



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
ÁREA DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

- ☑ **Línea de Investigación en: Implementación y evaluación de programas, estrategias y modelos de intervención psicosocial y resolución de conflictos en diversos ámbitos**

TESIS DOCTORAL

Título

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

Doctorando

Juan Carlos Pintos

Directora

Dra. Elizabeth Caro Montero

Septiembre de 2024

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
ÁREA DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

- ☑ **Línea de Investigación en: Implementación y evaluación de programas, estrategias y modelos de intervención psicosocial y resolución de conflictos en diversos ámbitos**

TESIS DOCTORAL

Título

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

Doctorando

Juan Carlos Pintos

Directora

Dra. Elizabeth Caro Montero

Septiembre de 2024

AVAL DE LA TESIS DOCTORAL POR PARTE DE LA DIRECTORA

Dña. Elizabeth Caro Montero en calidad de Directora de la Tesis Doctoral del doctorando D. Juan Carlos Pintos

FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Barcelona a los 2 días de Septiembre de 2024.

Vº Bº del directora de tesis



Firmado

El doctorando,



Firmado

COMPROMISO DE AUTOR

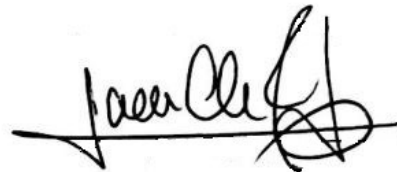
Yo, Juan Carlos Pintos con número de identidad 17928321 y alumno del programa académico Doctorado en Psicología, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En El Bolsón el 2 de Septiembre de 2024

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juan Carlos Pintos', written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

COMPROBANTE DE LA ACEPTACIÓN DE LA PUBLICACIÓN



CERTIFICADO

Dr. Juan Luis Martín Ayala, Editor Jefe de la revista MLS Psychology Research, con ISSN 2605-5295, certifica que **Juan Pintos**, con documento de identidad 17928321, ha colaborado en calidad de **autor** con un total de 2 artículo(s) publicado(s) durante el año 2024:

- Herramienta metodológica para abordar situaciones dilemáticas con alumnas y alumnos de los profesorados del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón
- Metodología grupal para la exploración psicoanalítica: un programa de intervención para la gestión adecuada de situaciones de temor

Fecha de emisión: **29/08/2024**



Dr. Juan Luis Martín Ayala



**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA**

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado **“Dispositivo para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesados de formación docente del IFDC de El Bolsón”** el cual forma parte del programa **Doctorado en Psicología** cuyo Autor **Juan Carlos Pintos** y cuyo Director de Tesis es **Elizabeth Caro Montero** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **25 de noviembre del 2022**.

El consentimiento informado elaborado para este proyecto incluye los aspectos requeridos para proveer la información necesaria a las personas que se incluyan en el estudio y el investigador principal debe garantizar la obtención del documento firmado por cada uno de los participantes en el estudio.

El Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **N° CR-179** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado el **25 de noviembre del 2022**.

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Presidente
Comité de Revisión Ética

RESUMEN

Esta investigación propone la producción de un dispositivo analítico grupal con el fin de incorporarlo en la formación de docentes de la provincia Río Negro. La propuesta surge a partir de una demanda originada por alumnos de cuarto año de la carrera de profesorado de primaria del Instituto de Formación Docente de El Bolsón (IFDCEB) quienes debido a la inmediatez de sus prácticas se cuestionan de manera epistémica y epistemológica el sentido real de ser docente.

La formación docente actual no cuenta con un espacio propicio para la contención de situaciones especiales como la angustia y temor que surgen al enfrentar el inicio de las prácticas. Luego, ¿Cómo garantizar que estudiantes avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB aprendan a gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales? Para ello, la investigación propone desarrollar el dispositivo grupal, La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica, dirigido a alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDCEB, que permita la gestión adecuada de situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales.

Se emplea una metodología cualitativa enmarcada en el trabajo descriptivo hermenéutico. La intervención se apoya en la investigación-acción mediante técnicas cualitativas, como la observación abierta y no estructurada, la observación participante y el registro anecdótico, para realizar luego un análisis de contenido y establecer categorías de análisis apoyado este proceso en el uso del software Atlas.ti. Se obtendrán resultados teórico-metodológicos y prácticos, pues se fundamenta una concepción alternativa a la visión tradicional del psicoanálisis, se sugiere una metodología para sumar a la formación de los futuros docentes, y se ofrece una mejora al programa de formación docente actual, contribuyendo así con una futura práctica docente más eficiente en la región.

Palabras clave: Metodología Psicoanalítica Grupal – Gestión de miedos preprofesionales – Taller de práctica docente - Formación docente – Atlas.ti en investigación cualitativa

ABSTRACT

This research proposes the production of a group analytical device with the purpose of incorporating it in teacher training in the province of Río Negro. The proposal arises from a demand originated by fourth year students of the primary school teacher training course of the Instituto de Formación Docente de El Bolsón (IFDCEB) who, due to the immediacy of their practices, question in an epistemic and epistemological way the real meaning of being a teacher.

Current teacher training does not have an appropriate space for the containment of special situations such as anguish and fear that arise when facing the beginning of the internship. Therefore, how to ensure that advanced students of IFDCEB teacher training courses learn to adequately manage situations of fear when facing the imminence of their professional practices? For this purpose, the research proposes to develop the group device, The machine to produce shared meanings: A group methodology for psychoanalytic exploration, aimed at advanced students in teacher training courses at IFDCEB, which allows the proper management of situations of fear in the face of the imminence of their professional practices.

A qualitative methodology framed in hermeneutic descriptive work is used. The intervention is based on action-research using qualitative techniques, such as open and unstructured observation, participant observation and anecdotal records, in order to carry out a content analysis and establish categories of analysis supported by the use of Atlas.ti software. Theoretical-methodological and practical results will be obtained, since an alternative conception to the traditional vision of psychoanalysis is founded, a methodology to add to the training of future teachers is suggested, and an improvement to the current teacher training program is offered, thus contributing to a more efficient future teaching practice in the region.

Keywords: Group Psychoanalytic Methodology - Management of pre-professional fears - Teacher practice workshop - Teacher training - Atlas.ti in qualitative research

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. Sin su apoyo y guía, este trabajo no habría sido posible.

En primer lugar, me gustaría agradecer sinceramente a mi directora de tesis, Dra. Elizabeth Caro Montero, por su inquebrantable apoyo, sabias orientaciones y paciencia durante todo este proceso. Sus conocimientos y experiencia han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A mi familia, especialmente a María Verónica, por su amor incondicional, paciencia y comprensión durante estos años. Su apoyo emocional ha sido una fuente constante de motivación. A mis hijas, por estar siempre ahí, sabiendo esperar, y haciendo el aguante en las constantes postergaciones de sus ganas, y disposición para ofrecerme su compañía y ánimo en los momentos difíciles.

A mis alumnos y a los alumnos participantes de esta investigación por sus constantes intercambios de ideas, y compromiso con su propia formación.

Agradezco al Instituto de Formación Docente de El Bolsón por proporcionarme las instalaciones y recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. También quisiera agradecer a su directora por su apoyo.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas, mencionadas o no, que han contribuido de alguna manera a la realización de esta tesis. Su ayuda y apoyo han sido invaluable, y esta obra es tanto suya como mía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	19
1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.1. Justificación de la investigación.....	24
1.1.1. Introducción	24
1.1.2. La formación docente como espacio para el desarrollo de los miedos preprofesionales	25
1.1.3. Los miedos preprofesionales.....	27
1.1.4. El abordaje de los miedos preprofesionales.....	29
1.1.5. Escuchando las voces que habitan: El fantasma en las fuentes primarias	33
1.1.6. Contribución al campo de la psicología social y comunitaria	41
1.1.7. Desde la experiencia a la investigación: la pasión personal	44
1.2. Planteamiento del problema y preguntas de investigación	46
1.2.1. Formulación del problema	46
1.2.2. Preguntas	46
1.3. Objetivos generales y específicos	47
1.3.1. Objetivo general.....	47
1.3.2. Objetivos específicos.....	47
2. CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA.....	49
2.1. Los miedos preprofesionales y su manifestación en el ámbito de la formación docente	51
2.1.1. Mecanismos de defensa y gestión de impulsos hostiles.....	52
2.1.2. Afectos ligados al miedo.....	58
2.1.3. Los Miedos en el Ámbito Educativo: Estudiantes y Profesores	77
2.1.4. La influencia de las representaciones sociales en la construcción de miedos	89
2.2. Impacto de las representaciones sociales en la práctica docente	91
2.2.1. El papel de las representaciones sociales en la formación de la identidad	92
2.2.2. El impacto de las representaciones sociales en la educación y la enseñanza en la práctica docente	96
2.2.3. Estereotipos y prejuicios en representaciones sociales sobre la enseñanza y profesores.....	100
2.3. La comprensión del Otro desde el enfoque psicoanalítico	109
2.3.1. Procesos de objetivación y anclaje: construyendo lo vincular	109
2.3.2. El Otro y la construcción del lazo social	112
2.3.3. Establecer lazo desde el discurso	117
2.3.4. El lazo social, los miedos y la sociedad del siglo XXI	131
2.4. Enfoques psicoanalíticos para la exploración grupal.....	134
2.4.1. Aplicación del psicoanálisis en grupos de trabajo.....	134
2.4.2. Tensiones en la construcción de grupos	136
2.4.3. Análisis interpretativo y reflexión colectiva para romper la estereotipia en los grupos	137

2.4.4.	La relación entre sujeto y grupo para el abordaje de grupos	143
2.4.5.	El psicodrama psicoanalítico grupal	148
2.5.	Cuestiones generales y de método sobre la formación dirigida a docentes	156
2.5.1.	Evolución de las concepciones teóricas en relación con la formación docente....	156
2.5.2.	Aspectos metodológicos generales del proceso de formación docente	161
2.5.3.	Tendencias actuales y novedades en relación a la formación docente	165
3.	CAPITULO III. METODOLOGÍA.....	170
3.1.	Introducción.....	170
3.2.	Diseño de la Investigación	170
3.2.1.	Consideraciones sobre la estructuración de los talleres	176
3.3.	Población y muestra	178
3.3.1.	Proceso de selección de participantes	178
3.3.2.	Convocatoria.....	179
3.3.3.	Selección	179
3.3.4.	Comunicación de los criterios de selección.....	180
3.3.5.	Motivos de los participantes para sumarse a la investigación	180
3.4.	Descripción de la muestra	181
3.4.1.	Detalles demográficos de los participantes	182
3.4.2.	Criterios de inclusión	182
3.5.	Categorías.....	182
3.6.	Instrumentos de investigación	184
3.6.1.	Situaciones de diagnóstico	185
3.6.2.	Situaciones de aplicación	188
3.6.3.	Situaciones de evaluación de los resultados.....	190
3.6.4.	Evaluación del dispositivo.....	192
3.7.	Análisis de los datos	193
3.7.1.	Sobre los datos.....	195
3.7.2.	Enfoque hermenéutico para el análisis de los datos en el marco de un estudio descriptivo.....	196
4.	CAPITULO IV. RESULTADOS	202
4.1.	Introducción.....	202
4.2.	Caracterización del estado inicial de los miedos	202
4.2.1.	Caracterización del alumnado antes de la aplicación de la metodología	202
4.2.2.	Caracterización del estado inicial de los miedos en los estudiantes	203
4.2.3.	Diversidad de miedos personales expuestos por los participantes	205
4.2.4.	Construcción de las primeras categorías	207
4.3.	Diseño y desarrollo de una metodología grupal para la exploración psicoanalítica en el alumnado de las carreras de formación docente.....	210
4.3.1.	Directrices para implementar una metodología de exploración grupal en la formación docente	210

4.3.2.	Corpus teórico-metodológico para la metodología psicoanalítica de exploración grupal en la formación docente	212
4.4.	Modelo metodológico de la “Máquina de producir significados compartidos”	214
4.4.1.	Primera sesión	217
4.4.2.	Segunda sesión	220
4.4.3.	Tercera sesión	222
4.4.4.	Cuarta sesión.....	223
4.4.5.	Quinta sesión	225
4.5.	Principales resultados obtenidos de la aplicación de la metodología	227
4.5.1.	Logros y beneficios de la metodología	227
4.5.2.	Logros y beneficios de la recolección de datos.....	228
4.5.3.	La evolución de las unidades de significado a las categorías	234
4.5.4.	Proceso de validación de las categorías	236
4.5.5.	Unidad de significado: 1.Malestares preprofesionales de futuros docentes	252
4.5.6.	Unidad de significado: 2.Gestión de problemas	257
4.5.7.	Unidad de significado: 3.Dispositivo terapéutico.	263
4.5.8.	Unidad de significado: 4. Desarrollo profesional formación docente	271
4.5.9.	La construcción de categorías permite nuevas preguntas.....	276
4.6.	La transformación de los miedos en los futuros docentes a través del dispositivo grupal	280
4.7.	Las categorías construidas y las preguntas de investigación	282
4.8.	La máquina de producir significados compartidos como dispositivo	287
4.9.	Una nueva aproximación al psicoanálisis a partir de los resultados obtenidos	289
4.10.	Fantasías fundamentales de los neuróticos	298
4.10.1.	Fantasías fundamentales de la neurosis obsesiva	298
4.10.2.	Fantasías fundamentales de la Neurosis Histórica	300
4.10.3.	Fantasías fundamentales de la fobia.....	301
4.11.	Los miedos preprofesionales	302
4.12.	Miedos en transformación: análisis de los trabajos finales	307
4.13.	La fundación conceptual: el papel del título en la definición de cada categoría	311
5.	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	316
5.1.	Conclusiones principales de la investigación	316
5.2.	Las limitaciones de este estudio	319
5.3.	Implicaciones de este estudio	321
5.4.	Recomendaciones para futuras investigaciones	322
5.5.	Discusión sobre la relevancia práctica de los hallazgos	323
5.6.	Reflexiones personales sobre el proceso de investigación	324
5.7.	Consideraciones éticas	328
5.8.	Refinamiento metodológico adicional	329
5.9.	Escalabilidad y asignación de recursos	330

6. REFERENCIAS..... 332

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Organizadores grupales, autores de referencia y conceptos en juego</i>	141
Tabla 2. <i>Las etapas y fases de esta Investigación Acción Participativa. Fuente: Martí (2000)</i>	172
Tabla 3. <i>Ventajas y desventajas del uso del Atlas.ti</i>	194
Tabla 4. <i>Relación trabajo de campo y tipos de registros</i>	195
Tabla 5. <i>Relación trabajo de campo, tipos de registros, tipos de datos y códigos/citas</i>	197
Tabla 6. <i>Lista de códigos vinculados a los miedos. Tabla con los miedos citados por las alumnas</i>	205
Tabla 7. <i>Situación original de los miedos identificados</i>	233
Tabla 8. <i>62 códigos de la Unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes</i>	237
Tabla 9. <i>36 códigos de la Unidad de significado 2. Gestión de problemas</i>	240
Tabla 10. <i>36 códigos de la Unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico</i>	242
Tabla 11. <i>29 códigos de la Unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente</i> ...	244
Tabla 12. <i>Categoría 1. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen</i>	302
Tabla 13. <i>Categoría 2. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen</i>	303
Tabla 14. <i>Categoría 3. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen</i>	303
Tabla 15. <i>Categoría 4. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen</i>	303
Tabla 16. <i>Nombre final de las categorías resultantes</i>	311

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Año 2021: Educación común. Nivel superior No Universitario. Alumnos de grado.....	26
Figura 2. Año 2021: Educación común. Nivel superior No Universitario. Egresados.....	27
Figura 3. Cronología sobre el concepto de Otridad.....	112
Figura 4. El lazo social conformando las representaciones sociales.....	118
Figura 5. Esquema de los pasos del proceso de investigación.....	177
Figura 6. El progreso de la investigación.....	195
Figura 7. Paletas de miedos y frecuencias, enunciados por los participantes.....	204
Figura 8. Miedo al fracaso y a la inseguridad.....	207
Figura 9. Miedo a la muerte y a la enfermedad.....	208
Figura 10. Miedo a la observación y al qué dirán.....	208
Figura 11. Miedos relacionados con el entorno y las relaciones interpersonales.....	209
Figura 12. Origen de los datos.....	230
Figura 13. Nubes de códigos.....	231
Figura 14. Diagrama de árbol de los códigos.....	234
Figura 15. Gráfico de barra de unidades de significado.....	236
Figura 16. Nubes de códigos de la unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes.....	238
Figura 17. Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes.....	239
Figura 18. Nubes de códigos de la unidad de significado 2. Gestión de problemas.....	241
Figura 19. Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 2. Gestión de problemas....	241
Figura 20. Nubes de códigos de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico.....	243
Figura 21. Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico...	243
Figura 22. Nubes de códigos de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente.....	245
Figura 23. Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente.....	246
Figura 24. Gráfico de árbol distribución de unidades de significado.....	247
Figura 25. Diagrama de Sankey de las vinculaciones según los códigos y las citas de la red de las unidades de significado.....	248
Figura 26. Gráfico de red de la unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes. 77 nodos.....	256
Figura 27. Gráfico de red de la unidad de significado 2. Gestión de problemas. 51 nodos.....	263
Figura 28. Gráfico de red de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico. 51 nodos.....	270
Figura 29. Gráfico de red de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente. 38 nodos.....	276

Figura 30. *Gráfico de la red completa sin etiquetas de las unidades de significado. 169 nodos. ... 279*

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Datos a nivel jurisdiccional e institucional	347
ANEXO II. Plan de estudios de los profesorados que se dictan en el IFDC de El Bolsón	354
ANEXO III. Fundamentos, finalidades formativas y contenidos del campo de la práctica profesional para el tercer año de los profesorados que se dictan en el IFDC de El Bolsón	359
ANEXO IV. Los sujetos de la formación y los perfiles de egresado de los profesorados que se dictan en el IFDC de El Bolsón	388
ANEXO V. Planificación para el tercer año del taller de prácticas de la carrera de primaria	394
ANEXO VI. Trabajo de campo. Entrevistas	402
ANEXO VII. Ficha para propuesta de espacio de definición institucional del IFDC de El Bolsón ..	414
ANEXO VIII. Solicitud de autorización para la investigación	417
ANEXO IX. Consentimiento informado de participantes.....	418
ANEXO X. Documentos internos elaborados para circulación institucional	429
ANEXO XI. Trabajo de campo. Citas. Etapa 1 y códigos finales.....	433
ANEXO XII. Manual para el armado, montaje y uso de la máquina de producir significados compartidos en los institutos de formación docente	436

INTRODUCCIÓN

Esta investigación propone la producción de un dispositivo analítico grupal con el fin de incorporarlo en la formación de docentes de la provincia Río Negro. Surge como respuesta a una demanda específica planteada por los alumnos de cuarto año de la carrera de profesorado de primaria del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB). Estos estudiantes, debido a la inmediatez de sus prácticas profesionales, se enfrentan a una serie de interrogantes que los llevan a cuestionarse, de manera epistémica y epistemológica, el sentido real de ser docente.

La etapa de transición de ser estudiantes a asumir un rol activo como docentes es crucial en la formación de los futuros educadores. Sin embargo, esta transición puede generar una serie de emociones intensas, entre las que se destacan la ansiedad y el temor. Los estudiantes avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB, al aproximarse al inicio de sus prácticas profesionales, se enfrentan a una inminente responsabilidad y a desafíos que pueden resultar abrumadores.

Es fundamental reconocer que la formación docente actual no siempre cuenta con un espacio propicio para abordar y contener estas situaciones especiales. La ansiedad y el temor que surgen en los estudiantes al enfrentar el inicio de las prácticas profesionales pueden afectar su desempeño, su confianza y su capacidad para establecer una relación efectiva con los alumnos. Por lo tanto, es necesario buscar estrategias que les permitan gestionar de manera adecuada estas emociones y fortalecer su preparación para enfrentar los desafíos de la labor docente.

La propuesta del dispositivo grupal, también denominado "la máquina para producir significados compartidos", emerge como una solución innovadora para abordar la problemática planteada. Mediante esta metodología, se busca ofrecer a los estudiantes avanzados un espacio seguro y facilitador donde puedan explorar y expresar sus inquietudes, miedos e inseguridades relacionadas con sus prácticas profesionales. La interacción entre pares, guiada por principios psicoanalíticos,

propiciará la construcción colectiva de significados y una reflexión profunda sobre el sentido de ser docente.

Al participar en este proceso, los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir sus experiencias, escuchar las vivencias de otros y recibir el apoyo y la contención necesarios. Se fomentará un ambiente de confianza y colaboración, permitiendo el intercambio de aprendizajes y la identificación de estrategias efectivas para manejar el temor y la ansiedad asociados a las prácticas profesionales.

Es crucial destacar que esta iniciativa no se enfoca exclusivamente en la gestión emocional, sino también en el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio docente. A través de la exploración psicoanalítica en grupo, se impulsará la reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos, la construcción de vínculos pedagógicos y la gestión de situaciones complejas que puedan surgir en el entorno educativo. La propuesta busca llenar el vacío existente en la formación docente actual, ofreciendo un espacio de contención y aprendizaje para los estudiantes avanzados. Al abordar de manera integral el temor y la ansiedad vinculados a las prácticas profesionales, se busca fortalecer su preparación y contribuir a su desarrollo como futuros docentes competentes y seguros.

Esta metodología innovadora no solo beneficiará directamente a los estudiantes involucrados, sino que también aportará mejoras al programa de formación docente en general, generando una práctica docente más eficiente y efectiva en la región de Río Negro.

Este enfoque se fundamenta en principios psicoanalíticos, respaldándose en la premisa de que la construcción de significados compartidos y la reflexión colectiva constituyen elementos esenciales para el crecimiento personal y profesional de los futuros docentes. Los pilares teóricos que respaldan esta formulación, aquellos que establecen vínculos para fundamentar la propuesta, son diversos. Freud, a través de su enfoque psicoanalítico y el dispositivo analítico, establece los cimientos para comprender las dinámicas emocionales y psíquicas en el proceso terapéutico, permitiendo al paciente explorar su inconsciente y resolver conflictos internos.

Lacan, mediante la teoría de los cuatro discursos, proporciona herramientas para analizar las estructuras sociales y las interacciones lingüísticas, resultando beneficioso para comprender las dinámicas de poder y comunicación en la sociedad. Pichón-Rivière, al introducir el concepto de grupo operativo, sostiene que el grupo es intrínsecamente un dispositivo terapéutico, enfocándose en el análisis de las interacciones y dinámicas grupales para la construcción de significados compartidos. Por último, Pavlovsky, a través de la "máquina de lo grupal", busca fomentar la participación activa, el análisis colectivo y la creación de nuevas narrativas y significados compartidos en el grupo, contribuyendo así a la generación de cambios y a la producción de subjetividad. En conjunto, estos enfoques proporcionan herramientas valiosas para analizar y transformar las dinámicas emocionales y sociales en el proceso terapéutico.

La investigación emplea una metodología cualitativa se enmarca en el trabajo descriptivo hermenéutico. La intervención se apoya en la investigación-acción y utiliza técnicas cualitativas, como la observación abierta y no estructurada, la observación participante y el registro anecdótico. Se recoge información a través de la interacción con los estudiantes y se realiza un análisis de contenido para establecer categorías de análisis. Se utiliza el software Atlas.ti para apoyar el proceso de análisis de datos.

El proyecto se enfrenta a la dificultad de abordar situaciones de temor y ansiedad que son subjetivas y pueden variar en cada individuo. Sin embargo, se espera que a través de la metodología grupal propuesta se pueda brindar apoyo y contención a los estudiantes, permitiéndoles explorar y gestionar adecuadamente estas emociones. Los resultados esperados incluyen el desarrollo de una concepción alternativa a la visión tradicional del psicoanálisis, una metodología para sumar a la formación de los futuros docentes y una mejora en el programa de formación docente actual para contribuir a una práctica docente más eficiente en la región. Esta metodología aborda de manera integral la gestión de emociones y el desarrollo de competencias pedagógicas, brindando un enfoque efectivo y colaborativo en la formación docente. Es importante resaltar que la máquina para producir significados compartidos se centra en la dimensión grupal y colectiva de la

formación docente, proporcionando un espacio donde los estudiantes pueden sentirse acompañados y comprendidos en su proceso de transformación hacia el rol de docente. La participación en estas actividades grupales fortalecerá la capacidad de comunicación, empatía y resolución de conflictos de los estudiantes, aspectos esenciales en el contexto educativo.

A partir del trabajo de campo, se han obtenido una serie de resultados teórico-metodológicos y prácticos que tienen el potencial de enriquecer la formación docente y mejorar el programa actual. En términos teórico-metodológicos, se destaca la construcción de significados compartidos mediante la interacción grupal, lo que profundiza la comprensión de los participantes sobre el temor y la ansiedad en las prácticas docentes. Además, se fomenta la reflexión crítica sobre el rol del docente, permitiendo a los estudiantes analizar sus creencias y expectativas para un desarrollo profesional más consciente. La aplicación de principios psicoanalíticos también se promueve, lo que facilita la comprensión de las dinámicas emocionales y relacionales en el ámbito educativo, contribuyendo a la formación de vínculos pedagógicos sólidos y una gestión más efectiva de situaciones complejas.

En cuanto a los resultados prácticos, se observa una mayor preparación emocional de los estudiantes avanzados para sus prácticas profesionales, lo que se traducirá en un desempeño más seguro en el aula. Asimismo, se desarrollan habilidades de comunicación y empatía a través de dinámicas grupales, lo que facilitará relaciones más positivas con los alumnos. Por último, se identifica la posibilidad de mejorar el programa de formación docente del IFDCEB, utilizando las lecciones aprendidas para actualizar los contenidos curriculares con enfoques psicoanalíticos y estrategias de manejo emocional. Estos resultados teórico-metodológicos y prácticos se presentan como valiosas contribuciones al campo de la formación docente y al perfeccionamiento de la educación en la región.

La tesis se estructura en varios capítulos. El Capítulo I aborda el planteamiento de la investigación, justificando la necesidad de abordar el temor y la ansiedad en la formación docente y planteando las preguntas de investigación. El Capítulo II se centra en la revisión de la literatura, explorando conceptos fundamentales como la construcción de la identidad, el lazo social, los mecanismos de defensa y la

influencia de las representaciones sociales en la práctica docente. El Capítulo III describe la metodología utilizada en la investigación, incluyendo el diseño, las categorías de análisis, la población y muestra, el proceso de selección de participantes y el instrumento de investigación. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos a través del trabajo de campo, incluyendo las etapas y fases del proceso de análisis de datos. Por último, el Capítulo V ofrece conclusiones, limitaciones e implicaciones del estudio.

Este trabajo fortalece la comunidad de aprendizaje y enriquece la formación de los docentes en formación. La propuesta impacta significativamente en el sistema educativo regional al cultivar la preparación emocional y la empatía de los futuros educadores. Este impacto se refleja en una mejora general de la calidad educativa en la región de Río Negro, beneficiando tanto a los alumnos como a la comunidad educativa en su conjunto.

La metodología innovadora propuesta impulsa una transformación significativa en la formación docente, generando un efecto positivo tanto en la eficiencia como en el bienestar emocional de los futuros docentes en la jurisdicción de Río Negro. Al promover la construcción de significados compartidos, estimular la reflexión crítica y fortalecer las habilidades emocionales, esta iniciativa tiene el potencial de elevar el nivel de desempeño profesional de los educadores en formación y, en última instancia, de mejorar la calidad de la educación en nuestra comunidad.

1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación de la investigación

1.1.1. Introducción

La experiencia del miedo en el entorno educativo ha sido objeto de atención y análisis en el ámbito académico (Garzón Arcos et al., 2013; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2016; Miller, 2017; Gutierrez Alvarez, 2021; Bellotti et al., 2023). Específicamente, aquellos individuos que fueron educados durante el siglo XX (Garzón Arcos et al., 2013) pueden reconocer el miedo como un obstáculo significativo que, en numerosas ocasiones, obstruyó el pleno desarrollo de sus facultades cognitivas, creativas y su inclinación por la exploración y adquisición de conocimientos adicionales. La vivencia escolar, que abarca los períodos más formativos de la vida, ha dejado una huella indeleble en la psique de muchos individuos, ejerciendo una influencia determinante en su pensamiento y conducta actuales. El miedo se ha erigido como una marca vital, producto de prácticas pedagógicas que, en ocasiones, carecían de adecuación y estaban predominantemente enfocadas en la manipulación y restricción de las ideas y aspiraciones de los estudiantes. Aquellos que no se ajustaban al ideal del estudiante eran objeto de burlas, escrutinio, juicio, señalamiento público e incluso agresión, lo que con frecuencia conducía a la represión de su individualidad. Bajo este enfoque pedagógico, los estudiantes eran concebidos como sujetos pasivos, disciplinados y carentes de seguridad en sí mismos, con esporádicas manifestaciones de rebeldía, consideradas infructuosas por los educadores, y percibidos como simples receptáculos de conocimiento.

Además de su impacto directo en el individuo en términos de temor y limitación de sus capacidades, la experiencia del miedo en el contexto escolar puede contribuir a la internalización de un superyó (Freud, 2006) marcado por las normas y expectativas impuestas por la institución educativa y la sociedad en general. Este superyó asimila las representaciones sociales y los ideales de éxito académico y comportamiento aceptable, lo que puede generar una sensación de inadecuación y ansiedad en aquellos que no logran cumplir con dichos estándares

predefinidos. La institución escolar desempeña un papel crucial en la construcción y reproducción de estas representaciones sociales. Los alumnos son evaluados y clasificados constantemente en función de su rendimiento académico y comportamiento, lo que refuerza ciertos estereotipos y expectativas sociales. Los individuos que no cumplen con estas expectativas pueden ser objeto de estigmatización y marginación, perpetuando así un ciclo de exclusión y alienación.

1.1.2. La formación docente como espacio para el desarrollo de los miedos preprofesionales

Es desde esta mirada que se plantea a la formación docente como una trayectoria con desafíos y obstáculos que pueden afectar la identidad y motivación de los futuros profesores, en este proyecto, del IFDC de El Bolsón en Argentina. Por su importancia e impacto en el ámbito educativo de la región, esta investigación abordará dicha temática focalizando en las necesidades que se despliegan durante la formación docente; específicamente los miedos preprofesionales, así como en una alternativa para su abordaje y gestión mediante una metodología de análisis grupal con enfoque psicoanalítico.

El interés por este tema surge como consecuencia de una actividad que se llevó a cabo durante un taller de Educación Sexual Integral, destinado a estudiantes de cuarto año de la carrera del profesorado de primaria del IFDCEB, en el transcurso del año 2022. A partir de este ejercicio se generaron distintas instancias de análisis grupal, que permitieron, a través de la escucha y el diálogo reflexivo, comprender las motivaciones y conflictos conscientes e inconscientes que enmarcan sus emociones. Los sentimientos de temor que experimentan estos estudiantes devienen de distintas inseguridades respecto a sus competencias y desempeños, lo cual suele generar un alto nivel de sufrimiento psíquico que no logran visualizar con claridad, pero que condiciona sus prácticas docentes. Los estudiantes que se sienten inseguros acerca de sus habilidades y competencias pueden tener menos motivación para aprender y menos confianza en su capacidad para tener éxito en su futura carrera docente. Estos sentimientos de temor y ansiedad, los pueden llevar a abandonar el profesorado antes de completarlo.

Sin embargo, no se pretende afirmar que el abandono se deba únicamente a los sentimientos de temor. Los componentes (no hay investigación en la jurisdicción sobre este tema), pero se reconocen dudas sobre sus propias capacidades (algunos estudiantes se sienten inseguros sobre sus habilidades para enseñar o gestionar el aula, lo que puede afectar su autoestima y motivación), sumadas las dificultades en sus propios aprendizajes (la falta de recursos tanto económicos como de otro orden, es decir, las condiciones para llevar adelante la tarea). Los alumnos son adultos con responsabilidades familiares (situaciones como la enfermedad de un familiar, dificultades económicas o problemas de pareja) pueden obligar a un estudiante a replantearse el proyecto de vida.

Es importante comprender que no existe una única causa que explique por qué un estudiante decide abandonar la carrera docente, sino que se trata de una decisión compleja que se ve influenciada por una variedad de factores.

Es así que se torna necesario implementar medidas que brinden apoyo a los estudiantes de profesorado, tanto en el ámbito académico como personal, para que puedan desarrollar su vocación con las herramientas y el acompañamiento necesarios.

Las siguientes tablas nos presentan datos a nivel nacional por jurisdicción. Podemos ver qué grado de desgranamiento y abandono que lleva a una muy baja tasa de egreso.

Figura 1

Año 2021: Educación común. Nivel superior No Universitario. Alumnos de grado y tipo de formación según división político-territorial

División Político-Territorial	Tipo de formación		
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional
Total País	976.145	552.969	423.176
Río Negro	21.567	10.118	11.449
Salta	41.647	25.737	15.910
San Juan	9.750	7.116	2.634
San Luis	8.843	5.483	3.360
Santa Cruz	3.597	2.006	1.591
Santa Fe	73.731	39.969	33.762
Santiago del Estero	22.829	19.990	2.839
Tucumán	30.961	16.247	14.714
Tierra del Fuego	6.644	2.783	3.861

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de Argentina

Figura 2

Año 2021: Educación común. Nivel superior No Universitario. Egresados (grado, posgrado y postítulo) por tipo de formación según división político-territorial

División Político-Territorial	Tipo de formación		
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional
Total País	113.149	56.916	56.233
Río Negro	1.617	433	1.184
Salta	6.919	4.265	2.654
San Juan	1.298	989	309
San Luis	1.426	1.247	179
Santa Cruz	296	86	210
Santa Fe	6.619	3.383	3.236
Santiago del Estero	1.592	1.164	428
Tucumán	3.059	1.693	1.366
Tierra del Fuego	277	126	151

Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de Argentina

Esta problemática se refleja también en el bajo índice de tasa egreso¹ durante el período de formación docente en el IFDCEB (ver el Anexo I: Datos estadísticos).

Por su parte el Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, ha implementado diferentes medidas para acercar los Institutos a las escuelas. Sin embargo las actuales iniciativas de acompañamiento en la agenda nacional, tales como tutorías y ayudas económicas, no abordan adecuadamente las implicancias afectivo-emocionales que surgen en el proceso de apropiación subjetiva, que es de carácter individual y que genera incertidumbres no resueltas en los futuros docentes.

1.1.3. Los miedos preprofesionales

El tema de los miedos preprofesionales en la formación de profesores es un problema que no ha sido abordado adecuadamente por los sistemas educativos y la literatura existente sobre la formación docente. Los estudios de Garzon Arcos et al. (2013), Gutierrez Alvarez (2021), Belloti et al. (2023), Tumbaco (2023) y Pulido

¹ La tasa de egreso, también conocida como tasa de graduación o tasa de finalización, es un indicador que representa el porcentaje de estudiantes que completan un programa educativo o una institución en un período de tiempo determinado. En el contexto de un profesorado, la tasa de egreso se refiere al porcentaje de estudiantes que completan el programa y se gradúan con éxito. Se calcula dividiendo el número de estudiantes que se gradúan entre el número total de estudiantes que ingresaron al programa y multiplicando el resultado por 100 para obtener el porcentaje.

Acosta & Herrera Clavero (2016) ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo el miedo afecta a los estudiantes en prácticas preprofesionales en diferentes contextos geográficos y disciplinas. La diversidad de contextos estudiados sugiere que el miedo es un fenómeno universal en la formación preprofesional, lo que resalta la relevancia de investigar cómo se manifiesta en diferentes culturas y sistemas educativos. Además, el análisis de las estrategias utilizadas para enfrentar el miedo y las reflexiones resultantes en los estudios de Gutierrez Alvarez (2021) y Tumbaco (2023) puede proporcionar ideas prácticas para mejorar la formación de profesores y el apoyo emocional ofrecido a los estudiantes en prácticas. Ya que Tumbaco (2023) examina el impacto de las prácticas preprofesionales en estudiantes de Trabajo Social en Ecuador. A través de una encuesta voluntaria, el estudio revela altos niveles de satisfacción con las prácticas, destacando la mejora en habilidades sociales y profesionales. Sin embargo, también señala áreas de mejora, como la necesidad de fortalecer ciertas habilidades técnicas a través de capacitación adicional. Este estudio proporciona una visión optimista pero realista de las prácticas preprofesionales y subraya la importancia de abordar las preocupaciones y miedos de los estudiantes para maximizar su aprendizaje y desarrollo profesional. Y en el trabajo de Gutierrez Alvarez (2021) analiza las experiencias de estudiantes normalistas en la Ciudad de México durante sus prácticas docentes. A través del método biográfico-narrativo, el estudio revela las situaciones problemáticas enfrentadas por los estudiantes, las estrategias implementadas para resolverlas y las reflexiones resultantes. Este enfoque permite una comprensión profunda de las tensiones y desafíos presentes en el contexto educativo actual, especialmente en lo que respecta al surgimiento y manejo del miedo en situaciones práctica. En conclusión, la investigación sobre los miedos preprofesionales de los profesores es importante para comprender mejor las complejidades emocionales que enfrentan los futuros educadores y mejorar las prácticas pedagógicas.

La presencia de este problema indica una carencia no resuelta en el campo de la formación docente y crea una oportunidad de intervención profesional que hace que esta investigación sea relevante y necesaria para descubrir claves adecuadas en el tratamiento de estas situaciones de temor.

El objetivo es brindar a los futuros docentes de la región, una metodología que les permita atravesar los diversos conflictos durante la realización de sus prácticas y con ello, contribuir con un desempeño más eficiente por parte del futuro docente. La metodología propuesta se presentará a las instancias decisoras como alternativa para el perfeccionamiento del actual plan de formación docente de la región. La investigación se enfoca en los estudiantes avanzados, es decir los que se encuentran en el tercer y cuarto año de carrera, y que se encuentran cursando las prácticas docentes.

En el ámbito epistemológico de la psicología social se propone abordar una nueva metodología llamada “La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica”. Se trata de un aporte teórico-metodológico novedoso, tanto para la psicología social como para el psicoanálisis, pues la metodología reivindica el lugar del discurso del psicoanálisis en los grupos y en la educación en general, como una herramienta valiosa para comprender los procesos inconscientes que influyen en la dinámica de los grupos. Asumir este enfoque teórico puede ser de gran utilidad para mejorar la formación de docentes y, por tanto, para el desarrollo de una educación más efectiva y comprometida con las necesidades de la sociedad.

1.1.4. El abordaje de los miedos preprofesionales

La formación docente es un proceso que involucra no solo aspectos cognitivos sino también afectivo-emocionales, y es necesario abordar estas implicancias para que los futuros docentes se sientan seguros y capaces de brindar una experiencia educativa enriquecedora a sus alumnos. El empleo de la metodología psicoanalítica grupal implica abordar estas dinámicas inconscientes y explorar las fantasías, deseos y temores que subyacen en las relaciones interpersonales del grupo. Se propone adaptar las técnicas y estrategias terapéuticas del dispositivo freudiano para ayudar a los futuros docentes a comprender mejor sus emociones y a desarrollar habilidades para conectarse efectivamente con sus alumnos y crear un ambiente de aprendizaje propicio para ellos.

En este proyecto de investigación se proponen dos analogías: se plantea al dispositivo freudiano para el psicoanálisis como una metodología terapéutica y, también, como una máquina. La concepción como metodología responde a que la propuesta se basa en la teoría psicoanalítica y, para ello, utiliza diferentes herramientas o componentes técnicos que permiten explorar el inconsciente del sujeto en análisis y, así, ayudarlo a resolver sus conflictos internos. La concepción propuesta como máquina a cargo de los filósofos Deleuze & Guattari (1972), permite enmarcar al dispositivo psicoanalítico como una máquina de producción de subjetividad, en la cual se combinan diferentes elementos: el sujeto, el psicoanalista, la teoría psicoanalítica y ciertas técnicas que funcionarían como herramientas propicias para abordar el dispositivo.

En respuesta a la falta de un enfoque adecuado ante las implicaciones afectivo-emocionales en el proceso de apropiación subjetiva y la ausencia de herramientas para manejar la tensión en el aula, este proyecto propone una intervención concreta en el ámbito educativo. La falta de atención a estos aspectos puede tener repercusiones negativas en la calidad educativa y en el desarrollo de los estudiantes a largo plazo. Asimismo, en consonancia con el objetivo de mejorar la calidad educativa y el desarrollo a largo plazo de los estudiantes, se introduce la metodología "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica" en la formación docente. Esta innovadora metodología busca abordar de manera efectiva las necesidades emocionales de los estudiantes y promover su desarrollo integral. Esta iniciativa busca fomentar habilidades reflexivas y críticas en los futuros educadores, lo cual repercute positivamente en la calidad de la educación y en la formación de ciudadanos comprometidos. Además, se pretende compartir los resultados obtenidos para que el sistema formativo jurisdiccional considere la implementación de esta metodología en los espacios de formación docente en el IFDC y en todos los profesorado del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Argentina.

La idea de este proyecto es implementar un dispositivo que permita a estudiantes en el proceso de ser docentes abordar diferentes tipos de temores que implica su rol profesional de manera sistemática y desde la formación docente.

En primer lugar, se trabajó con los documentos oficiales, aquellos que son normativos y producción del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro, que dan cuenta de cómo se espera y qué se espera del Sujeto que viene a formarse a los IFDC de la jurisdicción y qué perfil se espera que desarrolle un egresado de cada carrera, a lo largo de su formación. Se enuncia en todos los Diseños Curriculares bajo los títulos: Los Sujetos de la Formación y Perfil del Egresado². Ninguna de las cuestiones planteadas, en este trabajo de investigación, tiene su correlato, su aplicación, en los actuales diseños curriculares (ver Anexos II y III).

Los diseños curriculares presentan al campo de la formación en las prácticas profesionales como un espacio específico, de formación en prácticas. En todos los documentos oficiales de cada una de las carreras de formación docente de la jurisdicción (Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales, Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial), se plantea la necesidad de:

- Aprender sistemáticamente capacidades para la actuación docente en contextos reales, como aquellas instituciones a la que asiste a la primera infancia o adolescencia.
- Recomienda pensar la práctica profesional desde una epistemología de la práctica entendiéndola como una construcción histórica y social.
- La práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su práctica.

Repasando las planificaciones anuales de los espacios de formación en la práctica docente, tampoco dan cuenta de algún tipo de interés en este planteo.

En segundo lugar, continuando con la lectura de documentos oficiales, se analizan las planificaciones de los docentes de taller de práctica docente III y IV de las carreras que se dictan. En busca de la existencia de un espacio en la formación que dé cuenta de la posible constitución de un espacio como el propuesto para la

² Ver en Anexo IV, en el que se encuentra cada Perfil de Egresado de cada una de las cuatro carreras que se dictan en el IFDC de El Bolsón.

investigación. En el Anexo V está completa la propuesta de trabajo que se analiza a continuación.

A modo de ejemplo se aborda el Taller de práctica III de la carrera de profesorado de nivel primario. La selección de contenidos que realizan en este taller se apoya en el eje Prácticas de Enseñanza Situadas, que propone el equipo de profesores a cargo del espacio y que se presenta en el diseño curricular que propone la jurisdicción, como uno de los ejes de contenidos descriptores.

La planificación anual parece tener un enfoque centrado en promover el análisis de las continuidades y discontinuidades entre los distintos niveles del sistema educativo, así como también en el estudio de las normativas vigentes. Sin embargo, lo que se destaca es la ausencia de abordaje de las emociones y miedos en el espacio, lo cual es fundamental para la formación integral de los futuros profesionales de la educación.

El hecho de que no se contemple esta temática a lo largo del tercer año de formación en prácticas en la carrera de Profesorado de Nivel Primario, y que tampoco se incluya en las planificaciones de otros talleres de Prácticas en el IFDCEB para las diferentes carreras, podría representar una carencia significativa en la formación de los estudiantes. El abordaje de las emociones y miedos es esencial para comprender y manejar adecuadamente el entorno emocional de los alumnos, así como para desarrollar habilidades de empatía, resolución de conflictos y construcción de relaciones positivas en el aula.

Además, la inclusión de este eje temático podría permitir la articulación con otros espacios curriculares de formación y enriquecer los talleres interdisciplinarios. Por ejemplo, al integrar el análisis de las emociones en la planificación, se podría explorar cómo influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo afectan el clima emocional del aula y cómo se pueden abordar de manera constructiva para favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje.

La falta de abordaje de las emociones y miedos en la planificación anual del taller de práctica 3 y en otros talleres de prácticas en el IFDCEB puede representar una limitación en la formación integral de los futuros profesionales de la educación,

al no contemplar aspectos fundamentales para la gestión emocional en el aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.

Lo mismo ocurre al recorrer las planificaciones de los diferentes talleres de Prácticas de las cuatro carreras del IFDCEB.

1.1.5. Escuchando las voces que habitan: El fantasma en las fuentes primarias

En tercer lugar, para lograr construir mejores coordenadas sobre el objeto de estudio, es pertinente recabar información desde las fuentes primarias. La propuesta se pensó desde un abordaje sincrónico y diacrónico, ¿el abordaje y la oportunidad de expresión de los temores ocurre hoy en los talleres de prácticas? (lectura desde el eje sincrónico) y ¿el abordaje y la oportunidad de expresión de los temores ocurría antes o alguna vez en los talleres de prácticas? (lectura desde el eje diacrónico).

En el proceso de entrevistar a una fuente primaria, nos adentramos en un terreno complejo donde las palabras pueden revelar más de lo que inicialmente parece evidente. En este contexto, la noción de "fantasma" en el psicoanálisis se presenta como una herramienta conceptual poderosa para comprender la dinámica subyacente en estas interacciones. Freud introdujo el concepto de "fantasma" para referirse a las representaciones mentales inconscientes de personas, objetos o situaciones que influyen en nuestras percepciones y acciones de maneras a menudo sutiles pero significativas.

Al aplicar esta perspectiva al proceso de entrevistas abiertas y no estructuradas, podemos concebir a cada participante no solo como un individuo con una historia y experiencias únicas, sino también como portador de sus propios fantasmas psíquicos. En este contexto, los fantasmas no son entidades sobrenaturales, sino más bien construcciones mentales que emergen de la complejidad del inconsciente.

Durante una entrevista abierta, las preguntas actúan como catalizadores que desencadenan asociaciones libres en la mente del entrevistado. Estas asociaciones pueden llevarnos a través de un laberinto de recuerdos, deseos, miedos y conflictos

latentes, todos ellos influenciados por los fantasmas personales de cada individuo. Como entrevistadores, nuestra tarea no es solo registrar las respuestas superficiales, sino también sintonizar con las resonancias más profundas que subyacen en las palabras de nuestros interlocutores.

Al adoptar esta perspectiva, nos encontramos con una dualidad fascinante: mientras escuchamos las palabras pronunciadas por la fuente primaria, también estamos sintonizando con los ecos de sus fantasmas inconscientes. Estos fantasmas pueden manifestarse de diversas formas, ya sea a través de lapsus linguae, contradicciones aparentes, silencios elocuentes o gestos inconscientes. Son como huellas dactilares psíquicas que revelan la complejidad y la riqueza del mundo interno de cada individuo.

Se proponen entrevistas a un profesor del espacio de Prácticas Docentes, a alumnos del espacio de prácticas docentes (se realizó una consulta dada la cantidad de estudiantes) y a egresadas de los profesorados (una novel y una con más de diez años de egresada en la actualidad).

Las entrevistas completas se las puede encontrar en el Anexo VI.

A continuación, se desarrollan algunas ideas centrales emergidas en las entrevistas, las cuales delinearán las coordenadas que conformarán el objeto de estudio.

Entrevista a Profesor del espacio de Prácticas Docentes

Se realizó una entrevista abierta con una única pregunta: Los alumnos al cursar la práctica vivencian diferentes situaciones de miedo, quizá muchas veces fantaseados, ¿Desde el equipo de trabajo cómo se abordan estas situaciones?

Para responder estableció cinco enfoques posibles a la situación. En primer término, explicó el proceso que viven los estudiantes al cursar el espacio. Descalificó los miedos y los recalificó como ansiedades que a veces se tornan muy intensas.

En segundo lugar, destaca la producción de un acta acuerdo de trabajo entre los maestros y los practicantes que garantiza, en términos institucionales que no

quedarán solos a cargo de los infantes y que no recibirán a las familias. Un contrato que delimita y regula las situaciones posibles que resguarda a los practicantes:

En tercer lugar, destaca que tiene que ver con su rol, con lo que se espera del practicante ahora ya a cargo del grupo de estudiantes:

En cuarto lugar, el rol de la co-formadora es central para colaborar en las incertidumbres que se van surgiendo en el cotidiano trabajo en el aula:

En quinto término, expresa que no todas son ansiedades, ni malos momentos, también se vive momentos gratos. Aunque rápidamente agrega que también frustrantes.

Luego de estos cinco puntos, plantea que en práctica trabajan algunos de los aspectos ligados a la incertidumbre, para aprender a convivir con ella, aprender a asumir que estará siempre en juego:

Vemos en la entrevista que se plantea una serie de acciones posibles *“trabajamos con esas sensaciones, con esas situaciones y siempre con el mensaje de poder convivir con ese margen de incertidumbre”* y que al menos la planificación del espacio no da cuenta que se aborde ese contenido al trabajar.

Cuestionario abierto y entrevistas a alumnas y alumnos avanzadas de Prácticas Docentes

Cuestionario abierto

En la construcción del objeto de estudio se consultó a las alumnas y alumnos de tercero año frente a sus temores en las prácticas docentes. Se realizó mediante un buzón que se colocó durante dos jornadas en el aula. Se explicó el sentido de la consulta, y se invitó a que sumen su parecer depositándolo en el buzón:

- Luego de tres años de formación están a punto, al fin de realizar las prácticas, ¿algunos temas las y los inquietan? ¿reconocen la presencia de algunos temores?

En el análisis de las voces recopiladas, se observa una serie de temores que se entrelazan con la experiencia profesional y las expectativas en el ámbito educativo. Estos temores, expresados en primera persona, revelan preocupaciones

vinculadas a la integración laboral, la adaptación al entorno escolar, la autoconfianza en la capacidad docente, y las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

Uno de los temores mencionados se centra en el vínculo con los colegas de trabajo, sugiriendo una inquietud respecto a la interacción social en el contexto laboral. Esta preocupación puede ser indicativa de la importancia que se le atribuye a establecer relaciones profesionales positivas para el desarrollo de un ambiente de trabajo colaborativo y enriquecedor.

Asimismo, se evidencia el temor a no encajar dentro del aula o a sentirse incómodo en dicho entorno. Esta aprehensión refleja la preocupación por la adaptación a las dinámicas y exigencias propias del contexto educativo, así como el deseo de generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes.

Otro aspecto destacado es el miedo a experimentar algún tipo de limitación personal en el ejercicio de la labor docente, lo cual denota una preocupación por la propia capacidad y competencia profesional. Este temor puede estar relacionado con la incertidumbre respecto al desempeño en situaciones desafiantes o nuevas, así como con la presión por cumplir con las expectativas y responsabilidades inherentes al rol docente.

Además, se manifiesta el temor a no lograr captar la atención de los estudiantes o a que estos no se involucren en las propuestas educativas planteadas. Esta preocupación refleja la importancia atribuida a la motivación y el compromiso del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la responsabilidad percibida por parte del docente en generar experiencias educativas significativas y estimulantes.

Otro aspecto relevante es el miedo o la inseguridad ante la posibilidad de perder la paciencia en el aula y recurrir a métodos de enseñanza poco efectivos o inadecuados, como lo sería el golpear el pizarrón con el borrador. Este temor sugiere una preocupación por mantener un adecuado control emocional y utilizar estrategias pedagógicas eficaces para gestionar las situaciones de conflicto o dificultad en el contexto escolar.

Asimismo, se evidencia el temor a la percepción y el juicio de los directivos y colegas respecto a la adopción de enfoques pedagógicos diferentes o innovadores. Esta preocupación refleja la presión por cumplir con las expectativas institucionales y profesionales, así como el deseo de ser reconocido y valorado por las decisiones y propuestas educativas planteadas.

Finalmente, se menciona el miedo a los prejuicios por parte de otros miembros de la comunidad educativa, lo cual sugiere una preocupación por el impacto de las percepciones y estereotipos en el ámbito laboral. Esta inquietud puede estar relacionada con la necesidad de promover un ambiente inclusivo y respetuoso, así como de enfrentar y desafiar los prejuicios y estigmas presentes en la sociedad y el ámbito educativo. En suma, las voces recopiladas ponen de manifiesto una serie de temores y preocupaciones inherentes al ejercicio profesional y las relaciones interpersonales en el contexto educativo, así como la importancia de abordarlos de manera reflexiva y constructiva para promover un desarrollo personal y profesional satisfactorio.

Aquí en primera instancia podemos definir con claridad que son sensaciones de temor lo que se pone en juego. Se plantean miedo a... Con la mirada que vamos a construir, desde el uso de nuestro dispositivo La Máquina de Hacer Hablar, el sentimiento del miedo y el objeto que provoca miedo en nuestro caso las prácticas docentes, los asumiremos como significantes, representarán lo no sabido por cada de los sujetos que lo enuncian.

Entrevista a alumno

También se consideró relevante poder entrevistar a un alumno, en este caso, que ya está a punto de finalizar sus prácticas docentes. La pregunta que abordar es la misma que en el caso del buzón, pero ahora con un desarrollo oral.

El primer planteo que realiza el alumno es identificar un miedo al tránsito en el aula, al propio desarrollo en el espacio del dictado de clases. También hace una alusión al miedo ligado a la incertidumbre de asistir al dictado de clases y ser observado, y ser evaluado. Esa observación que realizará el profesor de prácticas le genera tensión, que identifica como miedo, por la precisión que pueda tener o no

en el uso del tiempo ligado a la exigencia puesta en juego a la hora de aprobar el plan de clase que se va a desarrollar.

En segundo lugar, también en estrecha relación con el punto anterior, se plantea la falta de oportunidades de aprender en su formación, sobre el uso del espacio del aula, por ejemplo.

Concluye la entrevista expresando que considera que no se están brindando elementos como un acompañamiento emocional y un apoyo para el bienestar personal, aspectos que considera fundamentales para poder desarrollarse de manera óptima en el ámbito educativo.

Para el abordaje de esta información desde el eje diacrónico se entrevistó a una egresada reciente (a menos de cuatro años de su egreso) y a una egresada con más de diez años de antigüedad.

Entrevista a Profesoras Egresadas del IFDC

En este caso contacté a dos egresadas, una egresada reciente y otra con ocho años de antigüedad, de diferentes carreras que se dictan en el IFDC de El Bolsón. Las mismas preguntas a ambas:

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran algún tipo de miedo?
- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

Egresada novel

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran algún tipo de miedo?

La entrevistada inicia el relato categorizando las sensaciones experimentadas por la entrevistada durante el Taller de Prácticas III, marcado por la irrupción de la pandemia del COVID-19. Describe dos sensaciones prominentes: una de alivio, derivada de la concreción de un cronograma de clases, y otra de incertidumbre ante la situación desconocida de las instituciones educativas a las que debían acudir. Expresa temores epistemológicos vinculados a la enseñanza en

contextos multigrado y la adaptación de propuestas pedagógicas a la diversidad de niveles educativos presentes en dichos entornos.

Durante el siguiente año, en el Taller de Práctica IV, la entrevistada experimenta una nueva etapa marcada por la modalidad bimodal de clases. La implementación de burbujas y la dinámica de trabajo en duplas generan nuevos temores, especialmente en relación con la falta de acompañamiento por parte de la docente de prácticas. A pesar de contar con el respaldo de una co-formadora, persiste la percepción de discrepancia entre las planificaciones realizadas por las practicantes y las expectativas de la docente de prácticas, lo que genera tensiones y continuas evaluaciones de su desempeño.

