

El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica

Entrevista a Claudine Blanchard-Laville¹ y Philippe Chaussecourte²

Realizada por Viviana Mancovsky

Presentación

Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte se han especializado en el campo de las ciencias de la educación, específicamente en las problemáticas de la relación con el saber, la formación docente, el análisis de la práctica profesional y la formación de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica.

En abril de 2016, en el marco de un Proyecto de Colaboración Internacional seleccionado por la Université Sorbonne Paris Cité y dirigido por Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes) y por Viviana Mancovsky (UNSAM-UNLa-UNTREF) se llevó a cabo un primer encuentro en Buenos Aires en el cual, los profesores invitados participaron de distintas actividades académicas en la Universidad Nacional de Lanús, la Universidad de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Específicamente, en el contexto del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), en el cual participan estas tres instituciones y en acuerdo con el NIFEDE-UNTREF (Núcleo interdisciplinario de Formación y Estudios de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero) se realizó una conferencia con los especialistas titulada: “*Analizar las prácticas docentes: aportes desde la investigación clínica y dispositivo de formación*”.

En el presente texto, nos interesa recuperar y presentar algunas de las reflexiones que los

¹ Claudine Blanchard-Laville es profesora emérita del Centro de Investigación, Educación y Formación de la Université Paris Nanterre. Junto con Jacky Beillerot y Nicole Mosconi, ha fundado el equipo de Investigación “Saber y relación con el saber” hacia fines de los años ’80 en dicha casa de estudios. Asimismo, es profesora invitada de la Universidad Paris Descartes.

² Philippe Chaussecourte ha sido profesor de matemáticas en escuelas secundarias, es psicólogo clínico y profesor de la Université Paris Descartes, del equipo de investigación “Education, Discours, Apprentissages” (EDA).

especialistas han compartido en las diferentes actividades realizadas. Asimismo, dichas ideas fueron retomadas en un intercambio posterior en el cual, la Prof. Viviana Mancovsky fue invitada a participar en el marco del 5° Congreso Internacional de la Asociación CLIOPSY (Clínica de Orientación Psicoanalítica en el campo de la educación y de la formación) en mayo, 2017, realizado en la Université Paris Descartes. La temática sobre la cual va a centrarse la entrevista, una suerte de diálogo a “tres voces”, es el acompañamiento de los sujetos que realizan una formación doctoral. Específicamente, organizamos el artículo a partir de una serie de preguntas y respuestas que permiten desplegar esta problemática desde el enfoque clínico de orientación psicoanalítica.

Viviana: Gracias a sus aportes teóricos y a su floreciente producción escrita, sabemos que: *“La relación con el saber del docente está en el corazón del acto de enseñar y en su manera particular de “habiter son geste”³ profesional en el momento de llevar a cabo la clase”* (Blanchard-Laville, 2013). Ahora bien, ustedes sostienen que la posibilidad de reconstruir, en parte, la historia de vida o de formación de un docente ayudaría a comprender la historia de su relación con el saber. Retomando muy brevemente los trabajos de J. Beillerot, la relación con el saber de un sujeto remite a *“...un proceso de creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real”* (Beillerot, 1989). No se trata de una adquisición, acumulación o posesión de saberes sino de una permanente integración de saberes disponibles. Asimismo, Claudine, vos nos explicás que la relación con el saber es un proceso dinámico que toma en cuenta los reacomodamientos psíquicos de un sujeto en su permanente evolución a lo largo de toda la vida. Más precisamente, en un artículo dedicado a trabajar esta noción con los docentes, vos afirmás: *“Yo creo que esta cuestión de la relación con el saber vista desde una perspectiva psicodinámica es un tema crucial para todos los profesionales en posición de transmisión: un docente, un profesor, un formador, más allá de los saberes que enseña, transmite su propia relación con el saber. Y con ella, transmite tanto su parte vivaz como sus partes enquistadas, traumáticas, impensadas, (...) (Esta noción) está presente de manera implícita en toda la conceptualización de la práctica docente*

³ Nota de traducción (N de T): «habiter son geste» es una expresión que encierra el sentido de un trabajo interior de parte del sujeto y se opone a concebir el logro y el manejo de un gesto desde una perspectiva comportamental y técnica. Claudine pidió que esta expresión sea presentada en francés.

que yo propongo, aunque ella no aparezca siempre explícitamente". (Blanchard-Laville, 2013) A partir de esta breve presentación sobre la noción de relación con el saber y la vinculación con la historia de vida profesional de un docente y recuperando sus trayectorias en las cuales los dos se iniciaron como profesores del "saber matemático", ¿cómo se ha dado el cambio hacia las ciencias de la educación y particularmente, el encuentro con la teoría psicoanalítica? Es sumamente interesante este pasaje "interdisciplinar", como bien lo expresa Philippe, de manera muy sugestiva en su pregunta "autorreflexiva": "¿Cómo después de haber frecuentado "la" ciencia por excelencia se puede adherir a esta perspectiva tan lejana?" (Chaussecourte, 2013).

Claudine: Bueno, en mi caso, me gusta pensar mi recorrido profesional como "un viaje transdisciplinario": desde las matemáticas, a la didáctica de las matemáticas, luego a las ciencias de la educación y finalmente, al abordaje clínico psicoanalítico.

Me inicié como profesora de matemáticas a los veintiún años en la Facultad de Ciencias Exactas en Toulouse, luego de seguir una formación de grado en esta disciplina. Ejercí la docencia en diferentes facultades de Toulouse y Rennes (en Francia) y en Dakar, Senegal. En octubre de 1968, fui convocada para dar clase en la Universidad de Paris Nanterre. Precisamente, fue una época muy interesante en esa institución ya que acababa de suceder muy recientemente el Mayo Francés, que se inició en esa casa de estudios. Pero por sobre todo este contexto, yo llegaba a una universidad de ciencias sociales, para enseñar las matemáticas y esto fue un *shock* para mí. Pasar de enseñar a estudiantes que venían a aprender las matemáticas, a otros de filosofía que no estaban muy interesados en el aprendizaje de esta disciplina. No me resultaba nada fácil enseñarles y no me salía muy naturalmente. Frente a esto, empecé a hacerme muchas preguntas sobre mi manera de dar clase. Me di cuenta que necesitaba seguir formándome. Y justamente, en Nanterre, se había creado recientemente el Departamento de Ciencias Educación, a partir de la iniciativa de profesores como Jean-Claude Filloux y Gilles Ferry. Por un lado, acudí a ese Departamento como estudiante y a su vez, fui profesora en otro Departamento de la misma universidad. Hice toda una formación en Ciencias de la Educación y llegado el momento, decidí hacer un doctorado y por lo tanto, hacer una tesis. En las universidades francesas, es necesario tener un doctorado para continuar como profesor universitario. Entonces, como yo enseñaba matemática y en Francia, la didáctica de las matemáticas comenzaba a conformarse como un campo importante,

