

Temporalidad y transformación en la formación

Temporality and transformation in training
Temporalidade e transformação na formação

María Soledad Manrique

*Universidad Nacional de Buenos Aires, Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*
solemanrique@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7206-5629>

Diana Rita Mazza

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
mazza.diana@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7745-7290>

Recepción: 25 Mayo 2024

Revisado: 15 Agosto 2024

Aprobación: 17 Agosto 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

La temporalidad en los procesos de formación constituye un tema poco abordado en la bibliografía. En este trabajo, toma especial interés para comprender las transformaciones que tienen lugar en formadoras de formadores que atraviesan un proceso formativo. El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la UBA en el que se toma a nueve formadoras de docentes, participantes de un dispositivo de formación de tipo clínico, como informantes clave. Partiendo de una estrategia metodológica cualitativa y hermenéutica, se aplicó el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) en dos momentos: 1: encuentro final grupal del taller de formación; 2: entrevistas individuales a cada participante un mes después. El análisis crea un sistema de categorías para consignar expectativas, juicios de valor y transformaciones que ellas identifican. A la luz de conceptos psicoanalíticos, se elaboran hipótesis que permiten jerarquizar el concepto de temporalidad en la formación.

Palabras clave: formación profesional, formación de educadores de docentes, desarrollo de las habilidades, cambio de actitud, análisis cualitativo.

Abstract

Temporality in training processes is a topic rarely addressed in the bibliography. In this work, it assumes special interest in order to address the transformations that take place in trainers of trainers who undergo a training process. The work is part of a UBA research project in which 9 teacher trainers, participants in a clinical-type training device, are taken as key informants. From a qualitative and hermeneutic methodological strategy, the Constant Comparative Method (Strauss & Corbin, 2002) was applied in two moments: 1: final group meeting of the training workshop; 2: individual interviews with each participant one month later. The analysis creates a system of categories to record expectations, value judgments and transformations that they identify. In light of psychoanalytic concepts, hypotheses are developed that allow the concept of temporality to be prioritized in training processes.

Keywords: professional development, teacher educator training, skills development, attitude change, qualitative analysis.

Resumo

A temporalidade nos processos formativos é um tema pouco abordado na bibliografia. Neste trabalho é tido especial interesse pra compreender as transformações que ocorrem nos formadores de formadores que passam por um processo de formação. O trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da UBA em que 9 formadores de professores, participantes de um dispositivo de formação de tipo clínico, são tomados como informantes-chave. Partindo de uma estratégia metodológica qualitativa e hermenêutica, o Método Comparativo Constante (Strauss & Corbin, 2002) foi aplicado em dois momentos: 1: reunião final do grupo da oficina de formação; 2: entrevistas individuais com cada participante um mês depois. A análise cria um sistema de categorias para registrar expectativas, julgamentos de valor e transformações que identificam. À luz dos conceitos psicanalíticos, desenvolvem-se hipóteses que permitem priorizar o conceito de temporalidade na formação.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação de formadores de professores, desenvolvimento de habilidades, mudança de atitude, análise qualitativa.

Introducción

Quienes se ocupan de la formación de los futuros docentes cuentan con una vasta experiencia como docentes y cuentan con formación general en pedagogía, brindada tanto por institutos superiores de profesorado así como por universidades. Sin embargo, ninguna de las instituciones mencionadas parece preparar específicamente para lidiar con la tarea de acompañar una práctica docente inicial, al menos con la complejidad que dicho proceso supone. En sus primeras prácticas, un docente novel debe enfrentar demandas diversas provenientes de dos instituciones diferentes —el profesorado y la escuela en donde realiza las prácticas de enseñanza—, cada una con sus propias lógicas y requisitos. Sin experiencia previa, encara una tarea que, por el entrecruzamiento de culturas institucionales, es aún más compleja que la que realizará cuando haya obtenido su título. La investigación da cuenta de los niveles de ansiedad y de angustia que estas experiencias concitan (Cordie, 2007; Durantini Villarino y Mazza, 2021; Manrique *et al.*, 2014; Manrique, 2020; Manrique y Stefani, 2023; Souto *et al.*, 2013; Souto y Mazza, 2024).

El modo en que los formadores de docentes encuentren para acompañar estas experiencias potencialmente traumáticas, en condiciones críticas también para sí mismos (Abril-Martínez, 2020; Gallardo-López *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2009; Nieto Fernández, 2020; Quintero, 2019; Skaalvik y Skaalvik, 2017), puede resultar un aspecto clave en las oportunidades que tengan los futuros docentes de realizar un recorrido con sentido formativo en sus prácticas. Ahora bien, el conocimiento necesario para llevar a cabo este acompañamiento proviene, fundamentalmente, de la experiencia de las o los formadores de docentes, no habiendo tampoco cursos de actualización o capacitaciones dentro del circuito de formación permanente que se ocupen de esta especificidad.

La formación para la tarea de acompañar un proceso de primera práctica docente requiere un entrenamiento en capacidades como la tolerancia a lo incierto y la contención afectiva. Estas capacidades les permitirán a las formadoras de docentes estar en condiciones de enfrentar, junto a las residentes, las situaciones críticas que, con frecuencia, sus primeras prácticas imponen sobre ellas. Ahora bien, existen pocos acuerdos sobre cómo se pueden desarrollar este tipo de capacidades y poca investigación al respecto. Tal como intentaremos mostrar, convertir las capacidades mencionadas en objeto de estudio supone adoptar un enfoque de tipo “clínico”, capaz de proporcionar una mirada en profundidad, enfocada en lo singular y considerando la dinámica temporal de los procesos de formación que atraviesa un sujeto. Sujeto que resulta ser opaco para sí mismo, en tanto parte del funcionamiento que lo constituye es inconsciente. Un sujeto que, no obstante, es capaz de intervenir en su propio desarrollo a través de la elaboración psíquica que habilita el trabajo con un tercero (Souto, 2016).

El enfoque clínico aplicado a los estudios sobre la formación cuenta con un recorrido de más de treinta años iniciado en Francia y en Suiza (Blanchard Laville, 2013; Blanchard Laville *et al.*, 2005; Bossard, 2017; De Gaulejac, 2013; Cifali, 2018; Filloux, 1996, 2001; Ferry, 1997; Giust-Desprairies y Ajchenbaum, 2022; entre otros), con desarrollos en Latinoamérica y particularmente en Argentina (Fernández, 2010; Frigerio *et al.*, 2019; Souto, 2009, 2010; Taborda y Leoz, 2013; Tizio, 2005; Zelmanovich, 2013), que engloba corrientes como “pedagogía clínica”, “clínica socioeducativa”, “clínica ampliada” y “sociología clínica”. Trabajan con lo que se ha dado en llamar “los oficios del lazo”, ocupándose de profesiones que dependen de vínculos intersubjetivos para desplegarse y que intervienen a través de la acción del cuidar, entendida en sentido amplio. Todos estos equipos coinciden en tomar como una de las bases teóricas fundamentales para la acción y el análisis al psicoanálisis, incorporando también lecturas desde otros campos disciplinares.