La entrevistada expone la inseguridad surgida en el momento de ingresar al aula y enfrentarse directamente a la tarea de enseñar, destacando la falta de preparación recibida en Taller de Prácticas II y la incertidumbre sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el contexto post-pandémico. Se plantea interrogantes sobre la naturaleza de los temores que generan las instancias de evaluación por parte de la docente de prácticas, señalando diferencias de concepción sobre la planificación y la evaluación de las prácticas educativas.

La entrevistada destaca las tensiones y ansiedades experimentadas en el proceso de inserción en el ámbito educativo, marcado por la necesidad de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y enfrentar discrepancias en las expectativas y metodologías de evaluación.

Cierra esta pregunta dejando una nueva pregunta para su propia reflexión: ¿Qué sucede que nos genera tanto miedo una instancia en la que irá nuestra profesora de práctica a evaluarnos?

Está claramente manifestados en:

- a las diferencias de concepción sobre la planificación, sobre el pensar la clase.
- la instancia de evaluación de las prácticas, más cercana a la elaboración de un juicio que a instancia de aprendizaje en campo.

La siguiente pregunta

- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

Asegura que no hay espacios institucionales pensados para aquellos que empiezan a ejercer y que incluso los talleres de práctica que son una buena oportunidad para este desarrollo no lo consideran. También insiste en la falta de acompañamiento institucional para el desarrollo de las tareas por fuera de la casa formadora.

Termina asimilando el problema en la lectura que se realiza desde los profesores de prácticas del Diseño Curricular del profesorado.

Egresada con antigüedad

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran miedos?

Presenta al iniciar la diferencia entre miedo e incertidumbre. Ella tenía miedo ligado a su capacidad de convocatoria a los niños y también plantea el miedo a que co-formadora recibiría.

Analiza posibles desperfectos del dispositivo de prácticas, las primeras clases se daban en parejas pedagógicas, y tampoco sabía muy bien cómo se podía abordar la clase en duplas y los procesos de planificación.

La siguiente pregunta:

- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

Responde que no encontró un espacio institucional en el que volcar estos miedos. Sino en personas específicas de la institución que la escucharon y acompañaron a fortalecerse.

Tras escuchar estos recortes de las voces de miembros del IFDC, se puede entrever la dificultad que la metodología propuesta busca abordar. Es decir, la presente investigación se propone abordar una problemática de gran relevancia para la formación docente: los miedos preprofesionales que experimentan los estudiantes ante la inminencia de las prácticas profesionales.

A partir del análisis de los apuntes proporcionados, se ha podido establecer la necesidad de investigar y desarrollar estrategias para la gestión adecuada de estos temores. La falta de herramientas para afrontar estas emociones puede tener

un impacto negativo en el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar de los futuros docentes, llegando incluso a contribuir al abandono de la carrera.

Se espera que la investigación contribuya a comprender mejor la naturaleza de los miedos preprofesionales, así como a desarrollar estrategias efectivas para su gestión. Estas estrategias, a su vez, podrán ser implementadas en los diseños curriculares y las planificaciones docentes, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar con éxito los desafíos de la profesión docente.

En última instancia, la investigación plantea un desafío crucial: ¿Cómo favorecer que el alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB sea capaz de gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales? Esta interrogante no solo aborda la necesidad de brindar herramientas prácticas para enfrentar los desafíos del ejercicio docente, sino que también apunta a una dimensión más profunda relacionada con el desarrollo emocional y el bienestar psicológico de los futuros docentes.

En un contexto donde el temor y la ansiedad pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje y la efectividad pedagógica, resulta imperativo diseñar estrategias formativas que promuevan la resiliencia, la autoconfianza y la capacidad de gestionar emociones de manera constructiva. Esto implica no solo ofrecer recursos prácticos y teóricos, sino también crear espacios de acompañamiento emocional y reflexión personal que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos con seguridad y determinación.

En este sentido, la investigación no solo busca identificar las necesidades y obstáculos que enfrentan los futuros docentes, sino también proponer soluciones concretas y efectivas que contribuyan a su desarrollo integral y su preparación para el ejercicio profesional. Así, al abordar el problema de la gestión del temor en el contexto de las prácticas profesionales, se pretende no solo mejorar la calidad de la formación docente, sino también promover un ambiente educativo más saludable y enriquecedor para todos los involucrados.

1.1.6. Contribución al campo de la psicología social y comunitaria

El objetivo de este apartado es elaborar un marco más ilustrativo que justifique y solvente argumentativamente el problema de investigación.

La formación docente es un camino con desafíos y obstáculos que pueden afectar la identidad y motivación de los futuros profesores del IFDC de El Bolsón en Argentina. Por su importancia e impacto en el ámbito educativo de la región, esta investigación aborda dicha temática focalizando en las necesidades que se despliegan durante la formación docente; específicamente los miedos preprofesionales, así como en una alternativa para su abordaje y gestión mediante una metodología de análisis grupal con enfoque psicoanalítico.

El tema que se plantea es de gran relevancia para la psicología social y comunitaria, a continuación se proporcionan razones por las cuales este tema merece ser investigado:

- Las prácticas profesionales son una parte integral de la formación docente y representan un espacio donde los futuros docentes interactúan con otros en un entorno profesional (Sayago, 2006). Estas interacciones pueden generar temor y ansiedad, lo que puede afectar su capacidad para aprender y enseñar eficazmente (Davini, 2015). Investigar cómo gestionar estas emociones puede proporcionar información valiosa para mejorar la formación docente y el aprendizaje social.
- El temor y la ansiedad pueden tener un impacto negativo en el bienestar de los futuros docentes y en la comunidad educativa en general (Zambrano et al., 2020). Al ayudar a los futuros docentes a gestionar estas emociones, se puede mejorar el bienestar de la comunidad educativa y promover un ambiente de aprendizaje más saludable y productivo.
- La psicología social y comunitaria se enfoca en el empoderamiento y el cambio social. Silva y Martínez (2004) exploran el fenómeno del empoderamiento, resaltando tanto su proceso como su resultado. Ayudar a los futuros docentes a manejar su temor y ansiedad puede empoderarlos, permitiéndoles convertirse en agentes de cambio en

sus comunidades educativas (Silva & Martínez, 2004).

Salcedo Ochoa (2006) fundamenta el sentido de comprensión del orden y cambio social desde la psicología social. Su enfoque principal radica en el estudio de los procesos psicológicos presentes en las interacciones humanas y los contextos colectivos. Esta disciplina se justifica al analizar el pensamiento, las actitudes y los comportamientos de las personas en entornos sociales, con el propósito de ofrecer explicaciones e interpretaciones, y potencialmente actuar como una fuerza liberadora de las acciones humanas en la sociedad. Además, la psicología social se presenta como generadora de conocimientos y tecnologías que facilitan a los individuos la comprensión de sí mismos, permitiéndoles reinterpretarse como entidades sociales y agentes de cambio. Es en este contexto, que la psicología social se integra en el estudio de las relaciones entre las instituciones sociales y la conducta individual, fusionando conocimientos provenientes de disciplinas como la antropología social, la psicología, las ciencias políticas y económicas. Al amalgamar información de estas áreas, la psicología social puede abordar la conducta individual dentro del contexto social, contribuyendo a un fenómeno de interdisciplinariedad que busca comprender y enfrentar la complejidad de las interacciones humanas en la sociedad. Estos conocimientos son esenciales para comprender cómo la psicología social puede ser aplicada en contextos educativos para promover el cambio social. Este tema de investigación también contribuye al desarrollo de estrategias de intervención basadas en la psicología social y comunitaria. Estas estrategias pueden ser utilizadas para ayudar a los futuros docentes a gestionar su temor y ansiedad, y para mejorar la calidad de la formación docente.

Es de vital importancia, entonces, hallar en algún espacio de la formación docente que permita el abordaje de estos temores y fantasmas. En ningún área de

la formación, en ninguna de las cuatro carreras, que se dictan en el IFDC de El Bolsón, hay lugar para este tipo de reflexión-acción instalada desde lo formal.

1.1.7. Desde la experiencia a la investigación: la pasión personal

El interés personal del investigador

El interés personal del investigador en el tema de investigación sobre los miedos preprofesionales de los futuros docentes surge de su experiencia previa y su profundo compromiso con la educación y el bienestar emocional de los estudiantes. A lo largo de su trayectoria como docente y formador en el ámbito educativo, ha tenido la oportunidad de interactuar con numerosos estudiantes en proceso de formación docente, siendo testigo de las inseguridades y temores que enfrentan al prepararse para ejercer la docencia.

Esta experiencia directa ha permitido al investigador comprender la importancia de abordar no solo los aspectos académicos y pedagógicos de la formación docente, sino también las dimensiones emocionales y afectivas que influyen en el desarrollo profesional de los futuros educadores. Observar cómo los miedos y las inseguridades pueden afectar la autoestima, la motivación y el desempeño de los estudiantes lo ha impulsado a profundizar en este tema y buscar estrategias efectivas para apoyar su crecimiento personal y profesional.

Su compromiso con la educación y el bienestar integral de los estudiantes lo motiva a investigar y desarrollar herramientas innovadoras que les permitan afrontar y superar sus temores preprofesionales de manera constructiva. Firmemente convencido del poder transformador de la educación, reconoce la importancia de brindar un acompañamiento emocional y psicológico adecuado a los futuros docentes para que puedan desarrollar todo su potencial y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Los objetivos profesionales del investigador

Esta investigación doctoral se relaciona estrechamente con los objetivos profesionales a largo plazo del investigador, ya que está enfocada en abordar las

necesidades y desafíos que enfrentan los futuros docentes durante su formación en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, Argentina. Al centrarse en los miedos preprofesionales de los estudiantes de educación, busca desarrollar una metodología de análisis grupal con enfoque psicoanalítico para abordar y gestionar estos temores de manera sistemática.

Este enfoque de investigación se alinea con sus objetivos profesionales de contribuir al campo educativo mediante la implementación de estrategias innovadoras y efectivas en la formación docente. Aspira a promover habilidades reflexivas y críticas en los futuros educadores, impactando positivamente en la calidad de la educación y en la formación de ciudadanos comprometidos. Además, su objetivo a largo plazo es compartir los resultados de su investigación para que se considere la implementación de esta metodología en los espacios de formación docente no solo en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, sino también en todos los profesorados del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Argentina.

El impacto profesional de la investigación

La realización de esta investigación tendrá un impacto significativo tanto a nivel personal como profesional en la vida del investigador. En primer lugar, a nivel personal, el proceso de investigar y abordar los miedos preprofesionales de los futuros docentes le brindará la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias y temores en su camino como educador. Este proceso de autoconocimiento y autorreflexión le permitirá crecer a nivel personal, fortaleciendo su capacidad de empatía, comprensión y apoyo hacia los demás.

Además, trabajar en esta investigación lo desafiará a explorar nuevas perspectivas y enfoques en el campo de la formación docente, ampliando su horizonte académico y profesional. La oportunidad de desarrollar una metodología de análisis grupal con enfoque psicoanalítico le permitirá adquirir habilidades de investigación avanzadas y especializadas, enriqueciendo su perfil como investigador y profesional en el campo de la psicología social y comunitaria.

A nivel profesional, la realización de esta investigación le brindará la

oportunidad de contribuir de manera significativa al campo educativo, ofreciendo una metodología innovadora y efectiva para abordar los miedos preprofesionales de los futuros docentes. Este aporte puede tener un impacto positivo en la formación docente a nivel local y nacional, mejorando la calidad de la educación y el bienestar de los educadores en formación.

Al mismo tiempo, el proceso de investigación le permitirá establecer conexiones con otros profesionales e investigadores en el campo de la psicología social, ampliando su red de contactos y colaboradores. Esta interacción con la comunidad académica le brindará la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente, participando en futuros proyectos de investigación y contribuyendo al avance del conocimiento en el ámbito educativo.

1.2. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

1.2.1. Formulación del problema

¿Cómo favorecer que el alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB, sea capaz de gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales?

1.2.2. Preguntas

1. ¿Qué referentes teóricos respaldarán la producción del dispositivo que permitirá emerger aquello que está latente en el grupo a la hora de atravesar las prácticas de los alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB?
2. ¿Cómo caracterizar al alumnado de los profesorados de formación docente del IFDCEB?
3. ¿Qué metodología permitirá distinguir aquello que está latente en el grupo de alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB?
4. ¿La metodología que se propondrá, qué principios y premisas enmarcan esa propuesta?

5. ¿Qué herramientas/habilidades se desarrollarán para gestionar sus obstáculos durante la realización de sus prácticas docentes?
6. ¿De qué manera transitarán sus prácticas docentes, alumnas y alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB, en clave de la metodología propuesta?
7. ¿Cómo abordarán las alumnas y alumnos que transiten por el dispositivo “La máquina para producir significados compartidos” sus prácticas docentes de los profesorados de formación docente del IFDCEB?

1.3. Objetivos generales y específicos

1.3.1. Objetivo general

Desarrollar una metodología grupal para la exploración psicoanalítica y la gestión adecuada de situaciones de temor frente a la inminencia de las prácticas profesionales dirigida al alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB.

1.3.2. Objetivos específicos

Sistematizar los aspectos de carácter teórico-metodológico en los que se sustenta el diseño de una metodología grupal para la exploración psicoanalítica”.

Caracterizar la situación actual del alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB en cuanto a la emergencia y gestión de situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales.

Diseñar la propuesta metodológica “La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica” encaminada a que el alumnado de las carreras de formación docente gestione adecuadamente las situaciones de temor que emergen frente a la inminencia de sus prácticas profesionales.

Implementar la propuesta metodológica “La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica” en alumnos y alumnas avanzados de las carreras de formación

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

docente del IFDCEB.

Evaluar los resultados de la implementación de la propuesta metodológica en alumnos y alumnas avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB.

2. CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

En este capítulo se lleva a cabo un análisis crítico y exhaustivo de las publicaciones y estudios previos relacionados con el tema de investigación. Es esencial considerar que no solo se dedica a recopilar información, sino también a identificar las brechas en el conocimiento existente, así como las limitaciones de los estudios previos.

Se comienza destacando el trabajo de Soledad Manrique en el ámbito de la formación docente, este se destaca por su enfoque en la construcción de subjetividad y su aplicación del psicodrama como herramienta terapéutica y formativa. En su estudio "La subjetividad en construcción en la formación docente" (2019), Manrique analiza el proceso de formación de docentes en la residencia de argentina, centrándose en la transformación identitaria y la interacción entre aspectos intrasubjetivos e intersubjetivos. Utilizando enfoques clínicos y teorías psicoanalíticas postfreudianas, su investigación revela cómo la transformación identitaria puede conducir a la reproducción de las condiciones originales del docente, a pesar de una aparente ruptura identitaria. Este estudio resulta relevante para comprender los procesos de formación y transformación subjetiva en la educación superior y la formación docente.

En su artículo "Formación docente en la residencia: ¿Experiencia subjetivante?" (2021), Manrique destaca la importancia de la residencia en la formación docente y su impacto en la subjetividad profesional. Subraya la necesidad de diseñar instancias de acompañamiento que permitan a los futuros docentes explorar su singularidad y deseo de enseñar, en lugar de simplemente adaptarse socialmente. Destaca el papel crucial de promover la reflexión y la emergencia de la palabra propia en los docentes en formación, así como la función del holding como elemento continente para propiciar efectos subjetivantes durante la residencia.

En el artículo "Aportes del psicodrama al campo de la formación" (2017), Manrique profundiza en las diversas contribuciones que el psicodrama ofrece al proceso de formación, tanto en el ámbito educativo como terapéutico. Destaca la capacidad del psicodrama para facilitar la exploración y el desbloqueo emocional,

permitiendo a los participantes ensayar nuevas respuestas y experimentar afectos de manera segura dentro de un marco estructurado y de apoyo. Este proceso conduce a un reposicionamiento subjetivo, donde los individuos pueden componer nuevos roles y personajes que reflejen su realidad interna y externa de manera más auténtica y adaptativa. Manrique resalta el enfoque grupal del psicodrama, destacando cómo el grupo se convierte en un espacio amplificador de lo imaginario, donde los participantes pueden proyectar sus afectos y contenidos internos. Esta proyección permite que cada miembro del grupo se apropie del conflicto individual y contribuya a su elaboración y resolución, generando un proceso de transformación tanto a nivel individual como grupal. La dinámica de multiplicidad del psicodrama enfatiza la interacción entre los participantes y la co-construcción de significados, lo que potencia el aprendizaje y la reflexión desde múltiples perspectivas. Además, Manrique subraya el papel del psicodrama como una herramienta terapéutica y de intervención psico-socio-educativa en instituciones y grupos. Destaca cómo el psicodrama aborda tanto los aspectos individuales como grupales, reconociendo la interdependencia entre el desarrollo personal y la dinámica grupal. Esto lo convierte en una herramienta versátil para abordar una amplia gama de desafíos y conflictos en diversos contextos educativos y sociales. En el contexto de la formación permanente del profesorado, Manrique enfatiza la importancia de abordar los conflictos y desafíos de la práctica docente para lograr un reposicionamiento personal frente a ellos. El psicodrama proporciona un espacio seguro y estructurado para que los docentes exploren sus experiencias y emociones, facilitando la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones creativas. Asimismo, en la educación media superior, el psicodrama se utiliza como respuesta a conflictos en los vínculos entre compañeros, permitiendo a los alumnos experimentar diferentes roles y modos de vinculación dentro de un marco de taller abierto.

En este contexto, se lleva a cabo la investigación actual, que tiene como objetivo desarrollar y evaluar una herramienta metodológica de análisis grupal conocida como 'La Máquina de Hacer Hablar'. Esta herramienta busca facilitar que los estudiantes reflexionen sobre sus temores y encuentren soluciones creativas para abordarlos.

En primer lugar, se explorará el tema de los miedos preprofesionales, examinando su origen, defensas, abordajes conceptuales, la escuela como espacio de producción de miedos y la experiencia de los docentes en las escuelas postpandemia.

Posteriormente, se abordará otro núcleo central para la exploración, que es el estudio de las representaciones sociales y su impacto tanto en la práctica docente como en la conformación de la identidad docente, un proceso que tiene lugar durante la formación docente. Se desglosarán conceptualmente las representaciones sociales relacionadas con la construcción del "buen maestro".

En tercer lugar, desde una perspectiva psicoanalítica, se rastrea conceptualmente y se abordan los procesos de construcción de representaciones sociales, los discursos y la capacidad de establecer lazos, para luego volver sobre los miedos en el contexto de la sociedad actual.

El cuarto aspecto a explorar está vinculado a las aproximaciones teórico-metodológicas para la exploración grupal desde la corriente psicoanalítica. Se analizarán las representaciones internas, la conformación de grupos, los vínculos, el psicodrama y la conformación de escenas temidas.

Finalmente, se dirigirá la atención hacia la formación docente a nivel mundial y el caso particular de Argentina. Se ofrecerá una mirada actualizada para examinar hacia dónde se dirige la formación docente y qué lugar puede tener para propuestas ideológicas conceptuales como la presente.

2.1. Los miedos preprofesionales y su manifestación en el ámbito de la formación docente

En el panorama complejo de la formación docente, donde las aspiraciones pedagógicas convergen con la realidad de enfrentarse a grupos heterogéneos de estudiantes, se manifiestan inevitablemente miedos preprofesionales. Este apartado presenta posibles orígenes que ayudarán a la comprensión de dichos temores, pero con un enfoque específico en cómo se canalizan y enfrentan, explorando así la dinámica de los mecanismos de defensa y la gestión de impulsos hostiles entre aquellos que están inmersos en el proceso formativo.

En este contexto, es crucial considerar que los miedos preprofesionales no solo se experimentan internamente, sino que también se proyectan hacia el entorno educativo. El análisis de los mecanismos de defensa utilizados por los futuros docentes para lidiar con estas aprensiones se presenta como un pilar fundamental para comprender la compleja intersección entre las emociones individuales y la práctica pedagógica.

Este capítulo permitirá exponer las dinámicas; se busca proporcionar una visión holística que permita a los educadores en formación no solo comprender, sino también afrontar y superar los desafíos emocionales que puedan surgir en su camino hacia la consolidación profesional.

2.1.1. Mecanismos de defensa y gestión de impulsos hostiles

Es relevante destacar que la teoría de los afectos en el psicoanálisis es un campo complejo que ha sido abordado por diversos autores, lo que ha dado lugar a múltiples perspectivas y enfoques (Luale, 2018; Flores, 2009; Poznansky, 2020).

Según las investigaciones (Freud 1920, 1923, 1926, 1926b; Flores, 2009; Poznansky, 2020), los afectos que no engañan son la angustia, la culpa y la vergüenza. Estos afectos se etiquetan como "afectos morales" debido a su estrecha relación con la moralidad y la ética (Freud, 1920). En su obra "Más allá del principio del placer" (1920), Freud introduce la idea de que la angustia es una señal que surge cuando el principio de placer se ve amenazado por la repetición de experiencias traumáticas (Freud, 1920, p. 13). La angustia también puede estar relacionada con la culpa y la vergüenza, ya que estas emociones pueden surgir como resultado de la revisión de eventos pasados traumáticos. En este contexto, Freud argumenta que el individuo busca evitar la angustia a través de mecanismos de defensa, como la represión y la negación. Freud (1920, p. 19) también sugiere que la angustia puede ser una respuesta a la anticipación de un peligro o amenaza futura, lo que él llama "angustia señal". Esta forma de angustia puede ser útil en ciertas situaciones, ya que puede preparar al individuo para enfrentar posibles amenazas. Además, explora la idea de que la angustia puede ser una respuesta a conflictos internos, especialmente aquellos relacionados con el deseo sexual reprimido. Según Freud

(1920, p. 5), estos conflictos pueden generar angustia y, si no se resuelven, pueden llevar a trastornos neuróticos. La angustia se manifiesta cuando se percibe un peligro real o imaginario, mientras que la culpa y la vergüenza surgen en respuesta a la transgresión de normas morales o éticas. Estos afectos pueden emerger en situaciones en las que se quebrantan las normas morales o éticas, generando malestar y sentimientos de responsabilidad. En algunas ocasiones, estos afectos pueden ser experimentados como impulsos hostiles. Por ejemplo, una persona que siente culpa por violar una norma moral podría dirigir impulsos hostiles hacia sí misma, mientras que alguien que experimenta vergüenza por la desaprobación social podría proyectar impulsos hostiles hacia los demás. Aunque se puedan disociar, lo disociado se siente extraño para el yo, y la amenaza interna se proyecta como castigo.

En la obra de Freud, no existe un único texto que se centre específicamente en la gestión de los impulsos hostiles. Sin embargo, a lo largo de su obra, Freud aborda este tema desde diferentes perspectivas, en particular en las siguientes obras:

1. La interpretación de los sueños (Freud, 1979): En este texto, Freud introduce el concepto de pulsión de muerte, una fuerza que busca la destrucción y el retorno a un estado inorgánico. La agresividad se considera una de las manifestaciones de esta pulsión.

2. Más allá del principio del placer (Freud, 1920): En este texto, Freud profundiza en la idea de la pulsión de muerte y propone que la repetición es una forma en que la pulsión de muerte se manifiesta en la vida psíquica. La compulsión a la repetición puede llevar a comportamientos hostiles y destructivos.

3. El malestar en la cultura (Freud, 1986b): En este texto, Freud analiza la relación entre la cultura y la agresividad. Argumenta que la cultura exige la represión de los impulsos hostiles, lo que puede generar conflictos y malestar.

4. Moisés y la religión monoteísta (Freud, 1986c): En este texto, Freud explora la historia de la civilización y el origen de la violencia. Propone que la culpa y la moral son mecanismos que se han desarrollado para controlar la agresividad.

Existen diferentes formas de gestionar los impulsos hostiles. A continuación, se presentan algunos de los mecanismos propuestos por Ana Freud (1984):

- **Disociación:** Este mecanismo de defensa consiste en separar los impulsos hostiles de la conciencia y proyectarlos en otra persona o situación. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su pareja puede disociar esos sentimientos y proyectarlos en otra persona, como un compañero de trabajo o un vecino. Esta proyección puede manifestarse en forma de críticas, comentarios negativos o incluso agresiones.
- **Sublimación:** Este mecanismo de defensa consiste en canalizar los impulsos hostiles hacia actividades socialmente aceptables y productivas. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad puede canalizarla hacia la práctica de un deporte de contacto, como el boxeo. Esta actividad le permite expresar su hostilidad de una manera sana y constructiva.
- **Reflexión:** Este mecanismo de defensa consiste en reflexionar sobre los impulsos hostiles y buscar una solución constructiva al conflicto que los genera. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su jefe puede reflexionar sobre las causas de esos sentimientos y buscar una forma de mejorar la relación. Esta reflexión puede ayudar a la persona a entender sus propios impulsos y a encontrar formas de expresarlos de manera adecuada.
- **Represión:** Este mecanismo de defensa consiste en reprimir los impulsos hostiles y mantenerlos fuera de la conciencia. Sin embargo, es importante destacar que la represión puede generar un malestar psicológico y que los impulsos reprimidos pueden surgir de manera indirecta en forma de síntomas o de conductas inadecuadas. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su madre puede reprimir esos sentimientos y desarrollar un trastorno de ansiedad.
- **Aceptación:** Este mecanismo de defensa consiste en aceptar los impulsos hostiles como parte de uno mismo y buscar una forma de gestionarlos de manera adecuada. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su padre puede aceptar esos sentimientos como una parte de su personalidad

y buscar una forma de canalizarlos de manera constructiva, como a través de la práctica de la meditación o el yoga.

En cuanto a las series de mecanismos de defensa, es posible que se den diferentes combinaciones de mecanismos, dependiendo de las características de cada persona y de la situación que se esté viviendo. Por ejemplo, una persona que siente culpa por haber transgredido una norma moral puede utilizar la disociación para separar ese sentimiento de la conciencia y luego utilizar la negación para negar la existencia de la transgresión.

Por eso la tramitación de estos temores suele ser a través de formaciones reactivas³ que inhiben y limitan la vida, que llevan al control y la rigidez. Parece una neurosis obsesiva, pero no lo es. La obsesión surge de la represión de impulsos eróticos. La formación reactiva es, entonces, una actitud o hábito psicológico

³ La formación reactiva es un mecanismo de defensa psicológico que consiste en expresar sentimientos o comportamientos opuestos a los que se están reprimiendo. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su pareja puede expresar un amor excesivo o una atención excesiva. Esta formación reactiva puede ser un intento de compensar los sentimientos hostiles que se están reprimiendo.

El autor de la formación reactiva es Sigmund Freud, quien la describió por primera vez en su libro "La interpretación de los sueños" (1900). Freud sostenía que las formaciones reactivas eran un intento del inconsciente de expresar impulsos que son inaceptables para la conciencia.

Las características de las formaciones reactivas son:

- Son inconscientes. La persona que utiliza una formación reactiva no es consciente de los sentimientos o pensamientos que está reprimiendo.
- Son exageradas. La persona que utiliza una formación reactiva suele expresar los sentimientos o comportamientos opuestos de manera exagerada.
- Son insinceras. La persona que utiliza una formación reactiva suele expresar los sentimientos o comportamientos opuestos de manera insincera.

Las formaciones reactivas pueden manifestarse de diferentes maneras, como:

- Actitudes o comportamientos extremos. Por ejemplo, una persona que siente hostilidad hacia su pareja puede expresar un amor excesivo o una atención excesiva.
- Exageración de los sentimientos o comportamientos positivos. Por ejemplo, una persona que siente envidia hacia su amigo puede expresar una admiración exagerada.
- Actitudes o comportamientos que son inconsistentes con los valores o creencias de la persona. Por ejemplo, una persona que se considera religiosa puede expresar un odio excesivo hacia los miembros de otra religión.

Las formaciones reactivas pueden tener un impacto negativo en la vida de la persona que las utiliza. Pueden dificultar la expresión de los sentimientos y pensamientos reales, y pueden conducir a la aparición de conflictos y problemas en las relaciones interpersonales.

En algunos casos, las formaciones reactivas pueden ser útiles para hacer frente a situaciones difíciles. Por ejemplo, una persona que ha sufrido un trauma puede utilizar una formación reactiva para evitar pensar en los recuerdos negativos. Sin embargo, en general, las formaciones reactivas son un mecanismo de defensa poco saludable que puede dificultar la adaptación a la realidad.

opuesto a un deseo reprimido y que se ha constituido como reacción contra éste.

Desde una perspectiva clínica, las formaciones reactivas pueden adquirir relevancia como síntomas debido a lo que simbolizan: la rigidez, la compulsión, los fracasos accidentales y el hecho de que a veces conducen a un resultado contrario al que se busca conscientemente. La formación reactiva representa una contradefensa constante y puede manifestarse como características de personalidad más o menos integradas. En la neurosis obsesiva, las formaciones reactivas toman la forma de rasgos de carácter y alteraciones del yo, que son mecanismos de defensa en los que la singularidad de las representaciones y las fantasías involucradas en el conflicto desaparecen. El mecanismo de la formación reactiva no es exclusivo de la estructura obsesiva y también se encuentra en la histeria.

Formaciones reactivas en defensa del miedo

Los miedos pueden hallarse vinculados con las formaciones reactivas. En este contexto, una persona que experimenta un temor ante una situación específica podría desarrollar una formación reactiva que se manifieste como una actitud o conducta contrapuesta a dicho temor.

Por ejemplo, un individuo que experimenta el temor al rechazo por parte de los demás podría manifestar una formación reactiva en forma de actitud de superioridad o indiferencia hacia los demás. En esta instancia, la formación reactiva se configuraría en oposición al deseo reprimido de ser aceptado y valorado por los otros. El miedo puede llevar a la ansiedad y a la angustia. El miedo es un afecto consciente que inunda la conciencia y puede ser un indicador del deseo. Mientras que la angustia puede ser más implícita y no siempre se reconoce de inmediato. El miedo se caracteriza por ser reactivo y busca respuestas o soluciones para enfrentar la situación temida. Por otro lado, la ansiedad puede surgir como una respuesta anticipatoria a situaciones amenazantes o inciertas, generando preocupación y malestar emocional. Ambos afectos pueden estar relacionados y afectar la experiencia y el bienestar de una persona.

En la sociedad actual, el miedo se manifiesta de diversas formas. Las

personas pueden experimentar miedo al juicio de los demás, al rechazo social o a la incertidumbre del futuro. Además, el uso de la tecnología y las redes sociales puede generar ansiedad por la necesidad de estar constantemente conectados y por la comparación con los demás. También se menciona que los estilos de vida modernos, centrados en la productividad y la falta de tiempo libre, pueden generar miedo a perder el tiempo. Estos aspectos reflejan cómo el miedo y la ansiedad están presentes en nuestra cultura actual.

En el contexto actual, el miedo y el narcisismo son aspectos relevantes en nuestra sociedad. Se menciona que el miedo puede estar relacionado con una vida precaria y un contexto histórico y social determinado. Además, se plantea que el narcisismo y el temor pueden influir en la forma en que las personas organizan su vida. También se menciona que el miedo puede estar presente en el campo amoroso, generando temor al abandono o a no ser querido. Estos aspectos reflejan cómo el miedo y el narcisismo impactan en nuestra cultura actual.

En nuestra cultura actual, el miedo y el narcisismo están estrechamente relacionados. En psicoanálisis, el miedo es un afecto esencial en la explicación de los distintos trastornos mentales. La angustia es una sensación de amenaza vaga y generalizada que surge en respuesta a un peligro, ya sea real o imaginario. La ansiedad, por su parte, es una sensación de inquietud y temor específico que surge frente a un peligro similar. El miedo puede estar relacionado con las formaciones reactivas, que son un mecanismo de defensa que consiste en expresar sentimientos o comportamientos opuestos a los que se están reprimiendo. Por ejemplo, una persona que tiene miedo a hablar en público puede desarrollar una formación reactiva que la lleve a ser muy extrovertida en otras situaciones.

El miedo a la incertidumbre y al cambio puede llevar a las personas a buscar seguridad en sí mismas y en sus creencias. Esto puede manifestarse en una actitud narcisista, en la que la persona se centra en sí misma y en sus necesidades.

A continuación, se presentan algunos ejemplos específicos de cómo el miedo y el narcisismo pueden interactuar en la vida cotidiana:

Una persona que tiene miedo al rechazo puede desarrollar una personalidad narcisista para proteger su autoestima.

Una persona que tiene miedo al fracaso puede evitar tomar riesgos, lo que puede limitar su crecimiento personal.

Una persona que tiene miedo a la soledad puede desarrollar una dependencia de los demás, lo que puede afectar su autonomía.

Es importante comprender la relación entre el miedo y el narcisismo para poder abordar estos problemas de manera efectiva.

En algunos casos, el miedo puede ser un mecanismo de defensa saludable que nos ayuda a protegernos de amenazas reales.

2.1.2. Afectos ligados al miedo

Freud identificó tres tipos de angustia según su origen: la angustia realista, neurótica y de conciencia. La angustia realista surge ante amenazas externas, como peligros físicos. La neurótica se origina por conflictos internos entre el ello y el yo, mientras que la de conciencia surge por el temor al castigo del superyó. Así, la angustia se presenta como una reacción ante amenazas reales o imaginarias, caracterizada por una sensación de peligro inminente, ya sea provocada por situaciones externas, como peligros físicos, o internas, como conflictos psicológicos.

La ansiedad, en cambio, es un estado de tensión y preocupación, acompañado de inquietud y malestar. Puede ser causada por diversos factores, como estrés, miedo o inseguridad, y puede variar en intensidad, teniendo un impacto significativo en la vida de la persona.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Freud consideraba la angustia como un indicador de amenaza al yo, vinculada a la represión de impulsos instintivos, conflictos entre partes de la personalidad (ello, ego y superego) o la amenaza de castración. Por otro lado, la ansiedad es un concepto más amplio, no necesariamente asociado a amenazas concretas, pudiendo tener diversas causas tanto internas como externas.

Desde una perspectiva evolutiva

La angustia y la ansiedad podrían ser respuestas evolutivas a situaciones de peligro o amenaza, que permiten al individuo estar alerta y preparado para enfrentar

el peligro o huir de él (Sierra et al., 2003; Poo et al., 2007; Celdrán, 2022). En este sentido, la angustia y la ansiedad podrían ser consideradas como mecanismos de defensa que han evolucionado para proteger al individuo de situaciones potencialmente peligrosas. Además, una perspectiva evolucionista podría ayudar a entender por qué ciertas situaciones o estímulos pueden desencadenar respuestas de ansiedad o angustia en algunos individuos, mientras que en otros no.

Origen: la ansiedad y la angustia son estados emocionales que han sido objeto de estudio en la psicología clínica y en la psicología de la personalidad. Ambos estados emocionales se consideran mecanismos adaptativos que ayudan a prevenir amenazas y promueven la supervivencia.

Manifestaciones: la ansiedad se define como una respuesta emocional compleja que incluye emociones, cogniciones y comportamientos, caracterizada por una sensación de amenaza subjetiva e incertidumbre. La ansiedad se experimenta a menudo como una sensación de tensión o inquietud, y puede manifestarse en síntomas físicos como sudoración, palpitaciones cardíacas, dificultad para respirar y mareo.

La angustia, por otro lado, se caracteriza por una sensación de inminente peligro o daño, y se experimenta como un estado de tensión emocional intenso. La angustia a menudo se experimenta como una sensación de miedo o terror, y puede manifestarse en síntomas físicos como sudoración, palpitaciones cardíacas, dificultad para respirar y mareo.

Aunque la ansiedad y la angustia comparten algunas características comunes, se diferencian en varios aspectos importantes. Mientras que la ansiedad se enfoca en la anticipación de eventos futuros y la amenaza subjetiva, la angustia se enfoca en la inminencia del peligro y la urgencia para actuar.

La ansiedad se trata de un tipo único de miedo que es más difuso, crónico y centrado en la mente, en comparación con el miedo que es más agudo, focalizado y orientado a la acción. Ambos comparten orígenes biológicos similares, pero difieren en su presentación clínica y sus consecuencias conductuales.

La ansiedad es un trastorno frecuente con distintos tipos y niveles de gravedad. La ansiedad se diferencia de la angustia en que esta última carece de un

objeto específico, mientras que la ansiedad sí tiene un objeto o estímulo que la desencadena.

En el fondo, la ansiedad tiene su origen en la dificultad para aceptar la incertidumbre inherente a la vida. La ansiedad surge cuando gastamos recursos excesivos intentando controlar lo que es esencialmente incierto. Una persona con ansiedad tiende a situarse mentalmente en el peor de los escenarios, lo que le provoca angustia aunque el resultado real no sea tan negativo. Viven con preocupaciones constantes y utilizan mecanismos de defensa excesivos, que les impiden disfrutar plenamente de la vida.

La angustia es un estado emocional desagradable caracterizado por una sensación de peligro inminente, que puede estar provocada por una situación externa, como un peligro físico, o por una situación interna, como un conflicto psicológico. Por otro lado, la ansiedad es un estado de tensión y preocupación que puede estar causado por diversos factores, como el estrés, el miedo o la inseguridad. A diferencia de la angustia, la ansiedad no está necesariamente asociada a una amenaza específica.

Por ejemplo, los síntomas físicos de la ansiedad, como los latidos rápidos del corazón y la dificultad para respirar, significan que la energía ansiosa busca una salida. También reflejan la represión de la energía ansiosa.

La ansiedad y el miedo comparten mecanismos fisiológicos similares, como la activación del sistema nervioso simpático y la liberación de hormonas del estrés. Ambos implican emociones negativas como miedo, preocupación y malestar. Sin embargo, el miedo suele asociarse a una amenaza específica e inminente, mientras que la ansiedad suele ser más difusa y crónica.

El miedo motiva la acción y la evitación conductual, mientras que la ansiedad puede generar rumiación mental e incapacidad para actuar.

El miedo suele ser una respuesta emocional más breve y aguda, mientras que la ansiedad tiende a ser más prolongada en el tiempo.

Desde una Perspectiva freudiana

Se retoma la perspectiva de Sigmund Freud, en *Inhibición, síntoma y angustia* (1926) presenta una nueva teoría sobre los orígenes de la angustia. Al principio entendía que la angustia era resultado de la represión y que mediante ese proceso de la represión se transforma en displacer el placer de satisfacción esperado. Sin embargo en esta nueva mirada, dirá que es al revés, que es la angustia la que provoca la represión. Según Freud (1925), la angustia se refiere a la respuesta que experimentamos ante una situación amenazante. Para evitar o escapar de dicha situación, nuestro yo busca realizar acciones específicas. Esta emoción es experimentada por el yo como temor a la separación y a la pérdida de algo importante. Este objeto en particular puede ser el objeto sexual, que interviene en la satisfacción de la necesidad sexual, y es necesario para una buena economía sexual. La angustia puede ser provocada por una situación "traumática", en la que el individuo, y por consiguiente el yo, se encuentra sin las herramientas necesarias para manejarla, resolverla y restablecer el equilibrio psicológico. En este sentido, la angustia se relaciona con la represión de los deseos inconscientes, y puede producir inhibiciones y síntomas en el sujeto. La represión es una defensa del yo ante la angustia, y se produce cuando el yo forma síntomas y erige defensas para evitar percibir la angustia, que para el yo significa un peligro, una señal de alarma ligada al temor de la separación y la pérdida de objeto, en última instancia angustia de "castración".

De acuerdo con Freud (Tkach, 2018), existen tres situaciones en las que se manifiesta la angustia en los niños: cuando el niño se encuentra solo, cuando está en la oscuridad y cuando se topa con un desconocido en lugar de una figura familiar (como la madre). El peligro es ahora la ausencia de la madre, y en cuanto el niño la advierte, da la señal de angustia. Un ejemplo de encuentro de una persona extraña en el lugar de la que le es familiar (la madre). Supongamos puede ser la situación de un alumno de profesorado de primaria que está a punto de realizar sus primeras prácticas en un colegio rural. El alumno es de la ciudad, y no tiene experiencia en el campo. El alumno está emocionado por la oportunidad, pero también está nervioso y ansioso. El primer día de prácticas, se siente perdido y desorientado. El colegio es grande y desconocido, y el alumno -futuro maestro- no conoce a nadie,

se siente solo y abandonado, y experimenta una sensación de angustia. Él intenta controlar su angustia, pero es difícil. Al ver esa situación se acerca a un maestro de la escuela que lo ayuda a orientarse en el colegio, y le presenta a algunos de los profesores y alumnos. El alumno se siente más tranquilo y seguro, y su angustia comienza a disminuir. En este caso, el miedo a la pérdida de la madre se actualiza de forma simbólica. El alumno no teme realmente perder a su madre, pero sí teme perder el apoyo y la seguridad que le proporciona. El colegio rural es un lugar desconocido y amenazante para el alumno, y el alumno se siente solo y desorientado. La ausencia de la madre es percibida como un peligro, ya que el alumno teme que no sea capaz de hacer frente a la situación sin su ayuda. El compañero de prácticas del alumno puede interpretarse como un sustituto de la madre. El compañero ofrece al alumno apoyo y seguridad, lo que ayuda al alumno a reducir su angustia. En este sentido, el miedo a la pérdida de la madre se actualiza de forma simbólica, ya que el alumno teme perder el apoyo y la seguridad que le proporciona la figura materna.

Las manifestaciones infantiles de angustia, pueden actualizarse en los adultos, ellas son:

- Miedo a la oscuridad: Este miedo puede manifestarse como temor a lo desconocido. Por ejemplo, un estudiante puede sentir ansiedad o miedo ante la incertidumbre de cómo será su primera experiencia de práctica preprofesional, cómo se desarrollará la clase, cómo reaccionarán los estudiantes, etc.
- Miedo a la soledad: Este miedo puede manifestarse como temor a sentirse solo o aislado en un nuevo entorno. Por ejemplo, un estudiante puede temer no tener el apoyo o la guía necesaria durante su práctica preprofesional, o puede temer no ser capaz de establecer una buena relación con los demás profesores o con los estudiantes.
- Miedo al abandono materno: Este miedo puede manifestarse como temor al rechazo o al abandono. Por ejemplo, un estudiante puede temer que sus esfuerzos no sean reconocidos o valorados, o puede temer ser criticado o juzgado negativamente por sus errores.

Estos miedos son normales y comunes, especialmente cuando se enfrentan a nuevas experiencias. Es importante recordar que estos miedos pueden ser superados con el tiempo y con la experiencia. La preparación, la práctica y el apoyo pueden ser de gran ayuda para manejar estos miedos. Lo más importante es la no conciencia del surgimiento de estos miedos hasta que ya están ahí.

Freud distingue entre la angustia realista y la angustia neurótica. La angustia realista es aquella que se siente frente a un peligro notorio y real, mientras que la angustia neurótica es aquella que se siente frente a un peligro que no se tiene noticia. En este sentido, la angustia neurótica se relaciona con un peligro pulsional, es decir, con la represión de los deseos inconscientes. La idea principal detrás de la cita es distinguir entre angustia frente a un peligro real y angustia neurótica. Mi reformulación sería:

Un peligro real es un peligro identificable, y la angustia frente a un peligro real es la angustia ante ese peligro identificable. La angustia neurótica es angustia ante un peligro incierto o inidentificable. En última instancia, el prototipo de toda situación ulterior de peligro lo constituye el trauma del nacimiento; la angustia reaparecerá cada vez que haya un peligro considerable, bajo la forma de angustia de la pérdida de objeto.

La angustia puede tener diferentes causas y no siempre está relacionada con una amenaza específica ni con actualización de miedos infantiles. La angustia puede manifestarse como resultado de una acumulación de estrés, sentimientos de desesperanza o pérdida, o la falta de control sobre una situación. En algunos casos, la angustia puede ser la respuesta a un trauma o a una experiencia traumática.

La ansiedad es una respuesta emocional que se desencadena como reacción a una situación o estímulo percibido como amenazante. Esta respuesta puede tener una activación positiva, ya que puede ayudar a una persona a prepararse para lidiar con la situación. De esta forma, la ansiedad es considerada una respuesta normal y adaptativa que permite mantenerse alerta y preparado en situaciones de peligro.

En cuanto a las manifestaciones, la angustia se caracteriza por una sensación de peligro inminente, mientras que la ansiedad se presenta como un

estado de tensión y preocupación. Además, la angustia es una señal de que el yo está amenazado, mientras que la ansiedad no siempre está necesariamente asociada a una amenaza específica. Los siguientes ejemplos permiten comprender la situación. Supongamos, un alumno que se siente inseguro sobre sus habilidades de enseñanza antes de dar su primera clase puede experimentar ansiedad debido al estrés de la situación y la incertidumbre sobre su desempeño. U otro caso, un alumno que ha experimentado algún evento traumático en el pasado, como una mala experiencia con un maestro, puede experimentar angustia al recordar la situación.

Otras miradas psicoanalíticas posfreudianas

Jung y el Sí-mismo

Carl Gustav Jung, realizó contribuciones significativas al campo de la psicología. Principalmente, introdujo los conceptos significativos de individuación y autorrealización, que tomaron un enfoque innovador para entender la psique humana.

El Sí-mismo, en la teoría de Jung (1995; 2017;1971), es una entidad fundamental y compleja. Define que se encuentra en el inconsciente y que representa la totalidad de la personalidad, incluyendo tanto los aspectos conscientes como los inconscientes. El sí mismo es el objetivo final del proceso de individuación, que consiste en la integración de los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad para lograr la unidad y la armonía interna (Jung, 1990).

Lo desarrollado nos lleva a asumir que para Freud, el inconsciente es el depósito de los impulsos y deseos reprimidos que buscan expresarse en el mundo consciente. Para Jung, el inconsciente es mucho más amplio y complejo, y contiene no solo los impulsos reprimidos, sino también los arquetipos y símbolos universales que dan forma a la experiencia humana.

Según Jung, el Sí-mismo está presente desde el principio de la vida de una persona, y es desde este Sí-mismo primordial que desarrolla el ego⁴. El Sí-mismo en las teorías de Jung puede verse como inalcanzable, ya que nunca lo podemos conocer completamente debido a nuestra dependencia del ego, que es relativamente inferior, para percibirlo.

El Sí-mismo en la psicología junguiana se presenta de diferentes formas:

- Como una entidad psíquica que representa la totalidad de la personalidad y que se encuentra en el inconsciente.
- Como un arquetipo⁵ que se manifiesta en diferentes culturas y que representa la totalidad y la unidad de la existencia.
- Como un proceso de integración de los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad para lograr la unidad y la armonía interna, y alcanzar la realización del sí mismo.
- Como un proceso de evolución psicológica que realiza las determinaciones individuales dadas, o, en otras palabras, constituye al ser humano como ese ente singular que es.
- Como un proceso continuo que dura toda la vida y que implica un compromiso constante con el autoconocimiento y el crecimiento personal.

⁴ El ego es la parte consciente de la personalidad que se identifica con la imagen que tenemos de nosotros mismos y que se relaciona con el mundo exterior. El yo, por otro lado, es una entidad psíquica que representa la totalidad de la personalidad y que se encuentra en el inconsciente. El proceso de individuación es el proceso de integración de los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad para lograr la unidad y la armonía interna, y alcanzar la realización del sí mismo.

⁵ Un arquetipo es un patrón universal de pensamiento, comportamiento o imagen que se encuentra en el inconsciente colectivo de la humanidad. En la teoría de Carl Gustav Jung, los arquetipos son formas primordiales de la experiencia humana que se manifiestan en diferentes culturas y que tienen un impacto profundo en la psique humana. Los arquetipos son patrones universales que se manifiestan en los sueños, los mitos, las leyendas y las religiones de diferentes culturas. Jung identificó varios arquetipos universales, como el arquetipo de la sombra, el arquetipo del anima/animus, el arquetipo del héroe, el arquetipo del sabio, el arquetipo del niño, el arquetipo de la madre, el arquetipo del padre, entre otros. Cada arquetipo representa una forma universal de la experiencia humana y tiene un impacto profundo en la psique humana. Los arquetipos son una parte importante de la teoría de Jung y se utilizan en la terapia junguiana para ayudar a los pacientes a comprender y explorar los aspectos inconscientes de su personalidad. La exploración de los arquetipos puede ayudar a los pacientes a comprender mejor sus patrones de comportamiento y pensamiento, y a integrar los aspectos conscientes e inconscientes de su personalidad para lograr la unidad y la armonía interna.

El Sí-mismo no se ve solo como una estructura mental, como una representación objetiva en otras teorías, sino que va un paso más allá. Se considera una fuerza teleológica, es decir, una entidad que propulsa al individuo hacia un objetivo o un propósito. Esta comprensión de la identidad como una agencia activa y dinámica en constante evolución distingue la psicología junguiana de otros enfoques (Jung, 1995)

Podemos decir que el Sí-mismo en la teoría de Jung tiene un papel central como metáfora y modelo operativo para conceptualizar el sano desarrollo psíquico y humano, y puede ser visto como un ideograma teórico que permite comprender de manera dimensional y profunda la compleja naturaleza del ser humano.

Según Jung, el proceso de individuación (Jung, 1960) es un viaje a través de varias etapas.

- Exploración del inconsciente: El proceso de individuación implica la exploración y la integración de los aspectos inconscientes de la personalidad, incluyendo los arquetipos y símbolos universales que dan forma a la experiencia humana. La exploración del inconsciente se puede realizar a través de la interpretación de los sueños, la meditación, la imaginación activa y otras técnicas.
- Integración de los opuestos: El proceso de individuación implica la integración de los opuestos, como el bien y el mal, el masculino y el femenino, el consciente y el inconsciente. La integración de los opuestos permite alcanzar la unidad y la armonía interna.
- Superación de los patrones limitantes: El proceso de individuación implica la superación de los patrones limitantes de comportamiento y pensamiento que han sido adquiridos a lo largo de la vida y que impiden el desarrollo pleno de la personalidad. La superación de estos patrones limitantes permite alcanzar la realización del sí mismo.
- Desarrollo de la conciencia: El proceso de individuación implica el desarrollo de la conciencia a través de la ampliación de la misma. La ampliación de la conciencia permite una mayor comprensión de la totalidad de la personalidad y del mundo que nos rodea.

A medida que la individuación progresa, los individuos se vuelven cada vez más conscientes y aceptan estos aspectos antes rechazados, lo que resulta en una integración de la personalidad y eventualmente en la autorrealización. Este proceso es esencial para la salud psicológica, ya que permite a uno vivir de una manera que es auténticamente auto-determinada y libre de la influencia negativa de las proyecciones inconscientes no reconocidas.

El trabajo de Carl Jung a menudo exploró la intersección entre la psicología y la espiritualidad, y su concepto del 'Sí-mismo' y la consecución de la individuación es altamente influenciado por esta perspectiva. Jung creía que la espiritualidad no sólo era una parte integral de la psique humana, sino también un factor crucial en el camino hacia la autorrealización. De acuerdo con Jung, alcanzar la autorealización es el objetivo final del proceso de individuación. La autorealización implica la realización del sí mismo, es decir, la integración de los aspectos conscientes e inconscientes de la personalidad para lograr la unidad y la armonía interna. Para alcanzar la autorealización, es necesario explorar y comprender los aspectos inconscientes de la personalidad, integrar los opuestos, superar los patrones limitantes de comportamiento y pensamiento, y desarrollar la conciencia. Al hacer hincapié en la importancia de la integración de la personalidad y la autorrealización, Jung subraya la importancia de la introspección, la autocomprensión y la espiritualidad en el logro de la salud mental y la satisfacción personal.

Según Jung, la angustia es una emoción que surge cuando el ego se enfrenta a una situación que no puede controlar o que amenaza su integridad. La angustia puede tener diferentes causas, como la percepción de una amenaza externa, la confrontación con aspectos desconocidos o reprimidos de la personalidad, o la sensación de estar atrapado en una situación sin salida. Jung también señala que la angustia puede ser un síntoma de un conflicto interno más profundo entre el ego y el inconsciente. En este sentido, la angustia puede ser vista como una señal de que algo en la psique está fuera de equilibrio y necesita ser integrado. Jung sugiere que la mejor manera de abordar la angustia es a través de la exploración de los sueños y otros contenidos del inconsciente, ya que estos pueden proporcionar

pistas sobre las causas subyacentes de la angustia y ayudar a encontrar una solución satisfactoria.

Ana Freud y los mecanismos de defensa ante la angustia

Anna Freud, trabajó sobre los mecanismos de defensa del yo. Estos mecanismos son utilizados por el yo para preservar el sentimiento placentero de seguridad y protegerse contra las angustias de los conflictos internos y el miedo al mundo exterior. Los mecanismos de defensa son considerados recursos psicológicos utilizados por el organismo psíquico para mantener el equilibrio anímico. Los mecanismos de defensa del yo son estrategias psicológicas utilizadas por el yo para protegerse de conflictos internos y reducir la ansiedad. Algunos ejemplos comunes de mecanismos de defensa incluyen la represión, la negación, la proyección, la racionalización y la sublimación. Estos mecanismos ayudan al individuo a lidiar con pensamientos, emociones o impulsos incómodos o amenazantes.

Los mecanismos de defensa del yo (Freud, 1984) pueden estar relacionados con la ansiedad y la angustia. La defensa contra los impulsos instintivos puede estar motivada por la angustia ante la fuerza de los instintos. Además, la angustia puede surgir cuando se desbaratan las defensas establecidas por el superyó o el mundo externo. Estas defensas pueden incluir la represión, la fobia y la inhibición neurótica, entre otros mecanismos. En el contexto del análisis psicoanalítico, trabajar con estos mecanismos de defensa puede ayudar a reducir la ansiedad y abordar los conflictos internos.

Los motivos de angustia pueden surgir en diferentes situaciones (Cramer, 2013) sirven para proteger al individuo de la experiencia de angustia excesiva y preservar su autoestima. Ayudan a manejar el estrés, la decepción y las emociones negativas. Sin embargo, su uso excesivo puede estar relacionado con la psicopatología. Los mecanismos de defensa pueden manifestarse en diferentes situaciones y niveles de patología mental.

Los motivos incluyen la angustia de castración infantil, la angustia de conciencia en los adultos neuróticos, la defensa por angustia frente al superyó o al

mundo externo, la angustia objetiva ante amenazas o peligros reales en el entorno externo, y el conflicto entre impulsos instintivos contradictorios. Veamos ejemplos posibles, no olvidemos considerar que la angustia puede tener múltiples motivos y manifestarse de diferentes maneras en cada individuo.

Angustia de castración

Esta angustia puede surgir en la infancia cuando el niño teme perder sus órganos genitales, lo que puede desencadenar impulsos guerreros o la búsqueda de armas como una forma de defensa contra esta angustia.

Ejemplo: un alumno de profesorado de secundaria está a punto de realizar sus prácticas en un centro de educación especial. El alumno tiene miedo de no ser capaz de manejar a los niños con discapacidad. Este miedo puede estar relacionado con la angustia de no estar a la altura (angustia de castración), de no ser capaz de cumplir con las expectativas o demandas de los demás, como los niños o los padres. El alumno teme no poder proteger o ayudar a los niños adecuadamente. Como mecanismo de defensa, el alumno puede desarrollar inseguridad, dependencia u evitar situaciones que pongan a prueba sus habilidades o capacidades, lo que este miedo puede estar relacionado con su propia inseguridad o con su falta de experiencia. Como mecanismo de defensa, el alumno puede adoptar una actitud de inseguridad o de dependencia, lo que le permitiría evitar situaciones que lo pongan a prueba.

Angustia de conciencia

Esto puede ocurrir en adultos neuróticos cuando experimentan conflictos entre impulsos opuestos, como la homosexualidad y la heterosexualidad, o la pasividad y la actividad. Estos conflictos pueden generar angustia y desencadenar mecanismos de defensa.

Ejemplo: una alumna de profesorado de primaria está a punto de realizar sus prácticas en un colegio católico. La alumna es lesbiana, y teme que sus profesores o compañeros la juzguen por su orientación sexual. Esta angustia puede generar conflictos entre sus deseos y sus valores morales, lo que puede conducir a la

ansiedad o la depresión. Como mecanismo de defensa, la alumna puede reprimir sus sentimientos o adoptar una actitud de conformismo.