pensé en realizar mi tesis en ese ámbito. Pero, a su vez, como yo ya había descubierto al psicoanálisis, quería hacer un trabajo dentro de esta orientación. De este modo, comencé mi tesis con dos directores, uno perteneciente a la matemática y otro, Jean-Claude Filloux, cercano al psicoanálisis. Esto no funcionó. El director del campo de las matemáticas, que había aceptado inicialmente esta propuesta, me obligó a sostener la parte didáctica de la tesis y dejar el trabajo psicoanalítico para más adelante. No tuve el coraje de imponerme y acepté defender mi tesis en didáctica de las matemáticas. Luego, solo publiqué un artículo basado en esa otra parte de la tesis.

Creo necesario decir que los estudios en ciencias de la educación me movilizaron más que los estudios de la matemática. En 1968, en Nanterre, era la época del no-directivismo. En las clases que cursaba, no había una verdadera organización ni dirección de parte del profesor y había que hablar sobre uno. Yo sentía que no tenía nada que decir sobre mí misma. Fue una verdadera conmoción. Además, empecé a ver que las ciencias de la educación no me daban herramientas o estrategias para enseñar la matemática a estudiantes que la misma disciplina “rechazaba” por no poder entenderla. No encontraba respuestas a mis preocupaciones. En cambio, fui haciéndome, cada vez más preguntas que jamás me había hecho estudiando las matemáticas. Continué enseñando esta materia y comencé a participar en diferentes actividades pedagógicas en el Departamento de Ciencias de la Educación. Durante varios años pertencí a estos dos Departamentos y realicé idas y venidas entre ambos. Recién, en 1991 ingresé como profesora en Ciencias de la Educación a partir del diploma de *Habilitation à diriger des recherches* (HDR)⁴. En Francia, es preciso pasar unos cinco-seis años entre la tesis de doctorado y la obtención de este diploma. En ese tiempo, se debe llevar adelante varios trabajos de investigación y publicar mucho. A su vez, necesité bastante tiempo para que me decida y pueda dejar definitivamente la enseñanza de las matemáticas porque, para mí, era más fácil enseñar las matemáticas que las ciencias de la educación. Por otra parte, me sentía más cómoda como investigadora en ciencias de la educación que como docente en este mismo campo. Es posible que esta situación me haya llevado a construir dispositivos innovadores e intentar dar clases de manera no tradicional. Específicamente, en el Departamento de Ciencias de la Educación de Nanterre se dictaba una materia que tenía como objetivo sensibilizar a los estudiantes en los fenómenos inconscientes

⁴ N de T: La traducción es “Diploma de habilitación a dirigir investigaciones”.

subyacentes que se dan en toda relación pedagógica. Es una materia obligatoria a la que todos los estudiantes deben asistir. Es una suerte de “marca registrada” de la formación en Nanterre. Para mí, este seminario fue un lugar importante durante los veinte años en los cuales fui profesora en ese Departamento. En el 2010, me jubilé y pasé a ser profesora emérita.

En síntesis, en este recorrido puedo reconocer una pertenencia al nivel universitario desde el inicio de mi trabajo profesional, un anclaje disciplinario en la matemática y luego, una participación activa en el Departamento en Ciencias de la Educación. Departamento que ocupó un lugar relevante en la historia de esta disciplina en Francia.

Por otra parte, en relación con mi postura como investigadora clínica, seguí todo un recorrido psicoanalítico. Primero, me encontré con el psicoanálisis a nivel personal y esto fue muy significativo para mi vida privada. Decisivo... Formé parte del grupo de investigadores que no dejaron el psicoanálisis reservado al ámbito solo de lo privado. Más aun, este encuentro transformó mi manera de hacer investigación. Enseguida, quise utilizar las referencias psicoanalíticas en mis trabajos. Sobre todo, después de haber terminado mi tesis. Uno de los encuentros más importantes para mí, después de varios recorridos psicoanalíticos, fue justamente con un psicoanalista, de origen argentino, que se llamó Salomon Resnik. Trabajó en Argentina hace unos veinte años y continuó formándose en Londres. Falleció recientemente en Paris, a los 97 años, en abril del año pasado⁵. Al formar parte de uno de sus grupos durante varios años con él, aprendí mucho sobre su manera de trabajar y su modo de coordinarlos. También, aprendí a partir de sus referencias teóricas porque era un analista que compartía mucho sus lecturas. Socializaba todo lo que había aprendido de sus maestros: Enrique Pichon Rivière, Melanie Klein, Herbert Rosenfeld y Wilfred Bion. También, compartía sus propias preguntas. Precisamente, esto me permitió autorizarme a profundizar en las teorías psicoanalíticas de M. Klein y sus sucesores. Es más, podría tejer lazos entre las lecturas teóricas y lo que aprendía con él como paciente. De esta manera, sobre el plano de mis investigaciones, ha sido una influencia muy fuerte. Lo mismo, sobre el plano de mi trabajo clínico.

⁵ Se puede leer la retranscripción de un diálogo muy interesante entablado entre Claudine Blanchard-Laville y Salomon Resnik en el marco del Segundo Coloquio Cliopsy, en 2006, en la Revista Número 17. En internet: www.revuecliopsy.fr.

Si vuelvo sobre lo que me ha aportado toda esta serie de experiencias pedagógicas, puedo constatar, hoy en día, que me propuse muchos desafíos como docente. Creo que asumí riesgos en los dispositivos de enseñanza que construí, junto con otros colegas, para llevarlos a cabo.

Lo esencial de mis trabajos se centra en la práctica docente e intenta comprender qué es lo que sucede sobre el plano psíquico cuando un docente enseña. La posibilidad de elaborar mis propias experiencias pedagógicas supone estar revisando siempre en “el *après coup*” (a posteriori). Más aún, esto está en la base de toda la teorización que fui construyendo. En todos los dispositivos que elaboré, el grupo jugó un rol central. También, lo fue el trabajo de elaboración psíquica de “*lo que está sucediendo*”. Para mí, una mirada elaborativa sobre la propia práctica en el momento en que se está llevando a cabo es sumamente importante. Ese “estar implicado” remite a un trabajo de elaboración permanente.