Desde el enfoque clínico, se parte de la hipótesis de que la capacidad de acompañar y sostener emocionalmente a otro (Winnicott, 1993) se puede desarrollar a través de un trabajo elaborativo sobre uno mismo. Esta elaboración depende, en gran parte, de la capacidad de retorno sobre sí (Filloux, 1996; Ferry, 1997). Supone la reapertura del vínculo con la propia infancia, la aceptación del propio límite y la tolerancia de aquello que puede no agradar de lo que se advierte sobre sí mismo. Cuando este proceso de vuelta sobre sí tiene lugar, habilita la posibilidad de aprender de la experiencia (Bion, 1980).

Alineados epistemológica, metodológica y teóricamente con esta línea y considerando las necesidades de formación que el campo profesional exige, en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA,^[1] fue desarrollado y ofrecido un dispositivo de formación para formadoras de docentes, que se desempeñaran en los espacios de prácticas. Con nombre GRUFOP (Grupo de Formación en las Prácticas), hizo foco en el desarrollo de esta capacidad de retorno sobre sí y permitió investigar el proceso de formación. El GRUFOP puso a disposición un espacio de encuentro y reflexión para formadoras de docentes que acordarían puntos de interés y preocupaciones comunes, convirtiéndose en objeto de tratamiento en ese espacio. El encuadre incluía, además, prácticas psicodramáticas y lúdico-expresivas que promoverían la puesta en visibilidad y elaboración de aspectos preconscientes de la práctica profesional de los participantes.

Según desarrollaremos a partir de los análisis realizados, el complejo proceso de transformación, único e irrepetible en cada participante, comporta una temporalidad peculiar, no corrientemente considerada en el terreno de la formación profesional y que merece ser puesta en visibilidad.

Marco teórico y antecedentes

La formación como proceso orientado a la transformación subjetiva

Partimos de reconocer el sentido otorgado por nosotros a la noción de formación en el marco de nuestras investigaciones. Refiere a un proceso de transformación de la persona (Ferry, 1997), que puede involucrar aspectos más o menos profundos de su sí mismo profesional (Abraham, 1986). En este movimiento, más o menos perceptible por el propio sujeto, según sus posibilidades de retorno sobre sí mismo (Filloux, 1996), se producen cambios del orden de la alteración (Ardoino, 1990). Mientras la idea de movimiento nos remite al traslado en el espacio a lo largo del tiempo, la idea de alteración nos remite más específicamente al tiempo. Según podrá advertirse a partir del análisis de nuestros datos, algunas de las transformaciones identificadas por los participantes a partir de su experiencia de formación pueden, según los casos, visibilizarse más claramente con base en una metáfora de movimiento ligada a lo espacial —“ver las cosas desde otro ángulo”, “ampliar la mirada con nuevas teorías”, por ejemplo—, mientras otras parecen remitir a una alteración interna en el propio modo de ser *alter*, otro. Nos referimos a lo que podría identificarse como el “ser de otro modo”.

Los cambios en lo que, podríamos considerar, el sí mismo profesional de los docentes aluden a este tipo de alteración, sobre la que pronto profundizaremos. Llamamos “sí mismo profesional” a “una instancia psíquica, una estructura multidimensional que comprende las relaciones del individuo hacia sí mismo y hacia los otros significativos en su campo profesional” (Abraham, 1998, p. 11). Puede ser pensada, siguiendo la perspectiva de esta autora, como la base y el origen de la identidad profesional. Al mismo tiempo, el sí mismo profesional y la identidad que resulta de él presentan marcas del colectivo al que el sujeto pertenece (el sí mismo profesional colectivo):

El poder del sí mismo profesional colectivo en tanto marcador y organizador de identidad, sobrepasa el poder del sí mismo profesional individual. (...) El sí mismo profesional individual interioriza el Super-yo colectivo por las ansiedades que éste despierta (de ser mal visto o excluido) o por las recompensas (estima de otros, éxito) que usa habitualmente. (Abraham, 1998, p. 12)

La transformación como alteración. El sentirse afectado, tocado

La formación y los procesos de transformación que comporta sólo pueden ser entendidos desde la idea de alteración (Ardoino, 1990). Provieniendo del latín *alter* (el otro), se trata de:

Un proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias (que pueden, claro, percibirse a su vez como positivas y negativas) ejercidas por otro (u otros). Más generalmente, efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas, luego entonces modificaciones. (Ardoino, 1990, p. 14)

Se trata de una noción particularmente ligada a lo temporal. Da cuenta de las inevitables e irreversibles transformaciones propias de lo vivo, procesos entrópicos a partir de los cuales es posible comprender al sujeto en una función de bipolaridad identidad-alteración.

La vivencia de la alteración conecta al sujeto con la muerte y con el tiempo entendido como temporalidad, esto es, “con el tiempo vivido, experimentado incluso colectivamente, de manera subjetiva e intersubjetiva, en la duración de la existencia de cada uno de nosotros” (Ardoino, 1990, p. 44). En esta conexión con lo vivo y con la aproximación a la muerte, la alteración nos afecta, nos toca, provocando desgarramientos y juegos de angustias y resistencias. Tolerar la alteración comporta un trabajo y una aceptación de lo incierto. Implica una actitud de apertura hacia lo nuevo y, al mismo tiempo, desconocido. La formación, entendida como desarrollo personal, trabaja en esta dimensión, acompañando tales procesos de alteración. Volveremos sobre este aspecto de la dimensión temporal de la alteración al momento de tratar el fenómeno de la elaboración psíquica.

La transformación desde la línea inglesa del psicoanálisis

Desde la línea inglesa del psicoanálisis, Bion (1977, 1980) elabora un modelo para hacer inteligible la experiencia psicoanalítica. En ese marco, el concepto de “transformación” da cuenta de los cambios o modificaciones experimentadas por el paciente, siendo sus asociaciones producto de una transformación de pensamientos y emociones que, refiriéndose a hechos (pasados o presentes), representan una “transformación” respecto de lo vivido.

Toda transformación supone un punto inicial, teórico, incognoscible en tanto tal, al que Bion denomina punto “O”, en el sentido de “original”. Es a partir de suponer este punto inicial que es posible pensar la transformación. En ese proceso, existen, además, aspectos que se mantienen “invariantes” y que permiten reconocer aquello que queda inalterado. La noción de transformación forma parte del modelo elaborado por Bion para hacer pensable la experiencia analítica. Da cuenta tanto del proceso que desarrolla el paciente sobre su propia realidad psíquica, así como lo que realiza un analista intentando otorgar sentido (esto es, realizar transformaciones) sobre el discurso del paciente.