Angustia frente al superyó

El superyó es una parte de la mente que representa los valores y normas internalizados. Cuando una persona siente angustia ante el juicio o la desaprobación del superyó, puede activar mecanismos de defensa para protegerse.

Ejemplo: un alumno de profesorado de historia está a punto de realizar sus prácticas en el “mejor” colegio público de la localidad. El alumno siente la presión de tener que ser el mejor profesor, y teme decepcionar a sus profesores. Esta angustia puede generar una sensación de insuficiencia o de fracaso, lo que puede conducir a la ansiedad o a la baja autoestima. Como mecanismo de defensa, el alumno puede sobre compensar sus inseguridades o adoptar una actitud de perfeccionismo.

Angustia objetiva

Esta angustia surge cuando hay amenazas o peligros reales en el entorno externo. El individuo puede recurrir a mecanismos de defensa para enfrentar o evitar estas situaciones angustiantes.

Ejemplo: un alumno de profesorado de nivel inicial está a punto de realizar sus prácticas en un jardín con niños integrados. El alumno tiene miedo de no poder comunicarse con los niños o de no poder entenderlos. Esta angustia puede ser real y justificada, ya que el alumno se enfrenta a una situación nueva y desconocida. Como mecanismo de defensa, el alumno puede prepararse concienzudamente para las prácticas, o puede buscar apoyo en sus compañeros o profesores.

Sostuvo que los niños pequeños experimentan ansiedad cuando sus cuidadores no satisfacen sus necesidades, lo que genera el temor a perder el amor y el cuidado. También hizo hincapié en la ansiedad que surge de la represión de impulsos agresivos internos en los niños. Estos experimentan ansiedad al reprimir sus deseos agresivos para complacer a los demás.

Señaló que la ansiedad también se origina en los sentimientos de inadecuación del yo, especialmente durante la adolescencia, cuando los adolescentes se sienten ansiosos al no cumplir con las expectativas. Al igual que su padre, creía que la ansiedad es una forma en que la energía mental reprimida busca liberarse, pero su énfasis recaía más en las fuentes sociales y emocionales de esta ansiedad.

En pocas palabras, el enfoque de Anna Freud sobre la ansiedad destacó las fuentes sociales, emocionales y conductuales en niños y adolescentes. En su opinión, abordar la ansiedad en las primeras etapas de la vida podía marcar una gran diferencia a largo plazo y prevenir trastornos futuros. Su trabajo enfatizó la importancia de comprender y aliviar la ansiedad en las primeras etapas del desarrollo psicológico.

La ansiedad según Melanie Klein

Melanie Klein, aportó una perspectiva única a la conceptualización de los miedos y la ansiedad, enfocándose en las primeras etapas del desarrollo psicológico. Aunque coincidió con Freud en que la ansiedad se origina en el conflicto entre fuerzas opuestas en la psique, Klein le otorgó un carácter más primitivo y arcaico.

Klein introdujo los conceptos de la "posición paranoide-esquizoide"⁶ y la "posición depresiva."⁷ Durante la posición paranoide-esquizoide, que abarca los

⁶ La posición paranoide-esquizoide es una etapa del desarrollo emocional de los niños pequeños propuesta por Melanie Klein. Durante esta etapa, los niños experimentan tanto ansiedad persecutoria como ansiedad depresiva. La ansiedad persecutoria se refiere al aspecto malo del superyó, mientras que la ansiedad depresiva se relaciona con sentimientos de culpa y desesperación por el daño percibido hacia el objeto amado. Ambas formas de ansiedad coexisten y se defienden contra a través de diferentes mecanismos de defensa.

⁷ La posición depresiva es una etapa del desarrollo emocional propuesta por Melanie Klein que ocurre aproximadamente entre los tres y los seis meses de edad. Durante esta etapa, hay un progreso significativo en la integración del yo y en las relaciones objetales del bebé. El bebé percibe e introyecta a la madre y al padre como personas completas, lo que implica una mayor identificación y una relación más estable con ellos. En esta etapa, la ansiedad persecutoria disminuye en intensidad y la ansiedad depresiva se vuelve más prominente. El bebé experimenta sentimientos depresivos intensificados y duraderos debido al daño percibido hacia los objetos amados. El yo más integrado se enfrenta a una realidad psíquica dolorosa y se siente compelido a preservar, reparar o revivir los objetos amados, lo que se conoce como tendencia a la reparación. Sin embargo, también se recurre a defensas maníacas para manejar estas ansiedades. La distinción entre ansiedad

primeros 0-3 años, el bebé experimenta ansiedad persecutoria debido a la ambivalencia de sus impulsos orales agresivos y libidinales. El bebé teme ser dañado o dañar al objeto amado (generalmente, la madre).

Esta ansiedad primaria se alivia temporalmente a través de procesos de proyección e introyección, pero persiste hasta que el bebé ingresa a la "posición depresiva," aproximadamente entre los 3 y 6 años. En esta etapa, el bebé desarrolla una concepción más completa del objeto amado como un "todo," lo que genera ansiedad depresiva relacionada con la pérdida y la necesidad de reparación del objeto.

Klein argumentó que estas posiciones dan origen a ansiedades arquetípicas⁸ que perduran a lo largo de la vida.

Klein (1988, p.5) sostiene que hay en el inconsciente un temor a la aniquilación de la vida. Pienso también que si suponemos la existencia de un instinto de muerte, también debemos suponer que en las capas más profundas de la mente hay una reacción a este instinto en la forma de temor a la aniquilación de la vida.

La ansiedad persecutoria se manifiesta en forma de celos, sospechas y desconfianza, mientras que la ansiedad depresiva se traduce en sentimientos de culpa, remordimiento y una sensación de pérdida irreparable.

Klein también resaltó la ansiedad generada por el complejo de Edipo, aunque para ella, el Edipo es más primitivo y comienza alrededor de los 9-18 meses de edad. Esto genera ansiedad castradora en el bebé, quien teme ser dañado por los genitales del padre rival.

Klein (1988, p.9) sostiene Freud enfocó el problema de la culpa desde dos ángulos principales. Por una parte, no cabe

persecutoria y depresiva es útil tanto en la práctica psicoanalítica como en la comprensión de las emociones y conductas humanas.

⁸ Las ansiedades arquetípicas son temores primordiales y universales que se consideran inherentes a la condición humana. Estos temores están relacionados con la aniquilación, la muerte y la pérdida, y se cree que son parte de nuestra herencia biológica y psicológica. Según las observaciones analíticas de Melanie Klein (Klein, 1988, p.5), el temor a la aniquilación de la vida es una fuente fundamental de ansiedad que está presente a lo largo de toda la vida. También se menciona que el temor a la muerte interviene en el temor al superyó y refuerza el temor a la castración (Klein, 1988, p.6). Estas ansiedades arquetípicas pueden influir en nuestras emociones, pensamientos y comportamientos, y son objeto de estudio en la psicología y el psicoanálisis.

duda de que para él la ansiedad y la culpa están estrechamente conectadas. Por otra parte, llegó a la conclusión de que el término "culpa" sólo se aplica con respecto a manifestaciones de conciencia que son resultado del desarrollo del superyó. El superyó, como sabemos, surge según él como secuela del complejo de Edipo; en niños menores de cuatro o cinco años los términos "conciencia" y "culpa", a su entender, no se aplican aún, y la ansiedad en los primeros años de la vida es distinta de la culpa.

Así es que plantea que estas ansiedades arquetípicas primitivas contribuyen a dar forma a la personalidad y las relaciones del individuo. Sin embargo, también argumentaba que estas ansiedades podían aliviarse a través del juego terapéutico, que ayuda al niño a expresar y resolver sus ansiedades de una manera apropiada para su edad.

En términos generales, Melanie Klein desarrolló una conceptualización de la ansiedad que se caracterizaba por su naturaleza arcaica y primitiva, centrándose en las primeras etapas del desarrollo psicológico. Para Klein, las ansiedades persecutoria, depresiva y castradora desempeñan un papel fundamental en la formación de la personalidad humana, pero también son susceptibles de alivio mediante la expresión y resolución adecuadas para la edad. Su enfoque subraya la importancia de comprender y abordar estas ansiedades arquetípicas en las primeras etapas de la vida.

La angustia según Jacques Lacan

Jacques Lacan, conceptualizó la angustia humana de una manera única, enfocándose en el papel del lenguaje y la simbolización (Lacan, 2009). Hay que recurrir al concepto de Otro, una vez más, para comprender en toda su dimensión sus desarrollos conceptuales. El concepto del Otro en la teoría psicoanalítica de Lacan (Lacan, 2006) se refiere a la dimensión simbólica del sujeto que está mediada por el lenguaje y la cultura. El Otro es el lugar donde se inscribe la ley simbólica, las normas y los valores que rigen la vida social y subjetiva del sujeto. En este sentido, el Otro no es una entidad concreta o una persona específica, sino más bien una función simbólica que se encuentra en el lenguaje y la cultura. El sujeto se

constituye a través de su relación con el Otro y su posición en la estructura simbólica. La falta en el Otro es una dimensión fundamental de la teoría de Lacan, ya que implica que el sujeto nunca puede estar completamente satisfecho o completado por el Otro, lo que genera una sensación de falta y deseo.

Si bien comparte con Freud en que la ansiedad surge del conflicto entre fuerzas dentro de la psique, Lacan las conceptualizó de una manera más estructuralista y lingüística. Para él, la ansiedad es inherente al orden simbólico del lenguaje y la cultura.

Lacan introduce el concepto del Estadio del Espejo (Lacan, 2009), que ocurre alrededor de los 6-18 meses de edad.

Lacan (2009, p.100) afirma que basta para ello comprender el estadio del espejo *como una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*.

El estadio del espejo es importante en la formación del yo porque el reconocimiento de la imagen especular por parte del niño refleja la matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial antes de objetivarse en la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya su función de sujeto. En otras palabras, el estadio del espejo es un momento crucial en el desarrollo psicológico del niño, ya que le permite construir una idea coherente y estable de sí mismo como sujeto separado e independiente.

Durante el estadio del espejo, el niño puede experimentar una sensación de fragmentación y falta de unidad al confrontar su propia imagen en el espejo. Esta experiencia puede generar ansiedad, ya que el niño se enfrenta a la percepción de una imagen de sí mismo que no coincide con su experiencia subjetiva. La ansiedad puede surgir como resultado de la tensión entre la identificación con la imagen especular y la realidad psíquica interna del niño. En el marco del psicoanálisis, se exploraría cómo esta ansiedad y la relación con la imagen especular pueden influir en el desarrollo del yo y en la formación de la identidad. Lacan también enfatiza el papel del lenguaje y la cultura como fuentes de ansiedad. El sujeto debe someterse

a las reglas y significados simbólicos, lo que genera ansiedad por la pérdida de libertad y autenticidad.

En Lacan (Lacan, 2006) se pueden distinguir dos manifestaciones de la angustia (Vargas Castro, 2020): la angustia como señal y la angustia traumática. La angustia como señal se relaciona con el fantasma y puede engañar al sujeto, mientras que la angustia traumática está ligada al desamparo y la falta en el Otro, y se considera un afecto que no engaña. Unos ejemplos facilitan construir la noción.

La angustia como señal se refiere a la respuesta del sujeto ante situaciones de peligro y puede engañar al sujeto al ser utilizada por el Yo como una defensa frente a peligros menores. Por ejemplo, cuando el sujeto experimenta angustia ante una situación que no representa un verdadero peligro.

Ejemplo 1: angustia como señal

Situación: una alumna de profesorado de primaria está a punto de realizar sus prácticas en un colegio. Nunca ha trabajado con niños antes, y está nerviosa y ansiosa.

Respuesta: la alumna experimenta una sensación de angustia y malestar que le dificulta concentrarse y dormir. Se siente inquieta y preocupada por no saber cómo le irá en las prácticas.

Interpretación: en este caso, la angustia de la alumna se puede interpretar como una señal de peligro. La alumna está ante una situación nueva y desconocida, y su angustia es una forma de su Yo de prepararla para el posible fracaso. Sin embargo, la angustia también puede estar relacionada con su fantasma, es decir, con sus miedos y ansiedades inconscientes. La alumna puede tener miedo de no ser buena profesora, de no ser aceptada por los niños o de decepcionar a sus profesores.

Por otro lado, la angustia traumática está relacionada con el desamparo y la falta en el Otro. Esta forma de angustia se considera un afecto que no engaña, ya que es una respuesta genuina y directa ante la falta y la vulnerabilidad del sujeto. Por ejemplo, cuando el sujeto experimenta angustia profunda e intensa frente a la pérdida de un ser querido o una amenaza existencial.

Ejemplo 2: angustia traumática

Situación: una alumna de profesorado de primaria está a punto de realizar sus prácticas en un colegio. La alumna sufrió bullying durante su infancia, y fue víctima de insultos, burlas y agresiones físicas.

Respuesta: la alumna experimenta una sensación de angustia profunda e intensa que le impide pensar con claridad. Se siente desamparada y vulnerable, y tiene miedo de volver al colegio.

Interpretación: en este caso, la angustia de la alumna se puede interpretar como una respuesta traumática. La alumna está ante una situación que le recuerda el bullying que sufrió durante su infancia. La angustia es una forma de su Yo de enfrentarse a esta experiencia, y de reconocer su propia vulnerabilidad. La alumna puede experimentar angustia por diferentes razones. Puede tener miedo de ser víctima de bullying nuevamente, o puede tener miedo de que sus compañeros vean que fue víctima de bullying. También puede tener miedo de no saber cómo ayudar a los niños que sufren bullying.

Los ejemplos de alumnos de profesorados antes de realizar sus prácticas ilustran cómo la angustia puede manifestarse en diferentes contextos. En el caso de la alumna que está a punto de realizar sus prácticas por primera vez, la angustia puede ser una señal de peligro, ya que se enfrenta a una situación nueva y desconocida. En el caso de la alumna que sufrió bullying durante su infancia, la angustia puede ser una respuesta traumática, ya que se enfrenta a una situación que le recuerda la violencia y la vulnerabilidad que experimentó en el pasado.

La comprensión de la angustia es importante para el desarrollo del sujeto, ya que puede ayudar a comprender las propias emociones y a desarrollar mecanismos de afrontamiento.

La importancia de los miedos en la configuración del lazo social

En el apartado anterior, hemos reflexionado sobre la intersección de los miedos y la construcción social, y cómo estos temores pueden influir en la forma en

que interactuamos con el mundo que nos rodea. Ahora, en este apartado, profundizaremos en la importancia de los miedos en la configuración del lazo social, y exploraremos cómo las representaciones sociales y la construcción del sentido común ejercen su influencia en la sociedad contemporánea. Conectaremos los conceptos presentados con casos concretos en el ámbito educativo y político del siglo XXI, y llevaremos a cabo una discusión reflexiva que nos permitirá comprender mejor cómo los temores pueden afectar las interacciones entre individuos y la dinámica social en general.

2.1.3. Los Miedos en el Ámbito Educativo: Estudiantes y Profesores

El entorno educativo es un espacio donde las representaciones sociales y la construcción del sentido común desempeñan un papel crucial. Los miedos que emergen en esta esfera pueden impactar en la relación entre estudiantes y profesores, así como en la forma en que se abordan las dinámicas de aprendizaje y enseñanza.

En el siglo XIX, el proceso de neurotización (Lutereau, 2022) estaba vinculado a la persecución del deseo, lo que a menudo generaba angustia y culpa. Sin embargo, en el contexto actual del siglo XXI, los miedos han evolucionado. Los estudiantes pueden temer la evaluación y el juicio de los profesores, lo que influye en su participación activa y en su búsqueda de seguridad académica. Por otro lado, los docentes pueden enfrentar ansiedades relacionadas con el cumplimiento de expectativas y el desafío de mantener un equilibrio entre el rigor académico y el apoyo emocional.

Esta dinámica de miedos en el ámbito educativo refleja la transformación de los procesos de neurotización y sus efectos en la construcción del sentido común. En lugar de perseguir activamente el deseo, la seguridad se ha convertido en una preocupación central. Esta transición tiene implicaciones significativas en la forma en que se establece el lazo social en las aulas y cómo se forjan conexiones empáticas entre estudiantes y profesores.

Una aproximación a los miedos preprofesionales

Los miedos preprofesionales son una manifestación de ansiedad que se experimenta antes de ingresar al mundo laboral o durante el proceso de elección de una carrera profesional. Estos miedos pueden variar en naturaleza y estar influenciados por múltiples factores. Los miedos preprofesionales pueden ser normales y adaptativos, ya que es común sentir cierta ansiedad y preocupación al enfrentar decisiones. Los tipos de miedos preprofesionales identificados por Fernández y González (2014) y Vezub (2020) incluyen el miedo al fracaso, el miedo a la toma de decisiones, el miedo a la falta de habilidades y el miedo al rechazo social. Cada uno de estos miedos puede tener un impacto significativo en la toma de decisiones y en el desarrollo de la carrera de un individuo.

El miedo al fracaso es uno de los miedos preprofesionales más comunes y se manifiesta como una preocupación excesiva por no alcanzar los objetivos profesionales. Esta preocupación puede incluir el temor a obtener malos resultados, no ser capaz de cumplir con las expectativas de los demás o incluso perder el empleo. Según Csikszentmihalyi (1997), este tipo de miedo puede estar relacionado con una baja autoestima o una falta de confianza en las propias habilidades. En otras palabras, la percepción de uno mismo como incompetente puede alimentar este miedo. Además, Bandura (1986) sugiere que el miedo al fracaso puede ser aprendido a través de experiencias pasadas o mensajes negativos recibidos durante la formación académica.

El miedo a la toma de decisiones se relaciona con la dificultad para elegir entre diferentes opciones y la preocupación por cometer errores en la elección. Según Janis y Mann (1977), este tipo de miedo puede estar asociado a la falta de información o a la sobrecarga de información, lo que dificulta el análisis y la selección de alternativas. Cuando un individuo se siente abrumado por la cantidad de opciones disponibles, la toma de decisiones puede convertirse en un proceso paralizante. Además, factores emocionales como la ansiedad y el estrés, como han observado Lerner y Keltner (2000), también pueden influir en el miedo a la toma de decisiones.

El miedo a la falta de habilidades se manifiesta como la sensación de no tener las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el trabajo o

en la carrera elegida. Según Pajares (1966), este miedo puede estar relacionado con una percepción errónea de las propias capacidades. A menudo, las personas se comparan con otros y pueden sentir que no están a la altura en comparación. Además, mensajes negativos recibidos de personas cercanas pueden reforzar la idea de que carecen de habilidades necesarias. Dweck (2014) sugiere que el miedo a la falta de habilidades puede estar vinculado a una mentalidad fija, en la que se cree que las habilidades son innatas y no pueden desarrollarse.

El miedo al rechazo social se refiere a la preocupación por no ser aceptado o valorado en el ámbito laboral o profesional. Según Leary y Baumeister (2000), este tipo de miedo puede estar influenciado por la necesidad de pertenencia social y la importancia que se le da a la opinión de los demás. La autoestima y la percepción de uno mismo también pueden jugar un papel crucial en este miedo, como lo han sugerido Crocker y Park (2004). Cuando alguien valora en exceso la aprobación de los demás, el temor al rechazo social puede ser abrumador.

En cuanto a las causas de estos miedos preprofesionales, varios factores pueden influir en su aparición. La educación y la formación académica desempeñan un papel fundamental, ya que pueden generar mensajes negativos o crear expectativas poco realistas. Los estudiantes a menudo enfrentan presión por parte de los educadores o la sociedad en general para tener éxito y alcanzar ciertos estándares. Estas expectativas pueden generar miedo al fracaso, especialmente si los estudiantes sienten que no están a la altura de esas expectativas. Además, la falta de experiencia laboral previa puede aumentar la incertidumbre y la inseguridad en la toma de decisiones y en la capacidad para desempeñar el trabajo.

Los factores culturales y sociales (las representaciones sociales) también juegan un papel importante en la aparición de estos miedos preprofesionales. La sociedad a menudo enfatiza la importancia del éxito en determinadas carreras o trabajos, lo que puede generar una preocupación excesiva por el fracaso o la falta de habilidades. Además, la falta de modelos a seguir en ciertas áreas puede llevar a la sensación de aislamiento y al miedo al rechazo social. La presión por cumplir con las expectativas de la sociedad puede ser abrumadora y contribuir a la ansiedad preprofesional.

En conclusión, los miedos preprofesionales, influidos por las representaciones sociales arraigadas en factores culturales y sociales, son una realidad palpable en la formación docente. La presión por cumplir con las expectativas de la sociedad puede generar ansiedad y temores que obstaculizan el desarrollo académico y profesional de los futuros educadores. Ahora bien, al explorar el impacto de la pandemia por Covid-19, se revela un nuevo panorama en el cual las dinámicas psicológicas de los docentes que reciben a los futuros docentes emergen como elementos cruciales. A través de la comprensión de estas dinámicas, podemos adentrarnos en los desafíos psicológicos postpandémicos que podrían influir significativamente en la práctica pedagógica y las interacciones dentro del entorno educativo.

Los docentes pospandemia

Después de la pandemia por Covid-19 y las medidas de aislamiento social, se han podido identificar en los docentes estructuras neuróticas, fronterizas y narcisistas, según diversos estudios e investigaciones. Estas dinámicas psicológicas pueden influir en la práctica pedagógica y en las interacciones dentro del entorno educativo (Turrent, 2019; Manrique-Castaño & Salazar, 2012).

Las neurosis se caracterizan por la presencia de ansiedad, inseguridad, obsesiones, fobias y otros síntomas que revelan conflictos internos no resueltos. Estos trastornos pueden hacer que los docentes se sientan abrumados, incapaces de controlar sus emociones y pensamientos, lo que afecta su bienestar y capacidad de enseñanza. Las estructuras fronterizas se refieren a personalidades inestables, impulsivas y con dificultad para regular las emociones. Esto puede llevar a los docentes a reacciones exageradas, comportamientos inadecuados y dificultad para establecer límites saludables.

Por otro lado, las estructuras narcisistas se caracterizan por una necesidad excesiva de admiración, atención y respeto. Los docentes narcisistas tienden a ser egocéntricos, competitivos y poco empáticos, centrados en su propia imagen y necesidades en lugar de las de sus estudiantes. Todo esto puede interferir en la

capacidad de conectar con los alumnos, comprender sus necesidades y crear un clima de aprendizaje positivo.

La pandemia ha exacerbado estas dinámicas al aumentar los niveles de estrés, ansiedad e incertidumbre en los docentes. El cambio repentino al aprendizaje remoto los obligó a adaptarse rápidamente a nuevas plataformas y métodos, lo que los sobrecargó. Además, la falta de contacto directo con los estudiantes y colegas ha afectado su salud mental y bienestar emocional.

Comprender estas estructuras es importante para mejorar la calidad de la educación. Los docentes con neurosis tienden a centrarse más en sus propias preocupaciones que en las necesidades de los estudiantes. Esto puede llevar a una enseñanza menos efectiva y a una comunicación deficiente. Los docentes fronterizos e inestables emocionalmente también tienen más probabilidades de tener dificultades para establecer límites claros y mantener la disciplina en el aula. Por su parte, los docentes narcisistas suelen ser menos empáticos y compasivos, lo que puede afectar la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Abordar estas dinámicas psicológicas puede ayudar a mejorar la salud mental de los docentes y su capacidad de enseñanza. Estrategias como terapia cognitivo-conductual, meditación, ejercicio regular y desarrollo de habilidades sociales pueden ayudar a los docentes neuróticos a lidiar mejor con sus emociones y pensamientos. Los docentes fronterizos e inestables se pueden beneficiar de terapia dialéctico-conductual para aprender a regular mejor sus emociones y comportamientos. Y los docentes narcisistas pueden mejorar mediante el desarrollo de empatía, autocrítica y habilidades de escucha activa.

La formación docente también debe abordar estas cuestiones para preparar a los futuros maestros para enfrentar estos desafíos. Deben aprender a identificar y manejar sus propias emociones y dinámicas psicológicas para que no interfieran con su capacidad de enseñar. Solo así podrán crear un clima de aprendizaje positivo que potencie el desarrollo de sus estudiantes.

Es fundamental abordar estas estructuras neuróticas, fronterizas y narcisistas en los docentes para mejorar su salud mental, su práctica pedagógica y

las interacciones dentro del entorno educativo. Esto es esencial para garantizar una educación de calidad que permita a los estudiantes desarrollar todo su potencial.

Las complejidades de la psicología en el ámbito educativo han sido objeto de estudio y análisis en numerosos contextos, y se ha observado que las estructuras neuróticas, fronterizas y narcisistas en los profesionales de la enseñanza pueden plantear desafíos significativos en el aula (Cortez Silva et al., 2021; Arias Gallegos et al., 2019; Aldrete-Rodríguez et al., 2011). Es importante destacar que el propósito de este análisis no es etiquetar o estigmatizar a los docentes, sino proporcionar herramientas que fomenten su crecimiento profesional y, en última instancia, mejoren la calidad de la educación. En este ensayo, examinaremos detenidamente las implicaciones de estas estructuras psicológicas en el contexto educativo y exploraremos cómo la identificación y comprensión de estas dinámicas pueden contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y empáticas.

Los docentes neuróticos son individuos que experimentan una lucha constante con sus impulsos y conflictos internos. Estas tensiones internas pueden manifestarse de diversas maneras, como el manejo del estrés y la ansiedad. La autoestima de los docentes neuróticos también se ve afectada, lo que a su vez influye en su capacidad para proporcionar un ambiente de aprendizaje efectivo. Un rasgo característico de los docentes neuróticos es su perfeccionismo y autoexigencia. Si bien el deseo de superarse a sí mismos puede ser una cualidad valiosa, cuando se lleva al extremo, puede conducir a una insatisfacción constante con el propio desempeño. Esto no solo afecta su bienestar psicológico, sino que también puede agotar tanto a los docentes como a sus estudiantes.

La presión que sienten los docentes neuróticos puede tener un impacto negativo en su capacidad para manejar situaciones de estrés en el aula. El estrés es una realidad inherente en la profesión docente, y los docentes neuróticos pueden encontrar dificultades para gestionarlo de manera efectiva. Esta dificultad en la gestión del estrés puede afectar su capacidad para tomar decisiones informadas y responder de manera adecuada a las necesidades de los estudiantes. En lugar de tomar decisiones basadas en la razón y el juicio, los docentes neuróticos pueden

verse arrastrados por sus emociones y conflictos internos, lo que puede conducir a respuestas desproporcionadas o inadecuadas a las situaciones de clase.

Además, la autoestima de los docentes neuróticos puede ser frágil, lo que los hace vulnerables a la autocrítica y la insatisfacción constante con su propio desempeño. Esta autoexigencia puede manifestarse en una búsqueda constante de la perfección y la validación externa. Los docentes neuróticos pueden sentir la necesidad de demostrar su valía a través del éxito y el reconocimiento, lo que puede llevar a una búsqueda constante de aprobación por parte de los estudiantes, los padres y los colegas. Esta búsqueda de validación puede ser agotadora tanto para los docentes como para aquellos que los rodean, ya que crea una dinámica en la que la autoestima del docente depende en gran medida de la aprobación externa.

En contraste, los docentes fronterizos enfrentan desafíos relacionados con la regulación de sus propias emociones y comportamientos. Estos individuos tienen dificultades para establecer límites claros y expectativas consistentes con los estudiantes. Esta falta de límites puede dar lugar a problemas de disciplina en el aula, ya que los estudiantes pueden sentir que no hay consecuencias claras para su comportamiento. Los docentes fronterizos pueden encontrarse en una posición en la que no pueden mantener la autoridad necesaria para crear un ambiente de aprendizaje efectivo.

Una característica distintiva de los docentes fronterizos es su tendencia a identificarse en exceso con los problemas de los estudiantes. A menudo, se preocupan profundamente por el bienestar de sus estudiantes, lo que puede ser una cualidad valiosa. Sin embargo, esta identificación excesiva puede nublar su capacidad para brindar apoyo de manera objetiva y efectiva. En lugar de abordar los problemas de los estudiantes de manera imparcial, los docentes fronterizos pueden verse atrapados en las emociones y las dificultades de los estudiantes, lo que puede dificultar la toma de decisiones equilibradas y efectivas. En última instancia, esto puede afectar negativamente el progreso y el bienestar de los estudiantes, ya que no reciben la orientación y el apoyo que necesitan.

Por otro lado, los docentes narcisistas presentan una serie de características que pueden interferir con su capacidad para enseñar de manera efectiva. Estos

individuos necesitan constantemente validación y reconocimiento, lo que los distrae de las necesidades de sus estudiantes. Su necesidad de ser el centro de atención puede llevarlos a centrarse en sí mismos en lugar de en el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes. Como resultado, las interacciones en el aula pueden convertirse en un escenario para la búsqueda de atención y reconocimiento, en lugar de ser un espacio dedicado al aprendizaje y la exploración.

La falta de empatía es otra característica de los docentes narcisistas. La empatía es una cualidad crucial en la enseñanza, ya que permite a los docentes comprender y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes. Sin embargo, los docentes narcisistas a menudo carecen de esta habilidad, ya que su enfoque principal está en sí mismos. Esto puede dificultar la creación de conexiones significativas con los estudiantes y la construcción de relaciones de confianza en el aula.

Además, los docentes narcisistas tienden a ser resistentes a la crítica constructiva. Como buscan constantemente la validación y el reconocimiento, pueden percibir la crítica como una amenaza a su autoestima. En lugar de utilizar la retroalimentación como una oportunidad para crecer y mejorar, pueden rechazarla o reaccionar defensivamente, lo que limita su capacidad de desarrollo profesional.

Es fundamental comprender que estos patrones de comportamiento no son estáticos ni definitivos, sino que pueden evolucionar y cambiar con el tiempo. La identificación y comprensión de estas estructuras psicológicas en los docentes no tiene como objetivo estigmatizar, sino brindar una base para el crecimiento y la mejora. La autoconciencia de estas dinámicas puede servir como un primer paso hacia una práctica pedagógica más efectiva y empática.

Es importante reconocer que los futuros docentes también ingresan al sistema educativo con su propia carga psicológica. Además, en la actualidad, se encuentran insertos en un entorno pospandemia que ha generado desafíos adicionales en términos de salud mental y bienestar emocional. Por lo tanto, es esencial que los futuros docentes adquieran las habilidades necesarias para identificar y gestionar sus propias emociones y dinámicas personales, de modo que estas no interfieran con su capacidad para enseñar de manera efectiva.

Para preparar a los futuros docentes para los desafíos actuales, la formación docente debe abordar de manera integral estas cuestiones psicológicas. Los programas de formación deben proporcionar a los futuros docentes las herramientas y estrategias necesarias para identificar y manejar sus emociones, así como para comprender y abordar las dinámicas neuróticas, fronterizas y narcisistas que pueden surgir en el contexto de la enseñanza.

Una de las habilidades fundamentales que los futuros docentes deben desarrollar es la regulación emocional. La capacidad de reconocer y gestionar sus propias emociones es esencial para mantener la calma y la compostura en situaciones estresantes en el aula. La regulación emocional también les permite responder de manera efectiva a las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que es crucial para construir relaciones de confianza y apoyo.

La empatía es otra habilidad crucial que los futuros docentes deben cultivar. La empatía les permite conectarse de manera significativa con los estudiantes, comprender sus perspectivas y necesidades, y responder de manera sensible a sus emociones. Esta habilidad es esencial para crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

La escucha activa es una habilidad que complementa la empatía. Los futuros docentes deben aprender a escuchar atentamente a sus estudiantes, prestando atención a sus pensamientos, sentimientos y preocupaciones. La escucha activa les permite comprender plenamente las necesidades de los estudiantes y brindar un apoyo efectivo.

La autorreflexión es una herramienta poderosa para el desarrollo profesional. Los futuros docentes deben aprender a reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y considerar cómo sus emociones y dinámicas personales pueden influir en su enseñanza. La autorreflexión les permite identificar áreas de mejora y tomar medidas concretas para crecer como educadores.

En última instancia, la identificación y el abordaje de las estructuras neuróticas, fronterizas y narcisistas en los docentes actuales y futuros pueden tener un impacto significativo en la salud mental, la práctica pedagógica y las interacciones en el entorno educativo. Estrategias como la terapia cognitivo-

conductual, la terapia dialéctico-conductual y el desarrollo de habilidades sociales pueden ser valiosas para los docentes que enfrentan estas dinámicas. Estas estrategias les proporcionan las herramientas necesarias para abordar sus desafíos emocionales y mejorar su capacidad para crear un clima de aprendizaje positivo que potencie el desarrollo de sus estudiantes.

La terapia cognitivo-conductual, por ejemplo, se centra en la identificación y la modificación de patrones de pensamiento y comportamiento disfuncionales. Los docentes que luchan con la autoexigencia y el perfeccionismo pueden beneficiarse de esta terapia al aprender a desafiar y cambiar sus pensamientos perfeccionistas. Esto les ayudará a reducir la insatisfacción constante con su desempeño y a manejar el estrés de manera más efectiva.

Por otro lado, la terapia dialéctico-conductual se enfoca en la regulación emocional y la gestión de las relaciones interpersonales. Los docentes fronterizos que tienen dificultades para establecer límites claros y manejar las emociones intensas pueden encontrar esta terapia útil para desarrollar habilidades de regulación emocional y mejorar su capacidad para establecer expectativas claras en el aula.

El desarrollo de habilidades sociales es una estrategia que puede beneficiar a los docentes narcisistas al ayudarles a comprender la importancia de las relaciones y la empatía en la enseñanza. A través de la práctica y el entrenamiento, los docentes pueden aprender a establecer conexiones significativas con los estudiantes y centrarse en sus necesidades en lugar de en su propia búsqueda de atención.

Las estructuras neuróticas, fronterizas y narcisistas en los docentes pueden presentar desafíos en el aula, pero también ofrecen oportunidades para el crecimiento y la mejora. La identificación y la comprensión de estas dinámicas no deben utilizarse para etiquetar o juzgar a los docentes, sino para proporcionar herramientas que les permitan desarrollar prácticas pedagógicas más efectivas y empáticas. Además, es fundamental que los futuros docentes adquieran habilidades para identificar y gestionar sus propias emociones y dinámicas personales, lo que contribuirá a su éxito en el aula. La formación docente debe abordar estas

cuestiones de manera integral, preparando a los futuros educadores para enfrentar los desafíos actuales y brindar una educación de calidad que permita a los estudiantes desarrollar todo su potencial.

A continuación se detallarán las estructuras y las posibles lecturas de rasgos de personalidad de cada una de ellas, como punto de partida para comprender las experiencias de los docentes (Aduriz F., 2018).

Neurosis

La persona neurótica presenta una alta conflictividad interna, le cuesta armonizar impulsos, deseos, normas y lecturas de la realidad. Su vida es angustiante, insegura y siempre está dispuesta a sentirse culpable. Los pacientes retiran su libido del objeto real y la colocan en el objeto fantaseado.

Ejemplos:

- Enfrenta dificultades de índole personal, como la atención laboral propia y la ayuda a sus hijos en la escuela primaria, lo que requiere mucho tiempo. Los horarios virtuales de sus hijos no se ajustan, lo que los convierte en padres-maestros a tiempo completo. Esto conlleva a una preocupación por desempeñar bien su rol de padres-maestros y de maestros como trabajo. Además, siente ansiedad superyóica y la necesidad de controlar las situaciones.

- Realiza planificaciones, entrevistas y reuniones con el equipo directivo, familia y compañeros de ciclo. Completa informes, planillas y documentos constantemente, y revisa producciones en todos los horarios del día. Experimenta la necesidad de controlar las situaciones y busca que nada escape a su control. Esto conlleva ansiedad y castración.

Trastorno Narcisista

La personalidad con un trastorno narcisista presenta una continua preocupación por su propia valoración, por la que entiende que podrían brindarle los otros. Es fácilmente frustrable, presenta baja autoestima, desánimo y vergüenza, y le cuesta alcanzar la realización existencial. Los pacientes retiran su libido del objeto y la desplazan hacia el Yo.

Ejemplos:

- Se esfuerza por realizar devoluciones de las tareas entregadas en un tiempo razonable, atendiendo a las consultas de los niños fuera del horario escolar y generando vídeos explicativos fuera de la carga horaria. Planifica nuevas clases desde la interdisciplinariedad compartiendo proyectos con otros colegas del establecimiento y realiza informes solicitados por los directivos. Experimenta una especie de goce en su hacer, pero al mismo tiempo siente ansiedad narcisista y la carga de lo que "debe" hacer.

- Debe articular los tiempos con los miembros de su familia que conviven en espacios reducidos. El uso familiar de la conectividad lo vuelve insuficiente, lo que le genera una dificultad en la organización familiar y de vivienda. Siente ansiedad narcisista.

Trastorno Fronterizo

La estructura fronteriza no se limita a ser un punto intermedio entre neurosis y psicosis; es una organización patológica específica. Se caracteriza por su inestabilidad permanente y persistente. Los individuos con esta estructura presentan un funcionamiento irregular en sus relaciones interpersonales, actividades laborales, vida afectiva y consecución de ambiciones e ideales. Están sujetos a inestabilidad de pensamiento, autoestima y relaciones interpersonales.

Ejemplos:

- Comparten y reparten su tiempo entre obligaciones de quehaceres domésticos y actividades escolares de sus hijos, entre otras tareas no mencionadas. Utilizan una acusación sin claridad en su enunciado, lo que sugiere una falta de control y una defensa que no permite explicar con claridad. Sienten ansiedad, están desbordados y carecen de freno.

- Se ven constantemente contactados por alumnos y directivos a través de dispositivos electrónicos, sin límites de tiempo. Esto les lleva a sentir que el objeto controla al sujeto, no viven en una temporalidad determinada y utilizan defensas primarias.

- Sienten la necesidad de responder a las consultas de los alumnos y de los profesores, incluso fuera del horario escolar. Esto se debe a un sí mismo débil o falso que no les permite enunciarse como adultos, y a la dificultad para sostener la estructura adulta.

Es importante destacar que en todos estos ejemplos, la gestión del tiempo de trabajo se enuncia como un problema. Se plantea si la inmediatez que implica el uso de dispositivos electrónicos puede suspenderse o prorrogarse en el contexto de una situación laboral en el marco de la ASPO, y si es resultado de trabajar en la escuela pública y cargar con la responsabilidad de sostener la equidad educativa y justicia curricular, o si forma parte de la representación social que tienen los trabajadores de la Educación de Río Negro sobre sí mismos.

2.1.4. La influencia de las representaciones sociales en la construcción de miedos

Los casos presentados en los ámbitos educativo y político ejemplifican cómo los miedos en el siglo XXI están vinculados a las representaciones sociales y la construcción del sentido común. En ambos casos, los temores individuales y colectivos influyen en la percepción de la realidad compartida y en la forma en que nos relacionamos con ella.

Estos miedos también resaltan la necesidad de abordar y comprender los procesos de objetivación y anclaje en la sociedad contemporánea. La forma en que los miedos se articulan con las representaciones sociales puede tener un impacto profundo en la dinámica del lazo social y en la manera en que nos relacionamos entre nosotros.

La reflexión sobre las dinámicas de representaciones sociales y construcción del sentido común nos lleva a cuestionar y repensar el rol de la psicología social en la sociedad contemporánea. En un mundo donde los miedos y las ansiedades están en constante evolución, es esencial que la psicología social adopte un enfoque reflexivo y contextualizado.

Los procesos de objetivación y anclaje que se han recorrido a lo largo del apartado nos muestran cómo las percepciones y creencias pueden ser moldeadas

por la interacción con los demás y con el entorno. Sin embargo, también nos recuerdan que estas representaciones sociales no son estáticas ni universales. Evolucionan a lo largo del tiempo y se adaptan a las cambiantes realidades sociales, políticas y culturales.

La psicología social asume el desafío de abordar estos procesos con una mirada crítica y reflexiva. Esto implica considerar no solo cómo las representaciones sociales se forman y se transmiten, sino también cómo pueden ser transformadas y desafiadas. En un mundo donde los miedos y las ansiedades pueden ser explotados y amplificados por diversas fuerzas, la psicología social tiene la responsabilidad de promover una comprensión más profunda y matizada de la realidad social.

El papel de la psicología social en la desarticulación de prejuicios y estereotipos arraigados

La reflexión sobre las representaciones sociales y la construcción del sentido común nos lleva a una conclusión fundamental: la importancia de una sociedad consciente y empática. En un contexto donde los miedos pueden ser utilizados para dividir y polarizar, es esencial fomentar una comprensión más profunda de las realidades individuales y colectivas.

La psicología social puede desempeñar un papel crucial en esta dirección, al promover el diálogo y la empatía entre diferentes grupos sociales. Al comprender cómo se forman y se perpetúan las representaciones sociales, podemos trabajar hacia la desarticulación de prejuicios y estereotipos arraigados. Esta labor es esencial para construir puentes y promover una sociedad más inclusiva y solidaria.

A lo largo del capítulo, se ha recorrido un camino que lleva a explorar las complejas interacciones entre las representaciones sociales, la construcción del sentido común y los miedos en la sociedad contemporánea. Desde la teorización científica hasta los casos prácticos en los ámbitos educativo y político, hemos analizado cómo estas dinámicas configuran nuestra percepción del mundo y nuestras relaciones con los demás.

Al adoptar una mirada reflexiva y crítica hacia estos procesos, se puede contribuir a una psicología social más consciente y empática. A medida que la

sociedad del siglo XXI enfrenta desafíos y transformaciones constantes, la comprensión de las representaciones sociales y la construcción del sentido común se convierten en una herramienta esencial para forjar un futuro más equitativo y armonioso.

En última instancia, la psicología social nos invita a cuestionar y explorar no solo cómo vemos el mundo, sino también cómo podemos trabajar juntos para transformarlo en un lugar donde prevalezcan la comprensión, la empatía y la cohesión social.

2.2. Impacto de las representaciones sociales en la práctica docente

En el campo de la educación y la enseñanza, la influencia de las representaciones sociales es un fenómeno complejo y de gran relevancia. Estas representaciones, arraigadas en el tejido social y cultural, ejercen un impacto profundo en la forma en que los individuos perciben, comprenden y participan en los procesos educativos. En este contexto, exploraremos en este apartado el papel central que desempeñan las representaciones sociales y su relación con la educación, destacando su influencia en la formación de identidades, en la construcción de conocimientos y en la dinámica de las interacciones en el entorno educativo.

A lo largo de este apartado, se continúa analizando cómo las representaciones sociales modelan la percepción de los roles de docentes y estudiantes, influyendo en la manera en que se abordan los desafíos pedagógicos y en cómo se gestionan los conflictos en el aula. Asimismo, profundizaremos en la influencia de las representaciones sociales en la formación de estereotipos y prejuicios en el ámbito educativo, lo que puede tener implicaciones significativas en la equidad y la inclusión en la enseñanza.

Este estudio no solo se centra en analizar el impacto de las representaciones sociales en la educación, sino que también buscará comprender cómo se construyen y se transforman estas representaciones en el contexto educativo. Además, exploraremos estrategias y enfoques que puedan contribuir a una gestión

consciente y reflexiva de las representaciones sociales en la práctica docente y en la formación de estudiantes.

A través de un enfoque multidisciplinario y el análisis de investigaciones previas en el campo, se pretende arrojar luz sobre la compleja interacción entre las representaciones sociales y la educación, destacando su relevancia en la configuración de experiencias educativas enriquecedoras y equitativas. En última instancia, se pretende contribuir a una comprensión más profunda de cómo las representaciones sociales impactan la educación y, a su vez, cómo pueden ser gestionadas de manera efectiva para promover un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor.

2.2.1. El papel de las representaciones sociales en la formación de la identidad

El papel de las representaciones sociales en la formación de la identidad individual y colectiva es un fenómeno profundamente arraigado en la psicología social y la sociología, y su influencia se hace especialmente evidente en el ámbito educativo. Las representaciones sociales, que son el conjunto de creencias, valores, actitudes y conocimientos compartidos por un grupo social, desempeñan un rol crucial en la construcción de la identidad tanto a nivel individual como colectivo.

Identidad individual

Existen dos procesos diferentes en la construcción de la identidad, el individual y el social. La identidad individual se forma en relación con los grupos a los que uno pertenece o aspira a pertenecer, y estas identidades grupales están moldeadas por las representaciones sociales compartidas dentro de esos grupos (Rodríguez, 2023). Las representaciones sociales actúan como un marco de referencia que guía la percepción que un individuo tiene de sí mismo, y los individuos internalizan las creencias y valores que se encuentran en su entorno social, lo que influye en la construcción de su identidad personal (Rodríguez, 2023)]. Por otro lado, la construcción de la identidad colectiva es un proceso sociocultural

que se desarrolla en función del contexto social y está estrechamente relacionado con la socialización primaria y secundaria (Rodríguez, 2023).

Identidad colectiva

La identidad colectiva se refiere a la percepción interna que comparten los miembros de un grupo sobre aquellos elementos culturales que definen la naturaleza única de esa colectividad. Se forma en relación con los grupos a los cuales los individuos pertenecen o aspiran a pertenecer, y ayuda a darles un sentido de pertenencia y continuidad (Rodríguez, 2023). Las identidades colectivas están moldeadas por las representaciones sociales compartidas dentro de esos grupos (Rodríguez, 2023). En resumen, la construcción de la identidad individual y colectiva está estrechamente relacionada con las representaciones sociales compartidas dentro de los grupos a los que uno pertenece o aspira a pertenecer.

La formación de la identidad individual y colectiva está influenciada por las representaciones sociales que comparten los miembros de un grupo social. Estas representaciones se transmiten a través de la educación, que es un proceso social que tiene un impacto significativo en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y a los demás.

Las representaciones sociales ejercen una fuerte presión durante la formación inicial, pero también a lo largo de la trayectoria profesional, a medida que los maestros ganan experiencia y reflexionan sobre su práctica (Guzmán Palacios, 2018; González & Sánchez, 2017) es que se van pudiendo moderar.

Comprender cómo operan las representaciones sociales es clave porque condicionan la visión que tienen los aspirantes a maestros sobre la profesión docente y sobre sus propias capacidades. En muchos casos, llevan a la adopción acrítica de estereotipos limitantes sobre lo que significa ser un "buen maestro", en lugar de desarrollar una identidad profesional auténtica y emancipadora.

Durante la etapa de formación inicial, los futuros maestros son especialmente permeables a las imágenes prevalecientes en la sociedad sobre las características y roles que debe cumplir un docente. La internalización de estas representaciones lleva a muchos estudiantes a intentar encajar en el molde del "maestro ideal",

inhibiendo la construcción de una identidad profesional propia. Por ejemplo, si socialmente se valora la idea del maestro como figura estricta y autoritaria, los aspirantes pueden creer que deben adoptar ese perfil para ser respetados y considerados buenos docentes. Lo mismo sucede con representaciones más positivas pero igualmente limitantes, como la del maestro inherentemente vocacional, abnegado y entregado a sus estudiantes.

Más allá de moldear rasgos de personalidad, las representaciones sociales también influyen en la elección misma de la carrera docente. La percepción social sobre la valoración, importancia y condiciones de la profesión atrae a algunos individuos, mientras que aleja a otros por considerarla poco prestigiosa o exigente en relación a su estatus social.

En cuanto a las expectativas, la internalización de estereotipos durante la formación puede generar inseguridades y dudas sobre la propia capacidad para enseñar exitosamente. Esta situación se agrava si las representaciones dominantes son negativas y asocian la docencia con bajo desempeño, conformismo o escasa motivación.

Por el contrario, futuros maestros que desarrollan su identidad a partir de representaciones sociales positivas sobre el rol transformador y valorado de la profesión docente, construyen una autoimagen de autoeficacia y confianza en su capacidad para impactar en el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes.

Más allá de la autoimagen, estas representaciones moldean la percepción del rol docente y cómo debe desempeñarse en la práctica. Por ejemplo, si se asume que el maestro es un mero transmisor de conocimientos, se tenderá a adoptar un enfoque pedagógico vertical y unidireccional. Pero si se lo concibe como un facilitador del aprendizaje, la práctica se orientará a estrategias activas y centradas en los estudiantes.

Del mismo modo, la interacción con los estudiantes y las familias estará mediada por la imagen internalizada sobre cómo debe comportarse un docente ideal. Esto afecta desde la comunicación, hasta la capacidad para trabajar colaborativamente y fomentar la participación de la comunidad educativa.

Más allá de la identidad individual, las representaciones sociales también moldean la identificación de los maestros con la profesión y la comunidad educativa en general. La falta de reconocimiento social del rol docente, los estereotipos negativos y la devaluación de su status profesional, debilitan el sentido de pertenencia de los maestros y su compromiso con la profesión.

Por el contrario, una valoración social positiva de la docencia y una percepción de su rol como fundamental para el progreso de la sociedad, fortalece la identidad colectiva, la autoestima y el orgullo de pertenecer a esta comunidad profesional.

Ahora bien, la identidad docente no es estática, sino que se va transformando a lo largo de la trayectoria profesional. Con la experiencia en el aula, la formación continua y la reflexión sobre la práctica, los maestros pueden reevaluar críticamente algunas de las representaciones internalizadas durante su etapa formativa.

Muchos logran desafiar estereotipos limitantes sobre cómo debe ser un buen docente y desarrollar una identidad profesional más auténtica, basada en valores de crecimiento, inclusión, vocación de servicio y compromiso con el aprendizaje.

De allí la importancia de que la formación docente, tanto inicial como continua, promueva activamente la reflexión y el pensamiento crítico sobre las representaciones sociales dominantes en torno a la profesión.

Los programas de formación deben generar oportunidades para que los futuros maestros examinen y cuestionen los estereotipos internalizados, deconstruyendo aquellos que resultan limitantes o contrarios a una educación emancipadora e inclusiva.

Asimismo, deben favorecer el desarrollo de una identidad profesional autónoma, que permita a cada docente desempeñarse de acuerdo a sus valores, anclada en el propósito de promover el aprendizaje y bienestar de todos sus estudiantes.

La influencia de las representaciones sociales en la construcción de la identidad docente es, entonces, un proceso complejo y continuo, que debe ser abordado intencionalmente en la formación de los maestros. Sólo así podrán erigirse como profesionales autónomos y con una fuerte identidad colectiva,

capaces de transformar creativamente su práctica y alcanzar una educación justa y emancipadora para todos.

2.2.2. El impacto de las representaciones sociales en la educación y la enseñanza en la práctica docente

Las representaciones sociales, que se construyen a través de la interacción social y la comunicación, desempeñan un papel de suma importancia en el ámbito de la educación y la enseñanza (Peña Vargas & Meza Romero, 2019). Estas representaciones sociales son moldeadas por diversos factores, entre los que se incluyen elementos culturales, históricos y experiencias personales, y se convierten en un prisma a través del cual los individuos interpretan y se relacionan con el ámbito educativo.

Un aspecto crucial de la influencia de las representaciones sociales en la educación es su impacto en la formación de la identidad de los estudiantes. Estos elementos socialmente construidos influyen en la percepción que los estudiantes tienen de la educación superior, lo que a su vez afecta la construcción de su identidad profesional y la dirección de su carrera educativa (González-Rodríguez, M. C., & Rodríguez-Izquierdo, J., 2022). Por ejemplo, una percepción positiva de la educación superior puede coexistir con el reconocimiento de desafíos, como la competencia laboral y la constante presión por el éxito académico. Estos desafíos contribuyen a la formación de su identidad profesional y orientan sus decisiones sobre su carrera educativa.

Asimismo, las representaciones sociales acerca de los docentes y su rol en la sociedad también ejercen una influencia significativa en la percepción de los estudiantes sobre sus profesores (López-Barrio, J., & Martínez-González, C., 2021). Los docentes pueden ser percibidos como figuras de autoridad y agentes de cambio social, pero también como individuos abrumados por la carga de trabajo y poco reconocidos por la sociedad. Estas representaciones sociales impactan en la disposición de los estudiantes para participar activamente en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, pueden influir en la motivación y compromiso de los docentes.

La diversidad en el aula y las representaciones sociales que los estudiantes mantienen sobre esta diversidad también son elementos fundamentales que inciden en el ambiente escolar. A pesar de una perspectiva generalmente positiva hacia la diversidad, los estudiantes reconocen obstáculos, como el racismo y la discriminación, que pueden afectar la dinámica de interacción entre ellos y el ambiente de aprendizaje (García-Ruiz, M., & Martín-Barroso, J., 2020).

Además, las representaciones sociales influyen en la selección y enfoque del contenido curricular. Por ejemplo, si una sociedad tiene una representación social positiva de la ciencia, es más probable que el contenido curricular incluya temas científicos. Por el contrario, si una sociedad tiene una representación social negativa de las matemáticas, es más probable que las clases de matemáticas se enseñen de manera monótona y autoritaria (Martínez-Salgado, J. M., 2023). Por lo tanto, estas representaciones no solo determinan qué se enseña, sino también cómo se enseña, lo que afecta directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las representaciones sociales también pueden plantear desafíos en términos de equidad y diversidad en la educación (Pérez-Martínez, M., & Vázquez-Alonso, A., 2022). Los estereotipos y prejuicios arraigados en estas representaciones sociales pueden dar lugar a situaciones de discriminación y a la falta de inclusión en el aula. Sin embargo, la toma de conciencia de estas representaciones sociales puede impulsar la promoción de la equidad y la diversidad en la enseñanza.

Por último, las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación ejercen un impacto considerable en la manera en que los docentes llevan a cabo este proceso en el entorno escolar (Jiménez-Fernández, J., & García-Ruiz, M., 2022). Estas percepciones influyen en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, en la interacción entre el profesor y el estudiante, y en la motivación y el compromiso de los alumnos en el proceso de evaluación y aprendizaje. Por tanto, comprender y considerar las representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación es fundamental para una implementación efectiva y positiva de este proceso en el aula.

Se afirma que las representaciones sociales son elementos clave en la educación y la enseñanza, influyendo en diversos aspectos del proceso educativo. Conscientes de estas influencias, los educadores pueden ajustar sus prácticas

pedagógicas de manera más efectiva y promover una educación más inclusiva y equitativa. En este contexto, es esencial que la formación de docentes también incluya una consideración crítica de las representaciones sociales y el sentido común, permitiendo a los futuros profesores cuestionar y adaptar estas representaciones de manera reflexiva y sensata.

Las representaciones sociales y el sentido común en la formación de profesores

En el ámbito de la formación de profesores, las representaciones sociales y el sentido común desempeñan un papel de gran relevancia que influye de manera significativa en diversos aspectos de la educación. Estas representaciones sociales, entendidas como conjuntos de creencias, actitudes y valores compartidos por la sociedad acerca de un grupo específico, y el sentido común, que se refiere a la sabiduría convencional o el conocimiento generalmente aceptado, tienen un impacto profundo en la percepción del rol docente, la construcción de la identidad profesional, la adopción de enfoques pedagógicos, la relación con los estudiantes y la comunidad, así como la disposición a la innovación y el cambio en la educación. A través de un análisis crítico de estos aspectos, podemos comprender mejor cómo estas influencias afectan la formación y práctica de los futuros profesores.

La construcción de la identidad docente es un proceso fundamental en la formación de profesores. Las representaciones sociales y el sentido común desempeñan un papel destacado en la manera en que los estudiantes de pedagogía forjan su identidad como futuros profesores (Sandoval-Rubilar et al., 2020). Antes de ingresar a la formación, estos individuos ya han internalizado ciertas ideas preconcebidas sobre lo que implica ser un buen maestro, cuáles son sus responsabilidades y los desafíos que enfrentarán. Por ejemplo, si existe la creencia común de que un buen profesor es aquel que ejerce un control absoluto sobre el aula, los estudiantes de pedagogía pueden sentir la presión de ajustarse a esta expectativa y modificar su identidad en consecuencia. Esto puede llevar a una falta de diversidad en la percepción del rol docente y limitar la creatividad y la innovación en la enseñanza.