Viviana: ¿Y en tu caso, Philippe?

Philippe: Mi relato tiene puntos en común con el recorrido de Claudine. En un momento determinado de mi historia personal y profesional, me encontré siendo profesor de matemática en un colegio secundario con estudiantes de población marginal de las afueras de París. Me acuerdo que, en mi primer año como profesor, en una de mis clases con chicos de diez y once años, había una nena embarazada de sus hermanos. Evidentemente, los diplomas de formación docente no nos preparan para esto. Tuve que enfrentarme a un contexto difícil de enseñanza. Frente a esto, tomé tres decisiones diferentes. La primera y sobre todo por motivos personales, empecé un análisis clínico intensivo durante muchos años, según el modelo de la *International Psychoanalytical Association (IPA)*. En mi espacio analítico, hablaba mucho de mi trabajo como docente. La segunda decisión tuvo que ver con la posibilidad de cambiar de status de profesor y prepararme para rendir un concurso de matemática muy exigente y difícil. El hecho de haberlo aprobado, me permitió trabajar menos horas de clase, recibir un mejor sueldo y tener un mayor reconocimiento simbólico de parte de la escuela. Al día de hoy, si pienso en esta decisión, diría que el hecho de preparar este examen fue una manera de escapar a la presión cotidiana de la escuela. A su vez, a partir del momento en que pasé este concurso, me impliqué más en la vida de mi institución y junto con un colega,

intentamos armar y ofrecer clases de apoyo de matemática para los chicos con más dificultades. La tercera decisión tuvo que ver con darme cuenta de que, no solo debía profundizar en mi formación matemática, sino en la manera de pensar cómo enseñarla. Entonces, me inscribí en un diploma de posgrado en didáctica de las matemáticas. Fue realmente interesante... Uno aprendía a reflexionar muy rigurosamente sobre la construcción didáctica de las clases pero cuando iba a la escuela no había mesas, sillas y no podía abrir la puerta porque los chicos habían puesto chicles en la cerradura para no poder abrirla. Sentía que estábamos muy lejos de las reflexiones didácticas que aprendía en el posgrado. En esa época, empecé un primer trabajo de investigación sobre las prácticas docentes. Como yo trabajaba con mi propio análisis, me dije: “*uno no puede estudiar las prácticas docentes si no aborda la dimensión inconsciente*”. El inconsciente no es una variable que uno puede sacar, poner o manipular. A partir de considerar que había un inconsciente, había un inconsciente en la cabeza del profesor que yo era y en la cabeza de los docentes, en general. Por eso, decidí hacer una tesis definiendo como objeto de investigación, a la enseñanza de las matemáticas teniendo en cuenta los fenómenos inconscientes de los docentes. Para ello, fui a ver a la especialista que era una autoridad en este tema en Francia: Claudine Blanchard-Laville. Así, empecé mi tesis con ella que me llevó unos seis años. Al mismo tiempo, dejé la escuela secundaria y empecé a trabajar como maestro formador en Institutos Universitarios de Formación Docente (IUFM) de las afueras de Paris y luego, en el centro de Paris. Luego de defender mi tesis, este puesto lo dejé para aceptar otro de *maître de conférence*⁶ en la Universidad Paris Descartes. Cinco años después, preparé el HDR en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, empecé la carrera de psicología clínica y psicopatología porque yo quería tener el título de psicólogo clínico ya que era una forma de dar credibilidad, en la comunidad de investigadores, a los trabajos que yo hacía sobre los fenómenos psíquicos inconscientes. Cuando empecé este estudio de grado, lo hice a partir del tercer año porque pude obtener las equivalencias de los dos primeros años de la carrera. Yo ya era profesor universitario en Nanterre y esto fue una experiencia increíble: ser a la vez, estudiante universitario y profesor universitario. Fue muy interesante ver la distancia que hay entre el discurso los docentes sobre sus prácticas y las prácticas en sí mismas. Como anécdota, me acuerdo una vez de la inscripción a las materias del último año. Para poder

⁶ N de T: En el sistema de enseñanza superior francés, este cargo de “*maître de conférences*” se refiere a un puesto docente en la enseñanza universitaria. Para acceder a él, los profesores deben tener el título de doctor.

armar mi cronograma de cursada que era muy complicado, tenía que llegar muy temprano para anotarme en los diferentes cursos y horarios que quería. Me acuerdo que llegué a las cinco y media de la mañana y no era el primero en la fila. Ya había otros estudiantes esperando. Pude elegir las materias que había seleccionado y mis queridos colegas que llegaban, pasaban y me saludaban. A la noche, como profesor, yo recibí en mi seminario a mis propios estudiantes del Master. Yo creo que nunca estuvieron tan bien recibidos por mí como en ese día...

Bueno, estos son algunos rasgos centrales de mi recorrido formativo y profesional en el cual, puedo señalar cuestiones del psicoanálisis, de la matemática y de la didáctica de la matemática. Y sobre todo, puedo destacar mi gran interés sobre los fenómenos psicológicos inconscientes en los ámbitos de formación que es mi objeto de investigación actual.

2- **Viviana:** En sus trayectorias personales y profesionales se hace evidente cómo han llegado y elegido a la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica como fundamento teórico y marco de sus prácticas de formación y de investigación. En ese sentido, Claudine al evocar tu experiencia profesional en la universidad, vos afirmás la siguiente idea que da cuenta de dicha elección, y, a su vez, de la complejidad que encierra la misma: *“He aprendido a hacer que las experiencias vividas en mi función de investigadora alimenten y enriquezcan las experiencias vividas en mi cargo de profesora. No puedo desentenderme a discreción de la escucha clínica como si me quitase los anteojos o la ropa del domingo. Para mí, esa postura tiende a convertirse en un habitus. Ahora bien, tengo que confesar que no es ésta, la postura más común ni adecuada en los ámbitos universitarios, especialmente en los espacios-tiempo institucionales”*... (Blanchard-Laville, 2009). A su vez, Philippe, vos sostenés también esta misma preocupación acerca del *“ser coherente”* y mantener una postura clínica al desempeñar tus tareas de profesor-investigador y “clínico” en relación con los estudiantes y los tesisistas. A partir de esta elección sostenida en el tiempo y esta búsqueda de coherencia en sus prácticas de formación y de investigación, ¿podrían describir cuáles son para ustedes los rasgos centrales que definen esta perspectiva clínica de orientación psicoanalítica?