La noción de transformación presenta para nosotros potencial interpretativo en relación con nuestros datos. Tal como pronto intentaremos mostrar, los cambios que los miembros del dispositivo de formación identifican en sí mismos podrían ser interpretados como transformaciones en el sentido que Bion da al término. Al mismo tiempo, nuestras propias interpretaciones a partir de lo relatado por los miembros del dispositivo de formación, y que ha sido registrado como “dato”, pueden ser consideradas transformaciones respecto del hecho acaecido que, en tanto tal, y tal como Bion intenta definir, es inalcanzable.

La elaboración psíquica como proceso basal de toda transformación

La idea freudiana de elaboración se halla presente desde los primeros trabajos sobre la histeria, vinculada a la noción de *trabajo*. Tal como Laplanche y Pontalis (1981) señalan:

En un sentido muy amplio, elaboración psíquica podría designar el conjunto de las operaciones de este aparato; pero el uso que hace Freud de esta expresión parece más específico: la elaboración psíquica consiste en una transformación de la cantidad de energía, que permite controlarla, derivándola o ligándola. (Laplanche y Pontalis, 1981, p. 106)

Desde los inicios, en la teoría de la histeria, la noción de elaboración permitió dar cuenta, por un lado, de la transformación de energía física en cualidad psíquica y, por otro, del establecimiento de lazos asociativos. De ahí que trabajo y ligazón sean los dos sentidos asociados al concepto de elaboración en Freud.

Vinculado a la noción de elaboración, es posible advertir en Freud el uso ocasional de la palabra *insight*. En “Introducción a la interpretación de los sueños” (1900 [1899]), utiliza el término *insight* para dar cuenta de su propio descubrimiento en torno al funcionamiento inconsciente. El concepto no proviene originalmente de la teoría psicoanalítica por no formar parte del modelo conceptual freudiano, sino que es introducido por corrientes europeas y americanas de raíz cognitiva. Sin embargo, será paulatinamente utilizado en los enfoques clínicos, en especial en la línea inglesa del psicoanálisis. En ese marco, la noción incluye tanto una dimensión

cognitiva como emocional. Así, por ejemplo, Pichón Rivière (1975) señalará, en relación con la posición depresiva en procesos de duelo:

El sufrimiento inherente a la posición depresiva está vinculado al incremento del insight (autognosis), es decir, al conocimiento y comprensión de la realidad psíquica interna y externa. El fracaso de la elaboración de la posición depresiva (duelo), además de las consecuencias señaladas, acarrea inevitablemente el predominio de defensas que entrañan el bloqueo de las emociones y de la actividad de la fantasía. Impiden sobre todo la aparición de un cierto grado de autognosis necesario para una buena adaptación a la realidad. (Pichon Riviere, 1975, p. 48)

En Bion (1980), el término, si bien no tiene un lugar central en su modelo, es utilizado en un sentido genérico para dar cuenta de la comprensión de un conjunto de factores, que hace posible al analista tener una comprensión de la situación del paciente y, consecuentemente, realizar una interpretación. Ahora bien, es en este autor la noción de hecho seleccionado la que se encuentra más próxima al concepto de *insight* tal como ha sido utilizado por nosotros:

He usado el término “hecho seleccionado” para describir lo que el psicoanalista debe experimentar en el proceso de síntesis. El nombre de un elemento es usado para particularizar el hecho seleccionado, es decir, el nombre de aquel elemento en la “realización” que parece vincular elementos que hasta ahora no se ha sabido que estén conectados. (Bion, 1980, p. 103)

Podríamos pensar el *insight* como una consecuencia posible que, en ciertas circunstancias, puede producirse a partir de ese trabajo de ligazón asociativa y de transformación energética que se designa con el nombre de elaboración. En “Recuerdo, Repetición y Elaboración” (Freud, 1914), la idea de trabajo asociado a la noción de elaboración toma más clara entidad:

Se dispondrá, pues, a iniciar con el paciente una continua lucha por mantener en el terreno psíquico todos los impulsos que aquél quisiera derivar hacia la motilidad, y considera como un gran triunfo de la cura conseguir derivar por medio del recuerdo algo que el sujeto tendía a derivar por medio del acto. (Freud, 1914, p. 1686-1687)

Asimismo, en este momento, se incluye también el concepto de temporalidad ligada a los fenómenos de elaboración psíquica: “Ha de dejarse tiempo al paciente para ahondar en su resistencia, hasta entonces desconocida para él, elaborarla y dominarla, continuando, a su pesar el tratamiento conforme a la regla psicoanalítica fundamental” (Freud, 1914, p. 1688). He aquí el origen de la ligazón entre elaboración y tiempo. Tiempo, no entendido como tiempo cronológico, sino como temporalidad interna producto del interjuego entre trabajo y resistencia.

Metodología

Aspectos generales y objetivos

El problema de investigación se sitúa en el campo de la formación de formadores. Se trata de un estudio comprensivo-hermenéutico, inscrito en una lógica cualitativa. Su desarrollo se encuadra en el marco de una línea de investigación de tipo clínico en sentido amplio (Blanchard-Laville, 1999; Souto, 2000, 2010), basada epistemológicamente en las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y en la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005).

Con el objetivo general de contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de profesoras de prácticas, desde una modalidad clínica, se diseñó un dispositivo con una doble función: de formación y de investigación. El dispositivo, desde su función de investigación, incluía, entre sus objetivos específicos, la construcción de conocimiento en torno a los efectos formativos del dispositivo en las formadoras de futuros docentes de nivel inicial y primario. Dichos efectos constituyen el objeto de tratamiento de este trabajo.

Instrumentos: el dispositivo de formación-investigación

El dispositivo desde su función de formación: el GRUFOP convocó a formadoras de docentes que se desempeñaban como profesoras en los espacios de prácticas de los institutos de formación superior. Sobre la base del relevamiento de la demanda de formación de los participantes en la primera reunión, se contrató con el grupo un proyecto de trabajo, cuyo cumplimiento fue objeto de evaluación al finalizar el proceso. Se planteó como propósito general el habilitar un espacio adecuado para la reflexión y el análisis de las prácticas de formación, favoreciendo la vuelta sobre sí y la toma de conciencia de los propios rasgos como formadoras.