La influencia de las representaciones sociales y el sentido común se extiende a los enfoques pedagógicos que los futuros profesores eligen adoptar. Sus creencias sobre lo que funciona en el aula, sus propias experiencias como estudiantes y las expectativas sociales en torno a la educación contribuyen a moldear sus estrategias de enseñanza (Labañino Pérez et al., 2021; Beltrán, F. L. 1996). Por ejemplo, si prevalece la creencia común de que la memorización de información es la principal vía hacia un aprendizaje efectivo, los futuros docentes pueden optar por métodos de enseñanza basados en la repetición y la memorización en lugar de enfoques más centrados en la comprensión y aplicación del conocimiento. Esta elección puede tener un impacto directo en la calidad de la educación que proporcionan a sus futuros estudiantes.

La relación de los docentes con sus estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto también se ve influenciada por las representaciones sociales y el sentido común. Si los docentes mantienen representaciones negativas acerca de ciertos grupos de estudiantes o de la comunidad en general, esto puede afectar su actitud y su compromiso con la enseñanza inclusiva y la colaboración con los padres y la comunidad. Estos prejuicios pueden dar lugar a un trato diferenciado o a una falta de empatía hacia ciertos grupos, lo que a su vez puede impactar en el desempeño y la experiencia educativa de los estudiantes.

Además, en algunos casos, las representaciones sociales arraigadas en el sentido común pueden dar lugar a la resistencia al cambio y la innovación en el campo educativo. Los docentes que han internalizado ciertas creencias sobre cómo debería ser la enseñanza pueden ser reacios a adoptar nuevas metodologías, tecnologías o enfoques pedagógicos, incluso si estos pueden ser beneficiosos para sus estudiantes. Esta resistencia al cambio puede obstaculizar la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general.

Para abordar la influencia de las representaciones sociales y el sentido común en la formación de profesores, es imperativo que los programas de formación docente promuevan la reflexión crítica sobre estas dimensiones (Mazzitelli, 2020). Los futuros docentes deben ser alentados a cuestionar sus propias creencias y prejuicios, y a explorar enfoques pedagógicos innovadores que fomenten la equidad

y la inclusión en el aula. La reflexión crítica les permite desafiar las representaciones sociales arraigadas y considerar alternativas más adecuadas y efectivas.

Además, es fundamental que la formación docente enfatice la importancia de una educación basada en la evidencia y el pensamiento crítico. Los profesores deben estar equipados con las herramientas necesarias para evaluar de manera objetiva las prácticas educativas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general. La adopción de enfoques basados en la evidencia contribuye a una toma de decisiones más informada y a la mejora continua de la enseñanza.

Las representaciones sociales y el sentido común desempeñan un papel significativo en la formación de profesores, influyendo en la construcción de la identidad docente, los enfoques pedagógicos, la relación con los estudiantes y la comunidad, así como en la disposición a la innovación y el cambio en la educación. La toma de conciencia de estas influencias y la promoción de la reflexión crítica son pasos esenciales para garantizar una formación de calidad y una práctica docente efectiva. La educación basada en la evidencia y el pensamiento crítico son herramientas clave en la preparación de docentes que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y brindar una educación equitativa y de calidad.

2.2.3. Estereotipos y prejuicios en representaciones sociales sobre la enseñanza y profesores

Los estereotipos y prejuicios en las representaciones sociales sobre la enseñanza y los profesores son fenómenos que pueden ejercer un impacto significativo en el ámbito educativo (Espeso Molinero, 2021; Sagastizábal & Heras Monner Sans, 2005; Toro Villagra et al., 2020). Estas representaciones sociales consisten en conjuntos de creencias, actitudes y valores compartidos por la sociedad en relación con un grupo específico, en este caso, los profesores y la enseñanza. En lo que sigue, exploraremos cómo los estereotipos y prejuicios pueden manifestarse en dichas representaciones sociales y cómo influyen en la profesión docente:

Uno de los aspectos cruciales en las representaciones sociales sobre la enseñanza y los profesores es la presencia de estereotipos acerca de estos profesionales (Mosteiro García & Castro, 2016; García-Leiva, 2005). Con frecuencia, los docentes pueden ser objeto de estereotipos que los retratan como personas de edad avanzada, con rigidez en sus enfoques, o caracterizados por rasgos de personalidad específicos, como la autoridad. Asimismo, estos estereotipos pueden estar relacionados con géneros específicos, como la creencia generalizada de que las maestras son más comprensivas en comparación con los maestros.

Estos estereotipos, en muchas ocasiones, se basan en generalizaciones simplistas y descontextualizadas. El problema radica en que estos estereotipos pueden restringir la percepción de la diversidad que caracteriza a los profesionales en el campo de la educación. Esto puede conducir a un reconocimiento limitado de la labor realizada por docentes de diferentes edades, personalidades y géneros que no se ajustan a estos estereotipos preconcebidos. Además, la perpetuación de estos estereotipos puede afectar la autovaloración de los docentes respecto a su valía y contribución, lo que, a su vez, puede influir en su motivación y compromiso en el ejercicio de la enseñanza.

Los prejuicios hacia la enseñanza como profesión representan otra dimensión importante en las representaciones sociales sobre la educación (Labañino Pérez et al., 2019). Estos prejuicios pueden incluir la creencia errónea de que ser maestro constituye una profesión sencilla, que no demanda habilidades especiales, o que se trata de una elección profesional de último recurso para quienes no pueden dedicarse a otra ocupación.

Este tipo de prejuicios tiende a desvalorizar la profesión docente y puede desmotivar a las personas a considerar la enseñanza como una carrera viable y valiosa. Como consecuencia, esto puede contribuir a la escasez de maestros altamente calificados en algunas áreas y perpetuar la idea errónea de que la enseñanza se trata de una profesión de segunda categoría.

Otro aspecto crítico se relaciona con la aparición de estereotipos en función del desempeño de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2020). Cuando los estudiantes

experimentan un bajo rendimiento académico, los profesores pueden ser estigmatizados como "ineficaces", sin tener en cuenta los desafíos y circunstancias que enfrentan en el aula.

Estos estereotipos pueden minar la autoestima y la motivación de los docentes, además de desalentar su compromiso con la mejora de sus prácticas docentes. Los docentes que son percibidos como "ineficaces" pueden sentirse desanimados y ser menos propensos a buscar nuevas estrategias y enfoques pedagógicos para apoyar a sus estudiantes.

Los prejuicios basados en la identidad de los profesores, como su género, etnia, orientación sexual o discapacidad, también pueden influir en las representaciones sociales (Díaz de Greñu Domingo & Anguita Martínez, 2017). Los docentes que no encajan en las expectativas tradicionales en cuanto a género o grupo étnico pueden enfrentar prejuicios y estereotipos que afectan su experiencia laboral y su relación con los estudiantes y colegas.

Por ejemplo, las maestras pueden enfrentar estereotipos que sugieren que son más adecuadas para tareas relacionadas con la comprensión y la empatía, mientras que se espera que los maestros ejerzan la autoridad y la firmeza. Los docentes de origen étnico diverso pueden enfrentar prejuicios relacionados con estereotipos culturales, y aquellos que tienen una discapacidad pueden enfrentar desafíos adicionales asociados con la percepción de sus capacidades.

Estos estereotipos y prejuicios no son meros conceptos teóricos; tienen consecuencias significativas en la enseñanza y el aprendizaje. Pueden limitar las oportunidades de desarrollo profesional para los docentes al imponer barreras a la diversidad en la profesión. Los estereotipos pueden dificultar la atracción de nuevos talentos hacia la enseñanza al crear una imagen negativa de la profesión. Además, pueden contribuir a la desmotivación de los educadores en ejercicio, afectando su bienestar emocional y su compromiso con la enseñanza.

Los estereotipos y prejuicios también pueden perjudicar la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y sus posibilidades de éxito académico. Los estudiantes pueden internalizar los estereotipos que circulan sobre sus profesores, lo que puede influir en su autoconcepto y en su motivación para aprender. Los

estereotipos pueden convertirse en profecías autocumplidas, donde los estudiantes actúan de acuerdo con las expectativas que se tienen de ellos.

Para abordar estos problemas, es fundamental fomentar una mayor conciencia sobre las representaciones sociales en la educación y promover la diversidad y la inclusión en la profesión docente. La capacitación en diversidad puede ayudar a los docentes a comprender y desafiar los estereotipos y prejuicios que pueden surgir en sus propias representaciones sociales. La reflexión sobre estos prejuicios y estereotipos es un primer paso para abordarlos y mitigar su impacto.

Promover una cultura escolar inclusiva es otro componente crucial en la lucha contra los estereotipos y prejuicios en la educación. Las escuelas deben esforzarse por crear entornos donde la diversidad sea valorada y celebrada, y donde todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y crecer.

En última instancia, es responsabilidad de toda la comunidad educativa, desde los docentes y administradores hasta los estudiantes y sus familias, trabajar juntos para desafiar y cambiar las representaciones sociales injustas y promover una educación equitativa y de calidad para todos. Reconocer la existencia de estereotipos y prejuicios es el primer paso hacia la construcción de un sistema educativo más inclusivo y justo.

La influencia de las representaciones sociales en la práctica docente es un aspecto clave que impacta en cómo los profesores planifican, gestionan y llevan a cabo sus clases (Padilla Ballesteros et al., 2023). Las representaciones sociales son conjuntos de creencias, valores y estereotipos compartidos por una sociedad o grupo sobre un tema o grupo específico. Aquí se explorará cómo estas representaciones influyen en la práctica docente.

Las representaciones sociales pueden moldear la percepción que un docente tiene sobre sus estudiantes (Padilla Ballesteros et al., 2023). Si un profesor posee estereotipos negativos sobre ciertos grupos de estudiantes (por ejemplo, creer que los estudiantes de una determinada comunidad son menos capaces), esto puede llevar a expectativas más bajas y una falta de apoyo hacia esos estudiantes. Por otro lado, si un docente tiene representaciones positivas sobre sus estudiantes y

crea en su potencial, esto puede motivar a los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje más positivo

Las representaciones sociales también influyen en la elección de métodos y estrategias de enseñanza. Los docentes pueden optar por enfoques pedagógicos que se alineen con sus creencias y valores sobre la educación (Castorina, 2017; Facciola, 2017). Por ejemplo, si un docente cree en la importancia de la memorización, puede centrarse en actividades de repetición en lugar de fomentar la comprensión profunda. Las representaciones sociales también pueden influir en cómo se abordan los temas y en la inclusión de perspectivas diversas en el currículo.

La relación entre el docente y los estudiantes puede verse influenciada por las representaciones sociales (Guirado et al., 2013). Un docente que tiene representaciones negativas sobre ciertos estudiantes puede ser menos accesible o menos empático, lo que puede afectar la comunicación y la relación en el aula. Por otro lado, un docente consciente de sus representaciones sociales y comprometido con la equidad puede esforzarse por establecer relaciones positivas y apoyar a todos los estudiantes por igual.

Las representaciones sociales también pueden influir en cómo se evalúa a los estudiantes (Salinas Salazar et al., 2005) y se proporciona retroalimentación. Los docentes pueden ser más críticos o indulgentes basándose en estereotipos o creencias preconcebidas sobre el rendimiento de los estudiantes. Una evaluación justa y objetiva es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, y los docentes deben esforzarse por separar sus propias representaciones sociales de la evaluación imparcial.

Las representaciones sociales de los docentes también pueden afectar el clima del aula (Maturano Arrabal & Mazzitelli, 2017; Maldonado Díaz, 2016). Si un docente percibe a sus estudiantes como desinteresados o problemáticos debido a estereotipos, esto puede llevar a un ambiente menos positivo y de apoyo en el aula. Por el contrario, un docente que aborda las representaciones sociales de manera consciente puede crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso.

Es fundamental que los docentes sean conscientes de las influencias de las representaciones sociales en su práctica y trabajen activamente para desafiar

estereotipos y prejuicios. La reflexión sobre las creencias y valores personales, la formación en diversidad y equidad, y el compromiso con la inclusión son pasos importantes para asegurar que las representaciones sociales no limiten el potencial de aprendizaje de los estudiantes y que se promueva una educación equitativa y de calidad.

Las representaciones sociales tienen un impacto profundo en la práctica docente en múltiples dimensiones, incluyendo la percepción de los estudiantes, la elección de métodos de enseñanza, las relaciones en el aula, la evaluación, y el clima del aula. El reconocimiento de estas influencias y un esfuerzo constante para abordar las representaciones sociales injustas son pasos cruciales hacia la promoción de una educación equitativa, inclusiva y de alta calidad. Como destaca Padilla Ballesteros et al. (2023), entender y desafiar estas representaciones sociales es esencial para cultivar una práctica docente efectiva y justa.

El papel de las representaciones sociales en la construcción del "buen maestro"

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en la construcción de la imagen del "buen maestro". Esta imagen, que varía según las culturas y las sociedades, refleja las creencias y estereotipos compartidos sobre lo que se considera un docente eficaz y respetable.

Las representaciones sociales a menudo contienen estereotipos y características ideales asociadas con el "buen maestro". Se puede representar al buen maestro como alguien que es carismático, comprensivo, paciente, autoritario e incluso como una figura paternal o materna. Estos estereotipos influyen en la percepción de la sociedad sobre cómo debe ser un maestro y qué cualidades son valoradas en la enseñanza.

Las representaciones sociales también definen los roles y expectativas del "buen maestro". Pueden incluir la idea de que un buen maestro debe ser un transmisor eficaz de conocimiento, un mentor que guíe a los estudiantes, un modelo a seguir y un cuidador emocional de los estudiantes. Estas expectativas pueden influir en cómo los docentes se perciben a sí mismos y en cómo se espera que desempeñen su rol en el aula y en la comunidad educativa.

Las representaciones sociales sobre el "buen maestro" pueden afectar significativamente la percepción de los estudiantes sobre sus docentes. Si un estudiante se ajusta a la imagen idealizada del maestro, es más probable que sea visto de manera positiva y respetada. Por otro lado, si un docente no se ajusta a esta imagen, los estudiantes pueden tener expectativas diferentes y, en algunos casos, pueden percibirlo de manera menos favorable.

Las representaciones sociales también pueden influir en la formación docente y el desarrollo profesional. Los programas de formación a menudo están diseñados para fomentar la adquisición de las cualidades y características que la sociedad asocia con el "buen maestro". Esto puede llevar a la internalización de estos estereotipos por parte de los docentes en formación, quienes pueden esforzarse por cumplir con estas expectativas en su futura carrera.

Las representaciones sociales no solo afectan la imagen individual del maestro, sino también la percepción de la profesión docente en su conjunto. Si la sociedad tiene una imagen negativa de los docentes o no valora adecuadamente su trabajo, esto puede influir en la forma en que se trata a los docentes y se asignan recursos a la educación. Por otro lado, una imagen positiva del "buen maestro" puede llevar a un mayor respeto por la profesión y al apoyo de políticas educativas que promuevan la formación y el desarrollo profesional de calidad.

En conclusión, las representaciones sociales tienen un impacto significativo en la construcción de la imagen del "buen maestro". Influyen en las características y roles ideales asociados con la profesión docente, así como en las expectativas de la sociedad sobre lo que constituye un maestro eficaz. Es importante reconocer que esta imagen puede variar según la cultura y el contexto, y que la reflexión crítica sobre estas representaciones sociales es esencial para promover una educación equitativa y de calidad.

La importancia de la reflexión crítica sobre las representaciones sociales

La formación de profesores es un proceso complejo y multifacético que implica mucho más que la adquisición de habilidades pedagógicas y la transmisión de conocimiento. En la búsqueda de una enseñanza de calidad, es fundamental

considerar la importancia de la reflexión crítica sobre las representaciones sociales. Esta perspectiva se ha destacado en varias investigaciones, como lo señalan Peña Vargas y Meza Romero (2019), Inés Lozano Andrade y Zoila Rafael Ballesteros (2019), Mazzitelli (2015), y Gonzáles Llontop y Otero Gonzáles (2019).

La reflexión crítica sobre las representaciones sociales no es simplemente un añadido a la formación docente; es un componente esencial que permite a los futuros educadores profundizar en su comprensión de sí mismos, de sus creencias y de las actitudes que subyacen en su labor pedagógica. Al explorar estas dimensiones, los docentes pueden tomar conciencia de cómo sus representaciones sociales influyen en su percepción de la enseñanza, el aprendizaje y, lo que es crucial, en su relación con los estudiantes. Esta conciencia, a su vez, les brinda la oportunidad de desarrollar una práctica docente más inclusiva y equitativa.

En el núcleo de esta reflexión crítica se encuentra la exploración profunda y analítica de las propias creencias, estereotipos y prejuicios. Al mirar en el espejo de sus percepciones, los docentes pueden comenzar a entender cómo estas influencias subyacentes impactan en su visión de los estudiantes y en la toma de decisiones pedagógicas. Esta autorreflexión es esencial para el crecimiento profesional de los educadores, ya que les capacita para identificar y abordar cualquier sesgo que pudiera sesgar su relación con los estudiantes y sus prácticas en el aula.

Sin embargo, la reflexión crítica no se limita a la exploración de las representaciones sociales personales; también implica el análisis de las representaciones sociales sobre grupos culturales, étnicos, de género, orientación sexual o personas con discapacidad. Esta exploración amplia no solo promueve la empatía, sino que también fomenta la comprensión de las experiencias de aquellos que pertenecen a estos grupos. Este conocimiento es esencial para promover una enseñanza inclusiva y sensible a la diversidad de los estudiantes. Los educadores que entienden las perspectivas y experiencias de sus alumnos pueden adaptar sus métodos de enseñanza de manera efectiva y crear un entorno de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado y respetado.

La reflexión crítica sobre las representaciones sociales se convierte así en

una herramienta poderosa para identificar y cuestionar estereotipos y prejuicios que pueden contribuir a la desigualdad en la educación. Este proceso lleva a prácticas pedagógicas más equitativas y a la creación de un ambiente donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito en igualdad de condiciones. Los docentes que se enfrentan a las representaciones sociales que perpetúan la discriminación están mejor preparados para abogar por la equidad y la justicia social en la educación y para convertirse en agentes de cambio.

Es importante destacar que la reflexión crítica sobre las representaciones sociales también está intrínsecamente ligada a la calidad de la enseñanza. Al cuestionar y desafiar sus creencias arraigadas, los docentes pueden buscar y aplicar estrategias pedagógicas más efectivas y centradas en el aprendizaje de los estudiantes. La flexibilidad y adaptabilidad en el aula son resultados directos de esta reflexión crítica, lo que permite a los educadores ajustar sus métodos y enfoques para satisfacer las necesidades de una diversidad de estudiantes y fomentar su desarrollo integral.

Sin embargo, la reflexión crítica no es un proceso puramente introspectivo; es también un compromiso activo con la justicia social y la igualdad. Los docentes que son críticos con las representaciones sociales injustas están más dispuestos a ser agentes de cambio en sus comunidades educativas y más allá. Inician programas y actividades que promueven la diversidad, la inclusión y la equidad en la escuela y la sociedad en general. Así, la reflexión crítica se convierte en un medio para transformar la educación y la sociedad en su conjunto.

La reflexión crítica sobre las representaciones sociales se presenta como un pilar esencial en la formación de docentes que aspiran a una enseñanza inclusiva y equitativa. Esta reflexión les permite comprender y abordar las influencias subyacentes en su práctica, promoviendo un ambiente educativo que valora la diversidad y respeta las identidades y experiencias de todos los estudiantes. Al adoptar esta perspectiva, los docentes se convierten en agentes de cambio que trabajan incansablemente para promover la justicia social y la igualdad en la educación y en la sociedad en general.

2.3. La comprensión del Otro desde el enfoque psicoanalítico

Las representaciones sociales, moldeadas en nuestras experiencias de vida, son pilares fundamentales en la construcción del lazo con el Otro. No se trata de meros reflejos de la realidad, sino de construcciones subjetivas influenciadas por procesos psíquicos inconscientes.

La objetivación, como mecanismo psicológico, transforma a los individuos en objetos perceptuales, configurando las bases de nuestras interacciones sociales. El anclaje, por su parte, aporta la estabilidad cognitiva necesaria para arraigar estas representaciones en la psique, consolidando patrones de pensamiento que influyen en la construcción del lazo con el Otro.

Los vínculos significativos, aquellos que nos brindan soporte y contención, se convierten en la piedra angular para comprender al Otro. Los miedos y estrategias de defensa, intrínsecamente ligados a la construcción del otro, encuentran su expresión en estos vínculos. Estos no solo transmiten información, sino que actúan como mediadores de significado, tejiendo una red simbólica que da forma a nuestras relaciones interpersonales.

Este análisis, desde una perspectiva psicoanalítica, busca desentrañar los matices de la construcción del Otro en el contexto de los vínculos significativos. Se pretende ofrecer una visión más profunda de cómo los procesos de objetivación y anclaje, guiados por los conceptos psicoanalíticos de miedos y estrategias de defensa, inciden directamente en la conformación de nuestro entendimiento y conexión con el Otro a través de estos vínculos.

2.3.1. Procesos de objetivación y anclaje: construyendo lo vincular

En la construcción del sentido común a partir de las representaciones sociales, los procesos de objetivación y anclaje desempeñan un papel crucial (Moscovici, 1979, p. 179). Estos procesos interconectados permiten la transformación y la asimilación de las ideas abstractas en formas concretas y familiares, contribuyendo así a la construcción de un conocimiento compartido.

Objetivación. De lo abstracto a lo concreto

La objetivación implica la traducción de conceptos abstractos en imágenes tangibles y concretas. A través de este proceso, las representaciones sociales toman forma y se vuelven más accesibles para la comprensión y la comunicación (Moscovici, 1979). De esta manera, las abstracciones se convierten en elementos visuales y sensoriales que facilitan la asimilación por parte de los individuos y grupos sociales.

Este proceso no solo permite una comprensión más sólida de las representaciones, sino que también fomenta un mayor control sobre ellas. Al transformar las ideas en formas concretas, las personas pueden interactuar y manipular las representaciones en su contexto cotidiano. Como resultado, las representaciones sociales se integran en la vida diaria y se convierten en herramientas para la interpretación y la acción.

Un ejemplo de temores infantiles que se actualizan al desarrollar las prácticas docentes alumnos de profesorado podría ser el siguiente:

Objetivación: un estudiante de profesorado puede tener una representación social abstracta de los maestros como figuras de autoridad que pueden juzgar y castigar a los alumnos.

Anclaje. Integrando lo nuevo en lo existente

El anclaje, por otro lado, implica la integración de nueva información en estructuras cognitivas preexistentes. Cuando se encuentra una representación social, las personas la relacionan con conocimientos y creencias ya existentes en su esquema mental. Este proceso de asimilación y adaptación permite a las representaciones sociales enriquecerse y evolucionar a medida que se encuentran nuevas perspectivas y experiencias.

La interacción entre los procesos de anclaje y objetivación es esencial para la construcción y la consolidación del sentido común. A través del anclaje, las representaciones sociales encuentran un terreno fértil en el cual arraigarse, mientras que la objetivación permite que estas representaciones sean más comprensibles y utilizables en el ámbito social.

Anclaje: durante las prácticas docentes, los estudiantes pueden experimentar ansiedad y temor al ser evaluados por sus profesores y al tener que tomar decisiones difíciles en el aula. Estos temores se anclan en la representación social de los maestros como figuras de autoridad.

Imaginemos como escenario el Instituto (IFDCEB), allí uno de los estudiantes, a lo largo de su experiencia académica, ha desarrollado una representación social abstracta de la enseñanza como un campo lleno de desafíos y obstáculos para los docentes novatos.

Objetivación: este estudiante ha internalizado la idea de que la enseñanza puede ser un terreno complicado y abrumador, marcado por la presión, la falta de recursos y la diversidad de estudiantes con diferentes necesidades educativas.

Anclaje: durante su tiempo en el instituto, este estudiante se involucra activamente en proyectos de enseñanza inclusiva y participa en prácticas de aula en escuelas diversas. Aprovecha su propia representación social sobre los desafíos de la enseñanza y la utiliza como un motor para su compromiso y desarrollo académico. En lugar de sentirse desalentado por los obstáculos percibidos, canaliza su energía hacia encontrar soluciones creativas y estrategias pedagógicas innovadoras para abordar estos desafíos.

Este ejemplo ilustra cómo la objetivación inicial de una representación social puede influir en el enfoque y las acciones de un estudiante de formación docente, pero también destaca cómo el anclaje puede transformar esa representación en una fuente de motivación y compromiso en su camino hacia convertirse en un docente capacitado y reflexivo.

Interacción dinámica

Es importante destacar que la objetivación y el anclaje no son procesos independientes, sino que interactúan de manera dinámica. La objetivación, al convertir las representaciones en imágenes concretas, proporciona un punto de anclaje sólido para la asimilación de nueva información. Por otro lado, el anclaje permite que las representaciones se adapten y evolucionen a medida que se enfrentan a nuevos contextos y perspectivas.

En esta interacción, las representaciones sociales no solo se refuerzan, sino que también se transforman a lo largo del tiempo. A medida que las personas y los grupos comparten y negocian significados, las representaciones pueden adquirir matices y capas adicionales de interpretación. Así, las representaciones sociales se vuelven no solo una forma de comprender el mundo, sino también una herramienta para influir en la forma en que se perciben y abordan diversas situaciones.

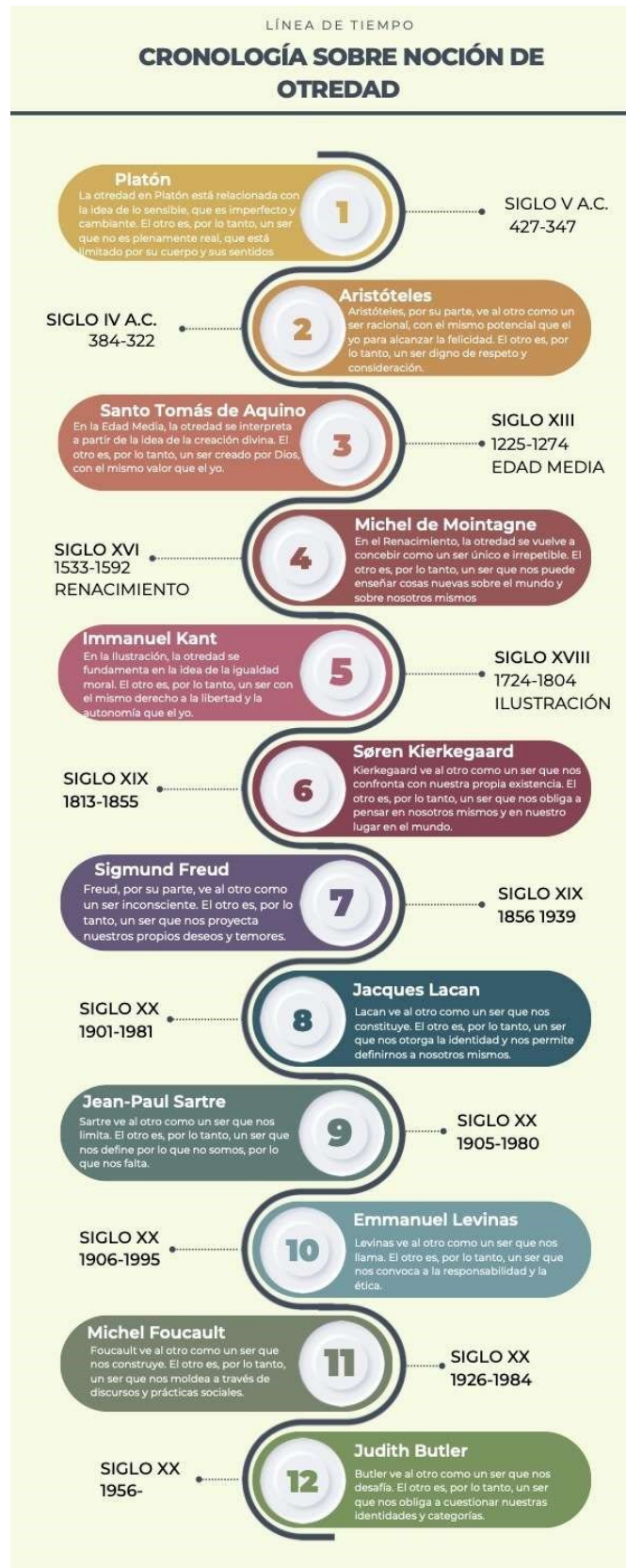
2.3.2. *El Otro y la construcción del lazo social*

La construcción del sentido común y las representaciones sociales no ocurren en un vacío social, sino en relación con la noción del “Otro”. En la interacción social, el concepto del “Otro” desempeña un papel central en la configuración de las identidades individuales y colectivas, así como en la formación del lazo social.

El “Otro” se presenta de diversas formas en nuestras vidas. Es un concepto que ha ido cambiando y construyéndose y reconstruyéndose a lo largo del tiempo. Observemos la siguiente infografía (Figura 3)

Figura 3

Cronología sobre el concepto de Otredad



El concepto del “Otro” puede manifestarse de diversas maneras, ya sea como un objeto, un sujeto, una entidad enigmática o incluso como un reflejo en el espejo. Esta riqueza de interpretaciones subraya la complejidad inherente de nuestra relación con la alteridad. El “Otro” actúa como el punto de comparación a través del cual evaluamos nuestra propia identidad y, simultáneamente, como la base sobre la cual forjamos esa identidad.

En esta perspectiva, el “Otro” se convierte en un espejo donde proyectamos nuestras expectativas, deseos y temores. Nuestra percepción de nosotros mismos está íntimamente entrelazada con cómo nos imaginamos en relación con los demás.

Las representaciones sociales, a menudo moldeadas por interacciones y contextos específicos, desempeñan un papel esencial en la construcción de esta interacción entre identidad y alteridad.

Construcción del lazo social

El “Otro” no solo influye en la formación de identidades individuales, sino que también contribuye a la construcción del lazo social. La interacción con el “Otro” impulsa la necesidad de comprender y ser comprendido, de relacionarnos con aquellos que percibimos como diferentes o similares a nosotros. A medida que las representaciones sociales se desarrollan y circulan dentro de los grupos sociales, crean una red de significados compartidos que conectan a las personas.

La construcción del lazo social no es solo una cuestión de interacción directa, sino también de cómo imaginamos y representamos al “Otro”. Las representaciones sociales influyen en cómo percibimos y reaccionamos ante aquellos que consideramos parte del “nosotros” y aquellos que son vistos como parte del “ellos”. Estas percepciones moldean nuestras dinámicas interpersonales, nuestras actitudes hacia la inclusión o la exclusión, y nuestras estrategias para establecer conexiones significativas con los demás.

La noción de "Otro" en diferentes contextos

La noción de un “Otro” no es estática ni uniforme; varía según el contexto cultural, social e histórico. Cada sociedad y época tiene su propia construcción de

lo que es considerado “Otro” (ver figura 3). Esta variabilidad refleja cómo las representaciones sociales y el sentido común están arraigados en marcos de referencia cambiantes.

En el corazón de la construcción de representaciones sociales yace un elemento crucial: la relación con el “Otro”. Como hemos explorado previamente, el Otro abarca tanto la otredad inmediata de aquellos que nos rodean como el Otro enigmático y trascendental que simboliza el entramado social y cultural en el que nos encontramos inmersos.

Decía, más arriba, que la noción de Otro actúa como un espejo en el cual nos reflejamos y a través del cual nos definimos. Al relacionarnos con aquellos que nos rodean, percibimos sus perspectivas, valores y creencias, lo cual influye directamente en cómo construimos nuestra comprensión del mundo. Las representaciones sociales son moldeadas por esta interacción constante con “Otro”, ya que no solo procesamos nuestras propias experiencias, sino que también internalizamos las visiones compartidas y las expectativas sociales que nos rodean.

Así, la construcción de representaciones sociales, es decir, la interacción dinámica entre la objetivación y el anclaje no ocurren en un vacío aislado, sino en el contexto de las relaciones y dinámicas sociales. Cuando formamos parte de grupos sociales, como amigos, familiares, compañeros de trabajo o miembros de la sociedad en general, somos testigos de cómo el “Otro” modela y moldea nuestra percepción de lo que es común, aceptable o deseable. Estas interacciones contribuyen a la creación de un “nosotros” compartido que a menudo define nuestras identidades individuales y colectivas.

Es importante destacar que el “Otro” no solo se manifiesta en las interacciones directas con personas, sino también a través de instituciones, medios de comunicación y estructuras sociales más amplias. Las representaciones sociales no son simplemente producto de las experiencias personales, sino que están entrelazadas con las narrativas culturales que configuran nuestra comprensión colectiva de la realidad.

Podemos decir, que la relación con el “Otro” juega un papel esencial en la construcción de representaciones sociales, ya que influye en la forma en que

interpretamos y damos sentido a nuestro entorno. A medida que exploramos más a fondo las representaciones sociales en las siguientes secciones, seguiremos desentrañando cómo esta interacción dinámica con un “Otro” da forma a nuestras percepciones, creencias y acciones en la compleja trama de la vida cotidiana.

Veamos algunos unos ejemplos, antes de continuar, la relación entre profesores y alumnos del profesorado durante las prácticas puede generar diferentes emociones, miedos y demandas. Ejemplos de estas emociones pueden ser:

Miedos: los estudiantes pueden tener miedo de no estar a la altura de las expectativas de sus mentores, de equivocarse en el aula o de no ser capaces de manejar situaciones difíciles. También pueden tener miedo de ser juzgados o evaluados negativamente.

Demandas: los estudiantes pueden sentir la necesidad de recibir más orientación y retroalimentación de sus mentores, de tener más oportunidades para practicar y de recibir apoyo emocional durante el proceso de aprendizaje.

Angustias: los estudiantes pueden experimentar angustia al enfrentar situaciones nuevas y desconocidas, al tener que tomar decisiones importantes en el aula o al sentirse inseguros acerca de su desempeño.

La relación entre profesores y alumnos del profesorado durante las prácticas docentes puede influir en la construcción de representaciones sociales de diferentes maneras, según lo que se ha investigado en diversos estudios (Mazzitelli et al., 2009; Rinaldi, 2008; Vincenzi, 2009; Escalante-Ferrer et al., 2021; Gutiérrez & Martínez Fernández, 2020; Peña Vargas & Meza Romero, 2019 y Zapata Figueroa et al., 2022). Algunos de los hallazgos más relevantes son:

- Las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia pueden influir en su práctica docente, y viceversa.
- Los estudiantes pueden internalizar las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia y sobre ellos mismos como futuros docentes.
- Las representaciones sociales de los profesores sobre la diversidad escolar, la identidad profesional y la relación con los estudiantes pueden afectar sus

prácticas docentes y la forma en que abordan el aprendizaje de los estudiantes.

- La relación entre profesores y estudiantes durante las prácticas docentes puede generar emociones y demandas que influyen en la construcción de representaciones sociales

Ejemplos:

- Un estudiante que tenga una representación social negativa de los profesores como personas autoritarias y estrictas puede tener más miedo de equivocarse en el aula. Por otro lado, un estudiante que tenga una representación social positiva de los profesores como personas comprensivas y solidarias puede sentirse más apoyado y motivado durante las prácticas docentes.
- Un profesor que tenga una representación social negativa de los estudiantes como personas poco motivadas y difíciles de enseñar puede tener menos paciencia y tolerancia con los estudiantes en prácticas. Por otro lado, un profesor que tenga una representación social positiva de los estudiantes como personas con potencial y deseos de aprender puede brindarles más apoyo y oportunidades para desarrollarse.
- En general, la relación entre profesores y alumnos del profesorado durante las prácticas docentes es un proceso complejo que puede influir de manera significativa en la construcción de representaciones sociales. Es importante que los profesores y los estudiantes sean conscientes de cómo sus propias representaciones sociales pueden influir en esta relación.

2.3.3. Establecer lazo desde el discurso

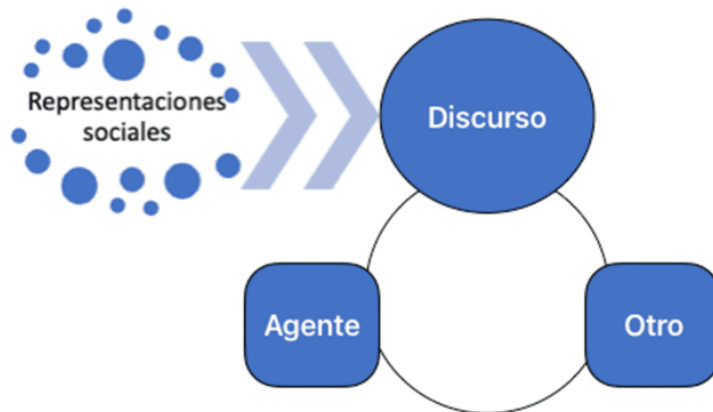
La teoría de los cuatro discursos fue propuesta por Jacques Lacan en los años 1970 y se refiere a cuatro modalidades fundamentales de vínculo social. Lacan (1992) sostiene los discursos son una herramienta para analizar las relaciones de poder y los modos de subjetivación en la sociedad, y que cada uno de ellos se caracteriza por una estructura específica que involucra a cuatro elementos: el agente, el otro, el objeto y el discurso. Además, se destaca que los discursos

pueden estar cargados de representaciones sociales y que su análisis puede ayudar a desvelar las formas en que se construyen y mantienen las relaciones de poder en la sociedad.

Se llamará lazo social, siguiendo a Carmona Parra, J. (2004), a la relación entre el agente y el otro que estará mediada por el discurso y ese discurso puede estar cargado de representaciones sociales.

Figura 4

El lazo social conformando las representaciones sociales



El lazo, en el contexto de la teoría de Lacan, se refiere a la relación que se establece entre dos sujetos a través del lenguaje y los significantes. El lazo implica una dinámica de intercambio simbólico en la que los sujetos se relacionan y se constituyen mutuamente a través del lenguaje y los significantes. El lazo social se establece a través de los discursos, que son las formas en que los sujetos se relacionan y se constituyen en el ámbito social.

Un vínculo social, en principio, implica la existencia de al menos dos términos, pero el que existan dos términos no garantiza que exista un vínculo entre ellos. Es necesario que uno de ellos interpele al otro, que uno de ellos se dirija al otro e incida sobre él, de alguna manera (Carmona Parra et al., 2004, p.20).

En el contexto escolar, el lazo se establece a través de la interacción entre los estudiantes y los profesores, así como entre los propios estudiantes. El lenguaje y los significantes son fundamentales en la construcción del lazo social, ya que a través de ellos se establecen las normas, los valores y las expectativas que

condicionan la interacción y el aprendizaje.



Un vínculo social en el ámbito escolar implica la interacción entre al menos dos personas, como un profesor y un estudiante. Sin embargo, para que exista un vínculo real entre ellos, uno de ellos debe interpelar al otro, dirigirse a él de alguna manera. Esto define la posición de cada uno:

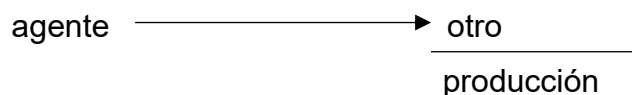
El que toma la iniciativa y ejerce cierta influencia sobre el otro asume el rol de "agente". Por ejemplo, el profesor que da instrucciones o hace preguntas a los estudiantes. El otro, en este caso el estudiante, queda en la posición de "otro". Recibe la interpelación del agente pero no toma la iniciativa.

Los cuatro lugares de la comunicación que define Lacan (1992) son:

- El agente: es el sujeto que habla en el discurso, es decir, quien ocupa la posición de enunciator. El agente es quien tiene el poder de producir sentido y de influir en el otro.
- El otro: es el destinatario del discurso, es decir, quien ocupa la posición de receptor. El otro es quien recibe el sentido producido por el agente y quien puede ser influenciado por él.

Al establecerse estos dos lugares inmediatamente se conforma un tercero del lado del otro, que es la producción, el objeto del discurso entre el agente y el otro.

- El objeto (producción en el lazo): es el objeto de deseo que se encuentra en juego en el discurso. El objeto puede ser cualquier cosa que tenga valor para el sujeto, ya sea un objeto material, una idea, una persona, etc. Se coloca debajo del otro, ya que es una producción que ninguno de los dos controla y que es resultado del decir del agente al otro.



En el contexto de establecer relaciones, surge una interrogante fundamental: ¿Qué impulsa a un “agente” en el escenario social a interactuar con un “otro”? De acuerdo con Carmona Parra (2004), es esencial esclarecer esta cuestión en cada relación, dado que la respuesta no es obvia, incluso para el agente mismo. En las relaciones sociales, este hecho fundacional es enigmático y se justifica con racionalizaciones que funcionan como posibles excusas. Por ejemplo, un educador puede afirmar que busca el aprendizaje del otro, un revolucionario que busca su liberación, un capitalista que busca satisfacer sus necesidades, ofrecer el mejor servicio y hacerlo feliz, y un religioso que busca la salvación del otro. Pero, ¿qué significa realmente cuando un agente busca al otro? Esta “verdad” reside en el agente y, a menudo, es una verdad oculta incluso para él mismo, que puede estar convencido de sus buenas intenciones, de su necesidad para el “otro”, o de su papel como instrumento de una causa superior. Esta verdad la plasmamos debajo del agente, separada de él por una línea que sugiere que no es algo a lo que el agente tenga un acceso directo. Del mismo modo, la producción, aunque esté del lado del otro, no es necesariamente algo que el otro pueda apropiarse, ni siquiera algo de lo que pueda dar cuenta, a pesar de que sea el resultado de la influencia de un agente sobre él.

Nos queda la siguiente matriz:



Según Lacan (1992), hay cuatro modalidades posibles⁹ para el agente en un vínculo social:

- Gobernar (S1): El profesor que imparte la clase y establece las reglas del aula asume este rol.
- Educar (S2): El profesor que transmite conocimientos a los estudiantes.
- Analizar (a): Un estudiante que analiza críticamente las dinámicas del

⁹ Lacan (1925/2009, p. 23) afirmó siguiendo a Freud que en la obra **Juventud desamparada** de August Aichorn, publicada por Editorial Gedisa en Barcelona en 2009, en su Prefacio (1925), “...hay tres profesiones “imposibles” -educar, gobernar y curar-...” y considera el “hacer desear” como el cuarto imposible.

aula y las relaciones entre compañeros.

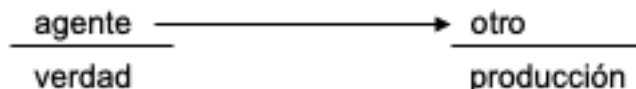
- Hacer desear (\$): Un estudiante que desafía al profesor e incita su deseo de saber más sobre él a través de su falta o síntoma.

La teoría de los cuatro discursos de Lacan ofrece una lente a través de la cual podemos comprender las dinámicas sociales y su aplicación en el contexto educativo. Estos discursos, a saber, el discurso del Amo (gobernar), el discurso Universitario (educar), el discurso de la Histérica (hacer desear) y el discurso Psicoanalítico (curar), representan diferentes estructuras sociales que influyen en la interacción, el poder y la significación en el ámbito social y obviamente en el escolar.

En el discurso del amo, se observa cómo el agente del vínculo social domina y controla a otros sujetos, lo que podría manifestarse en un profesor que impone su autoridad sobre los estudiantes. Por otro lado, el discurso universitario establece un vínculo entre el profesor y los estudiantes a través del discurso académico, basado en la relación de enseñanza-aprendizaje. En contraste, el discurso de la histérica implica el cuestionamiento y desafío a las normas establecidas en el ámbito educativo, lo que podría manifestarse en un estudiante que constantemente cuestiona al profesor y desafía su autoridad. Finalmente, el discurso psicoanalítico involucra la exploración de las emociones y sentimientos relacionados con el rol como futuro profesor, lo que podría manifestarse en un estudiante que busca comprender y analizar las dinámicas subyacentes en el aula y las relaciones entre los compañeros.

El conocimiento de estos discursos puede ser una herramienta valiosa para los futuros docentes, ya que les permite comprender las diferentes perspectivas y posiciones que existen en la institución escolar y cómo estas influyen en su experiencia como estudiantes y como profesionales. Además, al comprender los diferentes discursos presentes en la institución escolar, los futuros docentes pueden ser más efectivos en su trabajo y en la gestión de situaciones conflictivas.

Un posible ejemplo. Volvamos a la idea del docente en el lugar de agente y sosteniendo una verdad.



Nos permite pensar que el docente debe tener en cuenta varios puntos al enfrentarse a la idea sobre la "verdad oculta" detrás de la acción de interpelar a otro:

1. Debe desconfiar de las justificaciones racionales que da para sus propias acciones de interpelar o dirigirse a los estudiantes. Puede haber motivos inconscientes detrás de sus acciones.
2. Debe ser consciente de que al asumir el rol de "agente" en el aula, al dirigirse a los estudiantes, puede estar buscando satisfacer necesidades propias como afirmar su autoridad, sentirse poderoso, llamar la atención, etc. aunque no sea consciente de ello en el momento.
3. Debe estar abierto a la posibilidad de que haya una "verdad oculta" detrás de sus acciones, separada de su conciencia, aunque provenga de él.
4. Debe estar dispuesto a reflexionar críticamente sobre sus propias acciones e intenciones para ganar mayor conciencia de sus motivos y necesidades inconscientes.
5. Debe tener cuidado de no interpelar a los estudiantes de forma excesiva o autoritaria, sino buscar relacionarse con ellos de una manera justa y equilibrada, basada en el respeto mutuo.
6. Debe crear un ambiente en el aula donde los estudiantes puedan expresar sus propias "verdades ocultas" de forma segura y constructiva, para que puedan aprender a reflexionar sobre sus propias acciones e intenciones.

Al entender cómo los discursos del amo, universitario, histérico y psicoanalítico pueden influir en su propia práctica docente y en la forma en que interactúan con sus estudiantes, pueden ser más conscientes de sus propias actitudes y prejuicios y trabajar para superarlos. El conocimiento de los cuatro discursos puede ser una herramienta valiosa para los futuros docentes en su trabajo diario.

El Otro al que le hablamos

En el apartado 2.3 se desarrolló el Otro y el lazo. En esta oportunidad se abordará desde la teoría de los cuatro discursos.

El "Otro" en la teoría lacaniana se refiere a la figura que está más allá del

individuo, es decir, a la alteridad, a lo que está fuera de uno mismo. En el contexto de los discursos de Lacan, el "Otro" es fundamental para comprender la dinámica de la interacción social y la constitución del sujeto. Es decir, el "Otro" no es simplemente otra persona, sino que representa el campo simbólico, el conjunto de significantes que influyen en la constitución del sujeto. El "Otro" es el lugar desde el cual el sujeto recibe los significantes que estructuran su identidad y su posición en el mundo. Es a través del "Otro" que el sujeto adquiere lenguaje, normas, valores y significados que conforman su subjetividad.

En el contexto educativo, el "Otro" puede ser entendido como el conjunto de normas, valores, conocimientos y expectativas que influyen en la experiencia del estudiante y del docente. El "Otro" en el aula incluye al profesor, a los compañeros, al conocimiento transmitido, a las normas institucionales y a las expectativas sociales que condicionan la interacción y el aprendizaje.

Componentes del discurso

Para justificar cada uno de los componentes de los discursos S1, S2, a y \$ en el contexto de los discursos de Lacan, es importante comprender su significado y aplicación en el ámbito educativo.

- S1: En los discursos de Lacan, S1 representa el significante amo, que ocupa el lugar de la verdad. En el contexto educativo, este componente puede asociarse con la transmisión de conocimiento por parte del profesor, quien ocupa el rol de autoridad y posee el saber que se busca transmitir. Este saber es fundamental en la estructura del discurso universitario, donde el profesor representa la fuente de conocimiento y verdad.

- S2: El componente S2 representa el significante del saber, que actúa como agente del vínculo social. En el ámbito educativo, este componente se relaciona con la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes. El S2 puede ser entendido como el saber que circula en el ámbito académico y que es transmitido y asimilado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- a: El componente "a" representa el objeto causa de deseo. Este objeto es fundamental en la dinámica de los discursos, ya que es aquello que despierta

el deseo en el Otro. En el ámbito educativo, este componente puede manifestarse a través de los estímulos que generan el deseo de conocimiento en los estudiantes, como la curiosidad, la motivación intrínseca y la búsqueda de comprensión.

- \$: El símbolo "\$" representa la falta. Esta falta puede ser entendida como una inconsistencia o incertidumbre que desestabiliza al Otro y lo lleva a desear. En el ámbito educativo, esta falta puede manifestarse como la necesidad de conocimiento, la búsqueda de respuestas y la incompletitud que impulsa el proceso de aprendizaje.

Estos componentes, a, S1, S2, y \$, son fundamentales para comprender las dinámicas de deseo, conocimiento, autoridad y falta en el contexto educativo.

Los tipos de discurso y su sentido

Según Lacan, hay cuatro posiciones básicas que puede asumir un sujeto en un vínculo social:

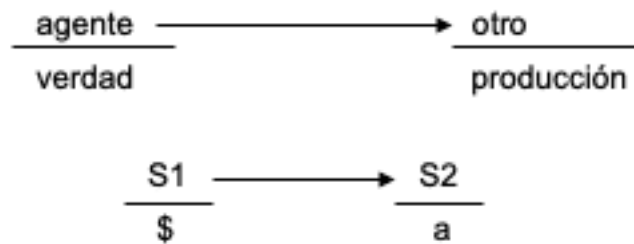
1. Discurso del amo: Corresponde a la posición de gobernar, dominar y controlar.
2. Discurso universitario: Corresponde a la posición de educar y transmitir conocimiento.
3. Discurso histérico: Corresponde a la posición de desafiar el orden establecido e "hacer desear" al Otro a través de la falta y el síntoma. En este punto es importante aclarar que el término "histérico", en esta acepción particular que tiene en la propuesta de "los cuatro discursos" de Lacan, no tiene la connotación restringida de lo patológico sino la acepción amplia de aquello que "suscita el deseo" y pone en marcha la producción de saber. La histeria como estructura se puede incluir en esta modalidad del lazo social, justamente porque su síntoma se articula de acuerdo con esta fórmula: su deseo se organiza en función de hacer desear a un "otro", que sitúan en el lugar de un amo; y, en esa medida, lo increpan respecto de su pretendida plenitud, lo pueden hacer tambalear, incluso sucumbir; pero su estrategia no está en función de sustituirlo, sino de hacerlo desear...
4. Discurso psicoanalítico: Corresponde a la posición de analizar, explorar el inconsciente y producir saber.

Cada discurso implica una forma diferente de relacionarse con el Otro y establecer un lazo social.

Discurso del amo

El discurso del amo se puede explicar siguiendo las siguientes categorías:

- Agente (S1): El agente en el discurso del amo es aquel que detenta el poder y el saber, imponiendo su autoridad sobre los demás. En el contexto escolar, el agente podría ser el profesor o la directiva de la institución educativa.
- Vínculo social: El discurso del amo tiende a reforzar la jerarquía y la estructura de poder en la sociedad. En el ámbito escolar, esto se reflejaría en la relación de autoridad del profesor sobre los estudiantes, estableciendo un orden y una dinámica de sumisión.
- A quién se dirige (S2): El discurso del amo se dirige a aquellos que están subordinados a la autoridad del agente, en este caso, los estudiantes.
- Qué quiere decir (§): El agente en el discurso del amo sostiene la verdad de su saber como el único válido, imponiendo su visión del mundo y del conocimiento sobre los demás.
- Qué se produce (a): En el discurso del amo se produce una relación de dominación y sumisión, en la que el agente ejerce su poder sobre los demás, estableciendo un orden jerárquico y reforzando su autoridad.



Un ejemplo de alumnos que realizan sus prácticas preprofesionales en un profesorado de nivel primario podría ser el siguiente:

- S1 (Significante amo): El conocimiento y las normas establecidas por el profesor

o la directiva de la escuela, que ocupan el lugar de la ley inscripta.

- S2 (Significante del saber): El saber hacer, el conocimiento pedagógico y las habilidades prácticas que los alumnos en prácticas intentan adquirir durante su formación.

- a (Objeto causa de deseo): La aprobación, el reconocimiento y la validación por parte del profesor o la institución educativa, que impulsa a los alumnos a buscar la aprobación y el éxito en su formación.

- \$ (Sujeto dividido): Los alumnos en prácticas, que buscan aprender y adquirir conocimientos para convertirse en docentes, al tiempo que se ven subordinados a la autoridad y el saber del profesor o la institución educativa.

En este ejemplo, el profesor o la directiva de la escuela ocuparían la posición del agente del saber (S2), imponiendo su autoridad y conocimiento sobre los alumnos en prácticas (S1), quienes buscan adquirir habilidades y conocimientos para convertirse en docentes. La dinámica de dominación y sumisión se reflejaría en la relación entre los alumnos en prácticas y la autoridad de la institución educativa.

Discurso del universitario

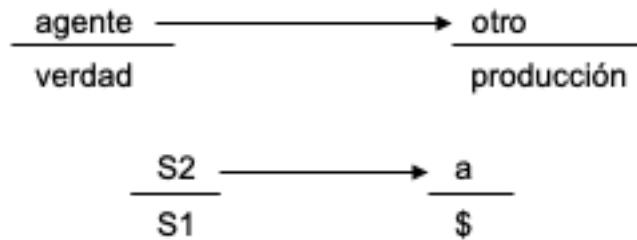
El discurso de universitario, se refiere a la forma en que la universidad se relaciona con el saber y el conocimiento. Se puede explicar siguiendo las siguientes categorías:

- Vínculo social: El discurso universitario se basa en la transmisión del conocimiento y la formación de individuos capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad.

- Agente (S2): El agente en el discurso universitario se refiere al saber y al conocimiento que la universidad transmite a los estudiantes y a la sociedad en general. La universidad se presenta como la fuente de conocimiento y verdad es aquel que detenta el poder y el saber, imponiendo su autoridad sobre los demás. En el contexto escolar, el agente podría ser el profesor o la directiva de la institución educativa.

- A quién se dirige (a): Se dirige a estudiantes universitarios y académicos, y busca transmitir conocimientos y habilidades que

- permitan a los individuos desarrollarse y contribuir al bienestar social
- Qué quiere decir (S1): La verdad que sostiene al agente es la idea de que el conocimiento y la razón son la base del progreso y el desarrollo social.
 - Qué se produce (§): El discurso universitario produce individuos formados y capacitados para contribuir al desarrollo social y económico a través de la investigación, la innovación y la aplicación del conocimiento



Un ejemplo de alumnos que realizan sus prácticas preprofesionales en un profesorado de nivel primario podría ser el siguiente:

- S2: La universidad, como agente del saber.
- a: transmite su conocimiento a los estudiantes.
- S1: sostiene que su saber es el único válido y verdadero.
- §: Los estudiantes, por su parte, se ven subordinados a la autoridad de la universidad y deben aceptar su autoridad y su saber para poder avanzar en su formación.

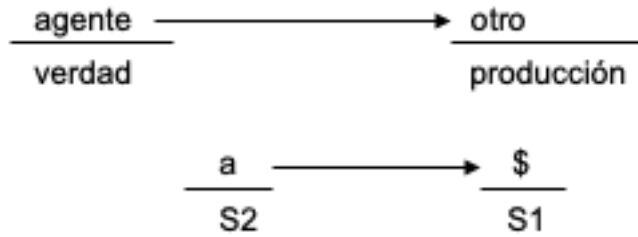
En este contexto, el discurso universitario puede producir una relación de jerarquía y sumisión entre la universidad y los estudiantes.

Por ejemplo, en el contexto de los alumnos que realizan sus prácticas preprofesionales en un profesorado de nivel primario, la universidad (S2) transmitiría su conocimiento teórico y práctico a los estudiantes (S1), quienes buscan adquirir habilidades y conocimientos para convertirse en docentes. La dinámica de dominación y sumisión se reflejaría en la relación entre la universidad y los estudiantes, donde la universidad ejerce su autoridad y transmite su saber a los alumnos, quienes se ven subordinados a la autoridad de la institución educativa en su proceso de formación.