Philippe: Antes de especificar en qué consiste este enfoque y detallar sus rasgos

centrales, creo que es necesario presentar muy brevemente los lazos entre el psicoanálisis y la pedagogía, siguiendo un poco la historia del psicoanálisis de la mano de Freud. Los vínculos entre el psicoanálisis y la educación son explícitos si uno considera el término “educación”, en sentido amplio, como el “devenir del hombre y el apropiarse de una cultura”. Freud se remite específicamente a esto en “*El porvenir de una ilusión*” (Freud, 1927) que es un texto que dio lugar a muchos debates en Francia en el ámbito educativo alrededor de los años ´80. Luego, el tema de “la aplicación” del psicoanálisis a la pedagogía ha sido planteado por Sandor Ferenczi en el Primer Congreso Internacional de Psicoanálisis llevado a cabo en Salzburgo en 1908. Freud mismo aborda este tema en diversos textos a lo largo de toda su obra⁷. Por otra parte, uno ejemplo muy valioso que testimonia esta preocupación temática es la creación de la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica* publicada durante once años (de 1926 a 1937) en Berlín y en Zurich. Más aún, Anna Freud, que en sus inicios fue maestra, publicó varios artículos en ella.

En Francia, desde la creación de las Ciencias de la Educación en 1967, un grupo de investigadores se ha dedicado al estudio de los lazos entre “psicoanálisis y educación”. Sobre todo, se interesaron en profundizar los conocimientos promovidos por la teoría psicoanalítica a fin de esclarecer la dimensión inconsciente de la relación pedagógica. Ahora bien, es necesario mencionar que “la aplicación” de conceptos fuera del ámbito de la cura psicoanalítica ha sido objeto de cuestionamiento.

Actualmente, a partir de nuestras propias investigaciones y del desarrollo de numerosos dispositivos de formación, estamos comprometidos en la creación y en el sostenimiento de una red de investigaciones y prácticas formativas que hemos llamado *Clínica de Orientación Psicoanalítica (CLIOPSY)*. Desde el año 2003, esta red CLIOPSY nos ha permitido llevar adelante encuentros, cada tres años, bajo la forma de coloquios en un principio y luego, el último, un Congreso Internacional y también, la creación de la revista electrónica que lleva el mismo nombre y cuyo link es: www.revuecliopsy.fr, en francés.

⁷ Por orden cronológico, algunos de esos textos de referencia son: *Introducción al método psicoanalítico del Dr Oscar Pfister* (Freud, 1913), *El interés por el psicoanálisis* (Freud, 1913), *Sobre la psicología del escolar* (Freud, 1914), el prefacio al libro de August Aichorn *Juventud desamparada* (Freud, 1925), y finalmente, un fragmento de la 34ª conferencia llamada *Nuevas lecciones de introducción al psicoanálisis* (Freud, 1933).

Claudine: Bueno, si intentamos describir “la clínica” a la cual hacemos referencia, tenemos que afirmar, desde el inicio, que ella remite a las ciencias sociales. En Francia, Claude Revault d’Allonnes⁸ hizo extensivo el uso de este término, más allá de la psicología y la medicina. A su vez, la noción alude tanto a un estilo metodológico como a un proceso de conocimiento. Para nosotros, la perspectiva clínica en la investigación se basa en dos dimensiones fundamentales: por un lado, estudia los procesos psíquicos inconscientes en las situaciones que se convierten en objeto de estudio. Por otro, esta perspectiva otorga un lugar primordial a la elaboración de la implicación y a la relación del investigador con su objeto de estudio (siendo éste un sujeto o un grupo de sujetos).

De esta manera, cuando nos referimos a una “clínica de orientación psicoanalítica”, el sujeto en cuestión (que estudia y que es estudiado) es, antes que nada, un sujeto en tensión con su psiquismo inconsciente. Este sujeto es una construcción teórica originada desde el psicoanálisis. Un sujeto cuyo inconsciente impide que sea totalmente “dueño de su propia casa” (Freud, 1916). Un sujeto que tiene un aparato psíquico con sus diversas instancias, su carga pulsional, sus fantasmas y sus procesos psíquicos propios.

En este contexto, el investigador clínico se apoya en las teorizaciones psicoanalíticas, aunque las situaciones que estudie e indague sean diferentes de aquellas donde interviene un psicoanalista y aunque su campo de prácticas también sea distinto.

Ahora bien, más allá del dispositivo de cura psicoanalítico, el investigador clínico atraviesa inevitablemente la dimensión de lo social. Los sujetos que estudia son tanto sujetos que enfrentan situaciones profesionales complejas (de allí la necesidad de estudiar discursos y prácticas) como sujetos pertenecientes a grupos profesionales, instituciones u organizaciones cuyos aparatos psíquicos operan sin que se den cuenta. La investigación encuadrada dentro de la perspectiva clínica está centrada en una o varias personas en situación e interacción y tiene como objetivo: comprender el funcionamiento psíquico de ese o esos sujetos en su *singularidad irreductible*.

El investigador clínico trabaja *sobre y en* la relación con el sujeto observado, en una distancia convertida en “operatoria”, por intermedio de dispositivos que pone en marcha

⁸ Psicóloga francesa, profesora de la Universidad de Paris VII. Dirigió una obra colectiva muy difundida en el ámbito académico que llevó por título: *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*. Ed. Dunod. Paris. 1989. Falleció en 1998.

(entrevistas clínicas, observación clínica, análisis de caso, grupos de acompañamiento clínico, etc.). Una de las especificidades del proceso clínico reside en el análisis del posicionamiento del investigador clínico; es decir, en la construcción de la distancia entre el sujeto-investigador y el sujeto observado. Esta interacción permanente que debe asumir y elaborar, está en el otro extremo de la situación del investigador experimental que debe “evacuar” su subjetividad ya que es considerada como “un parásito” de la situación de investigación.