Desde su función de investigación: el GRUFOP y su dinámica de funcionamiento fue analizado tratando de poner en visibilidad movimientos o procesos de transformación en los participantes, en sus distintas dimensiones: social (en términos de sus relaciones personales, grupales e institucionales); instrumental (en relación con modos de intervención didáctica, de estrategias implementadas o imaginadas a partir de un trabajo de análisis conjunto); psíquica (en torno a sus representaciones acerca de la formación, del formador, de los estudiantes como sujetos en formación, de las instituciones que habitan, etc., así como con relación a sus posibilidades de retorno sobre sí y fundamentalmente con relación a los cambios [progresivos o regresivos] en esta capacidad).

Participantes

Participaron del dispositivo de formación GRUFOP nueve docentes de prácticas pertenecientes a institutos superiores de profesorado del área metropolitana de Buenos Aires, con amplia experiencia en el rol, que aceptaron voluntariamente su participación. El equipo de coordinación estuvo conformado por cuatro miembros con roles diferenciados: coordinadora; co-coordinadora a cargo de las intervenciones psicocorporales y juegos psicodramáticos; observadora no participante, registrando los encuentros para su posterior análisis; y supervisora externa del equipo, desempeñándose con posterioridad a los encuentros, en reuniones con el resto del equipo coordinador.

Recolección y análisis

El corpus está compuesto por los registros de siete encuentros del dispositivo GRUFOP, que fueron grabados y transcriptos en detalle, completados por las notas de la observadora no participante y entrevistas en profundidad administradas a las nueve participantes, antes y después de la participación en el dispositivo de formación GRUFOP (en total, 18 entrevistas). Para este trabajo, tuvo especial valor el encuentro séptimo, en el que se evaluó el proceso de formación llevado a cabo al finalizar los siete encuentros (*tiempo 1*) y las nueve entrevistas finales individuales, realizadas un mes después por miembros del equipo de investigación, que no habían coordinado el grupo (*tiempo 2*).

El contenido de los encuentros de formación y las entrevistas fue analizado a través del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). Se creó, de modo inductivo, un sistema de categorías que hicieron posible el análisis de las transformaciones identificadas por las propias participantes y la posterior formulación de hipótesis clínicas. Describimos, a continuación, el sistema de categorías proveniente del análisis de contenido.

1. Expectativas previas a la participación en la experiencia. Dentro de las expectativas, se incluye tanto lo esperado, lo deseado, como lo imaginado que podría ocurrir en el espacio de formación. Las expectativas expresadas por las participantes han constituido indicios que nos han permitido aproximarnos en el análisis, a lo que podríamos considerar punto de partida, o punto O (origen) en términos bionianos.

2. Juicios de valor tanto positivos como negativos sobre el proceso llevado a cabo. Los juicios de valor positivos fueron, en general, asociados a aquello que se considera importante o útil. Los negativos tomaron la forma de críticas al dispositivo, o bien de obstáculos identificados en el proceso, como situaciones o condiciones que dificultaron o complicaron el transcurso de la formación de cada participante. Es este último punto sobre el que se hizo especial hincapié en nuestros análisis, constituyéndose en un analizador (Lapassade, 1979) privilegiado. La identificación de juicios de valor formulados sobre la experiencia nos ha proporcionado datos sobre el modo de vinculación de cada participante con el dispositivo, con el equipo coordinador y con el conocimiento puesto en juego.

3. Transformaciones que las participantes reconocieron en su sí mismo profesional y que vincularon con la participación que tuvieron en el dispositivo. El análisis nos ha permitido identificar cuatro tipos de transformaciones. También nos ha sido posible captar distinto nivel de profundidad o monto de afectación (Ardoino, 1990) en relación con cada una de ellas, tal como queda expresado en el cuadro a continuación. La categorización de las transformaciones según su monto de afectación constituye una elaboración de segundo orden respecto del análisis realizado con base en el método comparativo constante sobre el discurso de las participantes.

AFECTACION		TRANSFORMACIÓN
	-	En la adquisición de herramientas (1)
		En las representaciones o creencias (2)
		En las actitudes y modos de acción (3)
	+	En la percepción del sí mismo profesional (4)

Cuadro 1

Fuente: Elaboración propia

Transformaciones en la adquisición de herramientas

Se trata de referencias a haber transferido alguna estrategia o modo de intervención técnica vivida en el dispositivo a la situación de formación con sus propios estudiantes. Se trataría de una transformación de índole técnico-instrumental, próxima a lo que podríamos considerar un resultado de aprendizaje, producto de una situación de enseñanza.

Transformaciones en las representaciones o creencias

Refiere al descubrimiento, contacto o incorporación de ideas, nociones y conceptos teóricos que les hacen posible explicar o comprender su entorno y las situaciones que atraviesan. No se trataría de la mera incorporación discursiva de marcos teóricos, sino del contacto con ideas que permiten hacer inteligible, de modo situacional (Edwards, 1997), la propia práctica profesional.

Transformaciones en las actitudes o modos de actuar

Refiere a cambios en aspectos del propio modo de actuar, como posturas corporales o la disposición personal a ciertas situaciones, puesta en evidencia, por ejemplo, en la capacidad de escucha o la toma de contacto con los estudiantes. La captación de este tipo de transformaciones toma la forma del descubrimiento o *insight*, tal como ha sido definido en el marco teórico. Se trata de un cambio más profundo que la mera adopción o transferencia de una estrategia. Supone una nueva disposición, una modificación de la acción en la situación de práctica que da cuenta de un cambio de posicionamiento subjetivo.

Transformaciones en la percepción del sí mismo profesional.

Se trata, en este caso, de transformaciones más profundas aún, en las que el sujeto siente que ha descubierto algo de sí, de su modo de verse a sí mismo, que se encontraba hasta el momento velado. Al igual que el tipo anterior, toma muchas veces la forma del *insight*, ya sea porque se logra vincular componentes hasta el momento inconexos, del tipo del *hecho seleccionado* (Bion, 1977), así como la aparición de respuestas a preguntas sobre sí mismo que se encontraban latentes y son, entonces, resignificadas.

Resultados

Expectativas, juicios de valor y transformaciones según las participantes

Se presenta, en la Tabla 1, la categorización realizada a partir de las percepciones de las participantes acerca de su proceso, identificadas con números del 1 al 9. En letra de imprenta, se incluye la información recabada en el “tiempo 1”, durante el encuentro grupal de cierre; y, en letra cursiva, la información proveniente del “tiempo

2” de recolección —las entrevistas individuales a cada participante, realizadas un mes después de la finalización del GRUFOP—. En las celdas grises, se incluyen los datos proporcionados por el grupo de participantes, en los que se advierten diferencias importantes entre lo explicitado en el “tiempo 1” y lo explicitado en el “tiempo 2”.