Discurso del analista

El saber del analista puede ser adquirido a través de la escucha del analizante o puede ser un saber ya adquirido y registrado, que en cierto punto se puede reducir al saber hacer analítico. Se puede explicar siguiendo las siguientes categorías:

- Vínculo social: Este discurso se dirige al analizante y busca desencadenar el movimiento de investidura del sujeto supuesto saber, siendo el analista causa del deseo del analizante. El analista se convierte en la causa del deseo del analizante, lo que genera un espacio para la transferencia y la exploración del inconsciente.
- Agente (a): En el discurso del analista, el agente del saber es el analista. El analista ocupa la posición de agente del saber, desempeñando un papel crucial en el proceso analítico y en la relación con el analizante.
- A quién se dirige (\$): El discurso del analista se dirige al analizante, desencadenando el movimiento de investidura del sujeto supuesto saber. El analista se convierte en la causa del deseo del analizante, generando un espacio para la transferencia y la exploración del inconsciente.
- Qué se quiere decir (S2): En el contexto del discurso del analista, representa el sujeto supuesto saber, es decir, el analizante. El analizante es el destinatario del discurso del analista, y su movimiento de investidura del saber es fundamental en el proceso analítico.
- Qué se produce (S1): En el discurso del analista, lo que se produce es la construcción de un espacio analítico en el que el analista se convierte en el agente que desencadena el movimiento de investidura del sujeto supuesto saber, generando un espacio para la transferencia y la exploración del inconsciente.



S1: En este contexto, S1 podría representar al niño o niña que está en proceso de aprendizaje. El niño o niña es el destinatario del discurso del analista y se encuentra en un proceso de construcción de conocimiento y comprensión.

S2: El agente del saber en este contexto sería el docente, quien ocupa la posición de agente del saber y transmite conocimientos y habilidades a los estudiantes.

a: El discurso del analista se dirige a los estudiantes, desencadenando un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

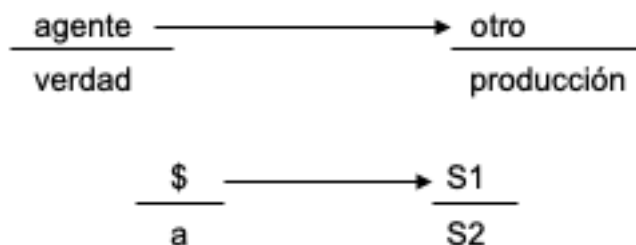
\$: En el contexto áulico de nivel primario, lo que se produce es el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento en el estudiante, facilitado por la intervención del docente como agente del saber.

Discurso de la histérica

En el discurso de la histérica, el sujeto sintomático cuestiona constantemente su capacidad para ser un buen profesor y se siente inseguro acerca de su desempeño en el aula. En este punto es importante aclarar que el término “histérica”, en esta acepción particular que tiene en la propuesta de “los cuatro discursos” de Lacan, no tiene la connotación restringida de lo patológico sino la acepción amplia de aquello que “suscita el deseo” y pone en marcha la producción de saber. La estructuras histérica se pueden incluir en esta modalidad del lazo social, justamente porque su síntoma se articula de acuerdo con esta fórmula: su deseo se organiza en función de hacer desear a un “otro”, que sitúan en el lugar de un amo; y, en esa medida, lo increpan respecto de su pretendida plenitud, lo pueden hacer tambalear, incluso sucumbir; pero su estrategia no está en función de sustituirlo, sino de hacerlo desear.

El vínculo se establece a través de la confrontación y la búsqueda de reconocimiento. Las posiciones del discurso de la histérica son los siguientes:

- Vínculo social: se forma a través de la relación entre el sujeto histórico y el otro que se llama hombre. Este discurso no es patologizable, sino que expone la relación del discurso del amo con el goce, en la medida en que el conocimiento ocupa el lugar del goce. El sujeto histórico se aliena por el significante amo como sujeto al que este significante divide, y se resiste a hacerse su cuerpo.
- Agente (\$): En el discurso de la histórica, el objeto a representa la caída del efecto de discurso, siempre fracturado en algún lugar. Este objeto es fundamental en la dinámica del deseo y la demanda en el sujeto histórico.
- A quién se dirige (S1): S1 representa el saber que el sujeto histórico no quiere entregar, mientras que S2 representa el saber que el sujeto histórico busca adquirir. En el discurso de la histórica, el saber ocupa el lugar del goce, revelando la relación del discurso del amo con el goce.- Qué se quiere decir (a): La verdad que sostiene al agente en este discurso es la idea de que el lenguaje no alcanza a dar la amplitud de lo que la mujer, como histórica, puede desplegar con respecto al goce.
- Qué se produce (S2): En el discurso de la histórica, S2 representa la verdad que el sujeto histórico busca desvelar, revelando la relación del discurso del amo con el goce y la dinámica del deseo y la demanda en el sujeto histórico.



En el contexto áulico de nivel primario, el concepto de "huelga" en el discurso de la histórica podría manifestarse a través de la resistencia o la oposición por parte de un estudiante (S1) a entregar su saber (S2) al docente (a) o al sistema educativo. Esta resistencia podría reflejarse en la negativa del estudiante a participar en ciertas

actividades escolares, a seguir las instrucciones del docente o a aceptar ciertas normas o reglas establecidas. En este ejemplo,

S2: Es el saber matemático que el profesor representa.

S1: Es el conocimiento que la alumna ya posee.

\$: Es el deseo de la alumna de mantener su saber y no entregárselo al profesor.

a: En este caso, el objeto a podría ser representado por un tema o una materia que la alumna encuentra especialmente difícil o desafiante, y que le produce un efecto de rechazo o frustración.

2.3.4. El lazo social, los miedos y la sociedad del siglo XXI

En la sociedad del siglo XXI, la construcción del sentido común y las representaciones sociales se enfrentan a nuevos desafíos en el contexto de un mundo globalizado y tecnológicamente interconectado. La dinámica del lazo social, así como los miedos y anhelos compartidos, adquieren una nueva relevancia en la configuración de las identidades individuales y colectivas.

Cambios en el lazo social: estrategias de defensa y el surgimiento de nuevos miedos

El proceso de construcción del lazo social ha experimentado cambios significativos a lo largo de la historia, impulsados en gran parte por las evoluciones en las estrategias de defensa del individuo. En el siglo XIX, el neurótico (Lutereau, 2022) buscaba confrontar sus conflictos internos y deseos, lo que a menudo generaba angustia y posteriormente culpa. Esta estructura se relacionaba con una forma de enfrentar la vida en la que el conflicto interno era central.

En contraste, en la sociedad actual del siglo XXI, las estrategias de defensa han evolucionado hacia la búsqueda de seguridad y control en múltiples ámbitos. El individuo contemporáneo tiende a buscar certezas en áreas como lo afectivo, lo económico, lo social y lo electoral. Esta búsqueda de seguridad genera ansiedad en lugar de angustia, y esa ansiedad se convierte en un motor para la necesidad de controlar el entorno y los eventos que puedan afectar al individuo.

Esta evolución en las estrategias de defensa está relacionada con la transformación de los miedos que caracterizan a nuestra época. Mientras que en el siglo XIX el conflicto interno y la angustia ocupaban un lugar central, en el siglo XXI el miedo a la inseguridad, la incertidumbre y la falta de control se han convertido en factores predominantes. Estos nuevos miedos influyen tanto las formas de relacionarnos con los demás como la construcción de representaciones sociales que nos permitan dar sentido a un mundo que percibimos como cada vez más complejo y cambiante.

Los miedos en un mundo globalizado: ansiedades y representaciones sociales

La globalización y la interconexión tecnológica han introducido una serie de miedos y ansiedades específicos en la sociedad contemporánea. La incertidumbre acerca de la identidad cultural, la pérdida de control sobre la información personal y la exposición a una multiplicidad de perspectivas pueden generar inseguridades y ansiedades en las personas. Estos miedos están ligados a la construcción de representaciones sociales que buscan brindar un sentido de estabilidad y pertenencia en un mundo en constante cambio.

Las representaciones sociales, en este sentido, pueden actuar como mecanismos de afrontamiento para lidiar con estas ansiedades. A través de la creación de narrativas compartidas, las personas pueden encontrar consuelo en la idea de pertenecer a una comunidad con valores y creencias compartidos. Sin embargo, es importante reconocer que las representaciones sociales también pueden ser utilizadas para perpetuar estereotipos y prejuicios que alimentan el miedo al "otro" y a lo desconocido.

Para ilustrar este punto, podemos observar cómo las narrativas mediáticas a menudo juegan un papel importante en la construcción de representaciones sociales. Los medios de comunicación pueden influir en la forma en que se perciben ciertos grupos o fenómenos, generando miedos infundados o exagerados que impactan en la forma en que las personas se relacionan con su entorno y entre sí.

Construcción de identidades en la era digital: desafíos y oportunidades

La emergencia de las identidades en línea ha añadido una dimensión adicional a la construcción del sentido común y las representaciones sociales en el siglo XXI. Las plataformas digitales ofrecen espacios para la creación y presentación de identidades múltiples y fragmentadas, que se entrelazan con las identidades fuera de línea. En este contexto, las representaciones sociales juegan un papel crucial en la construcción y proyección de estas identidades digitales.

La selección de imágenes, las elecciones de palabras y la participación en comunidades virtuales están influenciadas por las representaciones sociales sobre cómo deseamos ser percibidos por "El Otro". Sin embargo, esta proyección de identidades en línea también puede contribuir a la creación de una brecha entre la imagen que presentamos y nuestra realidad cotidiana. La presión por encajar en los moldes virtuales y cumplir con ciertas expectativas sociales puede generar ansiedades y tensiones en la búsqueda de una autenticidad en línea y fuera de línea.

La intersección de los miedos y la construcción social

En última instancia, la sociedad del siglo XXI se encuentra en un proceso de constante transformación y adaptación. Los miedos y las ansiedades que emergen en este contexto están intrínsecamente entrelazados con la construcción de representaciones sociales y el sentido común compartido. Las estrategias de defensa evolucionan para hacer frente a los miedos contemporáneos, y las narrativas sociales se moldean para ofrecer seguridad y pertenencia en un mundo globalizado y tecnológicamente conectado.

Después de reflexionar sobre cómo las representaciones influyen en las percepciones y acciones, es importante tener en cuenta que los desajustes con la realidad pueden generar impulsos hostiles, y que situaciones que generan angustia, culpa y vergüenza (afectos considerados como "afectos morales" en el psicoanálisis), en Poznansky (2020), también se viven como impulsos hostiles (Flores, 2009; Luale, 2018). Es fundamental reconocer la complejidad de las emociones y cómo estas influyen en la relación con uno mismo, con los demás y con el mundo que se comparte. Al hacerlo, se puede trabajar en la capacidad de

cuestionar, desafiar y redefinir aquello que se da por sentado como "normal" o "verdadero", y así lograr una comprensión más profunda de uno mismo y del entorno. En suma, la comprensión de los afectos morales y su conexión con los impulsos hostiles revela la complejidad de las emociones en la construcción de las representaciones sociales. Al reconocer cómo estos afectos influyen en nuestras percepciones y acciones, se sienta la base para explorar la dimensión grupal desde la corriente psicoanalítica. Este enfoque no solo permite desentrañar los procesos internos que afectan nuestras representaciones individuales, sino que también abre la puerta a la comprensión de cómo estas dinámicas se manifiestan en contextos colectivos. A partir de esta reflexión, nos adentramos ahora en una exploración teórico-metodológica que busca sistematizar y comprender la influencia de las dinámicas psicoanalíticas en la investigación grupal, abordando temas relevantes para el presente trabajo.

2.4. Enfoques psicoanalíticos para la exploración grupal

La investigación en psicología social y de los grupos ha sido una constante en la literatura científica. Se han desarrollado diversas perspectivas teóricas y metodologías de intervención en grupos con distintos fines, tanto terapéuticos como organizacionales. En este apartado se sistematizan los antecedentes y el estado actual del arte en torno a un conjunto de ejes temáticos que se consideran relevantes para el presente trabajo de investigación.

2.4.1. Aplicación del psicoanálisis en grupos de trabajo

La aplicación del psicoanálisis en grupos de trabajo ha demostrado ser una herramienta efectiva para comprender y mejorar la dinámica de los grupos (Freidin & Seguel, 2019; Gómez Esteban, 2017; Kahane, 2010; Caparrós, 1980). El enfoque psicoanalítico se basa en la comprensión de los procesos inconscientes que influyen en el comportamiento humano y en la relación con los demás (Gómez Esteban, 2017; Kahane, 2010).

Desde una perspectiva psicoanalítica, el individuo es una entidad compleja que está influenciada por factores inconscientes que pueden ser explorados a través

del análisis y la interpretación de la transferencia y la contratransferencia. Estos mismos procesos están presentes en los grupos, y la comprensión de estos procesos puede mejorar la eficacia del grupo en su conjunto.

La dinámica de los grupos se caracteriza por la interacción entre sus miembros, la cual puede ser analizada desde una perspectiva psicoanalítica. Los miembros de un grupo pueden proyectar sus propios conflictos en otros miembros del grupo, lo que puede conducir a dinámicas disfuncionales.

El camino que puede establecerse desde la concepción de individuo al grupo es un proceso de crecimiento conjunto en el que cada miembro es responsable de su propia transformación y la del grupo en su conjunto. A través del análisis de los procesos inconscientes y la exploración de la transferencia y la contratransferencia, los miembros del grupo pueden entenderse mejor y trabajar juntos de manera más efectiva.

La aplicación del psicoanálisis en grupos de trabajo es una herramienta efectiva para mejorar la dinámica de los grupos (Freidin & Seguel, 2019; Perrotta, 2005). Al entender los procesos inconscientes que influyen en la interacción entre los miembros del grupo, los individuos pueden transformarse a sí mismos y transformar al grupo. El camino que se establece del individuo al grupo es un proceso de crecimiento conjunto que puede mejorar significativamente la dinámica del grupo y la productividad individual.

De la serie al grupo: la importancia de la alteridad

Un conjunto de personas que tienen un objetivo en común, sin algo que los una internamente, sí de manera externa; por ejemplo, personas que se encuentran a la espera de un tren, conformarían una serie, desde la perspectiva de Sartre (2004). Pero, por otro lado, qué más nos dice esta concepción de serie y, qué es lo que conduce a la posible concreción de un grupo. Retomando a Sartre (2004) se puede responder a estos interrogantes.

- Si solo hay unión desde lo externo (como el ejemplo de la espera del tren) esa serie allí presente es un conjunto de soledades, probablemente organizada en el marco de alguno de los colectivos sociales (por ejemplo,

el colectivo social conformado por los ciudadanos y ciudadanas que toman el tren de las 7:10 hs).

- En esas soledades, la de cada uno, en la que no se tiene conciencia del otro, en la que el otro parece no serle necesario para realizar lo que se espera (en nuestro ejemplo, tomar el tren). Se percibe, entonces, al otro como un miembro más de la serie, es decir, estoy en la serie y todos estamos y formamos parte de la misma; sin embargo, no hay conciencia del otro. A esto se lo llama binarismo.
- Desde esta mirada se visualizan como idénticos entre cada uno de los miembros de la serie. Por lo tanto, uno es distinto de ese otro, tal como ese otro es distinto a uno y de otro, y es así que todos somos idénticos a los demás (uno es tan distinto como todos los demás, en consecuencia, lo son todos)
- De esta manera, en la serie no se diferencia uno de otro, ya que cada uno es idéntico al otro y sustituible por el otro, volviendo objeto al otro que espera como uno el tren. Desde este lugar la serie es alienante.
- Para que la misma se configure como grupo debe, en primera instancia, percibirse la alteridad. A medida que avance el principio de alteridad, al otro ya no sólo se lo va a percibir, sino que se lo va a necesitar empezar a necesitar y así, de este modo, se puede comenzar a pensar en un grupo.

Según Sartre (2004), la transición de la serie al grupo implica una “praxis”, una lucha y deseo, y supone superar el binarismo mediante la terceridad. En el caso de los alumnos y alumnas avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB, es probable que ya no conformen una serie, en el marco de su carrera, como alumnos de tercer de cada carrera, pero sí regresen a conformar una serie al sumarse al espacio de investigación. Sin embargo, con el tiempo, surgirá entre ellos la noción de grupo.

2.4.2. Tensiones en la construcción de grupos

El modelo que se propone sostiene que la superación de la binariedad en la conformación de grupos se alcanza a través de la presencia no solo de un propósito,

sino también de un móvil que conduce hacia la construcción de un grupo, aunque este último no sea explícitamente declarado. En el caso particular de los alumnos y alumnas de tercer año de la formación docente del IFDCEB, su objetivo es la obtención del título de docente, sin embargo, se requiere una revisión de las concepciones de grupo que subyacen en la construcción del dispositivo denominado “La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica”.

2.4.3. Análisis interpretativo y reflexión colectiva para romper la estereotipia en los grupos

A mediados del siglo XX, Bion (1966) descubrió que los grupos mostraban dos niveles distintos, inclusive complementarios, de funcionamiento. En uno de estos niveles, el grupo concretaba la tarea y cumplía con lo que se esperaba que hiciera, lo que le daba sentido al grupo; pero, por otro lado, había otro nivel, el de supuesto básico, en el que circulan las formaciones del inconsciente. Este autor llegó a plantear que la búsqueda de soluciones, en el marco de la tarea, generaba un ambiente emocional que influenciaba y orientaba la realización de la tarea del grupo, y que esto ocurría sin que los miembros del grupo se dieran cuenta (Bion, 1974). El individuo, al comenzar a formar parte de un grupo, adquiere una carga de ansiedad que, de alguna manera, implica un comportamiento regresivo que permite o que genera cierta pérdida de individualidad. Esta angustia que se genera lleva a la aparición de defensas. O sea, desde la perspectiva individual de cada persona que conforma el grupo, surgen las fantasías primitivas y se gesta el nivel del supuesto básico. Es este punto el que nos permite pensar que hay una oportunidad para realizar algún tipo de análisis, en torno a lo interpretativo y así, lograr cambios que permitan la tarea del grupo; es decir, poder romper la estereotipia. Aumentando la capacidad de reflexión de manera individual y colectiva.

Imagos: la influencia de las primeras relaciones en la aprehensión del ambiente

Según Bion (1974), el acontecer de un grupo se estructura en uno de los tres supuestos fundamentales: dependencia, ataque-fuga o apareamiento. Estos

supuestos básicos son modos de funcionamiento grupal que se activan cuando el grupo se siente amenazado o frustrado por la realidad y busca evitar el dolor y el esfuerzo que implica el aprendizaje. Los supuestos básicos son creencias inconscientes que guían el comportamiento de los miembros del grupo y los impulsan a actuar de manera irracional e ilógica.

Antes de avanzar en ese sentido conviene definir la concepción de imagos.

Se pueden crear representaciones mentales, llamadas “imagos”, que tienen un efecto en cómo una persona percibe y valora a los otros con los que interactúa. Estas imágenes mentales tienen una función adaptativa y defensiva, lo que permite al individuo reconocer y anticipar las características y necesidades de los demás. Sin embargo, también pueden conducir a una distorsión o idealización de la realidad y generar conflictos o dependencias, emociones. Es decir, cada uno de nosotros tiene unas imágenes prototípicas inconscientes que orientan la forma en la que aprehendemos a los demás. Son resultado de las primeras relaciones intersubjetivas, reales y fantaseadas con el ambiente real (Jung, 1911). Son pasajes fantaseados, que se conforman al transitar el complejo de Edipo. Son tres los momentos del Complejo de Edipo y en cada uno de ellos se centra un imago. Por ejemplo, el bebé que se encuentra atravesando el proceso para convertirse en sujeto, transita desde la célula narcisista —imago materna— a la tríada en la que el padre ejercerá su función de Ley, de corte —imago paterna— para después, también, separarse del padre por los amigos —imago fraterna.

Los supuestos básicos y los imagos tienen una relación estrecha, ya que ambos operan desde el inconsciente y moldean la forma en que nos relacionamos con los demás. Según Bión (1974), cada supuesto básico incluye una estructura protomental, que es una forma primitiva de pensamiento que precede al pensamiento lógico y racional, compuesta por dos imagos: uno positivo y otro negativo. Por ejemplo, en el supuesto básico de dependencia hay un imago positivo del líder como proveedor y protector del grupo y un imago negativo del líder como opresor o desinteresado por el grupo.

Los grupos pueden alternar entre diferentes supuestos básicos según las circunstancias o las emociones predominantes en cada momento. Los supuestos

básicos interfieren con el trabajo grupal porque impiden el desarrollo del pensamiento crítico y creativo necesario para resolver problemas o alcanzar objetivos comunes. Por eso es importante que los grupos sean capaces de reconocer y superar los supuestos básicos para acceder al nivel mental más elevado que Bion (1974) llama grupo de trabajo.

Supuestos básicos en grupos: fantasías infantiles que conforman la dinámica grupal

Una vez definida la concepción de imagos, pasaremos a analizar los grupos de supuesto básico. Estos grupos se sustentan en fantasías inconscientes, arcaicas e infantiles que nos vinculan desde el deseo con los imagos. Esto implica que cuando un grupo entra en supuesto básico está regresando a un nivel mental más primitivo y se aleja del grupo de trabajo. Los grupos pueden fluctuar entre el grupo de trabajo y el grupo de supuesto básico según las situaciones que enfrentan. El supuesto básico es una creencia grupal compartida que se basa en una escena inconsciente común a todos los miembros del grupo (por ejemplo, en el ámbito educativo, los estudiantes podrían temer no ser respetados o cuidados por sus tutores).

Bion (1974) identifica tres tipos de supuesto básico: dependencia, ataque-fuga y apareamiento. El supuesto de dependencia se organiza en torno a una figura central, el líder, que provee al grupo de algo esencial para su supervivencia y bienestar. A nivel manifiesto, el líder es quien alimenta al grupo con conocimientos o recursos; a nivel latente, el líder representa al padre bueno que da amor a sus hijos. El supuesto de apareamiento se relaciona con el de dependencia, pero cambia la representación latente: la fantasía inconsciente es la de la escena primaria donde los imagos materno y paterno están acoplados sexualmente. A nivel manifiesto se observa una actitud de placidez esperanzada; se espera que la pareja geste la solución salvadora para el grupo. La tercera modalidad estructurante es el supuesto de ataque-fuga que se basa en la faceta negativa del amor: la amenaza. A nivel latente se evoca la imagen del padre terrible que sólo provoca ataque o huida o incluso paraliza; a nivel manifiesto se percibe al enemigo fuera y a veces algún

traidor dentro; el grupo reacciona con agresividad o evasión. La tercera modalidad estructurante es el supuesto de ataque-fuga que se basa en la faceta negativa del amor: la amenaza. A nivel latente se evoca la imagen del padre terrible que sólo provoca ataque o huida o incluso paraliza; a nivel manifiesto se percibe al enemigo fuera y a veces algún traidor dentro; el grupo reacciona con agresividad o evasión. En este supuesto predominan las ansiedades paranoides y depresivas que generan un clima de desconfianza, hostilidad y resentimiento.

Anzieu (1974) propone otra versión de los grupos de supuesto básico que denomina estructuras universales. Estas son escenas inconscientes que el grupo crea para controlar las ansiedades que surgen en su seno. Identifica seis tipos de estructuras universales:

- El grupo ilusión: es una defensa grupal que consiste en pensarse un grupo perfecto/ideal/satisfecho consigo mismo como grupo. Ejemplo: los hinchas de la selección argentina que al ganar un partido y una copa se sienten parte del colectivo “argentinos, los mejores de América”.
- El grupo boca: se asemeja al grupo dependencia de Bion (1974). Hay una alta demanda de “alimento” y una oralidad con un tono amenazante de succión y canibalismo (similar al ataque-fuga de Bion). La amenaza puede estar dentro, en un traidor. Ejemplo: en algunos sindicatos docentes hay líderes y posturas que generan sospecha fácilmente, por ejemplo, a la hora de votar en las elecciones sindicales.
- El fantasma de rotura: es el opuesto al grupo ilusión, aquí prevalece la fantasía de destrucción. Cuando hay conflicto por el liderazgo entre posturas antagónicas surge la división. Ejemplo: los partidos de izquierda socialista Frente de Izquierda y de los Trabajadores, Partido Obrero y Partido de los Trabajadores Socialistas, que a veces logran acuerdos electorales y otras veces se rompen por las diferencias entre sus líderes.
- El grupo máquina: se toma como modelo una máquina que funciona a la perfección. Los principios de eficiencia y eficacia son los que organizan al grupo que “funciona” como una máquina. La máquina puede devorarlos, desgastarlos o romperlos. Ejemplo: grupos de trabajo municipales que

responden a cuadros políticos y deben mantener la ciudad limpia y ordenada; se reconocen como un “relojito” porque su tarea está muy supervisada y es evidente si no se hace bien.

- El grupo organismo: funciona con la fantasía de ser una entidad viviente; se asignan roles como cerebro, corazón, cabeza o mano derecha. Nace, crece, se reproduce y muere. Ejemplo: grupos de estudio de estudiantes que se organizan en un centro de estudiantes y tienen un responsable que es la “cabeza” del trabajo; la institución entera lo percibe desde esa misma metáfora.
- El fantasma de la muerte del padre: es el de la pérdida del padre bueno, aquel que sabe cómo organizar y dirigir al grupo. Ejemplo: en las escuelas, cuando la directora histórica está por jubilarse, se empieza a sentir que esta escena se activa.

Se presentan dos formas de entender la dinámica grupal: los supuestos básicos de Bion (1974) y las estructuras universales de Anzieu (1974). Ambas propuestas se basan en la idea de que el grupo crea escenas inconscientes para controlar las ansiedades que surgen en su seno y que se expresan a través de modalidades estructurantes que organizan al grupo.

Estas modalidades estructurantes tienen una estrecha relación con el sujeto, ya que reflejan sus fantasías, deseos, conflictos y defensas. El sujeto se ve influido por el grupo y a su vez influye en él. El grupo puede ser un espacio de identificación, proyección o sublimación para el sujeto; pero también puede ser un espacio de alienación, frustración o agresión.

Para abordar los grupos desde diferentes enfoques teóricos es necesario tener en cuenta esta relación dialéctica entre sujeto y grupo.

La siguiente tabla nos permite relacionar autores y organizadores grupales:

Tabla 1

Organizadores grupales, autores de referencia y conceptos en juego

Autor	Conceptos
Pichón Riviere (1977)	1. Mutua representación interna: Este concepto se refiere a la capacidad de las personas para comprender y representar mentalmente las

	<p>experiencias y pensamientos de los demás, lo que permite establecer vínculos interpersonales saludables y efectivos.</p> <p>2. Necesidad, objeto, tarea: Pichón Riviere estableció que los grupos sociales se forman en base a la satisfacción de necesidades, la consecución de objetivos comunes y la realización de tareas específicas.</p>
<p>Wilfred Bion (1974)</p>	<p>1. Imagos (materna, paterna, fraterna): Los imagos son representaciones mentales que tienen las personas sobre figuras importantes de su vida, como la madre, el padre o hermanos. Estos imagos influyen en la forma en que las personas se relacionan con los demás.</p> <p>2. Los grupos de supuesto básico (dependencia-líder, ataque y fuga, emparejamiento - dúo): Bion identificó tres tipos de grupos que se forman a partir de necesidades emocionales básicas: el grupo de dependencia-líder, el grupo de ataque y fuga, y el grupo de emparejamiento-dúo. Cada uno de estos grupos tiene una dinámica particular que influye en la forma en que las personas interactúan en su interior</p>
<p>Didier Anzieu (1974)</p>	<p>1. Yo-piel: Este concepto se refiere a la idea de que la piel es un órgano simbólico que actúa como un límite entre el individuo y el mundo exterior. Según Anzieu, el yo-piel es una representación interna que tiene la persona sobre sí misma y que influye en su forma de relacionarse con los demás.</p> <p>2. Espejo roto: Esta metáfora se refiere a la idea de que las relaciones interpersonales pueden ser afectadas por experiencias traumáticas que fragmentan la identidad de las personas, generando dificultades para establecer vínculos saludables.</p> <p>3. Fantasma (resonancia, circulación): Anzieu propuso que los grupos sociales pueden generar fantasmas colectivos, que son representaciones internas compartidas por los miembros del grupo. Estos fantasmas pueden ser positivos o negativos, y afectan la forma en que el grupo se relaciona consigo mismo y con otros grupos.</p> <p>4. Triángulo edípico: Este concepto se refiere a la estructura triangular que se establece en la familia cuando un niño/a se ve en competencia con uno de sus progenitores por el amor y la atención del otro progenitor. Según Anzieu, esta estructura influye en la forma</p>

	<p>en que las personas establecen relaciones amorosas y sexuales en su vida adulta.</p> <p>5. Fantasías originarias (escena primaria, escena de seducción, escena de castración, escena de vida intrauterina): Anzieu propuso que las personas generan fantasías internas a partir de las experiencias que tienen en su vida temprana, especialmente en la relación con sus progenitores. Estas fantasías influyen en la forma en que las personas se relacionan con los demás.</p> <p>6. Grupo (ilusión, boca, fantasma de rotura, máquina, organismo, fantasma muerte del padre): Anzieu identificó diferentes tipos de fantasmas colectivos que influyen en la forma en que los grupos sociales se relacionan consigo mismos y con otros grupos. Cada uno de estos fantasmas tiene una dinámica particular que afecta la forma en que el grupo funciona y se relaciona con su entorno.</p>
--	---

La mutua representación interna de Pichón Riviere se relaciona con los grupos de supuesto básico de Bion, ya que ambos conceptos explican la conformación de los grupos a partir de las fantasías inconscientes de los miembros. Por su parte, la necesidad, objeto y tarea de Pichón Riviere se vincula con los grupos de supuesto básico de Bion, ya que ambos conceptos explican las necesidades psicológicas básicas que responden a los grupos. La construcción del yo-piel de Anzieu se relaciona con la necesidad, objeto y tarea de Pichón Riviere, ya que ambos conceptos permiten establecer los límites del individuo en el grupo. Las fantasías originarias de Anzieu se vinculan con los grupos de supuesto básico de Bion, ya que ambas explican la conformación de la estructura psíquica del individuo en el grupo. Finalmente, el grupo como objeto transicional de Anzieu se relaciona con la necesidad, objeto y tarea de Pichón Riviere, ya que ambos conceptos explican la conformación del psiquismo individual y colectivo. En conclusión, los conceptos de los autores presentados permiten entender la conformación de los grupos sociales desde una perspectiva psicológica que toma en cuenta las necesidades psicológicas básicas de los individuos y las fantasías inconscientes que conforman su estructura psíquica.

2.4.4. La relación entre sujeto y grupo para el abordaje de grupos

Esta manera de concebir el grupo da lugar a diferentes construcciones “clínicas” para los abordajes. Tres enfoques se explicitan en este marco: teoría de grupo psicoanalítica operativa de Pichon-Rivière (1977), el grupo análisis de Foulkes & Anthony (1957) y el psicodrama psicoanalítico grupal de Pavlovsky (2005). Recorreremos a los representantes de cada una de estas líneas para pensar al sujeto y al grupo.

Pichon-Rivière (1977) tomará las ideas de Bion (1974) y sumará una condición más para definir grupo. Dirá que aquello a lo que Bion llama grupo es una serie, ya que para que exista un grupo debe haber mutuas representaciones internas entre los miembros.

Es menester repasar el camino del sujeto al grupo, para comprender la idea de mutuas representaciones internas. Para pensar la constitución del sujeto tenemos a Freud (1978) y Lacan (1981); los cuales sostienen que el sujeto se constituye en el vínculo con el Otro materno, constituido en la palabra, en el inter juego de los deseos paternos y la red de vínculos que se proponen desde la familia. La trama edípica e identificatoria en esa primera fase de constitución del sujeto (vínculo entre hijo y padre o hija y madre vía identificación —hijo-padre o hija-madre—, invistiéndolo libidinalmente y esta libido es deseo sexual o es sublimada como afectos tiernos. Y desde esta mirada los padres pueden ser modelo u objeto, de identificación. También se nos plantea que el destino del otro puede ser el de sostén, investirlo como auxiliar para el crecimiento del niño. Y un cuarto destino puede ser el de rival, el de enemigo, construido en el momento de la salida del complejo de Edipo, el niño, coloca al progenitor del mismo sexo en el lugar de rival).

Es así como llegamos a la conformación del grupo interno que sumará en esa construcción a la red de vínculos familiares y constituirán el inconsciente del sujeto.

Si bien, se sostiene que el inconsciente es singular – porque constituye el sujeto, la forma de conectarse con los demás y ciertas formas del goce—, es preciso recordar que estas formas de vinculación están fuertemente influenciadas por la sociedad, la comunidad, es decir, se está estrechamente ligado, a partir de múltiples vinculaciones con los otros.

Primer enfoque: las mutuas representaciones internas

Pichon-Rivière (1977) es uno de los principales referentes del análisis grupal en América Latina. Su teoría se basa en el concepto de grupo operativo, que es aquel grupo que se constituye para realizar una tarea específica y que se caracteriza por su dinamismo y su capacidad de aprendizaje. El grupo operativo se rige por tres principios: la pertenencia (el sentimiento de identificación con el grupo), la comunicación (el intercambio de información y afectos entre los miembros) y la cooperación (la coordinación de acciones para lograr el objetivo común).

Uno de los conceptos centrales en la teoría de Pichon-Rivière es el de las mutuas representaciones internas. Estas son las imágenes mentales que cada integrante del grupo tiene sobre sí mismo y sobre los demás miembros del grupo. Estas imágenes están influidas por las experiencias previas, las expectativas, los deseos y los temores de cada sujeto. Las mutuas representaciones internas conforman la urdiembre que sostiene la trama grupal, es decir, el conjunto de representaciones que se tienen entre los miembros del grupo y que los liga a todos y a cada uno. Estas representaciones constituyen la red vincular del grupo, que determina la calidad y el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes.

Para que las mutuas representaciones internas puedan formarse y modificarse es necesario que el grupo tenga un tiempo suficiente de funcionamiento y que pueda estar en tarea. Esto significa que el grupo debe tener una continuidad temporal y espacial para poder consolidarse como tal y para poder abordar la tarea propuesta. La tarea es el elemento central del grupo operativo, ya que le da sentido al encuentro grupal y permite poner en juego las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los integrantes.

Otro concepto importante en la teoría de Pichon-Rivière es el de Necesidad-Objetivo-Tarea (NOT). Este concepto expresa la relación dialéctica entre tres elementos: la necesidad (el motivo o razón por la cual un sujeto o un grupo busca realizar una acción), el objetivo (el fin o meta al cual se dirige esa acción) y la tarea (el medio o instrumento para alcanzar ese fin o meta). El NOT implica que un grupo o un complejo grupal otorga respuestas a las necesidades de los integrantes del

grupo (ya sean individuales o colectivas) y a su vez promueve un objetivo común en función de una tarea que los unifica. El NOT también implica un proceso permanente de evaluación y ajuste entre estos tres elementos para lograr una mayor eficacia grupal.

Segundo enfoque: el grupoanálisis

El grupoanálisis es una corriente de análisis grupal que surge a partir de la propuesta de Foulkes & Anthony (1957), quien plantea una situación de horizontalidad entre los miembros del grupo, sin establecer jerarquías ni roles fijos. El coordinador del grupo se incluye como un integrante más, sin asumir una posición de autoridad ni de experto. Este enfoque tiene un desarrollo paralelo al psicoanálisis en lo que respecta al dispositivo grupal. Así, se propone que los integrantes del grupo hablen entre sí de cualquier tema que les surja en la mente, sin ninguna consigna previa ni restricción temática. De esta manera se garantiza la espontaneidad y las discusiones sistemáticas entre los participantes.

Este modelo se basa en dos puntos fundamentales para su estructuración: a) todo lo que se expresa en el grupo —ya sea pregunta, respuesta o intervención— está impregnado de elementos personales —identificaciones, negaciones, disociaciones, proyecciones, introyecciones y otras formas posibles— por parte de cada uno de los individuos que conforman el grupo; b) las diferencias entre los miembros generan sentimientos y fenómenos transferenciales —identificaciones, negaciones, disociaciones, proyecciones e introyecciones— que constituyen el material de trabajo grupal.

El grupoanálisis considera que la mayoría de los trastornos psíquicos se originan por problemas de comunicación y/o vinculares entre los miembros del grupo familiar u otros grupos significativos para el sujeto. Por lo tanto, el objetivo del grupoanálisis es facilitar la comunicación y el vínculo entre los integrantes del grupo para favorecer su desarrollo personal y social. El grupoanálisis entiende al sujeto como un ser social e histórico que se construye a partir de sus relaciones con otros sujetos. El grupo es visto como un espacio terapéutico donde se pueden expresar y elaborar las vivencias personales y grupales.

El grupoanálisis tiene una perspectiva multidimensional que integra diferentes niveles de análisis: individual (la historia personal y familiar del sujeto), interpersonal (las relaciones entre los miembros del grupo), intragrupal (la dinámica interna del grupo), intergrupala (las relaciones con otros grupos externos) y sociocultural (el contexto histórico y cultural donde se inserta el grupo). El coordinador del grupo debe estar atento a estos diferentes niveles para poder intervenir adecuadamente según las necesidades del proceso grupal.

Tercer enfoque: el psicodrama psicoanalítico grupal

El psicodrama psicoanalítico grupal es una de las vertientes del análisis grupal que se origina a inicios del siglo XX, como una acción terapéutica creada por el médico Jacobo Moreno. Moreno articula la representación teatral con la acción terapéutica de la representación, dando lugar a una técnica que permite explorar y elaborar los conflictos psíquicos a través de la dramatización. El psicodrama se basa en el principio de espontaneidad-creatividad, que implica la capacidad de responder adecuadamente a las situaciones nuevas o modificar las antiguas.

El psicodrama se puede aplicar tanto individual como grupalmente. En este último caso, se constituye un grupo terapéutico donde los participantes asumen diferentes roles: protagonista (el que representa su conflicto), yo auxiliar (el que ayuda al protagonista asumiendo otros roles), director (el que coordina y orienta la dramatización) y público (el resto del grupo que observa y luego comenta). El psicodrama se desarrolla en tres momentos: caldeamiento (se prepara al grupo para la dramatización), escena (se realiza la dramatización) y compartimiento (se comparten las vivencias y reflexiones generadas por la escena).

El psicodrama psicoanalítico grupal se diferencia del psicodrama moreniano por incorporar los conceptos y principios del psicoanálisis. Así, el psicodrama se entiende como una acción psicoterapéutica en el marco del psicoanálisis, donde se trabaja con el inconsciente, la transferencia, la resistencia y la interpretación. El director del grupo asume una posición más activa e interventora que en el psicodrama moreniano.

El movimiento del psicodrama argentino surge a partir del contacto con el psicodrama de Moreno y de su aplicación en la clínica de niños durante su trabajo en instituciones. Se descubre el psicodrama como una técnica apropiada para abordar las problemáticas propias de la infancia y adolescencia. Las ideas centrales que se tomarán para este trabajo (Cueto, 2009) están ligadas al psicodrama psicoanalítico grupal desde dos aspectos: desde la mirada técnica (las modalidades y procedimientos propios del dispositivo) y desde la intervención (las formas de actuar e intervenir en el proceso terapéutico).

No se debe olvidar que estas decisiones —de encuadre y de antecedentes— responden sin lugar a duda a otras decisiones anteriores de la propia vida profesional y personal del analista. Es decir, estas decisiones lindan con lo político, social, clínico, técnico y también con lo teórico. Por lo tanto, implican una posición ética frente al sujeto y al grupo.

2.4.5. El psicodrama psicoanalítico grupal

El abordaje desde el psicodrama psicoanalítico grupal abre la posibilidad a examinar lo que se denomina multiplicación dramática; lo que se considera un método terapéutico y creativo, el cual es resultado del trabajo de Kesselman & Pavlovsky (1989), quienes realizan un método terapéutico al articular el psicodrama el teatro y la psicoterapia.

En este sentido se aplica una técnica y también un método cualitativo que claramente excede la mirada convencional. Esto permite actuar escenas a través de dramatizaciones en el marco del grupo, pero, a la vez, también es un método de intervención que al permitir focalizar la multiplicidad de escenas, le confiere al coordinador observar y tener presente lo latente devenido de lo manifiesto, mostrando que es superado, ya que excede la propuesta de actividad concreta en sí misma.

Al respecto Cueto (2009) nos dice:

La observación de las múltiples escenas cotidianas, cada escena se constituye en una forma particular y singular relacionada con otras escenas posibles que implican una organización y un orden/desorden. Se constituye

una verdadera etnografía de lo cotidiano a partir de la observación de las escenas. (p.13)

Desde la mirada técnica se puede decir que se trabajará en la construcción de escenas, de dramatizaciones en el marco del grupo, a partir de la aplicación de soliloquios, cambio de roles, doblaje y multiplicación dramática; los cuales permitirán pensar y construir la dramatización de una escena, de un juego pautado (aquí podemos encontrar el paralelo al dispositivo psicoanalítico en el momento de la asociación libre).

La otra mirada, desde la intervención, permite comprender cómo estas escenas que se pusieron en juego revelan parte de la realidad psíquica de los participantes. Sin lugar a duda, dicha intervención tiene como condición la entrega por parte del grupo, al mismo tipo de ejercicio que implica la asociación libre, propia de las dramatizaciones, arrojando afloramientos del inconsciente para ser abordados. Debe permitir la posibilidad de poner en juego los mecanismos de defensa, objetivarlos, visibilizarlos en la escena dramática de contenidos angustiosos. En la actualidad hay nuevos aportes a estos autores de referencia, al finalizar este apartado, se da cuenta del estado del tema.

El método dialéctico en la implementación del dispositivo grupal

En relación con la concepción de grupo, Ferrer & Abdala Grillo (2019) plantean:

El grupo es un escenario intersubjetivo caracterizado por relaciones sociales, las cuales se expresan en una materialidad psíquica que es el lenguaje; y también es un escenario mediador, en donde se ponen en juego los aspectos fundamentales del ser humano, lo social y lo individual. Así el dispositivo grupal se convierte en el recurso metodológico privilegiado que hace posible que se desplieguen los fenómenos psicosociales, estos son observables que permiten “atrapar” al sujeto mediante múltiples intervenciones. En esta manera de entender lo grupal, la Psicología Social incorpora un componente esencial, la concepción de sujeto en el grupo, aspecto inconsciente, ligado al deseo, lo real-individual (p. 89).

Esta concepción sobre el dispositivo, propuesta por Malaurie (2022), que se implementará, contempla dos pares contradictorios: lo individual-social y el par subjetivo-objetivo; lo cual, se abordará, con el método dialéctico. Siguiendo a Malaurie (2021) el dispositivo en cuestión considera los siguientes componentes: un coordinador, integrantes que conformarán el grupo, las tareas pertinentes y un observador. De acuerdo con esto, el coordinador estará en “función”, cumple la función de regular lo que acontece, se instala, como la ley, y escucha, lee al grupo, interviene e interpreta. Los integrantes del grupo están en “rol”, son el sujeto que se manifiesta, que participa en la trama vincular, los roles se asumen por la historia particular de cada sujeto (Ferrer y Abdala Grillo, 2019).

Por último, la tarea es aquello que convoca a los participantes, es la “excusa” para manifestar y poner en juego lo individual.

Los grupos también contarán con un observador, en “función” que tomará lo observable del grupo, los significantes, que emergen en lo grupal. Para luego poder trabajarlo en la secuencia de encuentros con el grupo.

También Gomez Esteban (2019) brinda herramientas para fortalecer la idea de construcción del rol de coordinador y observador, como un proceso de formación continua del psicoterapeuta grupal.

En lo relacionado con el ámbito educativo, Cesarini (2018) propone instancias concretas de trabajo en el aula sobre escenas temidas de los docentes durante su formación en el nivel universitario. Aborda un análisis respecto del modo en que se narra la escena temida, lo cual permite recabar información sobre la potencia del miedo; para ello recolecta pistas para, a partir de intervenciones, poder abordar constructivamente esos miedos en su discurso analizable lo que de una u otra manera, fortalecerá al sujeto.

En cuanto al método psicodramático en sí, recomendar un núcleo de abordaje y exploración de la escena construyendo una representación psicodramática. Respecto de esto, existen diversas posibles técnicas, como soliloquio, cambios de roles, doblaje, multiplicación dramática.

En Argentina, cuando se habla de psicodrama psicoanalítico, se hace referencia a la integración teórica psicodrama-psicoanálisis y al encuadre grupal

como grupo operativo. En esta investigación se propone que el abordaje de la escena se pueda leer no desde el Yo únicamente, sino también como una vía de abordaje al inconsciente, como un camino de exploración y elaboración tanto para que el que dramatiza, y pone en juego, su Yo, como para el resto del grupo, a través de identificaciones proyectivas e introspectivas, convirtiéndose en auxiliares para el resto de los miembros del grupo (prestan su Yo, son Yo auxiliares)

Buscaremos así lograr una articulación entre sujeto y grupo, usando la noción del grupo interno de Pichón Rivière (1977), con el fin de construir una determinación recíproca en esta interacción grupal y el acontecer individual.

En la obra de Pichón (1977) y Bion (1974), ambos autores coinciden en que existen fantasías grupales universales que se manifiestan en todo tipo de grupos, ya sean familiares, laborales o sociales. Estas fantasías están relacionadas con la identificación introyectiva, donde el individuo incorpora las características de otro objeto en su yo, generando una identificación con este objeto. Además, los mecanismos de control, proyección e inhibición también juegan un papel importante en la dinámica de los grupos. El mecanismo de control se refiere a la manipulación de las condiciones de producción de los fenómenos, mientras que la proyección se refiere a la proyección de las partes del Yo. La inhibición, por otro lado, hace referencia a la inactividad de un proceso o función debido a la operación de otro proceso o función. En conjunto, estos mecanismos permiten la regulación y adaptación de los grupos sociales a su entorno.

En “Inhibición, síntoma y angustia” Freud (1986a) contrasta la inhibición con el síntoma, estando referida la primera a una pérdida de función y el último a un trastorno de la función) y *splitting* (los objetos exteriores se dividen en absolutamente buenos o absolutamente malos y el paso de una a otra categoría es brusco). Siguiendo la escuela inglesa, dicha investigación se centrará en el análisis de las ansiedades básicas, los temores y defensas que afloran durante las prácticas de los docentes en formación.

Se buscará construir, a partir de la multiplicación dramática (Pavlovsky, 1989), escenas inventadas a partir de una escena inicial, una máquina de producción de subjetividad, “La máquina para producir significados compartidos:

Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica” que nos permitirá analizar y, a la vez, la tarea de la máquina será favorecer la movilización del grupo de trabajo.

De la esencia del dispositivo a la dinámica de la máquina

Luego del desarrollo, de la construcción y la justificación de la eficacia del dispositivo, ahora resta construir la máquina. El dispositivo psicoanalítico que propone Freud se transformará en una máquina para el grupo. Anteriormente, se caracterizó al dispositivo desde la mirada freudiana, ahora se contemplará el sentido técnico del mismo con la finalidad de comprender cuan profundamente humano puede ser.

Desde una postura de filosofía de la técnica permite concebir el dispositivo como un ensamble o ente técnico cuya esencia y existencia está ligada a su dinámica interna o funcionamiento operativo, independientemente de su finalidad (Marpegán, 2017, p. 150). Es decir, por ejemplo, el dispositivo lámpara LED seguirá siendo lámpara, así, forme parte de un sistema técnico, de un domicilio, de un avión o de una linterna. En esa misma dirección, Simondon (2018) plantea que la esencia de un dispositivo está en su funcionamiento, al decir que la esencia de un dispositivo es “la organización de sus subconjuntos funcionales en el funcionamiento total” (Simondon, 2018, p. 56). Entonces, un dispositivo es un objeto artificial diseñado intencionalmente para cumplir una determinada función asignada con cierta finalidad práctica. Es desde esta mirada que al dispositivo freudiano se lo puede considerar, al decir de López Hanna & Román (2011), como el producto de la acción inventiva y creativa humana; entonces esto permite que se lo piense como un agente capaz de permitir la emergencia del sujeto y, facilita, por otra parte, la ocasión para crearlo, ya que intervendrá en la subjetividad de cada uno de los participantes del mismo.

La máquina también es un sistema técnico según Leliwa & Marpegán (2021) creado para ejecutar, producir o regular alguna operación o proceso con una cierta finalidad, en la que cada componente tiene una función específica, la cual aporta el funcionamiento de todo el sistema. Máquina, desde su especificidad estrictamente

técnica, capturó las herramientas de los obreros nos explica Marx (2014) y Simondon (2018, pp. 31-32) al sostener que la alienación está ligada al desconocimiento de la esencia de las máquinas, el desconocimiento de su naturaleza; y, para profundizar sobre el conocimiento de la máquina, según Leliwa & Marpegán (2021, pp. 103-104) proponen que la máquina se comporta como un sistema complejo cuya dinámica interna deriva de la concurrencia entre estructura y funcionamiento operativo más o menos autónomo. Tanto es así que la percepción de analogías entre los organismos vivientes y las máquinas es recurrente en la historia de la filosofía y de la ciencia; ya que en el proceso evolutivo de la técnica, el ser humano delegó funciones a la máquina, dado que las máquinas pueden realizar tareas que el ser humano no puede.

El concepto de maquinismo, que se desprende de la idea de la máquina como solución universal, también puede alienar al sujeto, como lo han afirmado Deleuze y Guattari (1972) y Guattari (1990), quienes sostienen que el capitalismo ya no es un modo de producción, sino más bien un conjunto de dispositivos de sujeción social y servidumbre maquina. Las máquinas, por tanto, no son simplemente productos técnicos (techne) o artísticos (arte-factos), sino que también son máquinas estéticas, económicas, sociales, mediáticas y redes sociales. El desafío es incluir la noción de la máquina deseante. Según Pavlovsky (2005), la aplicación dramática permite el desarrollo de escenas a partir de una inicial, como una máquina de producción de subjetividad, un dispositivo que permite tanto el análisis como la movilización.

Del psicodrama a la formación docente

El concepto de psicodrama y su relación con la formación docente es un tema de interés que ha sido explorado por Kesselman, Pavlovsky y Frydlewsky en su trabajo de 1984. Estos autores han propuesto una metodología grupal que busca la construcción de una "máquina para producir significados compartidos", que a su vez puede tener aplicaciones en la formación de docentes. En este ensayo, exploraremos cómo el psicodrama y la máquina de producir subjetividad pueden

enriquecer el proceso de formación docente, promoviendo la reflexión, la transformación y la construcción de nuevas perspectivas en futuros educadores.

La metodología propuesta por Kesselman et al. (1984) se originó a partir de un "análisis didáctico grupal" dirigido a la formación de coordinadores de grupo. Este enfoque se nutre de las tradiciones psicoanalíticas de las escuelas inglesa, francesa y latinoamericana, con el objetivo de abordar las ansiedades básicas, los temores y las defensas de los terapeutas en formación. Uno de los aspectos centrales de esta metodología es la modificación de los estereotipos de conducta, lo que implica la exploración profunda de las emociones y experiencias subyacentes que pueden influir en el proceso terapéutico.

La propuesta inicial se basa en la idea de partir de una "escena temida y posible". Esto implica tomar una situación que provoca ansiedad o temor en el coordinador en formación y utilizarla como punto de partida para la reflexión y la exploración. A través de un ejercicio de asociación de ideas, se busca relacionar esta escena temida con otras escenas de la vida personal y familiar del terapeuta en formación. El objetivo es comprender que la escena temida actúa como una especie de máscara que oculta otras experiencias y emociones subyacentes.

El psicodrama desempeña un papel fundamental en este enfoque, ya que permite la multiplicación dramática de la escena temida. La multiplicación dramática implica representar la escena de manera que sea resonante en el resto del grupo. Esto permite a los miembros del grupo apropiarse de la escena del otro y comprender mejor sus propias experiencias y emociones. A través de la actuación, se busca encontrar una escena de salida, una resolución para la escena temida. Esta representación estética del conflicto se convierte en una herramienta poderosa para la reflexión y la transformación.

Lo que es especialmente relevante es que esta máquina de producir subjetividad no solo impacta al protagonista de la escena temida, sino también a los demás miembros del grupo. La representación de la escena temida se convierte en una fuente de nuevas perspectivas y comprensiones para todos los participantes. Esta máquina, que produce subjetividad en el grupo, se convierte en una herramienta valiosa para la formación de docentes.

La aplicación de esta metodología en la formación de docentes tiene el potencial de enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje. Durante el tercer y cuarto año de la carrera de docente, los futuros educadores pueden beneficiarse de esta aproximación. En lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, esta metodología promueve la reflexión profunda sobre las propias emociones, experiencias y temores.

El proceso de formación docente a menudo se enfoca en la transmisión de información y técnicas pedagógicas. Sin embargo, la dimensión emocional y subjetiva de la enseñanza es igualmente importante. Los docentes deben ser capaces de comprender y gestionar sus propias emociones, así como comprender las experiencias y las necesidades de sus estudiantes. La máquina de producir subjetividad propuesta por Kesselman et al. (1984) puede ser una herramienta valiosa para cultivar la autoconciencia y la empatía en los futuros docentes.

Esta metodología puede ayudar a los futuros docentes a explorar sus propios temores y ansiedades relacionados con la enseñanza. Al tomar una situación temida como punto de partida, los educadores en formación pueden descubrir las emociones y las experiencias subyacentes que influyen en su práctica docente. Esto les permite abordar estas cuestiones de manera más efectiva y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias para apoyar a sus futuros estudiantes.

La multiplicación dramática también puede ser especialmente beneficiosa en el contexto de la formación docente. Al representar una situación temida de manera resonante en el grupo, los futuros docentes pueden obtener retroalimentación y perspectivas de sus pares. Esto fomenta la construcción de nuevas visiones y la posibilidad de encontrar soluciones creativas a los desafíos que pueden surgir en la enseñanza.

En última instancia, la máquina de producir subjetividad propuesta por Kesselman et al. (1984) tiene el potencial de enriquecer la formación de docentes al abordar aspectos emocionales y subjetivos de la enseñanza. Esta metodología promueve la reflexión profunda, la autoconciencia y la empatía, lo que son habilidades fundamentales para los docentes. Al permitir a los futuros educadores explorar sus propios temores y ansiedades, esta aproximación puede contribuir a la

formación de docentes más reflexivos, comprensivos y efectivos. La educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la formación de individuos capaces de comprender y apoyar a sus estudiantes en un nivel emocional y subjetivo. La máquina de producir subjetividad es una herramienta valiosa para lograr este objetivo en la formación de docentes.

2.5. Cuestiones generales y de método sobre la formación dirigida a docentes

La formación docente se ha convertido en una necesidad crucial en la educación a nivel mundial. Los docentes son los encargados de impartir conocimientos y habilidades a las nuevas generaciones, por lo que su formación es fundamental para garantizar una educación de calidad. En este apartado se discutirá la aparición y sentido de la formación docente a nivel mundial, enfatizando en la importancia de la capacitación práctica y teórica, así como en los desafíos que enfrenta.

2.5.1. Evolución de las concepciones teóricas en relación con la formación docente

La formación docente, se la considera una piedra angular en el edificio de la educación a nivel global, ha experimentado muchos cambios a lo largo de la historia. Desde las enseñanzas monásticas en la Edad Media hasta los complejos programas de formación contemporáneos, se evidencia la evolución constante de las concepciones teóricas que han guiado y moldeado la preparación de los maestros.