Contrariamente a otras posturas científicas que ponen entre paréntesis al investigador, la perspectiva clínica asume su participación y su implicación. Más aún, a partir de la elaboración de esa implicación psíquica, llamada por varios investigadores “la contratransferencia del investigador” (Devereux, 1980), la postura clínica obtiene recursos para el proceso mismo de conocimiento. La subjetividad del investigador es parte integrante de la investigación, ella debe ser tomada en cuenta y trabajada. Sin embargo, si bien la mayoría de los investigadores reconocen que el trabajo de elaboración de la propia implicación es una fuente innegable de conocimiento para el proceso de investigación, no todos acuerdan acerca del lugar atribuido a la visibilidad de esas elaboraciones personales, en la presentación de los resultados de investigación.

Otra característica de este enfoque consiste en el hecho de detenerse y profundizar sobre la singularidad en sí misma, reconociéndola en su espesura propia. Ahora bien, esta perspectiva no renuncia a una cierta forma de generalización. Ella tiene la capacidad de identificar, a partir de los casos singulares, aquellas configuraciones que pueden encontrarse en otras situaciones, en un estado potencial.

Por otra parte, el descubrimiento de modalidades específicas de organización psíquica es inseparable de un esfuerzo constante de teorización que es consustancial a la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica. En ese sentido, sostenemos que la praxis y la teorización están estrecha y dialécticamente unidas. De este modo, es un enfoque que permite descubrir de qué manera los procesos psíquicos pueden organizarse e influir sobre un sujeto en situación.

3. **Viviana:** Resulta muy esclarecedora toda esta descripción que hacen sobre la perspectiva clínica y el aporte de esta breve historización sobre la relación entre psicoanálisis y pedagogía. Ahora, podríamos ir adentrándonos en la formación doctoral

y específicamente, en el acompañamiento de tesis desde la experiencia de cada uno de ustedes. Claudine, vos acompañas estudiantes desde el 1991... ¿Cuáles serían para vos las tareas y los saberes que se ponen en juego desde el rol del director que definen, a su vez, tu estilo personal de dirigir tesis?

Claudine: Por un lado, es necesario mencionar primeramente que existe siempre un marco institucional en el cual se da una formación doctoral. En Nanterre, precisamente hay un reglamento del estudiante en tesis que sirve de encuadre y que expone los deberes y los derechos de las dos partes, tesista y director. Este documento debe ser firmado por cada uno de ellos y es institucional. Más allá de esto que es oficial... ¡tu pregunta es muy vasta! ¡Todo el trabajo de acompañamiento que uno hace es inmenso! Voy a pensar en qué es lo más esencial para mí... Si yo acepto a un estudiante, se trata fundamentalmente de que ese sujeto desarrolle el sentimiento de confianza. Esto quiere decir: voy a darle crédito de que va a poder hacer una tesis. Confianza en el sentido de que el tesista tiene un potencial para hacer una tesis con mi acompañamiento. Y cada vez, con cada estudiante se trata de una nueva apuesta. Ambos, tesista y director, debemos llegar juntos hasta el final. Esta confianza de parte del director es esencial ya que el estudiante está en duda permanente, sobre todo al principio. Esta es la base para mí.

Sin embargo, en relación con la apuesta en el otro, en el tesista, he tenido algunos fracasos. Los fracasos son interesantes... Yo aprendí mucho. Fueron tres abandonos... El primero era una colega, matemática, muy inhibida y yo debutaba... Ella no estaba lista para hacer una tesis... El otro caso, también tiene que ver con mi inexperiencia. No pude sacarlo de donde estaba... Son las dos partes... Otra se fue, hizo conmigo el DEA⁹ y se fue de la disciplina, eligió la psicopatología... Yo invertí mucho trabajo y tiempo con los tres y no fue un resultado esperado para mí. La tarea principal de un director tiene que ver con la confianza, es decir con el crédito acordado al otro. Creer en el otro durante años, cinco, seis años... Es algo a construir... Uno tiene una intuición de su personalidad a través de los diferentes encuentros, las actividades compartidas o los trabajos previos.

Con respecto a los saberes puestos en juego, más allá de los disciplinares, yo creo que

⁹ N de T : DEA es la sigla de « Diplôme d'études approfondies ». Actualmente, este título es equivalente a los estudios de posgrado de una maestría.

tengo una capacidad para transmitir una energía creativa. Eso transmito. Yo estoy en resonancia con la parte del estudiante que “va a llegar”. Yo me maravillo con esos logros, con esos avances. Es como la madre con su bebé. Yo veo lo que va bien. No soy para nada crítica. Esto es un problema al final para ver qué falta, qué no está bien... pero estoy sobre el lado positivo. Es necesario entusiasmar, aceptar la apertura. “*Vamos a inventar, a crear*”. Y después, yo ayudo a que se vuelva riguroso. Quiero transmitir que el otro alcance lo mejor de su potencial de creación.

Por otra parte, los acompaño en la socialización a la institución universitaria, a trabajar en nuestro campo, a publicar un artículo. Los incentivos a ir a coloquios y congresos, saber quién es quién... Un texto que escribí y que los ayuda mucho es un capítulo del libro colectivo que han dirigido M. Cifali et F. Giust-Desprairies¹⁰. En ese texto, yo hablo sobre mi propia relación con el saber. Es una escritura muy personal, muy implicada. Mostrar nuestra ignorancia los ayuda a desidealizarnos. Mostrarse no quiere decir “ser autorreferencial de sí mismo”. Lo que es central es la congruencia entre lo que decís y los actos que realizás. Esto no es jugar a la coquetería, sino mostrarse auténtico.

Otra característica que muestra mi estilo de acompañamiento es el hecho de compartir con ellos el movimiento de pensar, esto propongo en el seminario grupal. Uno repiensa *al mismo tiempo* que ellos y *con* ellos... Es necesario ser coherente. No es necesario hacer un discurso sobre sí mismo, sino pensar juntos... es el co-pensamiento. Uno no desarrolla la simetría. Hay una anterioridad de experiencia. No es la simetría. Tengo una experiencia anterior a ellos sino, no estaría en esta posición. No se puede negar esa posición. Pensar con ellos no es lo mismo que ser igual a ellos.

Viviana: Y para vos, Philippe, desde que vos acompañás a doctorandos ¿cuáles serían tus rasgos personales que definen un estilo propio de dirección?