Tabla 1

P	EXPECTATIVAS	JUICIOS DE VALOR		TRANSFORMACIONES
		POSITIVOS	NEGATIVOS	
1	Expresa no haber tenido expectativas previas.	Tiempo 1 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/ riqueza de lo diverso. Conceptualización a partir de situaciones concretas.		Tiempo 2 <i>Representaciones o creencias (2). Reconoce a la reflexión como valiosa. Actitudes y modos de acción (3). Con estudiantes, logra generar más espacios y más extensos de reflexión posteriores a la práctica.</i>
2	No refiere a este aspecto.	Tiempo 1 Se valoran las dinámicas psicodramáticas como promotoras de la reflexión y del <i>insight</i> . Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/ riqueza de lo diverso.		Tiempo 2 <i>Representaciones o creencias (2). Reconoce el atravesamiento ideológico y el hecho de que la adhesión a determinadas ideas a veces rigidiza el pensamiento. Actitudes y modos de acción (3). Con estudiantes: logra un tipo de escucha más profunda y sin juicio. Percepción del sí mismo profesional (4). Toma conciencia sobre el sentimiento de soledad asociado al cargo.</i>

3	Expresa no haber tenido expectativas previas.	Tiempo 1 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/ empatía: sentirse acompañada. Tiempo 2 <i>Dinámicas psicodramáticas como promotoras de la reflexión y del insight.</i>	Tiempo 1 Inesperado foco en lo emocional incomoda. Tiempo 2 <i>Representaciones o creencias (2). Advierte la importancia de la atención a la susceptibilidad del otro. También la importancia del acompañamiento. Actitudes y modos de acción (3). Se permite tomar nuevas decisiones, como dejar horas excesivas de trabajo como docente en los institutos. Con los estudiantes, genera más espacios de reflexión y más extensos, posteriores a la práctica. Les propone detenerse a pensar y convocar a otros a hacerlo entre todos. Percepción del sí mismo profesional (4). Se percibe más reflexiva. Percibe que aquello que se transforma en su práctica también se transforma en ella como persona. Percepción del sí mismo profesional (4). Resignifica su vocación docente.</i>
---	---	--	--

4	Conoce previamente el encuadre de trabajo y adhiere a él. Expresa deseo de investigar.	Tiempo 1 Escucha sin censura. Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/empatía, sentirse acompañada/ sentirse espejada: <i>“A mí me pasó lo mismo”</i>. Tiempo 2 Posibilidad de poner en palabras las dificultades y pensarlas desde diferentes lugares. Instancia del “relato de la primera práctica” como promotora de la reflexión y del insight. Lo experiencial permite “sentirlo en el cuerpo”, contribuyendo con el insight.	Tiempo 1 Incomodidad por la movilización emocional percibida en otros (no en ella). Observa tensión en el grupo, fricción. Expresa que la coordinación se vio complicada al ser dos personas.	Tiempo 1 Representaciones o creencias (2). Advierte la necesidad de un espacio de catarsis en algún lugar para después dialogar desde otro lugar. Percepción del sí mismo profesional (4). Toma contacto con su propio estrés. Reconoce aspectos antes desconocidos de sí. Tiempo 2 Representaciones o creencias (2). Advierte la importancia de encontrar respuestas institucionales. Actitudes y modos de acción (3). Con estudiantes: cambió el foco y lo direcciona hacia lo emocional. Eso le permite una relectura de situaciones. Advierte la importancia de generar un lugar para sí en las escuelas. Advierte la importancia de una mirada desde la complejidad para interpretar lo que pasa. Percepción del sí mismo profesional (4). Asume su propio sufrimiento en el desempeño profesional.
---	---	---	---	--

5	Siente curiosidad. Deseo.	Tiempo 1 Manifiesta disfrutar de poder pensar en su propia práctica y en su primera práctica docente.	Tiempo 1 <i>Adquisición de herramientas (1).</i> Puede transferir los “relatos de la primera práctica” a sus clases. <i>Representaciones o creencias (2).</i> Puede pensar nuevas preguntas sobre cómo proceder con estudiantes. <i>Actitudes y modos de acción (3).</i> Se sientemás relajada. <i>Percepción del sí mismo profesional (4).</i> Resignifica su vocación docente. Es capaz de percibir la rigidez de su propio cuerpo. Tiempo 2 <i>Actitudes y modos de acción (3).</i> En el trabajo con las residentes, advierte la necesidad de prestar atención a cuestiones de posicionamiento docente, a cómo se ven ellas mismas. Advierte la importancia de tener una mayor escucha. Valora la mirada desde la complejidad para interpretar lo que pasa. Pone a jugar la observación de sí misma.
---	------------------------------	---	--

6	Siente curiosidad, deseo, entusiasmo. Expresa la necesidad de compartir con pares. Espera herramientas, o estrategias para el abordaje en clase, así como pensar nuevos dispositivos.	Tiempo 1 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/riqueza de lo diverso. Empatía: sentirse acompañada. Sentirse espejada: <i>“A mí me pasó lo mismo”</i>. Lo experiencial permite “sentirlo en el cuerpo”, contribuyendo con el insight. Tiempo 2 <i>Dinámicas psicodramáticas como promotoras de la reflexión y del insight. Valora la instancia del “relato de la primera práctica como promotora de la reflexión y del insight.</i>	Tiempo 1 Incomodidad por la movilización en otros (no en ella).	Tiempo 1 <i>Adquisición de herramientas (1).</i> En torno a la utilización del “relato de la primera práctica”, advierte nuevas formas de escuchar y de hacer preguntas sobre él. Representaciones o creencias (2). Advierte que hablar de las emociones es elaborativo. Comprende la importancia del punto de vista (desde distintos roles o lugares, uno se siente de distintas maneras). Actitudes y modos de acción (3). Puede observarse en su modo de escucha. Pone a jugar mayor disposición a escuchar. Tiempo 2 <i>Representaciones o creencias (2).</i> Advierte la importancia de trabajar en colaboración. Actitudes y modos de acción (3). Siente autoafirmación en relación con la posibilidad de compartir emociones con estudiantes. Se permite sentir y observar sus emociones cuando acompaña a estudiantes, más que esforzarse para que las cosas salgan bien. Expresa poder soltar su exigencia sobre los resultados. Percepción del sí mismo profesional (4). Reconocimiento del propio valor al identificarse con actitudes valoradas en las formadoras del dispositivo.
---	--	--	---	---