En los albores de la educación formal, durante la Edad Media, la iglesia desempeñó un papel central, confiando la tarea de enseñar a los monjes. La transmisión de conocimientos se basaba en la experiencia directa y en la relación maestro-discípulo, destacando la importancia de la práctica y la experiencia en la formación docente. Sin embargo, a medida que avanzaba el tiempo, el siglo XVII marcó un punto de inflexión con la creación de las escuelas normales, instituciones destinadas a formalizar y estructurar la formación de maestros.

Con el devenir del siglo XIX, la responsabilidad de la educación fue asumida por el Estado, dando origen a instituciones de formación docente con enfoques más sistematizados. Es en este contexto, según Oviedo & Pastrana Armírola (2014), que las instituciones de formación docente se consolidaron para capacitar a los futuros maestros, destacando la creciente importancia de la teoría en la formación docente.

En el presente, la formación docente ha alcanzado una complejidad que abarca tanto la teoría como la práctica. Los programas de formación incorporan prácticas en escuelas y cursos teóricos en diversas disciplinas pedagógicas (Abalos, 2002). No obstante, los desafíos persisten. La falta de recursos, tanto financieros como de personal capacitado, plantea obstáculos significativos a nivel mundial (UNESCO, 2022). Además, la brecha entre la teoría y la práctica sigue siendo un desafío crucial, según Fullan (2015). La formación docente a menudo se inclina hacia la teoría, dejando a los futuros educadores insuficientemente preparados para los desafíos de la enseñanza en entornos reales.

Este desafío, enraizado en la historia de la formación docente, ha persistido a lo largo de los siglos. Desde los primeros programas de formación de docentes, como señalan Cochran-Smith & Zeichner (2005), se reconoció la importancia de integrar la experiencia práctica como un componente esencial de la formación teórica. Sin embargo, la implementación efectiva de esta integración ha sido esquiva en muchos casos.

En la antigüedad, la formación de docentes se fundamentaba en la experiencia y la transmisión directa de conocimientos de maestro a discípulo. Con la llegada de la modernidad, se erigieron las primeras escuelas normales, centradas principalmente en la formación teórica y relegando la práctica docente a un segundo plano (Solís & Tacuri, 2018).

Esta evolución histórica nos conduce al siguiente apartado, donde se realizará una revisión del estado actual de la formación docente en el mundo. En este contexto, exploraremos las tendencias contemporáneas que reflejan la interacción dinámica entre las concepciones teóricas y la práctica docente en la formación actual de maestros.

Una revisión al estado actual de la formación docente en el mundo

La formación docente ha evolucionado a lo largo del tiempo como se explicitó anteriormente. Durante la Edad Media, la educación era impartida por la iglesia y los monjes eran los encargados de enseñar a los niños. A partir del siglo XVII, se crearon escuelas normales para formar a los maestros. En el siglo XIX, siguiendo a Oviedo & Pastrana Armírola (2014), la educación se convirtió en una responsabilidad del Estado y se crearon instituciones de formación docente para capacitar a los futuros maestros.

En la actualidad, la formación docente ha evolucionado para incluir tanto la capacitación práctica como teórica. Los programas de formación docente ahora incluyen prácticas en escuelas, así como cursos teóricos en áreas como psicología educativa y metodologías de enseñanza (Abalos, 2002).

A pesar de la importancia de la formación docente, existen desafíos que enfrentan los programas de capacitación en todo el mundo. Uno de los problemas más comunes es la falta de recursos, incluyendo fondos y personal capacitado. Además, la falta de apoyo institucional y político también puede limitar el éxito de los programas de formación docente (UNESCO, 2022, p.25). No es menos complejo el desafío que representa, según Fullan (2015), la brecha entre la teoría y la práctica. A menudo, los programas de formación docente se centran en la teoría, pero no proporcionan suficiente capacitación práctica. Como resultado, los futuros docentes pueden no estar preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en un entorno real. La inclusión de la práctica docente en la formación de maestros ha sido una preocupación constante en la historia de la educación a nivel mundial. Desde los primeros programas de formación de docentes nos presenta Cochran-Smith & Zeichner (2005) se ha reconocido la importancia de la experiencia práctica como complemento esencial de la formación teórica.

En la antigüedad, la formación de docentes estaba basada, siguiendo a Solís & Tacuri (2018), en la experiencia y en la transmisión de conocimientos de maestro a discípulo, con la llegada de la modernidad, se crearon las primeras escuelas normales, que buscaban formar docentes para la educación primaria. Estas

escuelas normales se enfocaron principalmente en la formación teórica, con poca atención a la práctica docente.

En la segunda mitad del siglo XX, nos dice Zeitler (2010), se produjo un cambio importante en la formación de docentes a nivel mundial. La inclusión de la práctica docente en la formación de maestros se convirtió en una preocupación constante de los programas de formación de docentes. Se reconoció que la experiencia práctica era esencial para la formación de docentes competentes y capaces de enfrentar los desafíos de la educación. La inclusión de la práctica docente en la formación de maestros se ha planteado como una forma de abordar los problemas que enfrenta la educación a nivel mundial. Uno de los principales problemas es la falta de calidad en la educación. La inclusión de la práctica docente permite a los futuros docentes adquirir las habilidades y competencias necesarias para mejorar la calidad de la educación (Hammond et al., 2017). Otro problema que se pretende abordar con la inclusión de la práctica docente es la falta de pertinencia de la educación (Achoy, 2020). La inclusión de la práctica docente permite a los futuros docentes conocer las necesidades y demandas de la sociedad y adaptar la educación a esas demandas

La formación docente en argentina estado actual

En el caso argentino, la formación de docentes ha estado marcada por una constante evolución. La educación en Argentina ha sufrido numerosos cambios a lo largo de la historia, desde la creación de la primera escuela pública en 1810, pasando por la década de 1960 (Davini, 2008), en que se crean las primeras escuelas normales experimentales, que buscaban integrar la formación teórica con la práctica docente. En la década de 1980, se crearon los institutos de formación docente, que buscaban formar docentes para la educación primaria y secundaria.

Entre los aspectos más importantes de la educación se encuentran las prácticas preprofesionales, las cuales juegan un papel fundamental en la formación de los docentes.

A pesar de los esfuerzos iniciales para implementar las prácticas profesionales en la formación docente, hubo muchos problemas en su

implementación. En muchos casos, los docentes en formación no recibían una formación adecuada en las habilidades prácticas necesarias para enseñar en un ambiente escolar. Además, algunos estudiantes de la Escuela Normal Superior de Profesores de la Nación informaron que las prácticas profesionales y preprofesionales no les proporcionaron una experiencia realista de lo que es enseñar en una escuela secundaria.

A pesar de estos problemas iniciales, las prácticas profesionales y preprofesionales se han mantenido como una parte importante de la formación docente en Argentina. En la actualidad, todos los programas de grado en educación ofrecen cursos de prácticas profesionales y preprofesionales. En el caso de esta investigación, el IFDCEB, ofrece las carreras de Profesorados de la jurisdicción de Río Negro, tienen 4 años de prácticas, cuatro espacios anuales, que atraviesa toda la formación, en las cual se ofrece un programa de prácticas preprofesionales que permite a los estudiantes adquirir experiencia en el aula antes de graduarse.

Sin embargo, actualmente se enfrenta a diversos problemas. En cuanto a la formación pre-profesional, según un estudio de Beatriz Sayago & Chacón (2006), "los programas de formación docente no suelen estar enfocados en la formación práctica, y las prácticas en escuelas no siempre son relevantes o adecuadas para la formación de los futuros docentes" (p. 73).

Por otro lado, en la formación profesional, los docentes reciben capacitaciones insuficientes y desactualizadas en cuanto a metodologías y tecnologías educativas. Esto limita la calidad de la enseñanza y dificulta la implementación de prácticas innovadoras.

Además, Frutos Morales (2018) señala que "los programas de capacitación para docentes no suelen actualizarse con la velocidad necesaria para mantenerse al día con las últimas metodologías y tecnologías educativas" (p. 90) y en lo ligado a la resistencia al cambio en las prácticas educativas, Córlica (2020) afirman que "la tradición y la inercia de la enseñanza han llevado a muchos docentes a aferrarse a las prácticas educativas del pasado, en lugar de experimentar con nuevas formas de enseñanza" (p. 12).

Otro problema importante es la falta de recursos materiales y tecnológicos en las escuelas, lo que dificulta la implementación de metodologías innovadoras y la mejora de la calidad educativa. Al respecto el estudio de la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022), demostró que "la mayoría de las escuelas carecen de recursos adecuados, incluyendo materiales didácticos, equipos de computación y acceso a internet, lo que limita la implementación de metodologías innovadoras" (p. 58)

La educación en Argentina enfrenta una serie de desafíos en la formación y práctica docente, los cuales deben ser abordados de manera integral para mejorar la calidad educativa en el país.

2.5.2. Aspectos metodológicos generales del proceso de formación docente

La formación docente en Argentina constituye un pilar fundamental en el desarrollo y fortalecimiento del sistema educativo (Instituto Nacional de Formación Docente, s. f.). Este proceso, intrincado y dinámico, se caracteriza por una serie de aspectos metodológicos que delinear su estructura y eficacia. El presente análisis abordará los aspectos metodológicos generales que definen la formación docente en el contexto argentino, destacando elementos clave que guían la planificación, implementación y evaluación de programas formativos.

Un aspecto fundamental a considerar es la diversidad de enfoques pedagógicos presentes en la formación docente argentina. La multiplicidad de teorías y corrientes educativas que convergen en este proceso brinda a los futuros docentes una base conceptual sólida, permitiendo la exploración y adopción de perspectivas variadas. Este enfoque metodológico fomenta la reflexión crítica y la adaptabilidad ante los desafíos cambiantes del entorno educativo.

El carácter práctico de la formación docente en Argentina constituye un componente distintivo en los aspectos metodológicos. La incorporación de experiencias prácticas, ya sea a través de prácticas en escuelas, residencias pedagógicas o proyectos de intervención, no solo consolida los conocimientos

teóricos adquiridos, sino que también facilita la integración de habilidades pedagógicas y estrategias didácticas en un contexto real.

La evaluación continua y formativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2022; *Nueva inscripción para cursos virtuales de formación docente*, 2024) emerge como otro elemento metodológico fundamental en el proceso de formación docente. La retroalimentación constante, tanto de pares como de formadores, contribuye a la mejora continua del desempeño del futuro docente. Este enfoque evaluativo, centrado en el desarrollo profesional, busca fortalecer las competencias pedagógicas y el compromiso ético de quienes se embarcan en la formación docente.

La utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representa otro rasgo metodológico relevante en la formación docente argentina. La integración de plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas interactivas amplía las posibilidades de acceso a la información, favoreciendo la construcción de conocimiento de manera colaborativa y la adaptación a entornos educativos digitales.

Es decir, los aspectos metodológicos que delinean el proceso de formación docente en Argentina reflejan un compromiso con la diversidad pedagógica, la práctica reflexiva, la evaluación continua y el uso estratégico de las TIC. Estos elementos convergen para cultivar profesionales de la educación preparados para afrontar los desafíos contemporáneos y contribuir al desarrollo sostenible de la calidad educativa en el país.

Evaluación de impacto de la formación

En el ámbito nacional y jurisdiccional, la evaluación del impacto de la formación docente en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)¹⁰ ha adquirido una relevancia crucial, destacándose la autoevaluación institucional como componente esencial. Este proceso, caracterizado por su naturaleza sistemática y

¹⁰ En todo el país se llaman Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en la jurisdicción de Río Negro se sostuvo el nombre Instituto de Formación Docente Continua (IFDC), pero la normativa refiere a todos los Institutos de Formación Docente.

reflexiva, genera beneficios sustanciales que abordan integralmente diversos aspectos del funcionamiento institucional. Entre los destacados beneficios se encuentra la capacidad de impulsar mejoras concretas en la calidad educativa al identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la institución. Además, fortalece el sistema formador al fomentar la participación activa de los actores educativos, cohesionando y potenciando el funcionamiento integral de la institución. La instauración de una cultura evaluativa es otro logro significativo, impulsando una mentalidad de mejora continua. La autoevaluación institucional se enfoca en la gestión institucional, procesos académicos y vinculación con la comunidad. La elección de metodologías, como encuestas y entrevistas, es crucial y debe adaptarse a las particularidades de la institución. Los resultados no deben ser pasivos, sino que deben traducirse en medidas concretas para implementar mejoras. En última instancia, la autoevaluación se posiciona como una herramienta esencial para asegurar una educación de calidad, contribuyendo significativamente al fortalecimiento del sistema formador de docentes.

En el marco de este proyecto el psicodrama emerge como una herramienta valiosa. Este enfoque proporciona un escenario seguro para que los participantes expresen emociones subyacentes o reprimidas, permitiendo acceder a experiencias profundas cruciales para el diagnóstico emocional. A través de la representación de roles y relaciones significativas, el psicodrama facilita la exploración de dinámicas interpersonales y revela patrones de comportamiento. La integración de cuerpo y mente es fundamental, ya que la acción física y la expresión corporal ofrecen una visión más completa de las experiencias, contribuyendo al diagnóstico de problemas psicológicos interrelacionados. El psicodrama también posibilita la construcción de significados y narrativas en tiempo real, permitiendo la reinterpretación de eventos pasados y la creación de nuevas historias. La catarsis y la liberación emocional, resultado de la dramatización y expresión emocional, son esenciales para revelar tensiones acumuladas y traumas no procesados. Finalmente, la exploración de alternativas y soluciones a través de la dramatización contribuye al diagnóstico de desafíos presentes, ofreciendo insights sobre estrategias de afrontamiento. En conjunto, el psicodrama se presenta como una herramienta multifacética para

explorar y comprender las dimensiones emocionales y experienciales de los individuos.

Consideración actual de la evaluación a nivel nacional y jurisdiccional

La evaluación del impacto de la formación docente, centrada en la autoevaluación institucional, emerge como un componente esencial para fortalecer el sistema formador en los ISFD. Este proceso, caracterizado por su naturaleza sistemática y reflexiva, despliega una serie de beneficios cruciales y aborda de manera integral diversos aspectos del funcionamiento institucional.

Uno de los beneficios destacados de la autoevaluación institucional es su capacidad para impulsar mejoras concretas en la calidad educativa. Al identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la institución, se abren las puertas a la implementación de acciones específicas destinadas a elevar la calidad de la formación docente.

El fortalecimiento del sistema formador se erige como otro pilar fundamental de la autoevaluación. La participación activa de los distintos actores educativos en este proceso contribuye a cohesionar y potenciar el funcionamiento integral de la institución, mejorando la colaboración y la eficacia en la formación de los futuros docentes.

La instauración de una cultura evaluativa es también un fruto significativo de este enfoque. La autoevaluación institucional fomenta una mentalidad de mejora continua, incentivando la reflexión constante sobre los procesos y resultados educativos, y nutriendo así la dinámica educativa con un impulso constante hacia la excelencia.

En la práctica de la autoevaluación institucional, se evalúan tres aspectos clave del funcionamiento de los ISFD:

1. Gestión institucional: Se examina la eficacia y eficiencia de la gestión, abordando aspectos como la planificación, la organización, la dirección y el control.
2. Procesos académicos: La calidad de los procesos académicos, que engloba desde el diseño curricular hasta la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, constituye un foco central de evaluación.

3. Vinculación con la comunidad: La relación de la institución con la comunidad educativa y social se analiza considerando aspectos como la extensión, la investigación y la transferencia de conocimientos.

La metodología para llevar a cabo la autoevaluación institucional puede variar e incluir herramientas como encuestas, entrevistas, grupos focales y análisis documental. Es crucial que la elección de la metodología se ajuste a las particularidades de la institución y garantice la participación de todos los actores educativos.

Los resultados de la autoevaluación no deben ser pasivos, sino que deben alimentar un plan de acción con medidas concretas para implementar las mejoras identificadas. Esta conexión entre evaluación y acción es fundamental para traducir los hallazgos en mejoras tangibles en la calidad de la formación docente.

En última instancia, la autoevaluación institucional se erige como una herramienta esencial para asegurar el derecho a una educación de calidad. Al involucrar a todos los agentes educativos y proporcionar un enfoque sistemático para identificar áreas de mejora, contribuye de manera significativa al fortalecimiento del sistema formador de docentes en los ISFD, posicionándose como un paso crucial hacia una educación más efectiva y relevante.

2.5.3. Tendencias actuales y novedades en relación a la formación docente

A nivel mundial

Aprendizaje basado en proyectos: Este enfoque pedagógico permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades trabajando durante un período de tiempo prolongado para investigar y responder a una pregunta, problema o desafío auténtico, atractivo y complejo.

Educación emocional: Se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de habilidades para reconocer, expresar y manejar las emociones de manera efectiva.

Competencias Tecnológicas: La formación docente debe incluir el desarrollo de competencias digitales para adaptarse a los cambios tecnológicos en el ámbito

educativo.

Enseñanza de una segunda lengua: La globalización ha hecho que la enseñanza de una segunda lengua sea una competencia esencial en la formación docente.

Nuevas tendencias propias de cada disciplina: Los docentes deben estar al tanto de las últimas tendencias y avances en su campo de especialización.

En Argentina

Educación Computacional: Se refiere a la enseñanza de habilidades informáticas y de programación.

Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible: Esta área se centra en la enseñanza de conceptos relacionados con la sostenibilidad y el medio ambiente.

Educación para la Ciudadanía Global: Se refiere a la enseñanza de habilidades y conocimientos necesarios para participar activamente en una sociedad globalizada.

Educación Inclusiva: Se refiere a la enseñanza de estrategias para incluir a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes.

Exploración psicoanalítica como parte del proceso de formación docente

La formación docente, ya se ha dicho, desempeña un papel crucial en la educación al preparar a los futuros educadores para enfrentar los desafíos del aula. Es en este sentido, que la exploración psicoanalítica puede ofrecer una herramienta valiosa para comprender y abordar las complejas dinámicas emocionales y relacionales que surgen en el entorno educativo.

La exploración psicoanalítica puede ser útil al permitir a los educadores en formación entender las motivaciones subyacentes de su comportamiento, así como las de sus estudiantes. Al explorar el inconsciente y las emociones, los futuros docentes pueden desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los demás, lo que puede mejorar su capacidad para gestionar situaciones en el aula.

Por ejemplo, la aplicación de la teoría de los cuatro discursos de Lacan puede ayudar a los futuros docentes a comprender las dinámicas sociales y su influencia

en el contexto educativo. Además, la metodología propuesta por Kesselman et al. (1984) utiliza el psicodrama para explorar y transformar las ansiedades y temores de los educadores en formación.

Si bien la exploración psicoanalítica puede proporcionar una comprensión más profunda de las dinámicas emocionales en el aula, también puede presentar desafíos, como la necesidad de un marco ético sólido para su aplicación.

La máquina para producir significados compartidos: metáfora de un dispositivo grupal

La metáfora de la "máquina para producir significados compartidos" es una herramienta conceptual que se relaciona con los dispositivos grupales en el contexto del psicoanálisis. Esta metáfora sugiere que un grupo funciona como una máquina que genera significados compartidos a través de la interacción entre sus miembros. En la práctica clínica, esta metáfora puede aplicarse para comprender cómo se construyen y mantienen los significados compartidos en un grupo, y cómo estos influyen en la dinámica grupal y en el bienestar emocional de los individuos.

Por ejemplo, en un grupo terapéutico, la metáfora de la "máquina para producir significados compartidos" puede utilizarse para explorar cómo los miembros del grupo contribuyen a la creación de significados compartidos a través de sus interacciones, comunicación no verbal, y reacciones emocionales. Esta comprensión puede ayudar a los participantes a tomar conciencia de su papel en la construcción de significados compartidos y a fomentar una mayor empatía y comprensión mutua.

Sin embargo, es importante considerar que esta metáfora también tiene limitaciones. Por ejemplo, puede simplificar en exceso la complejidad de las interacciones grupales y no tener en cuenta la singularidad de cada individuo. Además, su aplicación requiere un entendimiento profundo de la dinámica grupal y de la teoría psicoanalítica, por lo que su uso efectivo puede ser desafiante en contextos clínicos.

En resumen, la metáfora de la "máquina para producir significados compartidos" es una herramienta útil para comprender la dinámica de los

dispositivos grupales, pero su aplicación en la práctica clínica debe ser cuidadosa y considerar tanto sus beneficios como sus limitaciones.

Significados compartidos y su importancia para esta metodología grupal

Los significados compartidos son un concepto central en la psicología social que se refiere a las creencias, valores y conocimientos que son compartidos por un grupo de personas y que influyen en su comportamiento y percepción del mundo. Los significados compartidos son importantes porque permiten a los individuos sentirse parte de una comunidad y tener un sentido de pertenencia y conexión con los demás.

En la metodología grupal que se está utilizando en la tesis, los significados compartidos son relevantes porque permiten a los participantes construir un sentido compartido de la realidad y de su experiencia en el grupo. Al compartir sus experiencias y perspectivas, los participantes pueden identificar temas y patrones comunes que les permiten construir significados compartidos y una comprensión más profunda de su situación.

Un ejemplo concreto de cómo se pueden identificar y utilizar los significados compartidos en la metodología grupal es a través de la creación de narrativas compartidas. Al permitir que los participantes compartan sus historias y experiencias, se pueden identificar temas y patrones comunes que les permiten construir significados compartidos y una comprensión más profunda de su situación.

Otro ejemplo es a través de la identificación de valores y creencias compartidos. Al explorar los valores y creencias que son importantes para los participantes, se pueden identificar temas y patrones comunes que les permiten construir significados compartidos y una comprensión más profunda de su situación.

Los beneficios de utilizar los significados compartidos en la metodología grupal son que permiten a los participantes construir un sentido compartido de la realidad y de su experiencia en el grupo, lo que puede fomentar una mayor empatía y comprensión mutua. Además, los significados compartidos pueden ayudar a los participantes a sentirse parte de una comunidad y tener un sentido de pertenencia y conexión con los demás.

Sin embargo, es importante considerar que los significados compartidos también tienen limitaciones. Por ejemplo, pueden simplificar en exceso la complejidad de las experiencias individuales y no tener en cuenta la singularidad de cada individuo. Además, su aplicación requiere un entendimiento profundo de la dinámica grupal y de la teoría psicoanalítica, por lo que su uso efectivo puede ser desafiante en contextos clínicos.

3. CAPITULO III. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

La investigación que se describe tiene como objetivo desarrollar un dispositivo de participación voluntaria en el marco de la formación docente para gestionar situaciones de temor frente a las prácticas profesionales. El paradigma general seleccionado es el simbólico interpretativo (hermenéutico), asumiendo que sus resultados permitirán conformar un estudio piloto. Se llevará a cabo en un ambiente natural (se refiere a que se realizará en un entorno que no es artificial o controlado, sino que se asemeja a la vida cotidiana de los participantes), con un enfoque cualitativo, apuntando a describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. El estudio tendrá un alcance temporal longitudinal y estará enmarcado en el modelo de investigación-acción, que permite la transformación de la realidad a partir de conocerla, reflexionarla, intervenirla y accionar en ella. Las etapas y fases de la Investigación Acción Participativa seguirán un proceso de pre-investigación, diagnóstico, análisis y desarrollo, conclusiones y propuestas, y etapa post-investigación. La Investigación Acción Participativa implica la participación activa de los grupos implicados, combinando el proceso de conocer y actuar, y permitiendo a la comunidad destinataria del proyecto contribuir a conocer y transformar su propia realidad.

3.2. Diseño de la Investigación

La finalidad de esta investigación es desarrollar un dispositivo, de participación voluntaria, en el marco de la formación docente, que permita la gestión adecuada de situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales. La participación voluntaria es importante porque permite que los participantes se sientan cómodos y seguros en el grupo, lo que a su vez puede mejorar la eficacia del abordaje. El proyecto se enmarca en el modelo de Investigación-Acción Participativa (IAP), que implica la participación activa de los grupos implicados en el proyecto. Este modelo permite la transformación de la

realidad a partir de conocerla, reflexionarla, intervenirla y accionar en ella. En el contexto del proyecto de investigación, esto significa que los alumnos y alumnas pueden contribuir a conocer y transformar su propia realidad a través de su participación activa en el grupo.

Para cumplir con esta finalidad el paradigma general, seleccionado, para la investigación es el simbólico interpretativo hermenéutico. Es decir que se centra en la interpretación de símbolos y significados. En el contexto de la investigación, implica comprender los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Por ejemplo, al estudiar el temor frente a las prácticas profesionales, se buscaría comprender cómo los participantes perciben y experimentan este temor, pretendiendo que sus resultados permitan conformar un estudio piloto para que sea un primer paso para llegar a todos los IFDC de la Jurisdicción de Río Negro. Desde este paradigma hermenéutico se pretende investigar el fenómeno asumiendo que hay una realidad subjetiva que no está separada del sujeto que la sostiene. La realidad podremos describirla y acercarnos a conocerla a partir de asumir que el sujeto la ve, la puede describir y analizar. Se llevará adelante en un ambiente natural, y no nos interesará la estadística sino los significados que se puedan extraer de las experiencias propuestas. Tiene un carácter cualitativo (Sampieri, 2008) porque su proceso apuntará a “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. Entonces el proceso de la investigación se enfocará en analizar múltiples realidades subjetivas que no tendrán una secuencia lineal y que permitirán razonar inductivamente. Es así como se pretende lograr una profundidad de los significados y una riqueza interpretativa, como así también tener delimitado y contextualizado el fenómeno en estudio.

Se propone una profundidad de estudio descriptivo con un alcance temporal longitudinal, esto quiere decir que el estudio se llevará a cabo a lo largo del tiempo, permitiendo observar y analizar los fenómenos a lo largo de un período prolongado. En este caso se realiza un seguimiento de cómo cambian las percepciones y experiencias de los participantes en relación con el temor a lo largo del tiempo -ya

que se propone un estudio observacional con varias tomas de la misma muestra a lo largo de un período de tiempo (seis semanas). Enmarcado en el modelo de investigación-acción que sostiene Este modelo implica la transformación de la realidad a partir de conocerla, reflexionarla, intervenirla y actuar en ella. Por ejemplo, en el contexto de la formación docente, se podría implementar intervenciones basadas en los hallazgos de la investigación para abordar el temor frente a las prácticas profesionales.

Este modelo les permite posicionarse de manera explícita no neutra ni distante de la acción y la participación. Todos los implicados en la investigación aprehenden la realidad, para transformarla, a partir de conocerla, reflexionarla, intervenirla y accionar en ella. Se puede concebir, en este modelo, al investigador como un catalizador que estimula la transformación de la realidad.

La Investigación Acción Participativa, implica la participación activa de los grupos implicados, combinando el proceso de conocer y actuar, y permitiendo a la comunidad destinataria del proyecto contribuir a conocer y transformar su propia realidad. Por ejemplo, en el estudio sobre el temor frente a las prácticas profesionales, los propios docentes y estudiantes podrían participar activamente en la identificación de soluciones y en la implementación de acciones para abordar este temor. Estos conceptos reflejan un enfoque de investigación que busca comprender fenómenos sociales desde una perspectiva interpretativa, con un énfasis en la participación activa de los implicados y la transformación de la realidad a través de la acción informada por la investigación.

Las etapas y fases de esta Investigación Acción Participativa siguiendo a Martí (2000) serán:

Tabla 2

Las etapas y fases de esta Investigación Acción Participativa. Fuente: Martí (2000)

Etapas	Acciones
Etapa de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.	0. Si bien ya hay una detección de síntomas, aún no se ha presentado en la institución la propuesta ni se ha formalizado la presentación de una demanda de intervención. Esa tarea será parte de poner en marcha el presente estudio, totalmente ligado a la

	<p>diacronía entre elaborar el proyecto de tesis, aprobarlo y llegar a ponerlo en marcha en la institución educativa, para no generar expectativas que luego por el desarrollo de los tiempos no se puedan cumplir.</p> <p>1. Planteamiento de la investigación (es esta propuesta de trabajo que implicará algún tipo de negociación y delimitación de la demanda, al momento de comenzar a ponerlo en marcha).</p>
<p>Primera etapa: Diagnóstico. Trabajo de campo. Observación participante.</p>	<p>2. Si bien el territorio es el ambiente natural del universo a estudiar, habrá que establecer una invitación a la participación de los alumnos y alumnas, entrevistar a pares para que puedan asociarse a la investigación, recorrido compartido por la documentación existente sobre la temática.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Recogida de información sobre alumnos y alumnas potenciales participantes.○ Constitución de la comisión de trabajo (Coordinador y Observador que conformarán el GIA).○ Constitución del Grupo de Investigación Acción (GIA).○ Introducción de unidades de análisis.○ Inicio del trabajo de campo. Comienzo de los talleres de trabajo con el GIA y entrevistas individuales).○ Elaboración del estado de situación de cada uno y cada una con respecto a las prácticas docentes.<ul style="list-style-type: none">▪ Taller 1: Implementar y evaluar.▪ Pre Taller 2: Diagnosticar y Diseñar▪ Taller 2: Implementar y evaluar.▪ Pre Taller 3: Diagnosticar y Diseñar▪ Taller 3: Implementar y evaluar○ Informe de avance. Revisión de la tarea hasta el momento. Análisis sobre las tareas realizadas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pre Taller 4: Diagnosticar y Diseñar ▪ Taller 4: Implementar y evaluar. ▪ Pre Taller 5: Diagnosticar y Diseñar ▪ Taller 5: Implementar y evaluar.
Segunda etapa: Análisis y desarrollo.	<p>3. Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.</p> <p>4. Revisión de los Talleres del GIA y nuevamente espacio para entrevistas grupales a todos los miembros.</p>
Tercera etapa. Conclusiones y propuestas.	<p>5. Análisis de textos y discursos.</p> <p>6. Negociación y elaboración de propuestas concretas.</p> <p>7. Construcción de una Propuesta (PGIA) para realizar sistemáticamente todos los años en el Instituto de Formación Docente.</p> <p>8. Entrega de informe final de investigación.</p>
Etapa post-investigación	Puesta en práctica del PGIA y evaluación en otro espacio de formación.

Es un estudio mediante el cual el investigador se acerca a la comprensión del objeto a construir con un caudal de conocimientos derivados del estado del arte y de su propio acervo conceptual que ayudan a delimitar la tarea. Este estudio descriptivo, luego en una instancia de meta-reflexión, permitirá construir conocimiento y buscará comprender cómo los alumnos y alumnas de los terceros años de los cuatro profesados enfrentan situaciones de temor en sus prácticas profesionales. Para ello, se llevará a cabo una observación directa y registro anecdótico en cada taller, participando un colega en cada uno de los talleres como observador. Los alumnos y alumnas serán la unidad de observación, y se estudiarán los miedos e inseguridades que experimentan en relación con la realización de sus prácticas en el campo. Algunos aspectos clave de este estudio incluyen:

- El uso del paradigma simbólico interpretativo (hermenéutico) para analizar la realidad subjetiva de los participantes.

- La adopción de un enfoque cualitativo para describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

- La realización de una observación directa (una técnica en la que el investigador registra lo que ocurre en el contexto natural de la investigación) y registro anecdótico (técnica de registro de datos cualitativos que consiste en anotar de manera descriptiva y detallada los eventos, situaciones o comportamientos que se observan en el contexto natural de la investigación) en cada taller, permitiendo acceder a evidencias observacionales sobre lo desarrollado en el taller.

- La consideración de las problematizaciones afectivas que se ponen de manifiesto (miedos e inseguridades) como reflejos de instancias afectivas ya vividas por el sujeto en otros ámbitos.

- La identificación de la unidad de observación (los alumnos y alumnas de los terceros años de los cuatro profesorados) y el contexto (alumnos y alumnas del IFDC de El Bolsón).

- La elección de indicadores de evolución (los miedos explicitados desde el inicio del taller) para analizar el impacto del estudio en los alumnos y alumnas.

Este estudio descriptivo, arraigado en el paradigma de la investigación-acción, tiene como objetivo alcanzar una comprensión significativa y profunda de la problemática en cuestión. A través de un enfoque cualitativo meticuloso, se pretende desentrañar las relaciones causales que subyacen a las categorías de análisis, generando así un corpus de conocimiento que arroje luz sobre la realidad social.

Sin embargo, este proceso de indagación no sigue una secuencia lineal estricta, sino que se desarrolla en un entrelazado de etapas interconectadas. Las etapas claves recién enunciadas (Tabla 2) se fusionan, de manera tal que la acción y la reflexión se entrelazan para propiciar el cambio.

Esta dinámica sinérgica facilita la maximización de la experiencia y el saber de los actores sociales, quienes representan pilares esenciales para un cambio positivo. Al escuchar sus voces y colaborar estrechamente con ellos, se establece un puente hacia un futuro mejor, donde la comunidad experimenta un impacto real

y duradero.

La investigación-acción no se limita a ser únicamente una metodología, sino que se concibe como un camino hacia la transformación social. Este sendero se transita colectivamente, con determinación y apertura, hacia un horizonte en el que la comprensión profunda y el cambio positivo van de la mano.

3.2.1. Consideraciones sobre la estructuración de los talleres

La estrategia implementada para asegurar la participación suficiente en el estudio fue transformarlo en un espacio reconocido y acreditable dentro del programa de formación. Se aprovechó la oportunidad para que los alumnos complementaran su formación y reflexionaran sobre las fantasías y temores asociados a la tarea docente. En este sentido, se configuró como un "Espacio de Definición Institucional". El Diseño Curricular del Nivel Primario, establecido por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (2015), define los "Espacios de Definición Institucional" como actividades académicas centradas en temáticas y problemáticas específicas, determinadas por los Institutos de Formación Docente y Continua (IFDC) de acuerdo a las necesidades institucionales. Cada IFD elabora sus propuestas y puede reconocer experiencias formativas en otros espacios o instituciones mediante la evaluación y reconocimiento por parte del Consejo Directivo (p. 24). Esta elección destaca la oportunidad de introducir nuevas perspectivas en la formación docente a nivel jurisdiccional.

La decisión de estructurar el estudio como un EDI les permite:

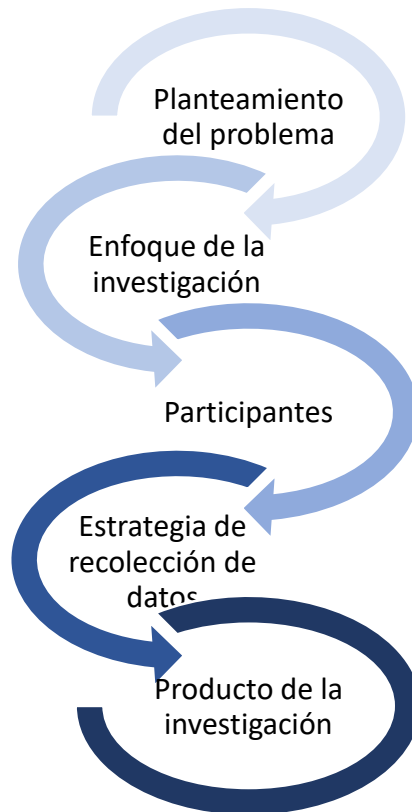
- Garantizar la participación de un número suficiente de alumnos que decidan comprometerse de manera tangible (horas que se le acreditarían en su formación) con las tareas a desarrollar.
- Permite encuadrar la propuesta en su formación, desde solicitar tareas hasta abrir discusiones pedagógicas. Es decir, facilita el encuadre para explorar temas complejos y difíciles de abordar.
- Al encuadrar habilita el proceso de obtener información rica y detallada sobre las experiencias de los participantes.

- Permite construir, gracias a los puntos anteriores, construir evidencia legítima que ayude a comprender el contexto en el que se producen las experiencias de los participantes.

Finalmente el proceso de llevar adelante la investigación permitió obtener una comprensión más profunda de las expectativas, miedos y deseos que los alumnos tienen sobre la profesión docente. El proceso quedó enlazado tal como muestra la siguiente figura:

Figura 5

Esquema de los pasos del proceso de investigación



El esquema incluye los siguientes elementos:

- Planteamiento del problema: ¿Cuáles son las fantasías y temores que experimentan los alumnos de tercer año de las carreras del IFDC frente a la tarea docente?

- Enfoque de la investigación: Cualitativo.
- Participantes: Alumnos de tercer año de todas las carreras del IFDC.
- Estrategia de recolección de datos: Registro anecdótico, observación participante y observación abierta y no estructurada.
- Análisis de datos: Análisis de contenido.
- Producto de la investigación: Informe de investigación.

3.3. Población y muestra

La población para estudiar son los estudiantes de tercer año de las cuatro carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón. La muestra estará conformada por los estudiantes de esa población que se inscriban para formar parte del Grupo de Investigación Acción (GIA). En este tipo de estudio eminentemente interpretativo, el tamaño de la muestra no es un factor determinante para la validez del análisis. Dado que el enfoque se centra en la comprensión profunda y cualitativa de las experiencias de los estudiantes, la representatividad estadística o la inferencia generalizable no son objetivos principales. En estudios interpretativos, lo esencial es la riqueza de los datos y la diversidad de perspectivas que emergen, más que la cantidad de participantes. Por lo tanto, la inscripción voluntaria de los estudiantes en el Grupo de Investigación Acción (GIA) es suficiente, ya que lo que buscamos es interpretar las vivencias y reflexiones de los participantes desde un enfoque subjetivo y contextual. Además, al no buscar resultados que puedan extrapolarse a una población más amplia, el cálculo de un tamaño de muestra específico no es indispensable para este tipo de investigación. Si bien fue enunciado anteriormente que la participación es voluntaria, podríamos sin dudas encuadrar en una muestra de participantes voluntarios, ya que en realidad así ocurrirá. Pero cuál será el tamaño de la muestra que permita saber el tipo de representación que se puede suponer.

3.3.1. Proceso de selección de participantes

Las condiciones para participar de la muestra son:

- Se convoca, en primera instancia, a la conformación de un espacio que se llamará: "Fantasías y temores frente a la tarea docente". La convocatoria se pautará por el término de quince días. Mientras ocurre la inscripción se realiza una charla informativa para los interesados e interesadas que permita dar cuenta de que consiste participar en la investigación.
- Los criterios de selección se plantean en términos de atreverse a la asociación libre con un grupo de reflexión y análisis y encuadrado en la propuesta de investigación acción.

El proceso de selección de participantes para la investigación sobre "Fantasías y temores frente a la tarea docente" se realiza en dos etapas:

3.3.2. Convocatoria

La convocatoria se realizó a través de un correo electrónico dirigido. El correo incluía información sobre el objetivo del estudio, los requisitos para participar y los plazos para inscribirse. La convocatoria estuvo abierta durante 15 días (Ver Anexo X de Documentos internos elaborados para circulación institucional).

3.3.3. Selección

Los criterios de selección de participantes fueron los siguientes:

- Ser estudiante de tercer año en alguno de los profesorados del IFDC de El Bolsón, Argentina.
- Estar dispuesto a participar en un grupo de reflexión y análisis durante un período de 6 meses.
- Estar dispuesto a la libre asociación y al trabajo colaborativo.

Los interesados que cumplían con los requisitos enviaron un correo electrónico a la dirección indicada en la convocatoria, adjuntando una breve eskuela de presentación.

Se presentaron 15 aspirantes

3.3.4. Comunicación de los criterios de selección

A la reunión informativa y confirmatoria de la participación en el proyecto se presentaron únicamente 10 de los inscriptos y aceptados.

Se fijó entre los presentes una fecha de inicio de los talleres (9 de septiembre de frecuencia quincenal) y se volvió a abordar la responsabilidad que implicaba para cada una de las partes. Se hizo un acuerdo entre los participantes. El acuerdo consistió desde la coordinación asegurar y comprometerse todos y todas en la necesidad del sigilo de lo que ocurra en el marco del taller y de parte de las alumnas se aseguró la regularidad en la participación en los talleres.

Para reforzar el compromiso institucional de parte de las alumnas participantes, es que se propuso estructurar los talleres como un Espacio de Definición Institucional (EDI). Son trayectos necesarios para acreditar horas de formación obligatoria, pero no se dictan de manera específica, ni de manera regular, pretenden ser una oportunidad para que cada alumno y alumna decida en que complementar su formación.

Así fue que se conforma el dictado de un EDI: “Fantasías y temores frente a la tarea docente”, para alumnos de tercer año de todas las carreras del IFDC, que acredita 15 hs. para su formación (Ver Anexo VII Ficha sobre la propuesta de Espacio de Definición Institucional en el IFDC de El Bolsón)

3.3.5. Motivos de los participantes para sumarse a la investigación

Se plantearon a modo de dudas y preguntas en esa primera reunión.

Los participantes expresaron que se interesaban en participar en la investigación por los siguientes motivos:

- Para reflexionar sobre sus propias fantasías y temores frente a la tarea docente.
- Para contribuir al conocimiento sobre esta temática.
- Para aprender sobre la metodología de investigación acción.

Para cerrar ese primer encuentro se propuso y se pusieron a discusión las siguientes condiciones de trabajo (Ver Anexo X de Documentos internos elaborados para circulación institucional). El primer principio fundamental se basa en la certeza

de que todos los temas, incluso aquellos considerados como complejos o desafiantes, pueden ser abordados de manera segura y abierta. Este principio establece la necesidad de un ambiente propicio para la expresión genuina, tal como se establece en el segundo principio, donde cada participante tiene la libertad de expresarse sin censura, fomentando así la diversidad de opiniones y sentimientos.

El tercer principio consolida la equidad en el Diálogo, proclamando el derecho universal de cada individuo a ser escuchado. La igualdad de voces y perspectivas, resaltada en el cuarto principio, reafirma que ninguna persona o perspectiva se considera superior a las demás. Este reconocimiento de la pluralidad se complementa con el quinto principio, que aboga por un deseo sincero de escuchar y comprender las contribuciones de los demás participantes.

La disposición a la reflexión, la duda y la apertura al cambio se manifiesta en el sexto principio, que subraya la importancia de cuestionar y reconsiderar los propios puntos de vista. El séptimo principio, al afirmar que no es necesario tener certeza absoluta y que nadie posee la verdad única, promueve la humildad intelectual y la aceptación de la diversidad de perspectivas.

La valoración y el intercambio colaborativo, como se detalla en el octavo principio, se convierten en la base para la construcción de conocimiento colectivo. Este enfoque colaborativo se nutre del noveno principio, que garantiza a cada participante el permiso para ser auténtico, contribuyendo así a un Diálogo genuino y enriquecedor.

Finalmente, el décimo principio destaca la responsabilidad compartida individual y colectiva. Este principio promueve la toma de conciencia individual y colectiva, fortaleciendo el compromiso de cada participante con la calidad y el respeto mutuo en el Diálogo.

En conjunto, estos diez principios conforman un marco sólido y comprensivo para el Diálogo, proporcionando las directrices esenciales que orientarán la interacción y la colaboración efectiva dentro del espacio del EDI.

3.4. Descripción de la muestra

En esta sección se presenta una descripción detallada de la muestra utilizada

en el estudio, incluyendo aspectos demográficos, el tamaño de la muestra y los criterios de inclusión/exclusión.

3.4.1. Detalles demográficos de los participantes

La muestra estuvo compuesta por nueve estudiantes pertenecientes a diferentes carreras de las que se dictan en el IFDCEB. Todas las participantes son mujeres cuya edad promedio era de 25 años, con un rango que iba desde los 20 hasta los 36 años. La mayoría de las participantes se encontraban cursando el tercer año del taller de prácticas del profesorado de sus programas de formación docente, aunque también participaron algunas estudiantes en etapas más avanzadas.

3.4.2. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: estar inscrito en alguno de los programas de formación docente del IFDCEB, ser un estudiante avanzado en la carrera (estar cursando taller de prácticas III por lo menos), tener disponibilidad para participar en las actividades del estudio durante el período de recolección de datos y otorgar consentimiento informado para participar en la investigación. No se establecieron criterios específicos de exclusión, y todos los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión fueron elegibles para participar en el estudio.

Esta descripción de la muestra proporciona información relevante sobre las características de los participantes del estudio, lo que permite contextualizar los resultados obtenidos y comprender mejor su relevancia en el contexto de la investigación.

3.5. Categorías

En esta propuesta, debido al paradigma seleccionado para la investigación, no formularemos variables de investigación de manera tradicional, como en proyectos cuantitativos. Siguiendo a Sirvent (2003), entendemos que la lógica que ponderaremos y que, creemos, nos permitirá generar conocimiento, comprensión,

especificidad y hasta alguna verdad hipotética es la cualitativa, basada en una lógica cualitativa. Buscaremos construir esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica. Es decir, más que verificar una hipótesis o una variable, buscaremos una relación causal entre ellas. Buscamos explicar y comprender de manera más holística, en un sentido de totalidad.

Podemos considerar las problematizaciones afectivas que se ponen de manifiesto (miedos e inseguridades) como reflejos de instancias afectivas ya vividas por el sujeto (origen de las escenas temidas) en otros ámbitos. Estas serán nuestras categorías de análisis.

La unidad de observación serán los alumnos y alumnas de los terceros años de los cuatro profesorados que participan del estudio, en el contexto del IFDC de El Bolsón.

La unidad de análisis serán los miedos e inseguridades que tienen los alumnos y alumnas de los terceros años de los cuatro profesorados ante la eminencia de la realización de sus prácticas en campo.

Los indicadores de evolución serán los miedos explicitados desde el inicio del taller, en primera instancia aquellos que son conscientes. Estos podrán girar en torno a miedos relacionados con la calidad de su trabajo, con la evaluación de su competencia y su trabajo, o con los “usuarios” de su trabajo (alumnos, padres). Intentaremos ir por los miedos que están en un plano más inconsciente, constitutivos de las escenas temidas, probablemente los vínculos más antiguos (relaciones con sus padres, por ejemplo). Un ejemplo de evolución de un indicador de miedo en el contexto del aula podría ser el siguiente:

“Al inicio del taller, un estudiante manifiesta un miedo intenso a cometer errores durante sus prácticas profesionales, lo que le genera ansiedad y dificulta su desempeño. Sin embargo, a medida que avanza el taller, el estudiante logra poner en perspectiva sus temores, adquiriendo una mayor confianza en sus habilidades y una actitud más segura frente a los desafíos que enfrentará en el campo. Este cambio se refleja en una disminución de la ansiedad y una mayor capacidad para convivir con el miedo a cometer errores”.

En la escritura de la investigación, este ejemplo se aborda describiendo cómo el indicador inicial de miedo intenso y ansiedad evoluciona hacia una actitud más segura y una disminución de la ansiedad a medida que el estudiante adquiere confianza en sus habilidades. Se destacaría cómo el estudiante logra superar sus temores iniciales y desarrolla estrategias para convivir con el miedo, lo que se refleja en un cambio positivo en su actitud y desempeño.

En cuanto a la observación directa, se refiere a un método de recolección de datos que implica la presencia del investigador en el lugar y momento en que ocurre el fenómeno o situación que se quiere estudiar. Este método se caracteriza por la recolección sistemática de información sobre un fenómeno particular mediante la percepción y el registro de datos a través de los sentidos. Por otro lado, el registro anecdótico es una técnica de observación y recopilación de datos cualitativos utilizada en la investigación cualitativa. Se basa en la observación no sistematizada y se caracteriza por registrar eventos o situaciones de interés, generalmente relacionados con la comportamiento y las actitudes de los sujetos observados.

3.6. Instrumentos de investigación

Las herramientas que se proponen para llevar adelante este estudio son la observación abierta y no estructurada, la observación participante y el registro anecdótico.

En cada taller se realizará una observación que consiste en visualizar el fenómeno y su contexto. En este caso el investigador más que vista, debe sostener una función de tacto, y escucha. Es un procedimiento práctico que permite descubrir, evaluar y contrastar realidades en el campo de estudio. Se realizará una observación directa es decir se obtiene información de primera mano. Se realizará un registro de observación en cada encuentro de taller, ese registro será un instrumento estructurado que permita asentar la información recolectada durante la observación. El instrumento estructurado favorecerá la descripción de la realidad y saber en donde se sitúa la atención de observar.

También el coordinador del grupo realizará un registro anecdótico -bitácora-, como un instrumento que permita complementar el registro del observador y a la

vez describir aptitudes y/o conductas específicas de los participantes. También dará cuenta de observaciones, sugerencias y conclusiones que no se puedan describir en otro tipo de registro ya que ponderará una forma, libre, breve, clara y objetiva.

Por último también se desarrollará la técnica de la observación participante, en la que el investigador es un sujeto activo en la investigación, permite la interacción socializadora en el marco del GIA.

Los instrumentos para esta investigación, son los usados para las siguientes finalidades:

- Situaciones de diagnóstico* (previo a la aplicación)
- Situaciones de aplicación* (seguimiento durante la aplicación)
- Situaciones de evaluación de los resultados* (indicadores de evolución)
- Evaluación del dispositivo*

3.6.1. Situaciones de diagnóstico

Acceso a las Emociones y Experiencias Subyacentes

El psicodrama proporciona un escenario seguro para que los participantes actúen y expresen emociones que pueden estar subyacentes o reprimidas. Esto permite acceder a experiencias profundas que pueden ser cruciales para el diagnóstico y la comprensión de los problemas emocionales.

Exploración de Roles y Relaciones

A través de la representación de roles significativos en la vida del individuo, el psicodrama permite explorar y comprender las dinámicas de las relaciones interpersonales. Esto contribuye al diagnóstico al revelar patrones de comportamiento, roles asumidos y posibles conflictos subyacentes.

Integración de Cuerpo y Mente

En el psicodrama, la acción física y la expresión corporal son fundamentales. Al conectar el cuerpo con la mente, se facilita una integración más completa de las experiencias. Esto proporciona información valiosa para el diagnóstico, ya que muchos problemas psicológicos están interrelacionados con experiencias

corporales y emocionales.

Construcción de Significados y Narrativas

El psicodrama brinda la oportunidad de construir significados y narrativas en tiempo real. Los participantes pueden reinterpretar eventos pasados, cambiar perspectivas y crear nuevas historias que les ayuden a comprender su propia realidad. Este proceso es esencial para el diagnóstico al permitir la exploración de la construcción de significados personales.

Catarsis y Liberación Emocional

La dramatización de situaciones y la expresión emocional asociada pueden llevar a la catarsis y la liberación emocional. Esto es fundamental para el diagnóstico, ya que puede revelar tensiones acumuladas, traumas no procesados y otros elementos emocionales que requieren atención.

Exploración de Alternativas y Soluciones

A través de la dramatización, los participantes pueden explorar diferentes formas de abordar situaciones problemáticas. Esto no solo contribuye al diagnóstico de los desafíos presentes, sino que también ofrece insights sobre posibles soluciones y estrategias de afrontamiento.

Diagnóstico en el encuentro inicial

Instrumento de diagnóstico (ver Anexo X)

Se ha empleado un cuestionario de tipo abierto titulado "Miedos Preprofesionales Docentes" como parte del proceso diagnóstico durante la primera sesión.

Con este cuestionario se propuso que expliciten y así poder explicitar las redes semánticas de sus miedos preprofesionales.

Diagnóstico en el primer encuentro

Instrumento de diagnóstico

La siguiente secuencia es una actividad de diagnóstico:

- Escena de la serie Rita, abordaje, desde las preguntas que nos produce y desde ¿qué nos dispara?

- Tomamos una escena, la más votada y la actuamos. Repartimos roles de los personajes. La vamos haciendo crecer, sumaremos más personajes a la misma escena.

- Soliloquios, ¿Qué está pensando cada personaje en verdad?

Situación de escritura

- Escritura de Dudas, temores, fantasías. ¿Qué sentimos? ¿Qué hicimos?

La secuencia de actividades propuesta tiene como objetivo principal facilitar un autoanálisis profundo para cada estudiante. Estos talleres están diseñados con un enfoque marcadamente psicoanalítico, brindando a cada individuo la oportunidad única de escucharse a sí mismo, observarse, conectarse con sus emociones, evaluarse críticamente, reflexionar profundamente y narrar sus experiencias.

La intención es que cada participante se sumerja en un proceso introspectivo completo, permitiéndoles explorar su propio mundo interno de manera autónoma y reflexiva:

1. Exploración de Emociones y Pensamientos: Al abordar la escena de la serie y realizar soliloquios sobre los pensamientos internos de los personajes, los participantes tienen la oportunidad de explorar y expresar sus propias emociones y pensamientos. Esta expresión puede conducir a una mayor conciencia emocional y autorreflexión, aspectos fundamentales en el ámbito psicológico.

2. Empatía y Perspectiva: Actuación de la escena y la interpretación de los soliloquios promueven la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas. Al sumergirse en los roles de los personajes, los participantes pueden experimentar y comprender las motivaciones y emociones de otros, desarrollando así habilidades de empatía y ampliando su visión del mundo.

3. Desarrollo de Habilidades Sociales: La actividad de actuación implica la colaboración y la interacción social. A través de la representación de roles y la incorporación de más personajes, los participantes practican habilidades sociales como la comunicación efectiva, la negociación y la adaptabilidad, aspectos cruciales

para el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales.

4. **Análisis de Interpretaciones:** Al analizar y compartir las interpretaciones de la escena, los participantes pueden aprender a apreciar la diversidad de perspectivas. Este proceso fomenta la tolerancia y la aceptación de que las interpretaciones pueden variar según las experiencias y la percepción individual, fortaleciendo así la inteligencia emocional.

5. **Creatividad y Expresión Artística:** La participación en la actuación y la creación de soliloquios involucra la expresión artística y la creatividad. Estas actividades ofrecen una salida para la expresión emocional y la construcción de significado, promoviendo el bienestar psicológico a través de la autoexpresión.

6. **Construcción de Narrativas Personales:** El análisis de la escena y la elaboración de soliloquios y sumado a una situación de registro libre permiten a los participantes construir narrativas personales y dar significado a sus propias experiencias. Este proceso contribuye al desarrollo de una identidad coherente y a la construcción de historias de vida significativas.

La secuencia de actividades propuesta para la instancia de evaluación diagnóstica se vuelve aún más integral en este caso. En esta configuración, el coordinador-analista guía tanto las dinámicas grupales como las exploraciones individuales, amalgamando la introspección personal con la interacción grupal. Este enfoque holístico no solo busca obtener un diagnóstico de las percepciones individuales, sino que también proporciona una plataforma para el desarrollo personal y la expresión emocional profunda.

3.6.2. Situaciones de aplicación

Aplicación en el segundo encuentro

Taller 2: Exploración de Miedos Generales

Instrumento: Cuestionario de Reflexión Individual

Preguntas Iniciales:

"Enumera tres situaciones específicas relacionadas con la enseñanza que te generen ansiedad o temor."

"Describe cómo te sientes al pensar en tu futura práctica docente."

"¿Cuáles son tus expectativas y preocupaciones más grandes como futuro docente?"

Ejercicio Escrito:

Los participantes elaboran un breve ensayo reflexivo sobre sus miedos y ansiedades relacionados con la enseñanza. Pueden incluir ejemplos de situaciones específicas que les generan inquietud.

Ronda (discusión grupal):

Después de la actividad escrita, se promueve una discusión grupal donde los participantes comparten sus reflexiones y descubrimientos. Para fomentar el ambiente de apertura y apoyo mutuo.

Aplicación en el tercer encuentro

Taller 3: Multiplicación dramática en Situaciones de Evaluación

Instrumento: Observación de Multiplicación dramática

Descripción de la Actividad:

Los participantes realizarán multiplicación dramática en situaciones de evaluación, como docentes, como practicantes o enfrentando la reacción de un estudiante.

Registro de Observación:

Se observan las reacciones emocionales, la expresión facial y el lenguaje corporal de los participantes.

Ejercicio escrito:

Imaginen que están escribiendo una carta a un referente personal en educación, alguien que admiran y respetan por su experiencia y sabiduría en el ámbito docente.

La carta tiene como propósito poner al referente al tanto de su participación en los talleres de práctica docente (relatando sus emociones y miedos vinculados a la enseñanza).

Ronda:

Los participantes comparten sus experiencias y reflexionan sobre las

emociones experimentadas durante la actividad. Pregunta sobre estrategias para abordar estas situaciones.

