse en la posición institucional. Ser garante de una experiencia exitosa refiere dos cuestiones en relación al formador: por un lado manejar su problemática en torno al saber: no está encarnado, circula, los sujetos se apropian de él interactivamente. El otro aspecto es que si la experiencia es exitosa, (...) este trabajo de formación debe hacer surgir en el otro deseo del deseo del otro" (Enríquez, 2002: 138).

Esto instala un espectro de situaciones a ser resueltas por el docente para alcanzar un bienestar psicológico, un estado de satisfacción laboral. A saber: manejo de las situaciones de transferencia, resolución de su relación con el saber, control de la omnipotencia / poder en el vínculo con el alumno, integración cognitiva-emocional que da cuenta de la ligazón vocacional⁴ / placentero, el investimento de la tarea. En esos términos, alcanzar el bienestar psicológico es un arduo emprendimiento, un difícil logro, una aspiración. No obstante lo debemos ligar a la salud mental que planteamos como construcción, búsqueda de bienestar.

En referencia al **malestar docente**, Esteve (1987) hace alusión a efectos negativos que inciden sobre la personalidad del profesor, a partir de factores psicológicos, físicos y sociales en el contexto en que ejerce la docencia. Desde el imaginario social se esperan, de parte del docente, desempeños en relación a sí y a los demás que, en ocasiones, lo desbordan generando estados displacenteros de angustia, insatisfacción e inadecuación que se ligan al sufrimiento.

El sufrimiento nos acompaña desde nuestro nacimiento, refleja la incompletud de los seres humanos y es anterior al hecho de trabajar. Es un estado que genera una vivencia, una reflexión del sujeto sobre sí y que puede acompañar

² Función psíquica mediante la cual un sujeto transfiere inconscientemente y revive, en sus vínculos nuevos, sus antiguos sentimientos, afectos, expectativas o deseos infantiles reprimidos.

³ El término alcances implica, para el autor, qué debe ser y hacer un formador para la gente que lo escucha o con quien tiene una relación de formación.

⁴ Se adhiere a la idea de vocación ligada a una elección de vida, una opción gratificante, placentera y una modalidad de transmisión de experiencias. Implica sentirse pleno y realizado en una tarea o actividad que deviene de una elección que el propio sujeto realiza. Si bien es cierto es un campo que anuncia un entrelazamiento de variables sociales, políticas, ideológicas, económicas, culturales y psicológicas, en este contexto se refuerzan los aspectos psicológicos.



a la persona durante el proceso de trabajo, tornándose sufrimiento laboral. Se genera cuando la organización y condiciones de trabajo obturan realizar tareas, resolver problemas, no existe la colaboración, el reconocimiento.”La problemática del sufrimiento se instaura cuando no hay lugar para el juego metaforizado del deseo en la actividad concepción” (Dejours, 1988)

El sufrimiento psíquico provocado por situaciones laborales no desemboca necesariamente en enfermedad mental; desde el psicoanálisis la conceptualización de los procesos y mecanismos defensivos, permite comprender como el individuo consigue mantener su equilibrio psíquico. No obstante, cuando los efectos patógenos de un trabajo frustran sistemáticamente la satisfacción del deseo, se visualizan a largo plazo transformando el sufrimiento psíquico en enfermedad mental y, con frecuencia, en enfermedad física. Así, podemos considerar la alta tasa de ausentismo y licencias médicas que “hablan” claramente de la magnitud de la problemática.

Cambursano (2011) identifica dos problemáticas que, aún cuando no son únicas, tienen fuerte impacto en la población profesoral: el estrés docente y el sufrimiento psíquico profesional.

El estrés docente, se instala en la situación de transferencia, esto es como recepta el docente las demandas indiscriminadas del alumno ingresante; ante la situación nueva que lo desestructura, el alumno desentierra aspectos primarios, regresivos, irresueltos y reedita las imagos parentales investidas de omnipotencia. Esta problemática es transferida al docente que se confronta con demandas masivas, confusas, que no logra, en muchas ocasiones, comprender ni resolver. Esto promueve situaciones de descompensación narcisista, lo carga culposamente y lo lleva a apropiarse de circunstancias que no son de su incumbencia profesional. Así se entrecruzan afectos contradictorios: autoexigencia, creencias de autoeficacia, inadecuación frente a la tarea.

En el movimiento transferencia/ contratransferencia se instala el estrés docente que es una problemática multifacética pero que, básicamente, se orienta a resolución, por parte del docente, de los efectos transferenciales.

El docente debe asimilar que el campo formativo está hendido por cuestiones afectivas, ajenas a la formación; esto hará posible diferenciar la demanda del alumno, inviable de satisfacción, instalada en otro registro y destinatarios y las necesidades (contención, apoyo, guía, orientación) cuya satisfacción es posible en tanto inherentes a la función. El docente debe reconocer y hacer lugar a las necesidades, pero se impone un trabajo en torno a la intersubjetividad (Filloux, 2004). El formador no es un instructor mecánico, navega en un mar de ansiedades y, lo que es más importante, no puede apartarse de la transferencia y del efecto bumerang de la contratransferencia, que se van a desplegar siempre en las relaciones humanas.

Además, Enriquez (2002) aclara, se parte de la presencia inevitable, en la formación, de una relación de transferencia intensa; el formador debe estar alerta a las reacciones emocionales de los alumnos y tener presente que no es él como persona a quien se ama o rechaza.



En cuanto al **sufrimiento psíquico profesional**, recuperamos el aporte de Blanchard Laville ([1996] 2004) quien hace referencia a una nueva categoría teórica: la transferencia didáctica que deviene del modo en que el docente resuelve su relación con el saber. Esto es, como procesa el mandato particular que porta de ser trasmisor de un saber que no posee.