7	Expresa la necesidad de compartir con pares. Siente curiosidad. Tiene dudas y desconfianza por temor a ser objeto de investigación y por un encuadre poco explícito.	Tiempo 1 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/riqueza de lo diverso. Tiempo 2 <i>Dinámicas psicodramáticas como promotoras de la reflexión y del insight. Instancia de “relato de la primera práctica” como promotora de la reflexión y del insight. Aporte diferente de cada uno de los miembros de la coordinación. Resignificación de la incomodidad: otorgándole un signo positivo además del negativo: habilita la formación. Ocupar el lugar de sujeto en formación profundiza su capacidad de atender a las dificultades que ella misma vivenció en el proceso.</i>	Tiempo 1 Expresa sentirse un objeto de investigación. Inesperado foco en lo emocional incomoda por la movilización/ desestructuración. Tiempo 2 <i>Manifiesta falta de claridad sobre el encuadre. Foco inesperado en lo emocional incomoda.</i>	Tiempo 1 <i>Actitudes y modos de acción (3).</i> Pone a jugar con los estudiantes un tipo de escucha y de mirada más atenta, ampliada a mayor diversidad de cuestiones. Institucionalmente comparte y busca crear alianzas y pactos. Percepción del sí mismo profesional (4). Toma conciencia de su sentimiento de soledad en el cargo. Tiempo 2 <i>Adquisición de herramientas (1).</i> Incorpora el relato de primera práctica y su análisis; adopta formas de presentación en grupo. Representaciones o creencias (2). Formula un cuestionamiento al carácter evaluativo de la observación. Actitudes y modos de acción (3). Pone a jugar un nuevo compromiso y una participación en situaciones en las que antes se mantenía al margen. Puede pensar en nuevas preguntas en relación con la cuestión de formar y su relación con el “deformar”.
---	---	--	---	---

8	Conoce previamente el encuadre de trabajo y adhiere a él. Espera revalorización de lo que se realiza en el terciario, en el ámbito universitario. Expresa dudas y desconfianza por temor a ser objeto de investigación y por un encuadre poco explícito.	Tiempo 1 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/riqueza de lo diverso. Conceptualización a partir de situaciones concretas. Tiempo 2 <i>Dinámicas psicodramáticas como promotoras de la reflexión y del insight. Ocupar el lugar de sujeto en formación profundiza su capacidad de atender a las dificultades que ella misma vivenció en el proceso.</i>	Tiempo 1 Expresa sentirse objeto de investigación. Critica la ausencia de lectura de otras dimensiones de las tratadas. Señala falta de claridad sobre el encuadre. Incomodidad/exposición/sensación de ser coaccionada.	Tiempo 2 <i>Representaciones o creencias (2). Advierte la importancia de la reflexión acerca de la incomodidad. Advierte que el sujeto en formación tomará la forma que sea, no la que el formador desee. Actitudes y modos de acción (3). Puede formular nuevas preguntas en relación con la cuestión de formar y “deformar”. Es capaz de soltar un poco el control, intervenir menos. No impuso lo que a ella le hubiera gustado más. Percepción del sí mismo profesional (4). Toma contacto con su propio miedo de provocar en el otro algo no deseado. Pudo advertir qué la moviliza y la interpela con respecto al dispositivo y a su rol como formadora.</i>
---	---	--	--	--

9	Expresa la necesidad de compartir con pares. Siente dudas y desconfianza por temor a ser objeto de investigación y por un encuadre poco explícito.	Tiempo 2 Lo grupal: diálogo en profundidad con pares/riqueza de lo diverso/ empatía/ sentirse acompañada. Lo experiencial permite “sentirlo en el cuerpo” contribuyendo con el insight. Conceptualización en relación con situaciones concretas.	Tiempo 1 Expresa haberse sentido objeto de investigación. Sensación de coacción/exposición. Sensación de vulnerabilidad. Falta de confianza. Falta de claridad sobre el encuadre.	Tiempo 1 Representaciones o creencias (2). Advierte la necesidad de pensar colectivamente para dar respuesta a situaciones. Actitudes y modos de acción (3). Siente autoafirmación y la certeza de tener posibilidades de seguir pensando líneas de investigación. Desea generar proyectos para trabajar de modo colaborativo entre pares. Tiempo 2 Representaciones o creencias (2). Advierte la importancia de poder reflexionar antes de actuar y antes de hablar. Importancia de escuchar a veces más que responder. Actitudes y modos de acción (3). Pone a jugar el observarse más a sí misma, además de observar al estudiante. Logra percibir en ella, cuando observa, que es observada por el otro.
---	--	---	--	--

Sobre lo que el análisis arroja como resultado

Una mirada general de lo planteado por las participantes permite advertir una valoración positiva del proceso llevado a cabo en términos amplios. Ya sea que contaran o no con expectativas previas sobre lo que esperaban encontrar, e incluso que en algunos casos se expresara cierta desconfianza inicial por el vínculo que el dispositivo tenía con un propósito de investigación en el marco de la universidad, en todos los casos, se rescatan aspectos positivos de lo vivido.

De modo similar, si hacemos foco en la lectura vertical del cuadro en lo que respecta a las transformaciones identificadas, es posible advertir, en todos los casos, el reconocimiento de cambios de distinto grado de afectación, incluido lo que hemos denominado cambios en el sí mismo profesional. Ya sea que haya sido advertido en el “tiempo 1”, como luego en el “tiempo 2”, en todos los casos ha sido posible identificar algún tipo de percepción de sí que se reconoce como nueva, como diferente.

Sin embargo, más allá de este rasgo general, merecen atención algunas diferencias relativas en las percepciones de las distintas participantes que podrían convertirse en indicios de la peculiaridad de un espacio de formación clínica. Nos dedicaremos a ese análisis en lo que sigue.

La percepción del sí mismo profesional como transformación de alto nivel de afectación

Si bien en los cuatro casos de transformaciones identificadas es posible advertir procesos de formación —en el sentido de transformación de la propia forma (Ferry, 1997)—, lo que hemos definido como (4) transformaciones en el sí mismo profesional representa un tipo peculiar. A diferencia de la percepción sobre creencias, uso de estrategias o modos de actuar, en este caso, es posible advertir formas de insight o toma de conciencia sobre el modo en que se es, explicables a partir de procesos de elaboración psíquica. Se trataría de la captación de rasgos o componentes de la propia identidad que se hacen visibles mediante algún trabajo de enlace.

Ada Abraham (1986) utilizó la metáfora del laberinto para dar cuenta de la constitución del propio psiquismo. En esta experiencia laberíntica, se articulan sí mismo profesional individual y sí mismo grupal (o trans-sí mismo, tal como ella lo define). Esta articulación entre componentes personales y componentes compartidos, en el colectivo profesional del que las participantes forman parte, permitiría explicar la complejidad del juego de búsquedas y resistencias puestos en cuestión a lo largo de la implementación del dispositivo. La vivencia de exposición a la que hacen referencia algunos miembros no constituía sólo una exposición personal, sino, además, la exposición de alguien que es miembro de un colectivo con el que se guardan relaciones de identificación.