La metáfora de Claudine sobre el apoyo incondicional que ella ofrece a sus doctorandos, a la manera de una madre con su bebé, me interpela como clínico que soy. Es una metáfora que psicoanalistas como Bion o Winnicott han utilizado y han puesto en relieve para evocar ciertas modalidades de acompañamiento del paciente por su analista (por

¹⁰ Blanchard-Laville, C. (2006) Des mathématiques à la clinique. Ce que je “sais” : de la dette au don. Capítulo perteneciente a la obra colectiva dirigida por M. Cifali et F. Giust-Desprairies, *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck. p. 43-66.

ejemplo, cuando se trata de favorecer la identificación, la movilización y la metabolización de vínculos entre el paciente y su madre interna en un encuadre de trabajo psíquico).

Pero, en el trabajo con los doctorandos, yo sostengo, más bien, un acompañamiento del tipo “paciente-terapeuta”. Atención, esto no supone en absoluto que yo realice un trabajo terapéutico con mis estudiantes, pero yo sostengo un contrato con el doctorando en el marco de un dispositivo que deseo mantener dentro de un encuadre determinado. Sobre todo, en las últimas fases de trabajo con la tesis cuando las angustias aumentan en relación con el principio de realidad que imponen la fecha de entrega o la conformación del jurado... Y justamente, en esta etapa, es importante que los doctorandos no adopten una postura regresiva porque yo no quiero ser “una madre-fuente inagotable de alimento” cuya disponibilidad estaría siempre presente y en todo momento, a priori.

En relación con el tema de la no simetría, yo adhiero completamente con lo que Claudine sostiene. No solamente nosotros contamos con una anterioridad sobre el camino que el doctorando recorre sino, más aun, en el aquí y ahora del acompañamiento, nosotros no ocupamos el mismo lugar: yo acompaño al doctorando a saber más que yo en un tema específico, pero según su propia singularidad que yo le ayudo a reconocer. Me parece que el desafío está en ayudarlo a convertirse en un investigador que no sea un clon mío.

4. **Viviana:** Bueno, podríamos avanzar ahora en compartir algunas reflexiones en torno a la práctica de acompañamiento que vienen realizando juntos hace unos años. Se trata de un dispositivo de acompañamiento grupal para los estudiantes de posgrado que están formándose en el “oficio de la investigación” en el marco de la realización de una tesis de maestría o de doctorado. Es decir, una suerte de “*tutoría grupal*” como la llama Claudine (2010) y que podría ser caracterizado como un dispositivo audaz y a la vez, creativo. A mi entender, esta propuesta de acompañamiento tiene por detrás un modelo, una expectativa de lo que se espera de una buena tesis encuadrada en la perspectiva de la investigación clínica. En principio, ¿qué entienden ustedes por una tesis que responde, en forma y contenido, a una investigación clínica propiamente dicha? Y una vez, esclarecido ese “modelo”, ¿cuáles son los objetivos, las finalidades del dispositivo de acompañamiento grupal creado?

Claudine: Desde mi punto de vista, la tesis debería presentarse como un discurso argumentativo riguroso, claro en su desarrollo y coherente en sus articulaciones. Cuando se trata de una tesis clínica, en la cual, se analiza material empírico de entrevistas o de registros de observaciones, paradójicamente, dicho rigor demostrativo debería estar vinculado a las capacidades de escritura que no abandonan el espesor vivo del material analizado.

Viviana: Philippe, ¿y para vos?

Philippe: Más allá de estos aspectos evocados por Claudine, yo agrego algunos otros rasgos centrales al definir una “tesis clínica”. Una buena tesis clínica es, para mí, aquella en la cual aparece un uso suficientemente adecuado de la famosa “contratransferencia del investigador”, en palabras de Georges Devereux (Chaussecourte, 2017). Es decir, se trata de una tesis en la cual, el doctorando, hace resonar la temática, la metodología y el material en la singularidad de su propia construcción psíquica. Esto responde al propósito de situar las propias resonancias del doctorando, al servicio de su objetivo de investigación científica y producir así, una comprensión enriquecida del material, haciendo avanzar al proceso teórico-clínico.

5. **Viviana:** ¿En qué consiste la puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento grupal? Y a partir del mismo, ¿cómo se da la participación de los doctorandos que toman la palabra en ese encuadre de trabajo?

Claudine: Para explicar de manera directa y precisa la modalidad de trabajo que desarrollo, diría que: cualquiera sea la duración de la reunión de acompañamiento con doctorandos (en general, son encuentros de seis horas en el transcurso de una jornada) yo hago que cada uno de los participantes tenga un tiempo para tomar la palabra. Esta ronda sistemática de los turnos de habla permite otorgarle a cada uno un tiempo para expresarse, más allá que haya avanzado o no, con su propio trabajo. Puede suceder que alguien diga: “*yo no trabajé nada desde la última reunión*”. En ese caso, esta reflexión se vuelve objeto de una elaboración colectiva al servicio del participante que enunció esta situación.

Obviamente, esto supone que ningún juicio de valor sea formulado acerca de la duración y/o la supuesta eficacia del trabajo de cada uno. Las elaboraciones sobre estos temas

conducen a menudo a asociaciones inesperadas. Todo lo que emerge en ese momento es recibido, por principio, como portador de sentido. Ninguna restricción es dada a priori a las asociaciones de ideas que sobrevienen a este propósito.

Esta manera de proceder, habilita que uno pueda hablar de varias cosas que no estén directamente en relación con los avances de la investigación. En efecto, puede tratarse de un tema preciso de investigación, ya sea sobre la metodología, la teoría o también la progresión de una preocupación. Pero también, puede ser una pregunta más amplia, por ejemplo, las dificultades para ponerse a escribir o para leer o más aun, para “llegar a” pensar, disponerse a pensar.

A menudo, he observado que el hecho de sumergirse en un trabajo de investigación modifica sensiblemente la postura profesional del estudiante y se vuelven necesarios algunos reajustes en la relación de los estudiantes con los otros profesionales con quienes interactúan.

Cuando un participante toma la palabra, quien quiera que sea, todo el grupo intenta acompañarlo en la profundidad de sus elaboraciones desde los temas que él o ella ha elegido llevar al grupo. Por mi parte, yo participo en esas elaboraciones colectivas teniendo la ventaja de disponer de una suerte de “memoria” (en sentido clínico) de la continuidad del trabajo de cada uno/una. Dicha memoria no la poseen generalmente los participantes ya que, las generaciones de estudiantes se suceden en el dispositivo. Además, mi lugar como “directora de tesis” otorga una especificidad a mi contribución por mi permanencia en el tiempo y a la vez, por mi vinculación con el medio institucional y científico.