La transferencia didáctica se construye a partir del vínculo con los alumnos pero enlazada a la relación con el saber que el docente instala y manifiesta en la situación de enseñanza. El sufrimiento psíquico profesional, es inherente al quehacer del formador y al doble movimiento que debe efectuar: aceptar su condición de sujeto del supuesto saber, de naturaleza imaginaria, pero además poseer un mínimo de saber efectivo que haga posible el acto de transmisión. Debe ocupar el lugar del supuesto saber, soportar su investimento pero, asimismo, aceptar que va a desencantar porque el saber se inscribe en otro registro. La relación que el docente sostiene con el saber es una de las mayores dificultades en la cotidianidad de su práctica y este modo de vinculación opera activamente en la construcción de recursos yoicos⁵ para su afrontamiento.

Conclusiones

Tal como fue planteado en el inicio de este trabajo, focalizamos nuestra atención en el nivel de posgrado y la formación continua, para articular reflexiones en torno a la construcción de la salud mental, en el colectivo docente, en relación a su trabajo.

La construcción del conocimiento en el contexto actual, confronta al docente con su tarea, la pone en cuestión y se siente invadido por dudas, perplejidad y azoramiento. En tal incierto escenario, la formación continua y el posgrado son efectivamente estrategias proactivas en el desempeño laboral del docente; desde lo cognitivo, brindan herramientas válidas para abordar la transmisión y construcción del conocimiento en este nuevo contexto que lo impregna de desconcierto, por la alternancia que lo caracteriza. En tanto estrategias proactivas, vigorizan la seguridad, reaseguran la autoestima y coadyuvan en el proceso de construcción de los baluartes narcisistas. El docente debe apelar a una recuperación de sus fortalezas para compensarse, sostener su equilibrio narcisista y evitar situaciones de colapso en relación a su identidad profesional.

No obstante, eso tan solo no basta para asegurar el bienestar psicológico del docente y su salud mental que no es algo que perdura, es oscilante y va cambiando conforme a las situaciones que debe afrontar. Debemos considerar en el docente su "costado humano", su subjetividad, su historia vital y, en ese marco,

⁵ Los recursos yoicos son parte de los baluartes narcisistas y contribuyen a lo que H. Bleichmar (2000) identifica como balance narcisista. Son capacidades a disposición del sujeto para alcanzar los logros narcisistas y afrontar situaciones angustiantes; aluden a la salud mental y madurez de la personalidad y son condiciones previas para que el yo pueda alcanzar realizaciones adecuadas. Permiten el despliegue de mecanismos que cada sujeto despliega para satisfacer las expectativas narcisistas y, de ese modo, poder resolver situaciones problemáticas y operar en la realidad satisfaciendo las expectativas narcisistas y, de ese modo, poder resolver situaciones problemáticas y operar en la realidad.



el manejo de sus situaciones personales y vinculares. Toda tarea implica una inversión afectiva, un costo emocional pues siempre existe la incertidumbre respecto a los logros y resultados, el miedo al fracaso y a no ser apto para el desempeño laboral. Por tal razón el eje de esta problemática lo constituye la necesidad de dar o encontrar un sentido al trabajo, cuestión que no es sencilla ni automática, sino resultado de la movilización de los recursos o potencialidades psíquicas cognitivas y afectivas de que dispone el docente y de la ayuda que recibe del colectivo laboral y del contexto institucional en que desarrolla su práctica. En esta instancia recuperamos del trabajo como principal vector de la identidad personal y profesional.

Finalmente, el trabajo, la profesión, cualquiera sea, convocan ser pensados desde la interdisciplina, complejidad y multirreferencialidad, reconociendo con Dejours (1988) que el trabajo es parte de nuestra identidad, no existe trabajo neutral para nuestra salud, la empeora o mejora y ésta es una cuestión insoslayable que amerita ser puesta en valor. Es por ello que en la instancia final apelamos a una frase de Freud que sella la incompletud y el inacabamiento de algunas intervenciones, la del docente entre otras: "La educación, la terapia y el gobierno son profesiones imposibles". ¿Podemos contribuir para morigerar tal aseveración? Queda instalado y abierto el interrogante para que cada uno construya una respuesta particular, elabore sus propios arribos y re-instale su rol laboral. De esto se trata y es, sin lugar a dudas, una convocatoria a la que como colectivo docente deberíamos adherir...

Bibliografía

- Ardoino, J. (2005): *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Formación de Formadores Serie Los Documentos 13. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cambursano S., Andrada S. (2013): *La enseñanza de la Psicología en las Ciencias de la Educación*. Córdoba: Editorial Brujas
- Cambursano, S. (2009): *Relación Pedagógica en la Universidad. Intersubjetividad y Formación*. Córdoba: Colección Génesis. Encuentro Grupo Editor. Editorial Brujas.
- Dejours, Ch. (1988): *Placer y Sufrimiento en el trabajo*. Octava Edición
- Enriquez, E. (2002): *La institución y la organización en la educación y formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie "Los Documentos" 12.
- Esteve, J. (1994): *El Malestar Docente*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Filloux, J. (2004): *Intersubjetividad y Formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie "Los Documentos" 3.
- Follari, R. (1990): *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Freud S. (1968): *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Galende E. (1994): *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.



- Huberman, S. (2004): *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su problema*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Kaes, R. (1973): *Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar*, en Käes y otros, *Fantasma y formación*. Paris: Dunod.
- Kotin, Nicastro y otros (1993): *Directores y dirección...de escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lourau R. (1991): *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin E. (1996): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morin E. (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pallares Molins (2012): *Psicología del amor. Para comprender mejor esta fortaleza humana*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ulloa F. (1995): *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.