Tal como Abraham define:

El sistema psicológico individual y el sistema psicológico grupal entretienen juntos un plano dotado de un equilibrio inestable, cuasi estacionario, muy sinuoso y complejo. Si el docente está atrapado, lo está no solo por un “afuera” sino también por un “adentro” y su propia suerte profesional descansa en la urdimbre de afuera y adentro que el docente debe definir y desanudar muchas veces. (Abraham, 1998, p. 23)

Si sostenemos una hipótesis de este tipo, podemos interpretar las transformaciones operadas en la percepción del sí mismo profesional como resultantes de un proceso de elaboración que se hace posible en esa urdimbre. Proceso que no es sólo de la persona, sino de lo que esta, además, incluye como colectivo dentro de sí misma. Siguiendo esta línea, la afectación no es sólo personal, sino relacional. Esto le confiere una fuerza particular y transforma al espacio compartido en motor y, al mismo tiempo, obstáculo de la elaboración.

Por último, la angustia y la resistencia, como parte del proceso de alteración al que Ardoino (1990) hace referencia, parecen asociarse en las participantes a lo que ellas designan como “incomodidad”. Nos referiremos a esta en el próximo apartado.

Acerca de la incomodidad: ¿obstáculo o analizador?

Es un dato recurrente la referencia a un sentimiento de incomodidad generado por la experiencia del dispositivo. En algunos casos —particularmente de las participantes cuyos datos se ubican en la parte gris de la tabla—, la incomodidad se presenta como sentimiento experimentado en la propia persona. En otros casos, la incomodidad, más que un sentimiento propio, es la interpretación de un sentimiento en otro/s miembro/s. Dada la relación de implicación que liga a los miembros entre sí y con los coordinadores, resulta difícil, en este punto, demarcar cuánto de esa incomodidad tiene que ver con una realidad interna propia y cuánto es producto de la resonancia (Anzieu, 1997) que el espacio psíquico compartido genera. Sin embargo, lo que sí parece advertirse con cierta evidencia es que lo que el dispositivo permite poner en visibilidad es el carácter relacional de la incomodidad como afecto. Incomoda aquello que de un modo u otro nos afecta, nos altera. Y esa afectación es siempre relacional.

Podemos tratar al afecto como una afección o afectación relacional. Afecto implica que hay dos que se afectan. Si los concebimos así y en el proceso analítico creo que es fácil pensarlos de esta manera, los afectos sólo tendrán significado dentro de un entramado relacional, vincular. Este campo vincular permite el despliegue de los estados afectivos, y es en este campo donde se comunican las personas. (Lerner, 1998, p. 688)

Tal como adelantamos, el sentimiento de incomodidad aparece asociado a procesos de transformación de alto nivel de afectación en los términos que Ardoino le da a la idea de alteración (Ardoino, 1990). La mutualidad de las relaciones entre participante y coordinadores, y la vivencia contratransferencial de estos últimos, donde la incomodidad de quien se forma es vivida por los coordinadores con culpa por llevarlo a un terreno desconocido para sí mismo, hacen imprescindible un trabajo permanente de análisis de la implicación. El monto de *displacer* que acarrearán en formadores y sujetos de formación, los procesos de alta afectación, podría ser, en parte, el responsable de la ausencia de este tipo de enfoques en la formación profesional de los docentes.

De modo similar, el reclamo recurrente por una mayor definición anticipada del encuadre de trabajo podría ser interpretada como una búsqueda ilusoria de lo conocido, sobre todo teniendo en cuenta que el encuadre (abierto, sin plan de trabajo ni de contenidos especificado a priori) había sido comunicado previamente al inicio del dispositivo y a la aceptación de la participación de los miembros.

De sostenerse tales hipótesis, el sentimiento de incomodidad, en lugar de ser tomado como un obstáculo en la formación —muy común, por otra parte, en la cultura de la capacitación de docentes—, podría ser considerado un analizador (Lapassade, 1979) de que se están operando procesos de transformación subjetiva en los términos que hemos descripto.

Sobre la temporalidad de la formación con base en procesos de elaboración psíquica. Diferencias entre el tiempo 1 y el tiempo 2 de la recolección

La lectura vertical de la tabla en lo que hace a la expresión de expectativas previas al dispositivo nos permite formular algunas hipótesis sobre lo que podríamos considerar el punto O (origen) de las transformaciones. En algunos de los casos, no se expresan expectativas en particular; en otros, se trata de expectativas positivas, de interés, de curiosidad e, incluso, de cierto acuerdo previo con el enfoque y la modalidad de trabajo que el dispositivo desplegaría. Pero lo que reviste particular interés en nuestros análisis refiere a la parte gris en la tabla. Es posible reconocer, en esos casos, junto con expectativas que hablan de disposición y apertura a lo que el dispositivo plantea, un sentimiento de duda y desconfianza por lo que expresan como “temor a constituirse en objeto de investigación”, dado particularmente el bajo grado de definición del encuadre o plan de trabajo.

Este sentimiento de desconfianza, que es previo a que el dispositivo se despliegue, nos habla de una representación social previa que “atraviesa” y “se hace texto” (Fernández, 2002) dentro del grupo, dando cuenta de cómo es vivida la relación entre la universidad (espacios donde tradicionalmente se desarrolla la investigación) y los institutos superiores de formación docente (espacios dedicados a las prácticas de formación de formadores). Tal como Cornu (1999) señala, citando a George Simmel, la confianza es una hipótesis sobre la acción futura del otro. Y es lo que hace posible, agregaríamos, que un sujeto se ubique en situación de formación. Concomitantemente, el sentimiento de desconfianza en las participantes genera, contratransferencialmente en las coordinadoras, la vivencia de ser rechazadas o no reconocidas en su capacidad de acompañamiento.

El GRUFOP ha intentado generar condiciones para el desarrollo de la confianza que hiciera posibles transformaciones inevitable y naturalmente disímiles entre sus miembros. Sin embargo, es posible advertir, aun en los casos en los que el sentimiento de desconfianza se expresó desde el origen del proceso, el reconocimiento de transformaciones de distinto tipo, incluso de las que hemos definido como (4) Transformaciones en el sí mismo profesional. Es notorio, además, cómo estas pueden ser expresadas en el tiempo 2 de la tabla. Como si el paso del tiempo hubiera hecho posible el trabajo de elaboración necesario para pasar de un modo de vinculación parcial a uno total con la experiencia (Klein 1946), integrando componentes positivos y negativos de lo vivido.

Discusión

Los análisis realizados sobre la experiencia del GRUFOP y las transformaciones reconocidas por los miembros, como resultantes de la experiencia de formación, nos plantean cuestiones de interés para la discusión en torno a la naturaleza de la formación docente, entendida como proceso de desarrollo personal (Ferry, 1997).