Aplicación en el cuarto encuentro

Taller 4: Multiplicación dramática para resonar con el otro

Instrumento: Observación de Multiplicación dramática

Descripción de la Actividad:

Los participantes realizarán multiplicación dramática en situaciones de de interacciones con padres de familia, abordando situaciones potenciales de malentendidos o conflictos, como docentes, como practicantes o enfrentando la reacción de un estudiante.

Registro de Observación:

Se observan las reacciones emocionales, la expresión facial y el lenguaje corporal de los participantes.

Ejercicio escrito:

En esta oportunidad, las invito a realizar un ejercicio de reflexión única y personal. Imaginen que han pasado 10 años desde el día de hoy. En ese contexto, les propongo escribir una carta a su "yo actual", de este presente, poniéndolo al tanto de su vida futura, centrándose en las emociones y miedos relacionados con la enseñanza.

Ronda:

Los participantes comparten sus experiencias y reflexionan sobre las emociones experimentadas durante la actividad. Pregunta sobre estrategias para abordar estas situaciones

3.6.3. Situaciones de evaluación de los resultados

Evaluación en cada encuentro

En cada uno de los encuentros, se brinda a los participantes la oportunidad de plasmar por escrito sus vivencias y, de esta manera, exteriorizar aspectos de la experiencia que han experimentado durante el taller. En términos simples, se les anima a expresar con palabras lo que han experimentado y a materializar esas

experiencias, compartiendo así sus reflexiones, emociones o aprendizajes derivados de la sesión. Este ejercicio de escritura actúa como una herramienta para procesar de manera personal las vivencias y como un medio de comunicar y compartir lo experimentado durante el taller.

Encuentro 1

Escritura de Dudas, temores, fantasías. ¿Qué sentimos? ¿Qué hicimos? ¿Qué miedos tenemos?

Indicadores: Expresión de las dudas y temores y reflexión sobre los miedos.

Encuentro 2

Los participantes elaboran un breve ensayo reflexivo sobre sus miedos y ansiedades relacionados con la enseñanza. Pueden incluir ejemplos de situaciones específicas que les generan inquietud.

Indicadores: Mejora en la claridad de expresión y estructura del ensayo. Cambios en la naturaleza de los ejemplos proporcionados, sugiriendo una evolución en la comprensión de las situaciones desafiantes.

Encuentro 3

Imaginen que están escribiendo una carta a un referente personal en educación, alguien que admiran y respetan por su experiencia y sabiduría en el ámbito docente.

La carta tiene como propósito poner al referente al tanto de su participación en los talleres de práctica docente (relatando sus emociones y miedos vinculados a la enseñanza).

Indicadores: Desarrollo en la capacidad de comunicar emociones y miedos de manera efectiva. Mayor autoconciencia y articulación de estrategias para abordar los miedos.

Encuentro 4

En esta oportunidad, les invito a realizar un ejercicio de reflexión única y personal. Imaginen que han pasado 10 años desde el día de hoy. En ese contexto, les propongo escribir una carta a su "yo actual", de este presente, poniéndolo al tanto de su vida futura, centrándose en las emociones y miedos relacionados con la enseñanza.

Indicadores: Cambios en la naturaleza de los miedos expresados, revelando una mayor comprensión y aceptación de los desafíos. Posibles indicadores de planificación a largo plazo y establecimiento de metas para superar miedos profesionales.

Evaluación en el cierre

Se aplicó el cuestionario abierto: Miedos Preprofesionales Docentes, para poder comparar las miradas y la evolución de cada uno de los participantes.

Se propuso la construcción colectiva de un mural en el espacio de trabajo en el que se dictaron los talleres.

Indicadores: Diferencias en las respuestas obtenidas al iniciar con el cuestionario abierto, indicando cambios en la percepción de los miedos preprofesionales. La construcción colectiva del mural reflejará la solidificación de conceptos y la construcción de un entendimiento compartido.

3.6.4. Evaluación del dispositivo

Consideración en este proyecto de la evaluación

En este proyecto se propone la evaluación como un espacio para:

- El acceso a las emociones y experiencias subyacentes:

El psicodrama proporciona un escenario seguro para que los participantes actúen y expresen emociones que pueden estar subyacentes o reprimidas. Esto permite acceder a experiencias profundas que pueden ser cruciales para el diagnóstico y la comprensión de los problemas emocionales.

- La exploración de roles y relaciones:

A través de la representación de roles significativos en la vida del individuo, el psicodrama permite explorar y comprender las dinámicas de las relaciones interpersonales. Esto contribuye al diagnóstico al revelar patrones de comportamiento, roles asumidos y posibles conflictos subyacentes.

- La integración de cuerpo y mente:

En el psicodrama, la acción física y la expresión corporal son fundamentales. Al conectar el cuerpo con la mente, se facilita una integración más completa de las

experiencias. Esto proporciona información valiosa para el diagnóstico, ya que muchos problemas psicológicos están interrelacionados con experiencias corporales y emocionales.

- La construcción de significados y narrativas:

El psicodrama brinda la oportunidad de construir significados y narrativas en tiempo real. Los participantes pueden reinterpretar eventos pasados, cambiar perspectivas y crear nuevas historias que les ayuden a comprender su propia realidad. Este proceso es esencial para el diagnóstico al permitir la exploración de la construcción de significados personales.

- La catarsis y liberación emocional:

La dramatización de situaciones y la expresión emocional asociada pueden llevar a la catarsis y la liberación emocional. Esto es fundamental para el diagnóstico, ya que puede revelar tensiones acumuladas, traumas no procesados y otros elementos emocionales que requieren atención.

- La exploración de alternativas y soluciones:

A través de la dramatización, los participantes pueden explorar diferentes formas de abordar situaciones problemáticas. Esto no solo contribuye al diagnóstico de los desafíos presentes, sino que también ofrece insights sobre posibles soluciones y estrategias de afrontamiento.

3.7. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se abordaron tres fuentes diferentes: el registro de cada encuentro realizado por el observador, la situación de escritura al cerrar el encuentro, que producirá cada participante, y la propia bitácora del coordinador del grupo (el investigador).

Es decir, de cada taller se dispone de cinco tipos de documentos diferentes:

- La hoja de ruta para cada taller
- La planificación narrada de cada taller
- Relato del coordinador
- La crónica del taller
- Tarea de escritura de cada participante.

También se recopilaron los trabajos finales de cada participante, es decir de las alumnas, y de los miembros del equipo (el observador participante y la coordinadora).

En primer lugar, se buscaron indicadores de evolución de los miedos de los participantes. El análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos.

En esta oportunidad se trabaja con ATLAS.ti con IA (con Inteligencia Artificial) que ayudar a agilizar y automatizar algunas de las tareas de análisis cualitativo. Por ejemplo, ATLAS.ti incluye un módulo de codificación automática que utiliza algoritmos de aprendizaje automático para identificar unidades de significado y categorías en los datos. Este módulo es muy útil para el plano primero.

El uso de ATLAS.ti con IA ofreció las siguientes ventajas para el análisis cualitativo:

Tabla 3
Ventajas y desventajas del uso del Atlas.ti

	Ventajas	Desventajas
En la producción de codificaciones (unidades de significado)	Agilidad, gracias a la codificación automática, en muy poco tiempo se obtuvo una posible codificación de los datos.	Lentificación en el procesamiento y selección. Fueron tantos los códigos (más de 3000, que recorrerlos, entenderlos y formar criterio de selección demoró el quehacer).
	La codificación automática puede ser más precisa que la codificación manual, especialmente para grandes conjuntos de datos.	La codificación automática puede ser más ambigua que la codificación manual.
La construcción de categorías	Permite pensar en nuevas perspectivas que nunca podrían haber estado en	Corre el riesgo de perderse de vista ante la irrupción de tantos índices.

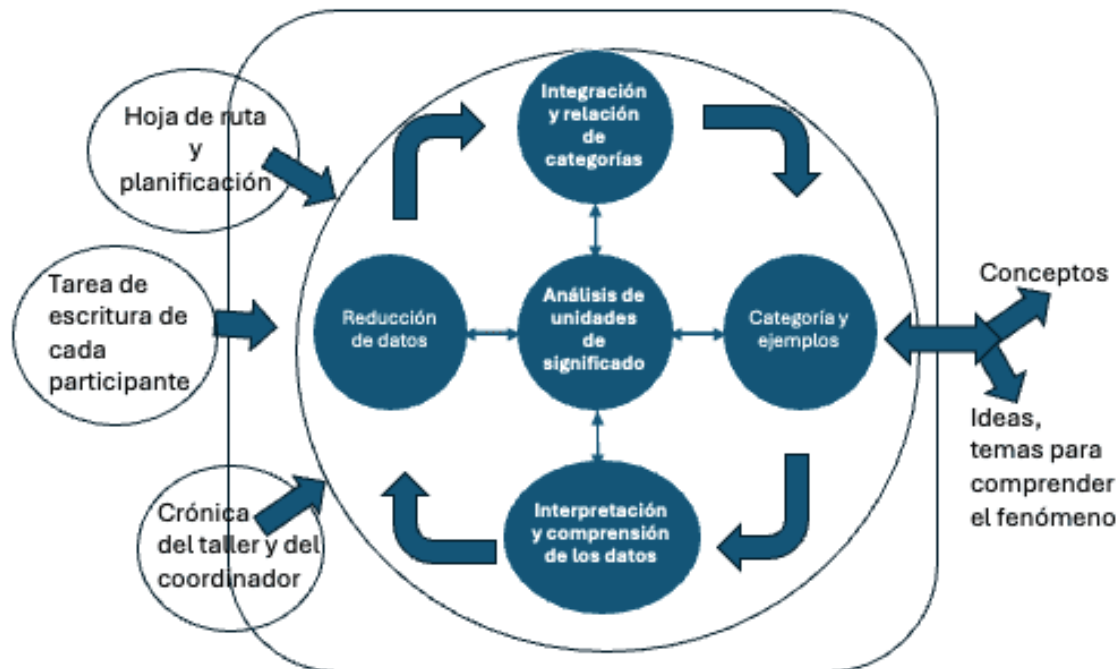
	discusión siquiera.	
--	---------------------	--

3.7.1. Sobre los datos

El gráfico muestra las seis etapas del proceso de obtención de datos y categorías y las relaciones entre ellas. Las flechas indican el flujo del proceso.

Figura 6

El progreso de la investigación



La elaboración de esta fase metodológica ha implicado la meticulosa revisión y análisis de un extenso corpus documental, compuesto por:

Tabla 4

Relación trabajo de campo y tipos de registros

Documentos resultantes del trabajo de campo	Tipo de registro
3 entrevistas (a egresada novel, a profesor de prácticas y egresada)	entrevista abierta y no estructurada
8 trabajos del 5to. taller	registros anecdóticos
8 trabajos del 4to. taller	registros anecdóticos
8 trabajos del 3er. taller	registros anecdóticos
6 trabajos del 2do. taller	registros anecdóticos

9 trabajos del 1er. taller	registros anecdóticos
1 trabajo reunión inicial	registros anecdóticos
5 relatos del coordinador de cada taller	registros de observación abierta y registro anecdótico
5 planificaciones narradas de cada taller	registros estructurado
5 crónicas (una por taller)	crónicas con observación participante
8 documentos finales de alumnos	registros de observación abierta y no estructurada
3 documentos finales de profesores Grupo GIA	registros anecdóticos

Este enfoque sistemático, respaldado por la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti, ha permitido la identificación y codificación de 5622 códigos¹¹, y la automatización de 746 citas, gracias al aporte crucial de la inteligencia artificial.

La incorporación de la inteligencia artificial no solo ha simplificado, sino que ha enriquecido cualitativamente la tarea. La automatización en la toma de esa gran cantidad de códigos resalta la capacidad de la IA para procesar vastos conjuntos de datos de manera eficiente y brindar una base sólida para un análisis cualitativo y cuantitativo más profundo de las percepciones y experiencias de los participantes. El desafío es ahora seleccionar los códigos pertinentes.

3.7.2. Enfoque hermenéutico para el análisis de los datos en el marco de un estudio descriptivo

En este apartado tiene como objetivo presentar una justificación robusta y coherente de las decisiones metodológicas adoptadas en el transcurso de la investigación, que se enfoca en el análisis de contenido mediante un enfoque descriptivo hermenéutico. El estudio, como se detalla en la sección anterior, se sustenta en la recopilación de datos de 68 documentos obtenidos durante el trabajo de campo, con la finalidad de explorar y comprender a fondo los conceptos emergentes.

A pesar de prevalecer una lógica inductiva, a continuación se detallan los

¹¹ La información relevante construida desde el trabajo de campos se encuentra en el Anexo XI. Trabajo de campo

diversos modos de análisis de datos propuestos.

Análisis de contenido: la elección de realizar un análisis de contenido se fundamenta en su capacidad para examinar patrones temáticos y conceptuales dentro de un conjunto de datos extenso y heterogéneo. La utilización de nubes de conceptos como herramienta inicial permitió visualizar claramente las ideas clave emergentes en los documentos, proporcionando así una base sólida para la siguiente fase del análisis.

Análisis deductivo: la adopción de un enfoque deductivo en la fase siguiente del análisis se justifica por la necesidad de estructurar y categorizar los datos de manera sistemática. Al asignar códigos y construir categorías conceptuales, se buscó establecer conexiones lógicas y jerárquicas entre los elementos identificados en la etapa anterior. Este enfoque deductivo permite organizar eficientemente la información recopilada, facilitando la identificación de patrones y tendencias subyacentes.

Análisis del discurso: la elección de incorporar un análisis del discurso se fundamenta en la comprensión de que las palabras y expresiones utilizadas por los participantes son cruciales para desentrañar significados más profundos. Este enfoque se alinea con la búsqueda de interpretaciones más allá de la superficie de los datos, proporcionando una capa adicional de comprensión contextual.

Análisis inductivo de citas participantes: la implementación de un análisis inductivo centrado en las citas participantes es crucial para dar voz a los actores involucrados en el estudio. Esto permite que las perspectivas individuales emerjan y se integren en la comprensión global del fenómeno investigado. La elección de la inducción busca capturar la riqueza y diversidad de las experiencias narradas por los participantes, enriqueciendo así la interpretación global.

Siguiendo estos criterios, se inició el proceso de selección, quedando para su análisis un total de 1491 códigos y 468 citas.

Lo que permite el completamiento de la Tabla 4.

Tabla 5

Relación trabajo de campo, tipos de registros, tipos de datos y códigos/citas

Documentos resultantes del trabajo de campo	Tipo de registro	Tipos de datos que brindará	Códigos / citas
---	------------------	-----------------------------	-----------------

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

3 entrevistas (a egresada novel, a profesor de prácticas y egresada)	entrevista abierta y no estructurada	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación). Análisis del Discurso	228 / 66
8 trabajos del 5to. taller	registros anecdóticos	Análisis de contenido (nube de conceptos). Análisis Deductivo (Codificación).	2 / 1
8 trabajos del 4to. taller	registros anecdóticos	Análisis de contenido (nube de conceptos). Análisis Deductivo (Codificación).	2 / 1
8 trabajos del 3er. taller	registros anecdóticos	Análisis Deductivo (Codificación).	46 / 14
6 trabajos del 2do. taller	registros anecdóticos	Análisis Deductivo (Codificación).	45 / 13
9 trabajos del 1er. taller	registros anecdóticos	Análisis de contenido (nube de conceptos). Análisis Deductivo (Codificación).	77 / 26
1 trabajo reunión inicial	registros anecdóticos	Análisis de contenido (nube de conceptos). Análisis Deductivo (Codificación).	6 / 6
5 relatos del coordinador de cada taller	registros de observación abierta y registro anecdótico	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación).	129 / 30
5 planificaciones narradas de cada taller	registros estructurado	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación).	105 / 26
5 crónicas (una por taller)	crónicas con observación participante	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación). Análisis del Discurso	564 / 216
8 documentos finales de alumnos	registros de observación abierta y no estructurada	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación). Análisis	234 / 54

		del Discurso	
3 documentos finales de profesores Grupo GIA	registros anecdóticos	Análisis de contenido. Análisis Deductivo (Codificación)	53 / 15

Se propone un enfoque descriptivo hermenéutico para la investigación. Este enfoque se revela como una elección metodológica esencial, especialmente cuando se busca profundizar en la comprensión de las experiencias y perspectivas de los participantes. La hermenéutica, en este contexto, se presenta como una herramienta teórica valiosa que permite ir más allá de la mera recopilación de datos, explorando los matices y significados que subyacen en el contenido analizado.

En la tradición hermenéutica, se reconoce que la interpretación es un proceso fundamental en la comprensión de cualquier texto o fenómeno. Al aplicar este enfoque al análisis de contenido, se busca trascender la superficie de las palabras y explorar las capas más profundas de significado. Por ejemplo, consideremos una cita participante que expresa: "Me da miedo algún día sentir que no puedo". Desde una perspectiva puramente descriptiva, esta afirmación podría entenderse literalmente. Sin embargo, bajo una lente hermenéutica, se abrirían preguntas cruciales:

- ¿Hay alguna experiencia pasada que te haya llevado a tener este miedo?
- ¿Cómo defines tu capacidad en este momento?
- ¿Hay algo en particular que te haga pensar en la posibilidad de sentirte incapaz en el futuro?
- ¿Cuáles son tus estrategias actuales para superar desafíos o momentos difíciles?
- ¿Cómo te gustaría abordar esta preocupación y superarla?
- ¿Qué apoyo o recursos crees que necesitarías para superar este miedo?
- ¿Cómo manejas actualmente la presión o las situaciones desafiantes?

El enfoque descriptivo hermenéutico se distingue por su énfasis en la comprensión contextual. En lugar de limitarse a etiquetar y clasificar datos, se busca sumergirse en el mundo simbólico de los participantes. Tomemos otro ejemplo de

una categoría conceptual derivada del análisis inductivo, como "Miedo a cómo me verán los directivos y compañeros; ya que al ser nueva, quizás, mi propuesta sea diferente de las que ya sean realidad". La hermenéutica invitaría a una exploración más profunda de los matices en las experiencias compartidas.

- ¿Cuál es la razón detrás de la preocupación por la percepción de los directivos y compañeros?
- ¿Cómo definirías "diferente" en el contexto de tu propuesta?
- ¿Qué crees que implica que tu propuesta sea "nueva" en este entorno?
- ¿Cómo te gustaría que los demás percibieran tu propuesta?
- ¿Qué crees que aportará tu propuesta que las ideas actuales no estén proporcionando?
- ¿Cuál es tu perspectiva sobre la diversidad de ideas en el entorno laboral?
- ¿Cómo planeas abordar las posibles diferencias de opinión o resistencia hacia tu propuesta?

Al enfocarse en la descripción detallada, se busca capturar la riqueza de las experiencias individuales. Esto implica no solo identificar patrones y tendencias, sino también dar cuenta de las excepciones y variaciones. Por ejemplo, en un análisis inductivo de citas participantes, podríamos encontrarnos con voces que desafían la tendencia general, expresando perspectivas únicas que enriquecen la comprensión global del fenómeno.

Este proyecto, centrado en el desarrollo de "La Máquina de producir significados compartidos", revela un enfoque innovador para abordar los temores de los estudiantes de tercer y cuarto año de los profesorados de El Bolsón. La aspiración de replicar este dispositivo en talleres de prácticas de diferentes carreras, promete no solo incidir en las prácticas profesionales docentes, sino también enriquecer la experiencia educativa.

El objetivo de brindar a los estudiantes un espacio para expresar sus miedos y ser contenidos durante las prácticas de campo, es respaldado por la propuesta de recomendar modificaciones en los planes de estudio de las carreras de profesorado, superando así la instancia local. La socialización del documento final con la Dirección del Nivel Superior del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la

provincia de Río Negro y otros institutos de formación docente de la jurisdicción, apunta a contribuir al sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

La proyección futura del dispositivo, adaptándolo a las distintas etapas de la carrera, sugiere una línea de investigación prometedora. La consideración de los cambios en los sentimientos y miedos a lo largo de la formación docente impulsa la necesidad de una evolución constante de "La Máquina de producir significados compartidos".

En el camino hacia la implementación efectiva del dispositivo, se planea la redacción y publicación de dos artículos en revistas reconocidas e indexadas. El primero, destinado a dar a conocer el problema y la solución diseñada; el segundo, para debatir los resultados obtenidos, invitando a la comunidad educativa a reconocer y aplicar esta innovación.

Este cierre de capítulo no solo refleja el arduo trabajo metodológico realizado, sino también destaca la contribución cualitativamente mayor que la inteligencia artificial aporta al proceso investigativo. La investigación, lejos de concluir, se proyecta como un aporte significativo y duradero a la comunidad educativa.

4. CAPITULO IV. RESULTADOS

4.1. Introducción

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos en el marco de la investigación centrada en cómo favorecer que el alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB sea capaz de gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales. Se abordarán distintos aspectos relacionados con la caracterización del alumnado, la identificación de referentes teóricos, la metodología empleada, el desarrollo de herramientas y habilidades, así como la transición de las prácticas docentes en relación con la metodología propuesta.

4.2. Caracterización del estado inicial de los miedos

4.2.1. Caracterización del alumnado antes de la aplicación de la metodología

Luego del abordaje de las situaciones de diagnóstico (se explicitaron en el subtítulo 3.5 Instrumentos de investigación) se formula que el alumnado de los profesorados de formación docente del IFDCEB puede caracterizarse por los siguientes aspectos:

- Dificultades en la gestión del temor: los estudiantes dieron cuenta de experimentar temor y ansiedad frente a la inminencia de sus prácticas profesionales, lo que puede afectar su desempeño y capacidad para establecer una relación efectiva con sus profesores y alumnos.
- Falta de un espacio adecuado para abordar situaciones especiales: la formación docente actual no cuenta con un espacio específico para abordar y contener situaciones especiales como la angustia y temor que surgen al enfrentar el inicio de las prácticas.
- Desarrollo de habilidades y competencias fundamentales: la metodología propuesta, "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", busca promover la reflexión crítica sobre

el rol del docente, sobre el rol de sus profesores, la relación con los alumnos, la construcción de vínculos pedagógicos y el manejo de situaciones complejas que pueden surgir en el entorno educativo.

La metodología grupal propuesta busca abordar estas necesidades y promover un espacio seguro y facilitador para la exploración y expresión de sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus prácticas profesionales.

4.2.2. Caracterización del estado inicial de los miedos en los estudiantes

A lo largo del proyecto, se examinaron los miedos iniciales expresados por las estudiantes y el desarrollo de los mismos, como parte del análisis en el marco del dispositivo de formación para estudiantes de profesorado.

El análisis de los resultados proporciona una visión de las asociaciones y preocupaciones específicas de los participantes en relación con los miedos preprofesionales docentes. Se observa una diversidad de miedos preprofesionales, desde aspectos pedagógicos hasta dinámicas interpersonales y emocionales. Estos datos nos permitieron diseñar intervenciones específicas, que abordaron las preocupaciones identificadas y así fortalecer las habilidades necesarias para la futura práctica docente.

- Miedos ligados a la exposición en el aula

Las participantes muestran inquietudes ligadas a la posibilidad de: olvido de información clave, de reacciones negativas de los estudiantes y a sentirse juzgadas por sus habilidades pedagógicas. Esto sugiere una ansiedad en torno a la presentación efectiva en el aula y la percepción de su competencia.

- A la evaluación del rendimiento/aprendizaje/enseñanza:

Preocupaciones acerca de evaluar justamente a los estudiantes, el impacto emocional de las calificaciones y la inseguridad para abordar a estudiantes con bajo rendimiento revelan la carga emocional asociada con la evaluación académica y la gestión del rendimiento estudiantil.

- A la relación con padres de familia:

Temores a malentendidos o conflictos con padres críticos, la gestión de expectativas poco realistas y la preocupación por la comunicación efectiva sugieren desafíos en la interacción con los padres y la gestión de sus expectativas.

- Ligados al manejo de conflictos en el aula:

Los miedos relacionados con el control de situaciones conflictivas entre estudiantes, la inseguridad en el manejo de desafíos disciplinarios y el temor a la falta de apoyo administrativo destacan preocupaciones en la gestión del comportamiento en el aula.

- Aspectos adicionales no preguntados y que consideran sumar:

Revelan preocupaciones adicionales sobre la falta de apoyo emocional para estudiantes en dificultades personales, la gestión de necesidades individuales y la inseguridad en lidiar con situaciones de acoso escolar. Esto sugiere una preocupación por el bienestar emocional y la atención individualizada a los estudiantes.

Al analizar el resultado de todos los instrumentos de diagnóstico, se manifiestan en detalle otros tipos de miedos.

A continuación, se destacan algunos ejemplos significativos, seleccionados de una base empírica más extensa.

Figura 7.

Paletas de miedos y frecuencias, enunciados por los participantes

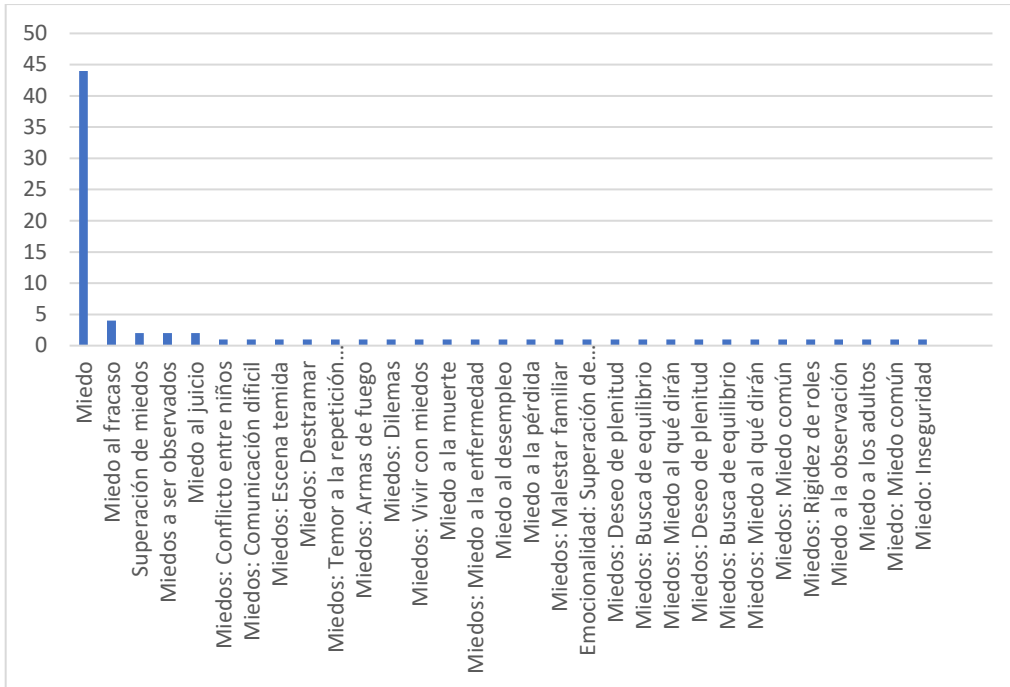


Tabla 6

Lista de códigos vinculados a los miedos. Tabla con los miedos citados por las alumnas

Miedo	Miedo al desempleo
Miedo al fracaso	Miedo a la pérdida
Superación de miedos	Miedos: Malestar familiar
Miedo a ser observados	Emocionalidad: Superación de miedos y temores
Miedo al juicio	Miedos: Deseo de plenitud
Miedos: Conflicto entre niños	Miedos: Busca de equilibrio
Miedos: Comunicación difícil	Miedos: Miedo al qué dirán
Miedos: Escena temida	Miedos: Deseo de plenitud
Miedos: Destramar	Miedos: Busca de equilibrio
Miedos: Temor a la repetición de prácticas estereotipadas	Miedos: Miedo al qué dirán
Miedos: Armas de fuego	Miedos: Miedo común
Miedos: Dilemas	Miedos: Rigidez de roles
Miedos: Vivir con miedos	Miedo a la observación
Miedo a la muerte	Miedo a los adultos
Miedos: Miedo a la enfermedad	Miedo: Miedo común
	Miedo: Inseguridad

4.2.3. Diversidad de miedos personales expuestos por los

participantes

Algunos ejemplos que permiten encuadrar los contextos de enunciación y el sentido de la tarea a realizar. Se explicita el tipo de miedo y el documento en el que se expresó o registró:

- **Miedo a los adultos** (documentado en TC1Participante 3)

Una de las participantes expresó su miedo a los adultos, en particular a la mirada de un observador que la evalúa. Este miedo podría estar relacionado con experiencias negativas previas en las que se sintió juzgada o criticada por adultos.

- **Miedo al juicio** (documentado en TC1Situación inicial)

Otra participante expresó su miedo a cómo la verán los directivos y compañeros del profesorado. Este miedo podría estar relacionado con la inseguridad de ser nueva en el ámbito educativo y a la preocupación por cumplir con las expectativas de los demás.

- **Miedo al fracaso** (documentado en TC1Participante 3)

Una tercera participante expresó su miedo a que sus estrategias docentes no sean efectivas. Este miedo podría estar relacionado con la presión por desempeñarse de manera exitosa en su futura profesión.

- **Miedo a la muerte** (documentado en Crónica3, Participante6)

Una cuarta participante expresó su miedo a la muerte, en particular a la muerte de sus seres queridos. Este miedo podría estar relacionado con el duelo por la pérdida de su padre, quien falleció durante la pandemia.

- **Miedo al deseo de plenitud** (documentado en Trabajo Final, Participante 4)

Una quinta participante expresó su miedo al deseo de plenitud. Este miedo podría estar relacionado con la dificultad de conciliar las exigencias de la vida personal y profesional.

- **Miedo al qué dirán** (documentado en Trabajo final, Participante 7)

Otra participante expresó su miedo al qué dirán de ella. Este miedo podría estar relacionado con la inseguridad y la necesidad de aprobación social.

Estos ejemplos ponen de manifiesto la diversidad de miedos que pueden experimentar las estudiantes de profesorado. Al ponerse de manifiesto no puede no

pensarse en el evidente origen común. Seguramente ligado a las Fantasías Fundamentales. Estos miedos, sin duda, tienen un impacto significativo en el desempeño académico y profesional de las alumnas, por lo que es importante abordarlos de manera adecuada.

4.2.4. Construcción de las primeras categorías

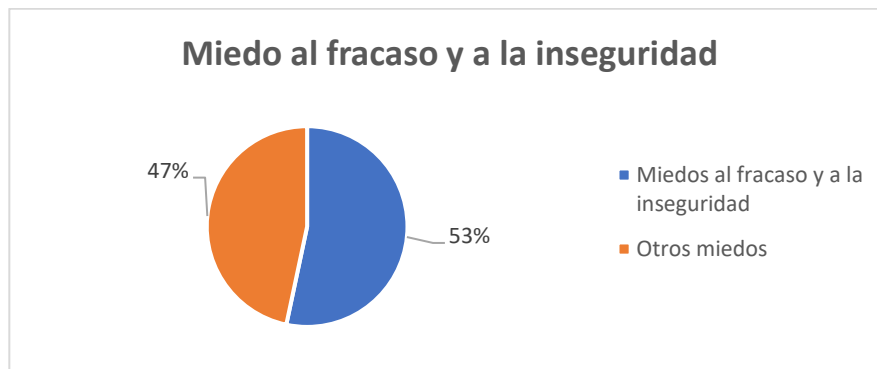
Como trabajo de investigación es necesario comenzar a organizar los miedos en categorías, para poder operar con ellos. Se han utilizado criterios temáticos y conceptuales. En cada gráfico se aborda el o los miedos mencionados en relación al total de participantes de la muestra. Se toman como base los miedos mencionados, evitando la duplicación, lo que resulta en las siguientes categorías:

1. **Miedo al fracaso y a la inseguridad** (Fracaso, Juicio, Desempleo, Repetición de prácticas estereotipadas, Malestar familiar, Rigidez de roles, Inseguridad):

- Esta categoría agrupa los miedos relacionados con la percepción de fallar en diversas áreas de la vida, ya sea en el ámbito laboral, personal o social. Estos miedos pueden manifestarse como ansiedad ante la posibilidad de no cumplir con expectativas, tanto propias como de otros, y pueden afectar la autoestima y la confianza en sí mismo.

Figura 8

Miedo al fracaso y a la inseguridad



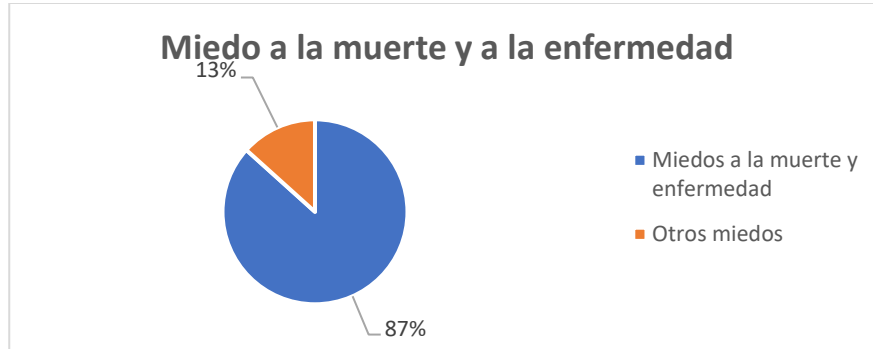
2. **Miedo a la muerte y a la enfermedad** (Muerte, Enfermedad):

- Aquí se agrupan los miedos relacionados con la mortalidad y la salud. Estos miedos suelen ser universales y pueden surgir de la conciencia de la finitud

de la vida y la vulnerabilidad del cuerpo humano. Pueden estar vinculados a preocupaciones sobre la propia salud, la de seres queridos o el proceso de morir en sí mismo.

Figura 9

Miedo a la muerte y a la enfermedad



3. Miedo a la observación y al qué dirán (Observados, Juicio, Miedo al qué dirán, Común):

- Esta categoría engloba los miedos relacionados con la percepción y el juicio de los demás. Incluye el temor a ser observado y evaluado por otros, así como la preocupación por la opinión ajena y el posible rechazo social. Estos miedos pueden limitar la expresión auténtica de uno mismo y generar ansiedad social.

Figura 10

Miedo a la observación y al qué dirán



4. Miedos relacionados con el entorno y las relaciones interpersonales (Conflicto entre niños, Comunicación difícil, Escena temida, Destramar, Armas de fuego, Dilemas, Vivir con miedos, Emocionalidad, Malestar familiar, Deseo de

plenitud, Busca de equilibrio, Miedo común, Miedo a los adultos):

- Esta categoría abarca los miedos relacionados con situaciones y dinámicas sociales, así como con las relaciones interpersonales. Incluye preocupaciones sobre conflictos y dificultades en la comunicación, así como temores relacionados con la violencia, la intimidación, la satisfacción personal y la búsqueda de equilibrio emocional y relacional.

Figura 11

Miedos relacionados con el entorno y las relaciones interpersonales



Puede entenderse como una discrepancia¹² que todos temen a lo mismo, hay más presencia de miedos que de personas participantes. Esta discrepancia puede explicarse por varias razones:

- Múltiples miedos por persona: cada persona dio cuenta de más de un miedo relacionado con el entorno y las relaciones interpersonales.
- Superposición de miedos: Algunos miedos son compartidos por varias personas, lo que aumenta la cantidad total de miedos reportados en esta categoría.
- Variedad de miedos: La categoría "Miedos relacionados con el entorno y las relaciones interpersonales" abarca una amplia gama de preocupaciones sociales y emocionales, lo que permite la identificación de múltiples miedos distintos dentro de esta categoría.

Es decir, que dado que la categoría es bastante amplia y abarca una variedad

¹² Describe la diferencia o la falta de coincidencia entre dos o más elementos. En el caso del gráfico, la discrepancia se refiere a la diferencia entre la cantidad de miedos reportados y el número de personas participantes.

de situaciones y dinámicas sociales, es posible que los participantes hayan identificado diferentes aspectos de sus preocupaciones relacionadas con el entorno y las relaciones interpersonales, lo que contribuye a la diversidad de miedos reportados.

4.3. Diseño y desarrollo de una metodología grupal para la exploración psicoanalítica en el alumnado de las carreras de formación docente

4.3.1. Directrices para implementar una metodología de exploración grupal en la formación docente

En el capítulo III, dedicado a la metodología, se justificó el mecanismo que posibilitó la elaboración y explicación de la propuesta de investigación.

En esta sección, se exponen los principios metodológicos rectores que respaldan la creación de una metodología destinada a la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos avanzados de las carreras de formación docente en el IFDC de El Bolsón. Estas premisas fundamentales son el resultado de la experiencia desarrollada durante el proceso de investigación y sirven como base para guiar el proceso de diseño, destacando las siguientes premisas.

Premisa 1

- La práctica docente como un espacio de aprendizaje situado, donde se fusiona la teoría con la acción, y se construyen saberes profesionales.

La práctica docente se entiende como un espacio de aprendizaje situado porque ocurre en el contexto real de la enseñanza y el aprendizaje, donde los maestros interactúan con estudiantes, colegas, padres y entornos educativos específicos. En este contexto, la teoría y la acción se fusionan, ya que los docentes aplican los conocimientos teóricos adquiridos en su formación en situaciones prácticas y reales en el aula. A través de esta interacción entre teoría y acción, los docentes construyen saberes profesionales, es decir, conocimientos, habilidades y competencias específicas que les permiten ser efectivos en su práctica y responder de manera reflexiva y adaptativa a las necesidades de sus estudiantes y contextos educativos.

Premisa 2

- La práctica docente es un proceso reflexivo, que implica la indagación, el análisis crítico y la evaluación de la propia intervención pedagógica, así como la búsqueda de alternativas de mejora.

La práctica docente implica un proceso reflexivo en el cual los maestros examinan y analizan críticamente sus propias acciones pedagógicas. Esto incluye investigar, cuestionar y evaluar cómo están enseñando y cómo los estudiantes están aprendiendo. Este proceso reflexivo implica una constante búsqueda de mejores formas de enseñar y de abordar las necesidades individuales y grupales de los estudiantes. A través de la indagación y el análisis crítico, los docentes identifican áreas de mejora y exploran alternativas para optimizar su intervención pedagógica y promover un aprendizaje significativo y efectivo.

Premisa 3

- La práctica docente es un trabajo colaborativo, que implica el intercambio, el diálogo y la construcción conjunta con otros actores educativos, tanto en el ámbito institucional como en el territorial.

La práctica docente es un proceso colaborativo en el que los maestros interactúan y colaboran con otros actores educativos, como colegas, directivos, padres de familia y miembros de la comunidad. Esto implica un intercambio constante de ideas, experiencias y recursos, así como el diálogo constructivo para abordar desafíos y desarrollar soluciones. A través de esta colaboración, se construyen conocimientos y prácticas pedagógicas de manera conjunta, aprovechando las fortalezas y experiencias de cada individuo y promoviendo un ambiente de apoyo y aprendizaje mutuo tanto en el ámbito institucional como en el territorial.

De acuerdo con estos principios, las alumnas y alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB transitarán sus prácticas docentes de la siguiente manera, luego de haber pasado por la experiencia que se propone:

- Participarán activamente en los espacios de planificación, ejecución y

evaluación de las prácticas, tanto en el instituto como en las escuelas en las que realizan las prácticas, bajo la orientación y el acompañamiento de los docentes co-formadores y tutores.

- Desarrollarán experiencias de enseñanza y aprendizaje, en diferentes niveles y modalidades educativas, que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes y al contexto sociocultural en el que realicen las prácticas.

- Continuarán con la producción de una bitácora de la práctica docente (comienzan a realizarla en primer año de la formación), que contenga evidencias de su trayectoria formativa, sus logros y dificultades, sus reflexiones y propuestas de mejora, así como los aportes teóricos que sustenten su práctica.

- Compartirán sus experiencias, saberes y aprendizajes con sus pares, docentes y otros actores educativos, en espacios de socialización, intercambio y retroalimentación.

A través de la exploración psicoanalítica en grupo, se promoverá la reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos, la construcción de vínculos pedagógicos y el manejo de situaciones complejas que pueden surgir en el entorno educativo. Además, se busca desarrollar habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio docente, como la comunicación efectiva, la empatía y la gestión emocional.

4.3.2. Corpus teórico-metodológico para la metodología psicoanalítica de exploración grupal en la formación docente

La metodología propuesta, se enmarca en principios psicoanalíticos que permitirán a los participantes explorar sus propias emociones y las de los demás, y construir significados compartidos que les permitan comprender y gestionar adecuadamente sus temores. La propuesta metodológica busca la emergencia de escenas temidas, su identificación, registro y tratamiento en el marco del grupo de trabajo. Para lograr este objetivo, se podrían utilizar técnicas como la asociación libre, la interpretación de los sueños, la transferencia y la contratransferencia, entre otras. Estas técnicas permitirán a los participantes explorar sus propias emociones y las de los demás, y construir significados compartidos que les permitan

comprender y gestionar adecuadamente sus temores. Además, se podrían utilizar herramientas como el análisis de casos y la revisión bibliográfica para profundizar en los conceptos teóricos y su aplicación práctica en las aulas. La metodología propuesta se enmarca en la construcción de significados compartidos, la reflexión crítica, la aplicación de principios psicoanalíticos y el desarrollo de habilidades de comunicación y empatía, con el fin de proporcionar un espacio seguro y facilitador donde los alumnos y alumnas avanzados de los profesorados de formación docente del IFDCEB puedan explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus prácticas profesionales.

La metodología propuesta en la investigación, "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", se basa en diversos referentes teóricos que respaldan su desarrollo. Algunos de estos referentes teóricos incluyen:

a. Psicoanálisis: la metodología se fundamenta en principios psicoanalíticos, como la importancia de los miedos en la configuración del lazo social y la necesidad de explorar las emociones, pensamientos y creencias de los participantes.

b. Construcción de significados compartidos: la metodología se centra en la construcción de significados compartidos mediante la interacción grupal, lo que profundiza la comprensión de los participantes sobre el temor y la ansiedad en las prácticas docentes.

c. Reflexión crítica: la metodología fomenta la reflexión crítica sobre el rol del docente, permitiendo a los estudiantes analizar sus creencias y expectativas para un desarrollo profesional más consciente.

d. Principios psicoanalíticos: la aplicación de principios psicoanalíticos también se promueve, lo que facilita la comprensión de las dinámicas emocionales y relacionales en el ámbito educativo, contribuyendo a la formación de vínculos pedagógicos sólidos y una gestión más efectiva de situaciones complejas.

e. Habilidades de comunicación y empatía: la metodología busca el desarrollo de habilidades de comunicación y empatía a través de dinámicas grupales, lo que facilitará relaciones más positivas con los alumnos.

f. En el marco teórico del estudio, se consideraron diversos referentes que

proporcionaron fundamentos sólidos para el análisis y comprensión de los fenómenos estudiados. Entre los principales referentes teóricos utilizados se encuentran:

Anzieu, D. (1974). En su obra "El grupo y el Inconsciente" (Editorial Biblioteca Nueva), Anzieu profundiza en la dinámica de los grupos y su relación con el inconsciente, proporcionando una perspectiva psicoanalítica que resulta relevante para comprender las interacciones grupales.

Bion, W. R. (1974). En "Experiencias en grupos" (Editorial Paidós), Bion presenta su teoría sobre los procesos grupales, destacando la importancia de los fenómenos inconscientes y la función de contención del grupo en la elaboración de conflictos.

Caparrós, N. (1980). En su artículo "El grupo visto desde la psicología vincular" publicado en Clínica y Análisis Grupal, Caparrós ofrece una mirada desde la psicología vincular que enriquece la comprensión de las relaciones interpersonales en el contexto grupal.

Lacan, J. (1992). En "El reverso del Psicoanálisis" (Editorial Paidós, Vol. 17), Lacan aborda temas relacionados con el inconsciente y la estructura de los grupos desde una perspectiva psicoanalítica, aportando conceptos clave para el análisis de las dinámicas grupales.

Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (1989). En "La Multiplicación Dramática", los autores exploran la dinámica de los grupos desde una perspectiva psicoanalítica, enfatizando el papel de la multiplicación de roles en la interacción grupal.

Pichon-Rivière, E. (1977). En "El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social" (Editorial Nueva Visión), Pichon-Rivière ofrece una visión integral de los procesos grupales, integrando conceptos del psicoanálisis y la psicología social para comprender la dinámica de los grupos.

4.4. Modelo metodológico de la "Máquina de producir significados compartidos"

Las herramientas que se proponen para llevar adelante este estudio son la observación abierta y no estructurada, la observación participante y el registro

anecdótico.

En cada taller se realizará una observación que consiste en visualizar el fenómeno y su contexto. En este caso el investigador más que vista, debe sostener una función de tacto, y escucha. Es un procedimiento práctico que permite descubrir, evaluar y contrastar realidades en el campo de estudio. Se realizará una observación directa es decir se obtiene información de primera mano. Se realizará un registro de observación en cada encuentro de taller, ese registro será un instrumento estructurado que permita asentar la información recolectada durante la observación. El instrumento estructurado favorecerá la descripción de la realidad y saber en donde se sitúa la atención de observar.

También el coordinador del grupo realizará un registro anecdótico -bitácora-, como un instrumento que permita complementar el registro del observador y a la vez describir aptitudes y/o conductas específicas de los participantes. También dará cuenta de observaciones, sugerencias y conclusiones que no se puedan describir en otro tipo de registro ya que ponderará una forma, libre, breve, clara y objetiva.

Por último también se desarrollará la técnica de la observación participante, en la que el investigador es un sujeto activo en la investigación, permite la interacción socializadora en el marco del GIA.

El instrumento que posibilitó el desarrollo del trabajo se conoce como "La máquina de producir significados compartidos", la cual consiste en una serie de talleres. A continuación, se presenta una breve planificación para cada encuentro. La propuesta elaborada es la siguiente:

Encuentro de presentación del taller, participan los postulantes.

Elementos del Diálogo de los que nos valdremos para sostener cada uno de los espacios del EDI

- 01** Es seguro hablar de todos los temas, incluso los difíciles.
- 02** Te podés expresar como sos, se permiten todas las opiniones y sentimientos.
- 03** Todo el mundo tiene el derecho y la oportunidad de ser escuchado.
- 04** Ninguna persona (ninguna voz) es mejor que otras.
- 05** Deseo de escuchar lo que los otros tienen que decir.
- 06** Disposición a reflexionar, dudar y cambiar los propios puntos de vista.
- 07** No tenés que estar seguro, nadie posee la verdad absoluta.
- 08** Valoración y puesta en común colaborativa.
- 09** Permiso para ser uno mismo.
- 10** Responsabilidad por uno mismo y por los otros.

Luego de este encuadre de la tarea, se les pide que respondan el siguiente formulario.

Instrucciones

Asocia cada uno de los siguientes términos con otros tres conceptos que consideres relacionados a los miedos que puedas experimentar como futuro docente. Puedes utilizar líneas para conectar los conceptos si lo encuentras útil.

1. Exposición en el Aula

- Asocia este término con otros tres conceptos que sientas están vinculados con los miedos relacionados con la exposición ante un grupo de estudiantes.

2. Evaluación del Rendimiento

- Asocia este término con otros tres conceptos que reflejen los miedos que podrías experimentar en relación con la evaluación del rendimiento de tus estudiantes.

3. Relación con Padres de Familia

- Asocia este término con otros tres conceptos que consideres estén conectados con los miedos asociados a la interacción con los padres de familia.

4. Manejo de Conflictos en el Aula

- Asocia este término con otros tres conceptos que reflejen los miedos relacionados con el manejo de situaciones conflictivas en el entorno escolar.

5. Innovación Educativa

- Asocia este término con otros tres conceptos que creas que están vinculados con los miedos relacionados con la implementación de métodos pedagógicos innovadores.

Preguntas Adicionales

6. Menciona un miedo que no esté incluido en la lista anterior y asócialo con tres conceptos adicionales.

Notas Importantes

- Sé honesto/a y reflexiona sobre tus propias experiencias y percepciones.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, se trata de explorar tus asociaciones personales.
- Utiliza tanto palabras como líneas para expresar las conexiones entre conceptos.

Este cuestionario abierto busca comprender las redes semánticas de tus miedos preprofesionales docentes. Tus respuestas proporcionarán una visión valiosa sobre las conexiones y patrones que puedan estar influyendo en tus percepciones y preocupaciones relacionadas con la futura profesión docente.

4.4.1. Primera sesión

Hoja de ruta: presentación y exploración de miedos preprofesionales docentes

Presentación de la investigación, del EDI, el marco institucional.

Encuadre.

Firmar el Consentimiento Informado

Caldeamiento: en la fase de caldeamiento se les da la consigna de que vayan andando por el espacio con el ritmo de sus vidas, padres, madres y otros familiares. Se les pide que marquen el ritmo que les gustaría llevar. Esto les permitirá liberar tensiones y conectarse con sus propios ritmos internos. Luego, se les pide que se detengan en un momento y describan qué están sintiendo en ese momento. Esto ayudará a crear un ambiente de confianza y conexión entre los participantes. El camino y el ritmo para llegar a ser docente. El rol del otro, del compañero de estudios.

Presentación de cada uno con diferentes técnicas.

El Juego psicodramático ya lo conocen.

Nos permitirá sacar personajes internos que usamos en nuestra cotidianeidad.

Hará visible lo invisible, pondremos voz a aquellos personajes que nos habitan y que no siempre son escuchados.

Poder pensar y sentir algunos cambios, transformaciones que podríamos tomar y desarrollar, cada rol y su complementario, desarrollarlo, explorarlo.

Acción:

Escena de la serie Rita, abordaje, desde las preguntas que nos produce y desde ¿qué nos dispara?

Tomamos una escena, la más votada y la actuamos. Repartimos roles de los personajes. La vamos haciendo crecer, sumaremos más personajes a la misma escena.

Soliloquios, ¿Qué está pensando cada personaje en verdad?

Escritura de Dudas, temores, fantasías. ¿Qué sentimos? ¿Qué hicimos?

Ronda final. La ronda final se centrará en reflexionar sobre la experiencia del taller. Se explicará que el objetivo del taller es explorar los miedos preprofesionales docentes y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva. Se reflexionará sobre cómo se sintieron los participantes en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de

interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

La planificación narrativa del taller

El taller comenzará con una presentación de la investigación, del EDI y del marco institucional. A continuación, se realizará un encuadre y se firmará el Consentimiento Informado.

Para continuar, se realizará una presentación de cada uno con diferentes técnicas. Los participantes ya conocen el juego psicodramático, que les permitirá sacar personajes internos que usan en su cotidianidad. Además, hará visible lo invisible, pondrán voz a aquellos personajes que los habitan y que no siempre son escuchados. También podrán pensar y sentir algunos cambios y transformaciones que podrían tomar y desarrollar, explorando cada rol y su complementario.

En la siguiente actividad, se abordará una escena de la serie Rita, desde las preguntas que nos produce y desde ¿qué nos dispara? Se tomará una escena, la más votada, y se actuará. Se repartirán roles de los personajes y se irá haciendo crecer la escena, sumando más personajes a la misma. También se realizarán soliloquios para explorar lo que está pensando cada personaje en verdad.

Después de la escena, se escribirán en la bitácora las dudas, temores y fantasías que surgieron durante la actividad. Se reflexionará sobre cómo se sintieron en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras.

Para finalizar, se realizará una ronda final en la que se explicará qué es el psicodrama y cómo puede ayudar esta terapia grupal. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se

realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión.

4.4.2. Segunda sesión

Hoja de ruta: Psicodrama y Escenificación de Situaciones Escolares

¿Qué es el psicodrama? ¿Qué es un grupo?

Caldeamiento: en la fase de caldeamiento se les da la consigna de que imaginen que son un adulto formador que reconozca que lo hace bien. Se les pide que caminen con confianza y seguridad, como si fueran expertos en su campo. Esto les permitirá explorar y desarrollar su autoestima y confianza en sí mismos. Luego, se les pide que se detengan y describan qué están sintiendo en ese momento. Esto ayudará a crear un ambiente de confianza y seguridad en el grupo. En las escenas se hablará del miedo a las prácticas, a ser observadas. El caldeamiento pasa por rol de un adulto formador que reconozcan que lo hace bien.

Acción:

Abordaremos polos opuestos (ilusión-desilusión esto no se plantea oralmente sino que se vivencia)

Multiplicación dramática. Escenas Temidas

Escena 1. Pensaremos una escena escolar posible.

Roles: 2 profesores de práctica (uno será observador de la clase), una residente, una maestra, una directora, niños y niñas.

Arman la escena por separado: Los docentes de práctica, la alumna, las docentes de la escuela, los niños y niñas.

Ponemos en escena.

Cambiamos roles.

Escribimos en la bitácora, ¿Cómo nos sentimos en general? ¿Cómo nos sentimos en cada rol que jugamos? ¿Qué nos ocurrió? ¿Cuándo sentimos miedo a fracasar? Miedo a ser observados? Miedo a qué? Poner todas las palabras.

¿Qué es el psicodrama? ¿Qué es un grupo?

Ronda final. La ronda final se centrará en explicar qué es el psicodrama y qué es un grupo. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se finalizará el taller con una reflexión sobre cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

La planificación narrativa del taller

El taller de psicodrama tiene como objetivo abordar el miedo que surge en los estudiantes de tercer y cuarto año de los profesados de El Bolsón que cursan los Talleres de Prácticas. Para ello, se utilizará la técnica del psicodrama, que consiste en escenificar situaciones para que los participantes puedan experimentar y darse cuenta de su forma de relacionarse con los demás y consigo mismos.

El taller comenzará con un caldeamiento, en el que se trabajará el rol de un adulto formador que reconozca que lo hace bien. A continuación, se abordarán polos opuestos, como la ilusión y la desilusión, sin mencionarlos explícitamente.

En la multiplicación dramática, se trabajará una escena escolar posible, en la que participarán dos profesores de práctica (uno será observador de la clase), una residente, una maestra, una directora, niños y niñas. Cada grupo armará la escena por separado y luego se pondrá en escena, cambiando los roles.

Después de la escena, se escribirá en la bitácora cómo se sintieron en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras.

Para finalizar, se realizará una ronda en la que se explicará qué es el psicodrama y qué es un grupo. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se

explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión.

4.4.3. Tercera sesión

Hoja de ruta: De la lógica binaria a la multiplicidad colectiva: resonancia con el Otro/otro

De la lógica binaria a la multiplicidad colectiva.

Resonar con el Otro/otro

Caldeamiento: en la fase de caldeamiento se les da la consigna de que imaginen que están en un lugar donde pueden ser ellos mismos sin miedo a ser juzgados. Se les pide que caminen con libertad y sin restricciones, como si fueran en un espacio donde pueden ser auténticos. Esto les permitirá explorar y desarrollar su autenticidad y conexión con sus propios sentimientos. Luego, se les pide que se detengan y describan qué están sintiendo en ese momento. Esto ayudará a crear un ambiente de confianza y conexión entre los participantes. Se desarrollarán nuevas escenas temidas.

Acción:

Multiplicación dramática. Escenas Temidas 2.

Juegos grupales.

Escribimos, ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué ocurrió?

Ronda final. La ronda final se centrará en explicar la fundamentación teórica del empleo de la narración de cuentos en el psicodrama y cómo puede ayudar esta terapia grupal. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

La planificación narrativa del taller

El taller "De la lógica binaria a la multiplicidad colectiva" tiene como objetivo trabajar la resonancia con el Otro/otro. Para ello, se comenzará con un caldeamiento en el que se trabajará la conexión con el otro a través de diferentes técnicas.

En la multiplicación dramática, se abordarán escenas temidas 2 y se realizarán juegos grupales para fomentar la interacción y la comunicación entre los participantes. Después de la actividad, se escribirá en la bitácora cómo se sintieron en general y qué ocurrió.

Para continuar, se abordará una escena de la serie Rita y se tomará la escena más votada para actuarla. Se repartirán roles de los personajes y se irá haciendo crecer la escena, sumando más personajes a la misma. También se realizarán soliloquios para explorar lo que está pensando cada personaje en verdad.