En algunos casos, puede suceder que yo proponga alguna referencia teórica cuando me parece oportuno o bien dedicar un tiempo corto al intercambio grupal sobre un concepto psicoanalítico, al cual podría ser útil recurrir, o aun, interrogarse sobre la continuidad de recolección de material de investigación de tal o cual trabajo.

La toma de la palabra puede también dar lugar a un intercambio sobre la manera por la cual, cada uno se sitúa en relación con las lecturas teóricas o bien, sobre la ilusión que cada uno tiene acerca de que este trabajo es más fácil para los otros que para sí. Y esto pasa a menudo...

Varios intercambios se dan a partir de una necesaria desilusión tendiente a aceptar los fantasmas que nos habitan a todo/as y que remiten a la obra ideal que uno sueña. En efecto, en tanto que uno no ha comenzado aún, todo es posible. O en tanto que uno no termina y no da a leer, la ilusión puede ser mantenida. Así, las elaboraciones relativas al trabajo de escritura y de investigación son sostenidas en cada reunión, a lo largo del tiempo, pero siempre a partir de la toma de palabra singular de un participante.

Otro tiempo específico está dedicado a la aculturación (socialización académica) a una comunidad de investigación a la cual, ellos van a pertenecer en el seno de las ciencias de la educación. Este tiempo permite comentar, también, novedades institucionales del equipo de investigación, cambios institucionales que se perfilan en el horizonte, manifestaciones públicas previstas, jornadas de estudio o coloquios, futuras participaciones a congresos, publicaciones interesantes que se han encontrado y de las cuales, podemos intercambiar las referencias.

A menudo, los estudiantes no encuentran, en principio, interés en este tipo de intercambio al cual, yo tengo la sensación de obligarlos. Sus inquietudes frente a sus preguntas sobre su capacidad de realizar la tesis los interpela y convoca por entero, queriendo dejar para más adelante, los temas de su inserción académica: una suerte de *“cuando yo sea grande, tendré tiempo de mirar a mi alrededor”*.

Philippe: A mí me gustaría responder a tu pregunta, Viviana, retomando los orígenes y un poco, la historia del dispositivo porque esto es coherente con la postura clínica que sostiene que *“las cosas no nacen de la nada...”*. Siempre se trata de procesos, cambios, transformaciones y justamente, nuestro dispositivo actual da cuenta de eso. En congruencia con esto, quisiera decir que Claudine presentó una descripción que es un tanto extraña para mí... Es decir, no es del todo el dispositivo que yo he conocido cuando fui su doctorando (entre los años 1997 y 2003 cuando defendí mi tesis doctoral) ni éste que nosotros coordinamos actualmente a partir de septiembre de 2010. Aunque de este último, es cierto que encuentro su parecido. A lo largo del tiempo, Claudine lo ha ido refinando en función de su experiencia. Particularmente, la descripción que ella recién explicó, tiene las características de un tipo de acompañamiento que Claudine llevó a cabo en la última parte de su ejercicio profesional, antes de ser nombrada profesora emérita. A partir de ese modelo, y luego de pasar mi HDR en 2009, nosotros

decidimos proponer y llevar adelante juntos el acompañamiento de los tesisistas en un dispositivo grupal codirigido por ambos en 2010. En ese momento, Claudine tenía todavía una doctoranda y yo tenía dos estudiantes y había empezado a dirigir sus tesis. Entonces, naturalmente, como yo tenía la experiencia vivida de haber participado en este dispositivo como doctorando y como sosteníamos la necesidad de trabajar en grupo, decidimos continuar con el dispositivo que Claudine venía implementando sola y que ella recién describió en detalle. En ese momento, la codirección nos condujo a nuevos planteos, desafíos y transformaciones. Así, se nos ocurrió que podríamos codirigir los dos un “seminario grupal” para doctorandos cuya forma particular se fue haciendo a medida que lo implementábamos.

Y esto permitió que los nuevos doctorandos que yo empecé a dirigir bajo mi responsabilidad institucional formal, puedan beneficiarse de un trabajo grupal como el que venía ofreciendo Claudine cuando era profesora en la universidad. En cuanto a mí, esto me dio la posibilidad de recibir una forma de transmisión por “*compagnonnage*”¹¹ de todo su saber-hacer, ese saber tan valioso acumulado por ella...

En síntesis, y recuperando brevemente esta historia, entre el dispositivo que Claudine implementó hasta obtener su cargo de profesora emérita y el dispositivo que armamos los dos juntos, hemos pasado un período de dos años en el cual tuvimos que adaptarnos a la singularidad de todas las situaciones de cambio: la del nuevo status profesoral de Claudine con otro encuadre institucional, la mía como profesor que pasó el HDR y la de las tres estudiantes respetando siempre una posición ética y la calidad de un encuadre clínico de trabajo.

6. Viviana: Claudine, en tu artículo titulado “*Penser un accompagnement de chercheurs en groupe*” escrito en 2010, vos describís a este dispositivo grupal como un “género mixto” según diferentes modalidades de intervención. Así, vos explicás todo lo que la propuesta no es pero que, a su vez, asume y comparte algunos rasgos característicos de dichas modalidades. ¿Podrías detenerte en esta cualidad de “lo mixto” que le aporta una complejidad particular al acompañamiento grupal?

Claudine: Si, en efecto este dispositivo releva de un género mixto porque no se trata de

¹¹ N de T: Esta expresión alude al acompañamiento que recibía el aprendiz de oficio en el taller medieval al lado de su maestro. Pone en relieve la dimensión artesanal de dicha formación.

un seminario ni de un grupo de investigación ni de un grupo de análisis de prácticas, pero, sin embargo, comparte algunos rasgos de esas modalidades de intervención.

Específicamente, el dispositivo de acompañamiento grupal no es un seminario como comúnmente se lo conoce en la universidad, en el cual, los estudiantes se inscriben y son coordinados por un docente que ellos pueden o no conocer con anterioridad. En este caso, el docente no elige a sus estudiantes y lo más probable es que los estudiantes tampoco lo hayan verdaderamente elegido a él. En el grupo de doctorandos, la composición es impuesta a cada uno-a: los estudiantes no son elegidos entre ellos pero todos ellos han elegido al docente que soy yo para acompañarlos en el proceso de hacer una tesis, quien a su vez, los ha aceptado a cada uno.