La primera cuestión por señalar tiene que ver con la pertinencia y las condiciones de posibilidad de la formación de orientación clínica en la formación docente. Si acordamos con la hipótesis respecto de la necesidad del desarrollo del conocimiento de sí mismo como competencia profesional necesaria, la pertinencia de espacios destinados a este tipo de trabajo pareciera claramente justificada. Sin embargo, los mayores obstáculos parecen presentarse en torno a las condiciones de posibilidad. La necesidad de que la participación sea voluntaria, no impuesta, sino contratada; el encuadre abierto, sin contenidos predefinidos, sino sujeto a los emergentes de los intercambios; el número reducido de participantes, necesario para asegurar un espacio de

confianza y escucha; y la necesidad de asegurar un tiempo que dé lugar a procesos de cierta profundidad. Estas características hacen difícil pensar en la incorporación generalizada de dispositivos similares al GRUFOP en el currículum de formación docente. Sin embargo, la introducción de este tipo de mirada promotora del retorno sobre sí pareciera central en la formación continua de los formadores de formadores.

La segunda cuestión para plantear y que fue puesta en análisis a lo largo del desarrollo se vincula con el sentido de temporalidad que reviste la formación en los términos que ha sido definida. A diferencia de la concepción instrumental y programática del tiempo que regula la capacitación, donde los cursos son evaluados con base en cantidad de contenidos y horas de cursado, la formación en el marco de un enfoque clínico se evalúa en términos de la profundidad de los procesos de retorno sobre sí a los que ha dado lugar. Estimación mucho más compleja e incierta donde no existen garantías, dado que los procesos de transformación no son anticipables. Los datos han mostrado que, en algunos casos, los propios rasgos de la forma en la que se es formador son percibidos tiempo después de la experiencia, respondiendo a una temporalidad propia, no generalizable. Sin embargo, atender a esta temporalidad peculiar y tolerarla desde la coordinación parece ser la única vía para que la formación sea posible.



Serie Puertas Antiguas, técnica mixta. Matías Sapegno

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*, 13, 10-14.
- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: Revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-205. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002020000100188
- Anzieu, D. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva.
- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Dictionnaire. PUF.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. FFyL-Noveduc.
- Blanchard Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, 34, 7-28. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1440>
- Blanchard Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. y Pechberty, B. (2005). Note de synthese. *Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation*. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3280
- Bion, W. (1977). *Volviendo a pensar*. Homé.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Bossard, L. M. (2017). *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en education et formation*. L'Harmattan.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. PUF.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente*. Nueva Visión.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Centro de Estudios Multidisciplinarios-Novedades Educativas.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad. Del nuevo extremo*.
- Durantini Villarino, C. y Mazza, D. (2021). Dispositivos de formación docente que requieren articulaciones interinstitucionales en contextos críticos. *REXE Revista de estudio y experiencias en educación*, 20(44), 17-31.
- Fernández, A. M. (2002). La dimensión institucional de los grupos. En A. M. Fernandez, *El campo grupal. Notas para una genealogía*. (pp. 158-163). Nueva Visión.
- Fernández, L. (2010). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones educativas de UBA". *Praxis XVI*, (14), 65-75.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie los documentos 6. Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. L'Harmattan.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Freud, S. (1914). *Recuerdo, repetición y elaboración*. En S. Freud (1981), *Obras Completas*. Biblioteca Nueva.

- Freud, S. (1900 [1899]). La interpretación de los sueños. En S. Freud (1953), *Obras Completas*. Amorrortu.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. <https://dx.doi.org/10.15359/rec.23-2.17>
- Giust-Desprairies, F. y Ajchenbaum, J. (2022). *Histoires d'enseignants: Paroles croisées de deux générations*. PUF.
- Klein. (1946). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En Klein (2015), *Envidia y gratitud y otros trabajos* (pp. 10-33). Paidós.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Gedisa Editorial.
- Laplanche, J. y Pontalis J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Labor.
- Lerner, H. (1998). Afectos, afecciones, afectaciones. *Psicoanálisis APdeBA*, XX(3), 683-704.
- Manrique, M. S., Souto, M. y Tenaglia, G. (2014). Aportes del enfoque clínico a un estudio sobre residencias docentes en Argentina. *Revista de Ciencia y Técnica*, 528-541.
- Manrique, M. S. (2020). Formación docente en la residencia ¿Experiencia subjetivante? *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 5(1), 73-85. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/214/276>
- Manrique, M. S. y Stefani, G. (2023). Iluminando el ojo de la tormenta. De la figurabilidad al insight en un dispositivo grupal de Danza Movimiento Terapia virtual para docentes durante la pandemia. *Interdisciplinaria*, 40(3), 1-31.
- Martinez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educ. Soc., Campinas*, 30(107), 389-408. <https://www.scielo.br/j/es/a/7sSSdYPHVvX5nPDvW6wfhdF/?format=pdf&lang=es>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nieto Fernández, L. (2020). Psicoanálisis en el campo educativo: Docencia (de) formación y escuela. *Ethos Educativo*, 55, 13-44. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/55/55-articulo-01.pdf>
- Pichon Riviere, E. (1975). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Nueva Visión.
- Quintero, J. I. P. (2019). Prevalencia del síndrome de burnout en docentes: factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2). <http://209.97.135.77/index.php/RPO/article/view/237>
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55.\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3009764](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3009764)
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 34(3), 437-452. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117112620002.pdf>
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, 29, 57-74. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>

- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Homo Sapiens.
- Souto, M.; Barbier, J. M, Cattaneo, M; Coronel, M.; Gaidulewics, L; Goggi, N. E y Mazza, D. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Novedades Educativas.
- Souto, M., Manrique, M. S. y Martínez, S. (septiembre de 2013). La residencia como un no lugar. Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado. Mar del Plata. Narrativas, Prácticas e Investigaciones.
- Souto, M. y Mazza, D. (2024). La residencia como espacio de sufrimiento. En M. Souto y D. Mazza (Comps.), Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico (pp. 97-211). Homo Sapiens.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taborda, A. y Leoz, G. (2013). Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa. Vol. 1-2. Nueva Editorial Universitaria.
- Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo. Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós.
- Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas [Tesis de doctorado]. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/898/>

Notas

[1]

Proyecto desarrollado en el marco de los programas de financiamiento de UBACyT, con sede en el IIICE, bajo la dirección de Marta Souto y Diana Mazza.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153179275002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Soledad Manrique, Diana Rita Mazza

Temporalidad y transformación en la formación

Temporality and transformation in training

Temporalidade e transformação na formação

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 3, p. 1 - 23, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280302>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**