Este grupo tampoco es un equipo de investigación que se abocaría a un mismo objeto de estudio o a un mismo cuerpo de datos a ser analizado. Sin embargo, por un lado, nosotros compartimos un enfoque de investigación común, la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica, transversal a todas las investigaciones realizadas y donde, por otro lado, los momentos de elaboración consagrados a la investigación de cada uno/a de los doctorandos conducen al grupo a contribuir a la reflexión sobre los objetos de estudio respectivos de cada uno/a ejerciendo su capacidad de *rêverie* a beneficio de uno solo. El tiempo de esta elaboración, implica que se trabaja para un sujeto solo pero el tiempo de elaboración es en una cierta manera para todos.

Tampoco se trata de un grupo de análisis de la práctica del investigador en sentido estricto y sin embargo, es sobre esta modalidad en la cual, se apoya el dispositivo de acompañamiento para que los doctorandos puedan traer y comenzar a elaborar sus dudas, sus inhibiciones, sus entusiasmos, sus preguntas y sus dificultades con respecto a la investigación. De esta manera, uno acompaña un trabajo de elaboración de la práctica del investigador.

Sin embargo, no puedo olvidar completamente en este encuadre, mi función de directora de tesis coordinando las elaboraciones psíquicas que la investigación puede llegar a producir y de este modo, los elementos de la realidad vuelven, por momentos, al intercambio: los códigos de escritura universitaria, las exigencias institucionales, la conformación del jurado a negociar.

Estas reflexiones me llevan a concluir efectivamente que, este dispositivo, si bien toma de prestado algunos aspectos de otras modalidades de intervención, se apoya en una organización compleja de la cual, su estilo específico, se ha ido elaborando a lo largo del tiempo como Philippe lo ha mostrado claramente en su respuesta anterior.

7. **Viviana:** Por último, a nivel de la tarea de coordinación que ustedes realizan en la puesta en marcha de este acompañamiento grupal, ¿qué desearían transmitir de esta experiencia compartida?

Claudine: En principio, este dispositivo es concebido para posibilitar las elaboraciones psíquicas de los doctorandos. En este sentido, se trata de una suerte de *cuidado psíquico* brindado a ellos. Para mí, en el centro de esta dinámica, se encuentra, el deseo de transmisión del “*gesto de creación*” por intermedio del pensamiento y de la escritura. Mi proyecto es, antes que nada, un proyecto de transmisión de una postura (la del investigador clínico) y a la vez, transmisión del *gesto* que permite la investigación clínica.

Yo propongo al estudiante un estado de *disponibilidad mental que pueda crear un espacio de suspensión* (de pausa) a la inversa de lo que supone una simple *expectativa pasiva* porque se acompaña de una *sensación muy fuerte de compromiso* con el joven investigador. Para mí, se trata de estar disponible a la irrupción inesperada de la nueva idea, de recibir el pensamiento aun no pensado o de ayudar al otro investigador a abastecerlo en aquello que Bion (1977) llama “los pensamientos errantes” en busca de un pensador.

Philippe: Por mi parte, agregaría que nuestra experiencia actual de codirección que ya lleva ocho años de trabajo compartido, se apoyó también en la codirección de la supervisión¹² en la universidad Paris Nanterre con los estudiantes que cursan el segundo año del Master. Esto nos ha permitido estar ciertamente a la escucha del otro y de su propia escucha.

Nuestros intercambios en ese contexto, justamente durante los momentos de “intervisión” (es decir, el trabajo de elaboración entre dos directores clínicos sin una

¹² La supervisión consiste, para nosotros, en conducir un grupo de análisis de prácticas para elaborar las prácticas de los coordinadores de grupos de análisis de prácticas.

persona exterior) nos permiten ser bastante eficaces durante las elaboraciones que son realizadas grupalmente en el seminario de doctorandos, en el sentido de una verdadera complementariedad. Por ejemplo, nosotros estamos muy atentos el uno del otro durante los encuentros, aun desde el registro de lo no verbal, ubicándonos enfrentados, con el fin de facilitar la información sensorial. Nos ha pasado que nuestra voz refleje lo que sentimos que el otro co-coordinador tendría necesidad de exteriorizar pero que considera que no es productivo decirlo.

También, intercambiamos entre nosotros, después de esos encuentros de relación dual en los cuales el otro está ausente y es sorprendente para cada uno de nosotros constatar lo que los miembros del seminario restituyen en el grupo grande de esos intercambios duales. Yo creo que la presencia-testimonio del otro es entonces un elemento que permite atenuar ciertas formas de violencia narcisista para con nosotros; violencias de los doctorandos que son seguramente necesarias hacia el final del recorrido para permitir una separación.

Para terminar, provisoriamente, yo diría que las resonancias de nuestros itinerarios disciplinares (matemática, didáctica, clínica) han contribuido a hacer posible esta codirección y que especialmente, y esto es un punto central, acordamos sobre el rigor epistemológico teórico-clínico. Tenemos una suficiente proximidad, una gran confianza y un recorrido clínico muy consistente, aunque no tenemos las mismas referencias teóricas ni las mismas experiencias vividas. Con todo esto, creo que este co-acompañamiento grupal es un verdadero plus formativo para nuestros doctorandos.

Bibliografía

-Beillerot, J, Blanchard-Laville, C, Mosconi, N. (1989) *Saber y relación con el saber*. Buenos. Aires: Paidós.

-Bion, W. R. (1977) *Taming wild thoughts*, London: Karnak Books [trad. fr. *Pensée sauvage, pensée apprivoisée*. Larmor-Plage, Editions du Hublot. 1998].

-Blanchard-Laville, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF. Traducción al español de J. Atienza (2009), *Los docentes entre placer y sufrimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, México.

-Blanchard-Laville, C. (2010) « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe ». In Cifalli, M. (s/d) *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. L'Harmattan : Paris.

-Blanchard-Laville, C. (2013) « Du rapport au savoir des enseignants », In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/1 Vol. 3 p. 123-154.

-Blanchard-Laville, C. (2013) *Au risque d'enseigner*. Paris : Presse Universitaire de France.

-Chaussecourte, P. (2013) « En amont d'une éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur-clinicien ». In Pechberty, B (s/d) *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires*. Paris : Edition In Press.

-Chaussecourte, P. (2017) Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127. Versión digital: <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2017/04/RevueCliopsy17-Chaussecourte-107.pdf>

-Devereux, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion. Traducción al español de F. Blanco (1999): *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Coyoacán: Ed. Siglo XXI.

-Freud, S. (1927) *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.