Después de la escena, se escribirán en la bitácora las dudas, temores y fantasías que surgieron durante la actividad. Se reflexionará sobre cómo se sintieron en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras.

Para finalizar, se realizará una ronda en la que se explicará la fundamentación teórica del empleo de la narración de cuentos en el psicodrama y cómo puede ayudar esta terapia grupal. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión.

Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

4.4.4. Cuarta sesión

Hoja de ruta: Grupo Resonancia: explorando escenas temidas, consonantes,

resonantes y resultantes

Grupo resonancia. Escena temida. Escena consonante. Escena resonante. Escena resultante.

Resonar con el Otro/otro

Caldeamiento: se les da la consigna de que imaginen que están en un lugar donde pueden conectarse con otros de manera profunda. Se les pide que caminen con la intención de conectarse con los demás, como si fueran en un espacio donde pueden compartir sus sentimientos y pensamientos. Esto les permitirá explorar y desarrollar su capacidad para conectarse con otros y resonar con sus emociones. Luego, se les pide que se detengan y describan qué están sintiendo en ese momento.

Acción:

Multiplicación dramática. Escenas Temidas 3.

Escribimos, ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué ocurrió?

Ronda final. La ronda final se centrará en reflexionar sobre la experiencia del taller. Se explicará que el objetivo del taller es trabajar la resonancia con el Otro/otro. Se reflexionará sobre cómo se sintieron los participantes en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

La planificación narrativa del taller

El taller "Grupo resonancia" tiene como objetivo trabajar la resonancia con el Otro/otro. Para ello, se comenzará con un caldeamiento en el que se trabajará la

conexión con el otro a través de diferentes técnicas.

En la multiplicación dramática, se abordarán escenas temidas 3 y se realizarán juegos grupales para fomentar la interacción y la comunicación entre los participantes. Después de la actividad, se escribirá en la bitácora cómo se sintieron en general y qué ocurrió.

Para continuar, se realizarán cuatro escenas: temida, consonante, resonante y resultante. En la escena temida, se abordará una situación que genere miedo o incomodidad en los participantes. En la escena consonante, se trabajará una situación en la que los participantes se sientan cómodos y en sintonía. En la escena resonante, se trabajará una situación en la que los participantes se sientan en resonancia con el otro/otro. En la escena resultante, se trabajará una situación en la que se pueda ver el resultado de la resonancia con el otro/otro.

Después de cada escena, se escribirán en la bitácora las dudas, temores y fantasías que surgieron durante la actividad. Se reflexionará sobre cómo se sintieron en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras.

Para finalizar, se realizará una ronda en la que se explicará la fundamentación teórica del empleo de la narración de cuentos en el psicodrama y cómo puede ayudar esta terapia grupal. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión.

Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

4.4.5. Quinta sesión

Hoja de ruta: Reflexión y Cierre del taller.

Construimos las escenas: Escena temida, Escena consonante, Escena resonante, Escena resultante.

Caldeamiento: en la fase de caldeamiento se les da la consigna de que imaginen que están en un lugar donde pueden reflexionar sobre su experiencia en el taller. Se les pide que caminen con la intención de recordar y reflexionar sobre lo que han aprendido y experimentado. Esto les permitirá explorar y desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus propias experiencias y sentimientos. Luego, se les pide que se detengan y describan qué están sintiendo en ese momento.

Acción:

Multiplicación dramática sobre una escena elegida. Escenas Temidas.

Escribimos, ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué ocurrió?

Ronda final. La ronda final se centrará en reflexionar sobre la experiencia del taller. Se explicará que el objetivo del taller es explorar los miedos preprofesionales docentes y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva. Se reflexionará sobre cómo se sintieron los participantes en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras. Se explicará que el psicodrama es una técnica de psicoterapia en la que se escenifican modos de interaccionar con otras personas como vehículo para el autoconocimiento y que se realiza en grupo. Se dividirá la sesión en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se explicará que el director de la sesión de psicodrama es el psicoterapeuta y que las sesiones se dividen en tres grandes pasos: el calentamiento, la escenificación y la reflexión. Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

La planificación narrativa del taller

El taller comenzará con un caldeamiento.

Para continuar, se realizarán cuatro escenas: temida, consonante, resonante y resultante. En la escena temida, se abordará una situación que genere miedo o incomodidad en los participantes. En la escena consonante, se trabajará una

situación en la que los participantes se sientan cómodos y en sintonía. En la escena resonante, se trabajará una situación en la que los participantes se sientan en resonancia con el otro/otro. En la escena resultante, se trabajará una situación en la que se pueda ver el resultado de la resonancia con el otro/otro.

En la multiplicación dramática, se abordarán escenas temidas 3 y se realizarán juegos grupales para fomentar la interacción y la comunicación entre los participantes. Después de la actividad, se escribirá en la bitácora cómo se sintieron en general y qué ocurrió.

Después de cada escena, se escribirán en la bitácora las dudas, temores y fantasías que surgieron durante la actividad. Se reflexionará sobre cómo se sintieron en general y en cada rol que jugaron, qué les ocurrió, cuándo sintieron miedo a fracasar, miedo a ser observados, miedo a qué, poniendo todas las palabras.

Para finalizar, se realizará una ronda en la que se realizará un cierre del taller. Se finalizará el taller con una reflexión sobre la importancia de la resonancia con el Otro/otro y cómo el psicodrama puede ayudar a trabajar en la multiplicidad colectiva.

4.5. Principales resultados obtenidos de la aplicación de la metodología

Los resultados derivados de la aplicación de la metodología propuesta revelan una serie de beneficios significativos en el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para el ejercicio docente, así como en la gestión efectiva del temor y la ansiedad asociados a las prácticas profesionales.

4.5.1. Logros y beneficios de la metodología

La participación activa de los estudiantes en este enfoque grupal les brinda la oportunidad única de compartir experiencias, escuchar vivencias de sus pares y recibir el apoyo necesario para enfrentar los desafíos inherentes a su formación docente.

En el marco de esta metodología, se fomenta un ambiente de confianza y colaboración, propiciando el intercambio de conocimientos y estrategias entre los participantes. La aplicación de herramientas como el análisis de casos y la revisión bibliográfica se revela como un componente crucial para consolidar tanto los

conceptos teóricos como su aplicación práctica en contextos reales. Este enfoque se sustenta en principios psicoanalíticos, destacando la importancia de los miedos en la configuración del lazo social y la necesidad de explorar las emociones, pensamientos y creencias de los individuos involucrados.

La metodología, estructurada en diversas etapas y el uso de variadas técnicas, promueve la interacción activa entre los estudiantes. Dinámicas de presentación, la exploración de experiencias personales vinculadas al temor y la ansiedad en el ámbito profesional, discusiones grupales y reflexiones colectivas y situaciones complejas presentes en el entorno educativo, son elementos que consolidan la participación y el aprendizaje significativo.

Mediante estas actividades grupales, se busca propiciar una exploración profunda de las emociones, pensamientos y creencias de los participantes, ofreciendo un espacio seguro para la expresión de inquietudes y temores. La metodología propuesta se enmarca en la construcción de significados compartidos, la reflexión crítica, la aplicación de principios psicoanalíticos y el desarrollo de habilidades de comunicación y empatía.

4.5.2. Logros y beneficios de la recolección de datos

La aplicación de este enfoque se revela como una respuesta pertinente a la interrogante sobre cómo garantizar que los alumnos avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB aprendan a gestionar adecuadamente situaciones de temor durante sus prácticas profesionales. Los resultados recopilados evidencian la presencia de miedos en los estudiantes, subrayando la necesidad de un dispositivo estructurado para abordar estos temores en el contexto de la formación docente.

La organización efectiva de los datos, esencial en la investigación cualitativa, se ha llevado a cabo mediante la reducción y codificación de datos como ya se explicó. Estos métodos permiten un análisis más efectivo y significativo, proporcionando una base sólida para abordar la cuestión planteada en la pregunta de investigación. En consecuencia, los hallazgos de este estudio guían el diseño de un dispositivo específico que facilite la gestión adecuada de situaciones de temor

durante las prácticas profesionales de los estudiantes de formación docente en el IFDCEB.

En este contexto, dos aspectos cruciales emergen como pilares fundamentales para el éxito del desarrollo propuesto. En primer lugar, se destaca la necesidad de comprender y fortalecer las posibilidades de obtención de información, así como el registro del trabajo de campo. Cada aplicación de esta metodología requiere una cuidadosa consideración respecto al tipo de información que se busca obtener y los datos que se deben relevar. Este enfoque se erige como un elemento clave para asegurar la eficacia y pertinencia de la metodología, garantizando que se capturen de manera integral las experiencias, emociones y reflexiones de los participantes.

Por otro lado, el segundo aspecto crucial radica en reconocer que cada taller constituye un espacio donde simultáneamente se lleva a cabo la sensibilización por parte de los participantes y el registro in situ de lo que está ocurriendo. Este doble proceso de sensibilización y registro inmediato se revela como una dinámica enriquecedora, pues no solo permite una comprensión profunda de las reacciones y percepciones de los participantes en tiempo real, sino que también facilita la adaptación continua de la metodología según las necesidades y dinámicas emergentes en el grupo.

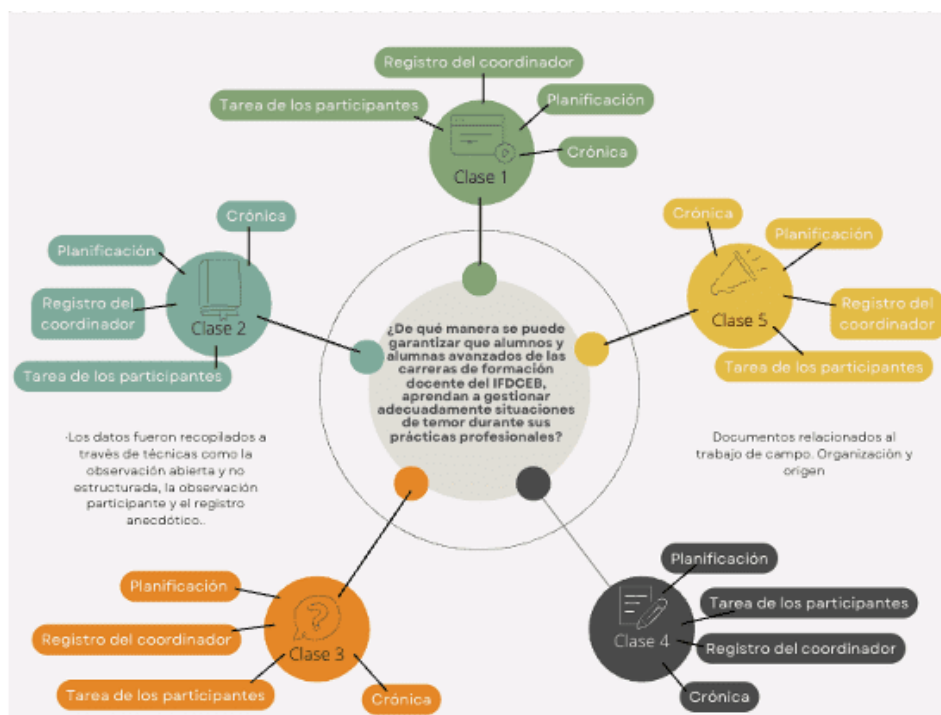
Así, la interconexión de estos dos aspectos esenciales —la optimización de la obtención de información y el reconocimiento de la dualidad entre sensibilización y registro— se instituye como un marco integral para el desarrollo exitoso de la metodología propuesta. Este enfoque holístico -pensando en que el todo, es mucho más que cada una de las partes- no solo promueve la calidad de la investigación, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ofreciéndoles un espacio dinámico y reflexivo donde la teoría se entrelaza de manera orgánica con la práctica, potenciando su preparación para enfrentar los desafíos inherentes a sus futuras prácticas profesionales.

En el diagrama subsiguiente se delimitan los registros que tuvieron lugar en cada sesión del taller. Cada color distintivo en el diagrama representa un encuentro específico, destacando así la secuencia temporal de los eventos. Al mismo tiempo,

se visualiza la participación activa del coordinador, quien basa su trabajo en la observación directa de lo que acontece con los participantes durante cada sesión. Este enfoque proporciona al coordinador una perspectiva dinámica y contextualizada, permitiéndole ajustar y adaptar la metodología según las necesidades y evolución del grupo a lo largo del tiempo. La interacción fluida entre los registros visuales y la intervención coordinada contribuye a la riqueza y flexibilidad del proceso, garantizando una mayor eficacia en la gestión de la sensibilización y el registro de las experiencias de los participantes.

Figura 12

Origen de los datos



En el caso de esta puesta en marcha metodológica se produjeron 68 archivos con información del trabajo de campo

A continuación, el análisis de la aplicación de los instrumentos pensados para permitir un mejor mirada del punto de partida inicial.

En el ámbito de la investigación cualitativa, los procesos de reducción y codificación de datos son fundamentales para transformar la información cruda en insights significativos. En este caso, se ha llevado a cabo un estudio detallado sobre

las preocupaciones de los estudiantes de formación docente en relación con el inicio de sus prácticas profesionales.

La reducción de datos implicó la identificación y el resaltado de la información crítica, la extracción de segmentos significativos y la clasificación y categorización de los datos en temas emergentes. Este proceso permitió condensar los datos brutos en una forma más manejable y concentrada, sin perder la esencia de la información.

Posteriormente, se realizó la codificación de datos, que consistió en categorizar y etiquetar segmentos de datos con etiquetas que representan su significado y contenido. Este paso transformó los datos brutos en unidades analizables, proporcionando un manejo conceptual de los mismos.

La imagen adjunta, una nube de palabras, es un testimonio visual del resultado de este proceso. Palabras como “miedo”, “inseguridad” y “atención” resaltan visualmente, indicando su prevalencia en los datos recogidos. Estas palabras clave son indicativos del temor e incertidumbre que prevalece entre los estudiantes al enfrentar sus prácticas profesionales.

En conclusión, tanto la reducción de datos como la codificación desempeñan un papel fundamental para organizar los datos y facilitar el análisis posterior. Este enfoque contribuye a la generación de ideas, conclusiones y recomendaciones significativas a partir de la investigación cualitativa. La nube de palabras sirve como una herramienta visual eficaz para comprender mejor este proceso y los resultados obtenidos.

Figura 13

Nubes de códigos



Del trabajo de campo se han obtenido una serie de resultados teórico-metodológicos y prácticos.

Antes de la aplicación de la metodología propuesta, se caracterizó el estado inicial de los miedos en los estudiantes de formación docente. Se identificaron dificultades en la gestión del temor, donde los estudiantes avanzados mostraban ansiedad y temor ante la inminencia de sus prácticas profesionales. Esta situación podía afectar su desempeño y su capacidad para establecer relaciones efectivas con los alumnos. Además, se observó una falta de un espacio adecuado para abordar situaciones especiales, como la angustia y el temor que surgían al enfrentar el inicio de las prácticas. Estos hallazgos resaltan la necesidad de desarrollar habilidades y competencias fundamentales en los futuros docentes para afrontar estos desafíos (Tabla 7).

Tabla 7

Situación original de los miedos identificados.

Aspecto	Descripción
Dificultades en la gestión del temor	Los estudiantes avanzados experimentan ansiedad y temor ante la inminencia de sus prácticas profesionales, lo que puede afectar su desempeño y su capacidad para establecer relaciones efectivas con los alumnos.
Falta de un espacio adecuado	La formación docente actual no siempre proporciona un entorno propicio para abordar y contener situaciones especiales como la angustia y el temor que surgen al enfrentar el inicio de las prácticas profesionales.
Desarrollo de habilidades fundamentales	La metodología propuesta busca promover la reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos y la construcción de vínculos emocionales, fortaleciendo habilidades sociales, emocionales y pedagógicas.

Nota: Esta tabla resume de manera concisa los aspectos clave de la situación original de los miedos identificados en los estudiantes de formación docente antes de la implementación de la metodología propuesta.

La metodología propuesta ofrece una serie de estrategias para ayudar a los estudiantes a superar sus miedos y desarrollar habilidades clave para su carrera docente. En primer lugar, se destaca la importancia de identificar y expresar los temores específicos a través de actividades diagnósticas al inicio del proceso. Esto permite a los estudiantes comprender mejor sus propios miedos y preocupaciones, sentando las bases para abordarlos de manera efectiva. Asimismo, la metodología fomenta la exploración emocional y la construcción de significados compartidos a través del uso de herramientas psicoanalíticas en un entorno colaborativo. Esta aproximación les brinda a los estudiantes un marco conceptual y práctico para enfrentar sus emociones y trabajar en conjunto para superar los desafíos que se les presentan.

Otro aspecto clave de la metodología propuesta es el análisis de casos que ejemplifican situaciones de temor en el ejercicio docente. Al estudiar estos casos, los estudiantes pueden aplicar los conceptos teóricos aprendidos a situaciones prácticas, lo que les ayuda a comprender mejor cómo gestionar sus propios miedos

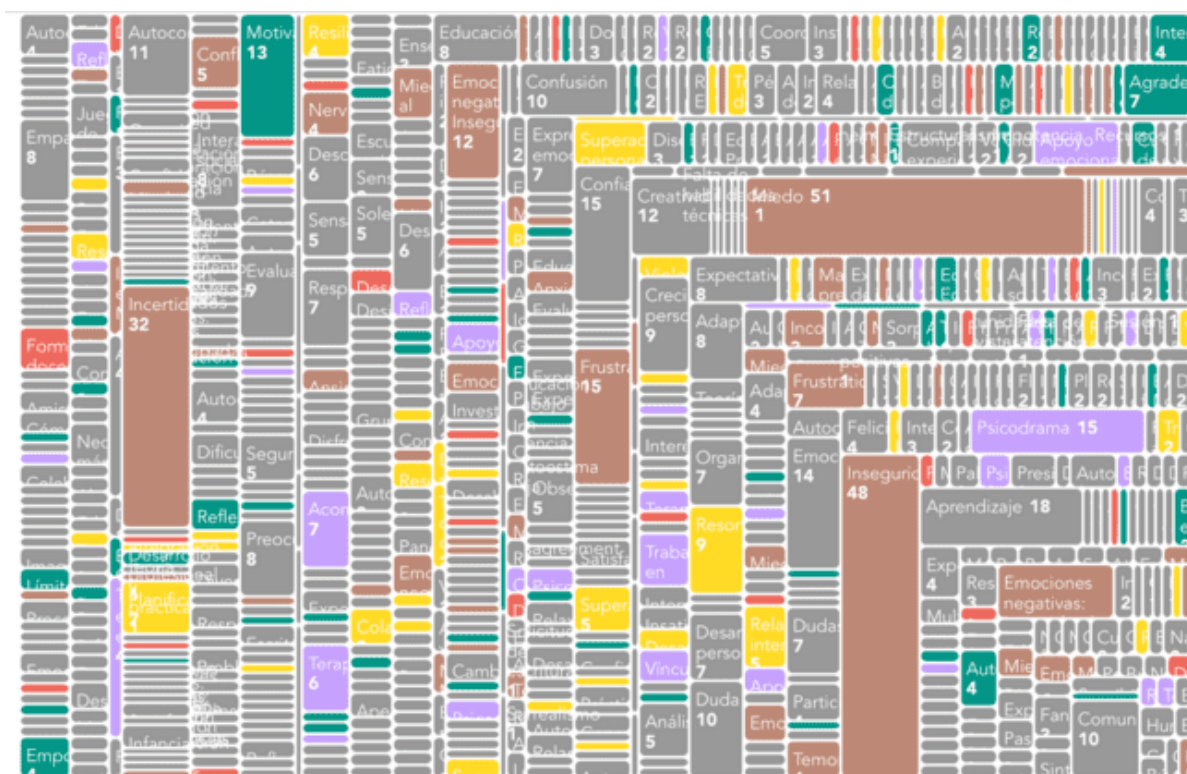
en contextos reales. Además, la retroalimentación periódica proporcionada a cada participante les permite reflexionar sobre sus avances en el manejo de la ansiedad y el miedo, promoviendo un aprendizaje continuo y la mejora constante de sus habilidades emocionales y pedagógicas.

4.5.3. La evolución de las unidades de significado a las categorías

El punto de partida de esta investigación se representa en la Figura 13: Diagrama de árbol de códigos, que ilustra la complejidad inherente en la tarea de codificación utilizando ATLAS.ti.

Figura 14

Diagrama de árbol de los códigos



Esta figura subraya la complejidad de codificar mediante inteligencia artificial y sirve como punto de partida. Cada rectángulo en el diagrama representa un código asignado por el investigador, cuyo tamaño refleja la frecuencia de aparición del código. Esta representación visual inicial permite apreciar la cantidad de códigos y citas, así como la complejidad estructural que puede surgir en el proceso de análisis.

Al analizar la información representada en el diagrama de árbol, abordamos

la reducción de datos. Este proceso implica transformar datos brutos en una forma más manejable y concentrada, sin perder la esencia de la información. Incluye identificar y resaltar la información crítica, extraer segmentos significativos, y clasificar y categorizar los datos en temas, tópicos o patrones emergentes.

Una vez reducidos los datos, procedemos a su codificación, esencial en la investigación cualitativa. Consiste en categorizar y etiquetar segmentos de datos con etiquetas que representen su significado y contenido. Este proceso condensa los datos y les proporciona un manejo conceptual, transformándolos en unidades analizables. Requiere atención al detalle y conocimiento del contexto en que se recopilaron los datos. En la investigación propuesta, creamos códigos basados en las preocupaciones expresadas, por los estudiantes, relacionadas con el temor al inicio de sus prácticas profesionales.

Una vez asignadas las etiquetas a los datos, se formulan las categorías. Estas representan un nivel más alto de abstracción, permitiendo agrupar las unidades de significado en torno a ideas o conceptos comunes. No solo agrupan unidades de significado, sino que reflejan una comprensión más profunda de los patrones y temas emergentes en los datos.

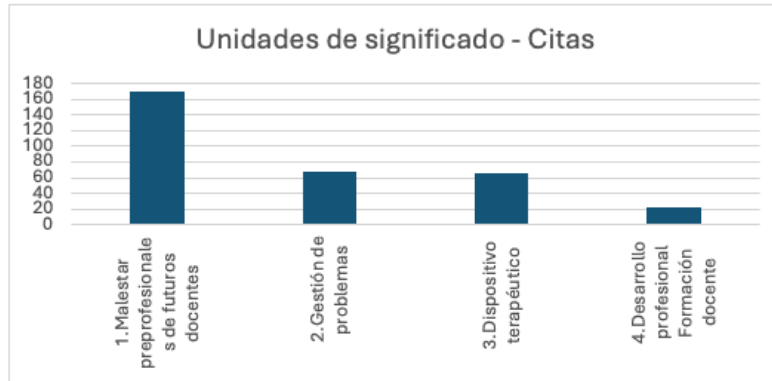
El proceso de formulación de categorías implica analizar los datos de manera sistemática y reflexiva para determinar las conexiones y relaciones entre diferentes unidades de significado. Un enfoque útil en este proceso es considerar la cantidad de códigos que tiene cada unidad de significado. En general, las unidades de significado con un mayor número de códigos pueden sugerir temas más prevalentes o importantes en los datos, y por lo tanto, podrían constituir categorías más robustas. Este proceso debe ser riguroso y reflexivo, teniendo en cuenta tanto la cantidad como la calidad de las unidades de significado.

La representación gráfica en forma de barras en la Figura 14 es crucial para comprender el proceso de evolución de las categorías, destacando las unidades de significado. Estas unidades son el resultado del refinamiento de los códigos iniciales y las citas asociadas a cada uno de ellos. De esta manera ofrece una visualización clara de cómo los códigos originales se transforman y se agrupan en unidades de significado más refinadas, las cuales sirven como base para la construcción de las

categorías.

Figura 15

Gráfico de barra de unidades de significado



Este vínculo entre las categorías y las unidades de significado resalta la importancia del proceso iterativo de análisis cualitativo. A medida que se revisan y redefinen los códigos iniciales, se generan unidades de significado más precisas y contextualmente ricas. Estas unidades, a su vez, se utilizan para identificar patrones emergentes y temas comunes, que se traducen en las categorías que estructuran y dan significado al conjunto de datos analizados.

Así, es que se permite observar no solo las categorías resultantes, sino que también evidencia el trabajo reflexivo y riguroso detrás de su formulación. Cada categoría representa una comprensión más profunda de los datos, enriquecida por el proceso de análisis iterativo que incorpora tanto los códigos originales como las interpretaciones derivadas de las unidades de significado. Este proceso asegura que las categorías finales sean representativas y significativas en relación con el conjunto de datos y los objetivos de la investigación.

4.5.4. Proceso de validación de las categorías

Uso de códigos, nube de palabras y diagrama de árbol

Para validar las categorías de análisis y luego evaluar su uso, se llevó a cabo un proceso que implicó varios métodos y herramientas. Se comenzó con la

elaboración de una tabla que mostraba la cantidad de códigos identificados en las citas textuales, lo que proporcionó una visión cuantitativa de la frecuencia de ocurrencia de diferentes temas o conceptos en los datos.

Posteriormente, se generó una nube de palabras utilizando el software ATLAS.ti, la cual visualizaba las palabras más frecuentes basadas en los códigos identificados. Esta nube de palabras ayudó a identificar los términos más relevantes en los datos.

Luego, se utilizó un diagrama de árbol para mostrar la importancia relativa de cada código en relación con el total de códigos identificados. Esta visualización ayudó a identificar los temas principales y su relación entre sí.

Finalmente, se realizó un análisis de redes utilizando el software Gephi para elaborar una red de significados entre los diferentes sentimientos identificados en los datos. Esta representación visual permitió comprender las relaciones entre los sentimientos y cómo se interrelacionan en el contexto del estudio.

A continuación, se muestran los gráficos más representativos de cada fase del análisis para cada categoría construida:

1. Malestares preprofesionales de futuros docentes (62 códigos y 169 citas)

Tabla 8

62 códigos de la Unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes

1. Confusión	2. Ansiedad	3. Conflicto	4. Emociones negativas: Confianza	5. Emociones negativas: Duda
6. Emociones negativas: Frustración	7. Emociones negativas: Incertidumbre	8. Emociones negativas: Inseguridad	9. Emociones negativas: Miedo	10. Emociones negativas: Miedo al fracaso
11. Emociones negativas: Miedo	12. Emociones negativas: Soledad	13. Emociones negativas: Temor	14. Estrés	15. Estrés académico
16. Frustración	17. Frustración Incertidumbre	18. Incertidumbre: Dificultad en el seguimiento individual	19. Incertidumbre: Falta de personalización	20. Incertidumbre: Incertidumbre
21. Incomodidad	22. Inseguridad	23. Inseguridad económica:	24. Inseguridad económica:	25. Inseguridad profesional

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

		Miedo económico	Restrictividad laboral	
26.Malestares de futuros docentes: Ansiedad	27.Miedo	28.Miedo a la muerte	29.Miedo a la observación	30.Miedo a la pérdida
31.Miedo a los adultos	32.Miedo a ser observados	33.Miedo al desempleo	34.Miedo al fracaso	35.Miedo al juicio
36.Miedo económico	37.Miedo: Inseguridad	38.Miedo: Miedo común	39.Miedos	40.Miedos: Armas de fuego
41.Miedos: Busca de equilibrio	42.Miedos: Comunicación difícil	43.Miedos: Conflicto entre niños	44.Miedos: Deseo de plenitud	45.Miedos: Destramar
46.Miedos: Dilemas	47.Miedos: Escena temida	48.Miedos: Malestar familiar	49.Miedos: Miedo a la enfermedad	50.Miedos: Miedo al qué dirán
51.Miedos: Miedo común	52.Miedos: Rigidez de roles	53.Miedos: Temor a la repetición de prácticas estereotipadas	54.Miedos: Vivir con miedos	55.Malentendido
56.Nerviosismo	57.Sentimiento de insuficiencia	58.Temor	59.Temor a cometer errores	60.Temor a la intervención
61.Temores	62.Tensión			

Figura 16

Nubes de códigos de la unidad de significado 1.Malestares preprofesionales de futuros docentes



Figura 17

Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes



Ejemplos de citas:

Código Miedo

“...siendo evaluadas y juzgadas por lo que hacíamos o no hacíamos, por cómo salía o no salía, como si que esa clase saliera lo mejor posible, solo dependiera de nosotras y lo cierto es que depende de otro montón de cosas, también de los estudiantes digamos, también de los recursos, también de... y nada como que creo que pasando limpio, esos serían los grandes miedos que transite y que fueron distintos a los que tuve cuando tuve mi primer cargo...”

(Entrevista a egresada novel.docx)

Código Inseguridad

“...¿Y si me olvido los materiales? ¿Y si tantos materiales que me puse a fabricar y me revolean todo? ¡Uy! ¿Y si no los convoco? ¿Y si no hago el cierre?...”

(Crónica N° 4.docx)

2.Gestión de problemas (36 códigos y 67 citas)

Tabla 9

36 códigos de la Unidad de significado 2.Gestión de problemas

1. Apoyo	2. Apoyo emocional	3. Aprendizaje personal	4. Colaboración	5. Desarrollo personal: Autoeficacia
6. Desarrollo personal: Crecimiento	7. Desarrollo infantil	8. Descubrimiento de genitales	9. Disfrute	10. Empoderamiento
11. Formación docente	12. Imitación	13. Perspectiva	14. Resiliencia	15. Resolución de conflictos
16. Resolución de problemas	17. Resonancia	18. Responsabilidad del docente	19. Responsabilidad profesional	20. Sentimiento de seguridad
21. Social interaction	22. Solución	23. Superación	24. Superación de miedos	25. Superación personal
26. Toma de decisiones	27. Trabajo	28. Trabajo docente	29. Transformación	30. Trust
31. Valoración positiva	32. Vergüenza	33. Vínculo afectivo	34. Vínculo emocional	35. Violencia
36. Visión a futuro				

Figura 7

Nubes de códigos de la unidad de significado 2. Gestión de problemas

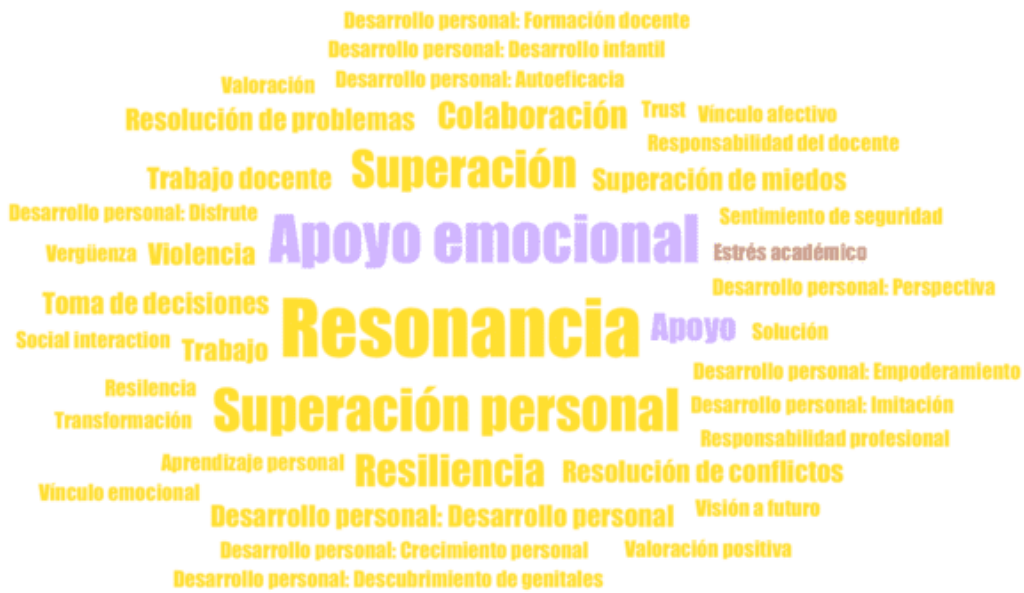
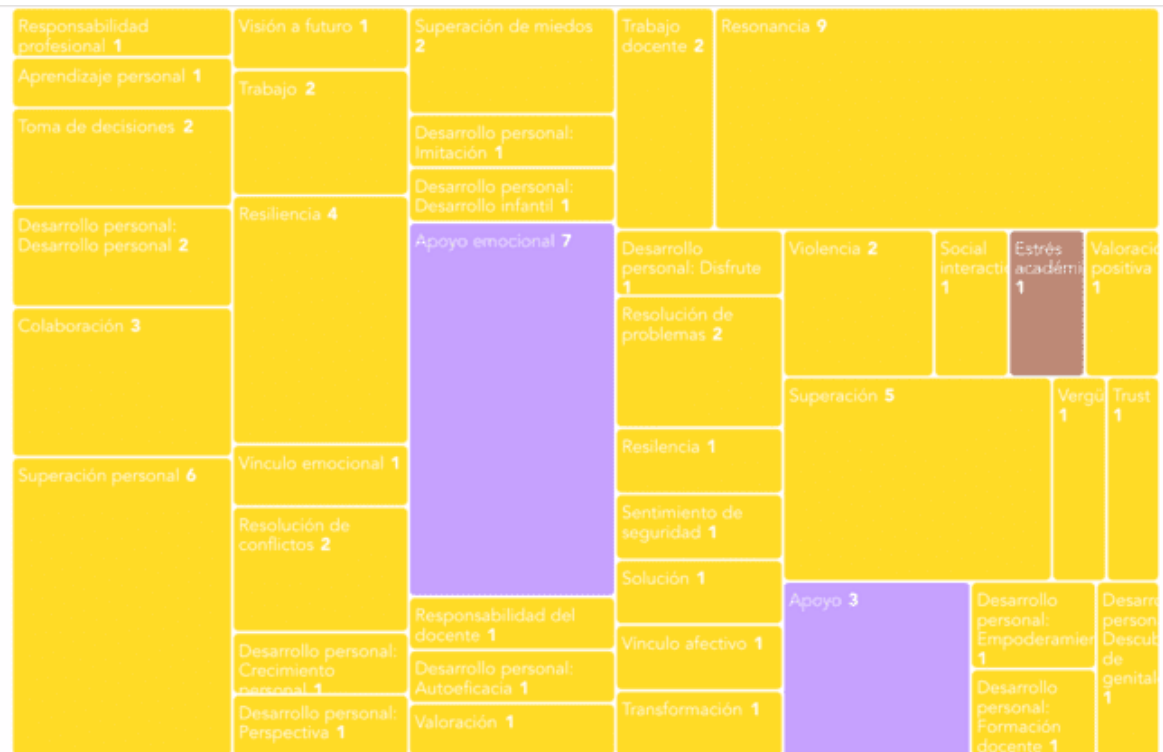


Figura 8

Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 2. Gestión de problemas



Ejemplos de citas:

Código Resonancia

“...Invité a participar en la ronda final a Gabi, ella siempre es muy respetuosa no interviene como para no contaminar a los demás con algo de su mirada, sólo interviene cuando va de seguro a potenciar con su intervención, pero en este caso me parecía que no podía quedar callada, así que le di la palabra. Si había un momento en el que parecía que todos iban a empezar a llorar en cadena, digamos, en el momento de la sensibilización tenía algo de atención centrada en Lucia, que ya nos había contado el fallecimiento de un hermanito suyo, pero no imaginé que todas tenían un dolor tan grande por detrás. Aquí empezaron aparecer esas escenas primarias. Pudimos plantear que todos tenemos una vida y que a todos nos resuena el dolor del otro. Poco a poco, se puso en evidencia, lo que se suele decir "le cayeron las fichas..."

(Relato 3.docx)

Código Apoyo emocional

“...el acuerdo de confiabilidad brindó la seguridad de poder expresar lo que nos estaba atravesando en ese momento, poner en palabras los miedos existentes y también los de futuro. Nos permitió abrirnos de modo sincero, sin la presión de ser observadas, evaluadas ni mucho menos, lo cual destaco mucho ya que en los momentos que fueron necesarios, al menos en mi caso me senti escuchada, contenida y cuidada Pienso que este tipo de espacios debería ser recurrente dentro del IFDC porque una como estudiante en trayectoria, y ante las prácticas docentes experimenta muchas emociones juntas. Se encuentra de lleno con las realidades de las salas, con situaciones realmente delicadas y complejas que nos interpela emocional y psicológicamente. Ante lo cual me pregunto ¿quien nos sostiene? ¿Quién nos puede escuchar, ayudar y guiar? ¿en quien confiar esto que estoy sintiendo o pensando? ¿Qué herramientas me pueden brindar para este recorrido? Agradezco el espacio brindado, cuidado y respetuoso, que me permitió abrirme, poner en palabras mis miedos, fantasías, emociones, y pensamientos etc. Por las herramientas brindadas, por la escucha, el acompañamiento porque son las que me están ayudando mucho en este recorrido que estoy transitando y las cuales estoy poniendo en práctica...”

(Participante 2.docx)

3. Dispositivo terapéutico (34 códigos y 66 citas)

Tabla 10

36 códigos de la Unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico

1. Acompañamiento	2. Análisis de pensamientos	3. Apoyo	4. Apoyo emocional	5. Apoyo emocional: Soporte emocional
6. Apoyo emocional: Espacio	7. Apoyo: Apoyo emocional	8. Conexión con el otro	9. Conexión emocional	10. Escena escolar

terapéutico				
11. Escena teatral	12. Espacio terapéutico: Espacio terapéuticos	13. Psicoanálisis	14. Psicodrama	15. Psicología social
16. Psicólogo	17. Psicoterapeuta	18. Psicoterapia	19. Psicoterapia grupal	20. Reflexión crítica
21. Reflexión interna	22. Reflexión personal	23. Reflexión sobre emociones	24. Reflexión sobre la enseñanza	25. Terapia
26. Terapia de grupo	27. Terapia grupal	28. Trabajo en equipo	29. Trabajo en grupo	30. Trabajo en multiplicidad colectiva
31. Trauma	32. Vínculo	33. Vínculos emocionales	34. Vínculos familiares	

Figura 90

Nubes de códigos de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico

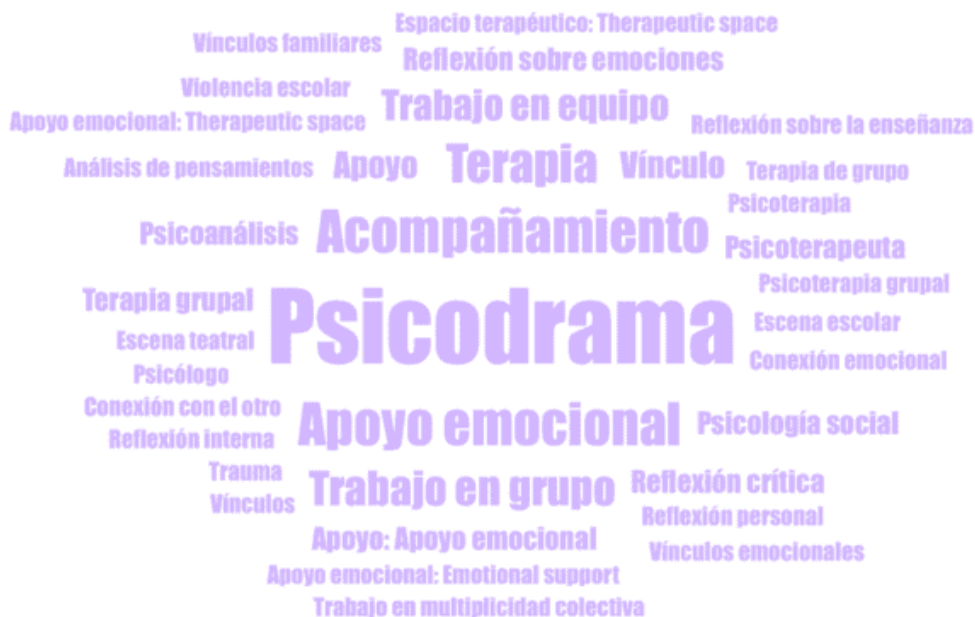
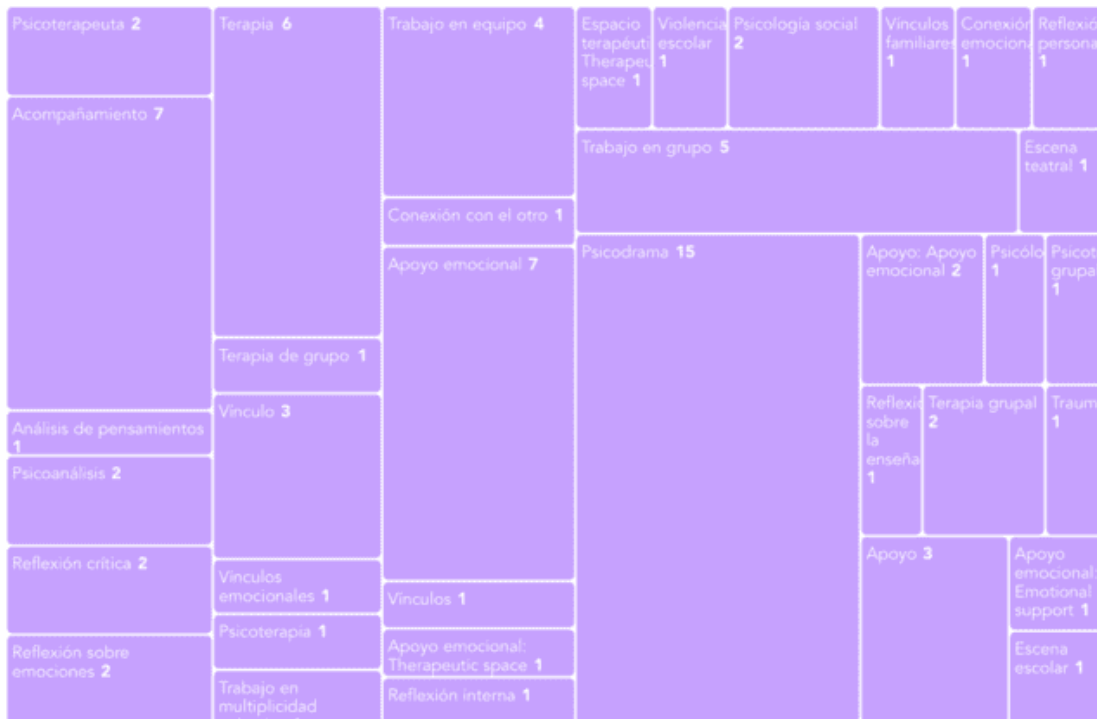


Figura 10

Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón



Ejemplos de citas:

Código Psicodrama

“...Por ello, insisto en que este EDI me ayudo a pensar/los quizá de otra forma, reunida escuchando que a otras personas les sucede lo mismo que a mi e intentan modificarlo. La forma perfecta fue poder jugar al psicodrama, representando escenas y roles donde pudimos expresar nuestros miedos, pensamientos y ocuparnos acerca de os que eso nos generaba ...”

(Participante 7.docx)

Código Acompañamiento

“...¿Cómo acompañar el desarrollo de los niños y niñas en su etapa de descubrimiento de genitales? (cómo se acompañan determinadas situaciones en la sala)...”

(TC1Participantes 1.docx)

4.Desarrollo profesional formación docente (34 códigos y 23 citas)

Tabla 11

29 códigos de la Unidad de significado 4.Desarrollo profesional Formación docente

1. Desarrollo profesional	2. Desarrollo profesional del docente:	3. Desarrollo profesional del docente: Desarrollo	4. Desarrollo profesional del docente:	5. Desarrollo profesional del docente: Manejo
---------------------------	--	---	--	---

	Desafíos en la transición a la práctica	de habilidades de enseñanza	Dificultad para planificar	de situaciones difíciles
6. Desarrollo profesional del docente: Planificación	7. Desarrollo profesional del docente: Toma de decisiones	8. Desarrollo profesional: Acompañamiento	9. Desarrollo profesional: Adaptación al entorno laboral	10. Desarrollo profesional: Autoconfianza
11. Desarrollo profesional: Creatividad	12. Desarrollo profesional: Negociación	13. Desarrollo profesional: Orientación	14. Desarrollo profesional: Reflexión crítica	15. Desarrollo profesional: Resolución de conflictos
16. Desarrollo profesional: Resolución de problemas	17. Desarrollo profesional: Responsabilidad	18. Desarrollo profesional: Sala	19. Desarrollo profesional: Trabajo en equipo	20. Formación
21. Formación académica	22. Formación de formadores	23. Formación docente	24. Formación docente: Acompañamiento educativo	25. Formación docente: Dependencia de los docentes
26. Formación docente: Desafíos en la transición a la práctica	27. Formación docente: Desarrollo de habilidades de enseñanza	28. Formación docente: Opinión sobre la docencia	29. Formación docente: Relación con la formadora	30. Desarrollo profesional del docente: Manejo de situaciones difíciles
31. Desarrollo profesional	32. Desarrollo profesional del docente: Desafíos en la transición a la práctica	33. Desarrollo profesional del docente: Desarrollo de habilidades de enseñanza	34. Desarrollo profesional del docente: Dificultad para planificar	

Figura 11

Nubes de códigos de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente

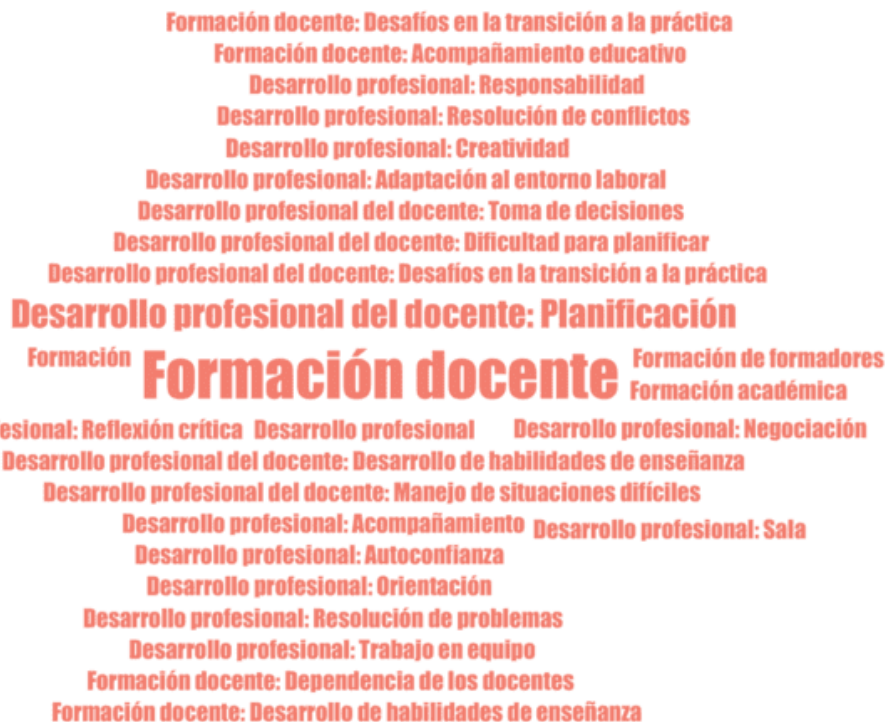


Figura 12

Diagrama de árbol de códigos de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente

Desarrollo profesional: Resolución de conflictos 1	Desarrollo profesional: Reflexión crítica 1	Desarrollo profesional 1	Desarrollo profesional del docente: Planificación 2	Formación de formadores 1	Formación docente: Desafíos en la transición a la práctica 1	Formación docente: Dependencia de los docentes 1	Desarrollo profesional: Autoconfianza 1
Desarrollo profesional: Responsabilidad 1	Desarrollo profesional: Resolución de problemas 1						
Desarrollo profesional: Sala 1	Formación docente: Relación con la formadora 1	Desarrollo profesional: Orientación 1	Formación docente 4		Formación docente: Opinión sobre la docencia 1	Formación docente: Acompañamiento educativo 1	
Formación docente: Desarrollo de habilidades de enseñanza 1	Formación académica 1	Formación 1					
Desarrollo profesional del docente: Desarrollo de habilidades de enseñanza 1	Desarrollo profesional del docente: Toma de decisiones 1				Desarrollo profesional: Adaptación al entorno laboral 1	Desarrollo profesional del docente: Desafíos en la transición a la práctica 1	
Desarrollo profesional: Negociación 1	Desarrollo profesional del docente: Manejo de situaciones difíciles 1	Desarrollo profesional: Acompañamiento 1		Desarrollo profesional: Creatividad 1			
			Desarrollo profesional: Trabajo en equipo 1		Desarrollo profesional del docente: Dificultad para planificar 1		

Ejemplos de citas:

Código Formación docente

“...Como estudiante y futura docente considero de sumo valor intelectual pero también ético y crítico de nuestras prácticas mantenernos en una continua búsqueda de nuevos saberes que enriquezcan nuestro accionar en la vida y principalmente en las salas. Más en este año particular que comencé a cursar las prácticas de tercer año del Profesorado en Educación Inicial donde sin dudas muchas emociones e interrogantes surgieron. Por ello, al presentarse el EDI: Fantasías y temores frente a la tarea docente consideré una oportunidad valiosa para afrontar los distintos sentires que estoy atravesando, conocer compañeras de las distintas formaciones en la misma situación que yo e iniciar la búsqueda de posibles respuestas (si las hubiera). Sumado a esto, el otro punto que me llamó la atención e interesante era la otra mitad de título del Edi "Psicodrama en la escuela". Me llevó a pensar qué es y cómo esta herramienta me ayudaría al transitar mis prácticas y en un futuro en qué contexto podría ayudar a los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas de las salas donde trabaje...”

(Participante 4.docx)

Código Desarrollo profesional del docente

“...siento que me hizo reflexionar un montón sobre el camino que voy transitando para ser futura docente, el posicionamiento que voy tomando sobre mis prácticas, sobre mis derechos, sobre los derechos de los niños y las niñas. Lo importante que es ver por dentro y en retrospectiva para poder sanar, y garantizar en la vida de los niños y niñas una educación de calidad...”

(Participante 6.docx)

Los códigos seleccionados se desarrollaron en 325 citas.

Evaluación de la consistencia de los códigos y en el conjunto total

En el siguiente gráfico podemos observar las unidades de significado y su distribución en el total.

Figura 24

Gráfico de árbol distribución de unidades de significado



La siguiente figura es una representación visual de las relaciones entre los códigos que trabajamos para conformar las unidades de significado.

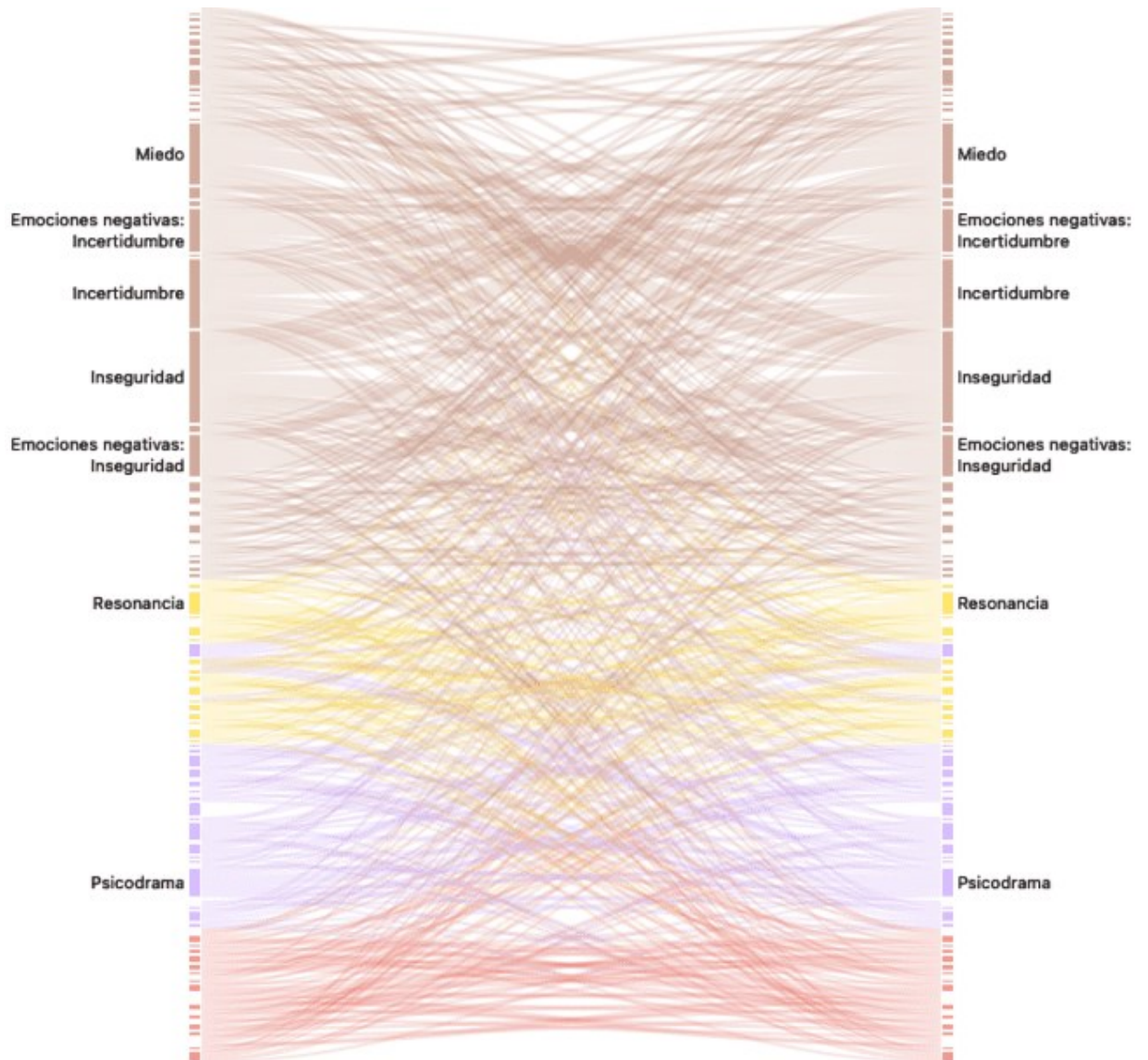
La lectura de cada unidad de significado según el gráfico siguiente:

- **Marrón (Malestares preprofesionales de futuros docentes):** Esta unidad de significado se percibe como el tema dominante en la red, ya que ocupa algo más de la mitad del gráfico. Esto sugiere que el malestar de los futuros docentes es un tema recurrente y central en la investigación. Las conexiones marrones en el gráfico muestran cómo este tema está interrelacionado con otros temas en la red. Por ejemplo, el malestar de los futuros docentes podría estar relacionado con la falta de recursos o apoyo, lo que se reflejaría en las conexiones marrones con otros nodos en la red.

Figura 25

Diagrama de Sankey¹³ de las vinculaciones según los códigos y las citas de la red de las unidades de significado

¹³ El diagrama de Sankey es una herramienta gráfica que se utiliza para visualizar las transferencias de energía, material o coste entre procesos, a través de flechas que muestran la pérdida o dispersión por transferencia. En el contexto de la investigación, se puede emplear para mostrar los vínculos entre códigos en el marco de una red, resaltando las coocurrencias y las relaciones entre los



- **Violeta (Dispositivo terapéutico):** Este dispositivo terapéutico desempeña un papel central en la investigación, como indican las numerosas conexiones violetas en el gráfico.

En el marco de la investigación, este dispositivo se presenta como una herramienta o método que los futuros docentes emplearán para

diferentes elementos. Al colocar a cada lado del diagrama los conceptos de la red y buscar coocurrencias, se logra una representación visual que facilita la comprensión de las interconexiones y flujos de información dentro de la red, lo que resulta útil para analizar y presentar de manera clara y concisa la complejidad de las relaciones en el marco de estudio

expresar y gestionar su malestar. Las conexiones violetas sugieren que este dispositivo está interrelacionado con muchos otros temas en la investigación. Por ejemplo, se vincula con el “Miedo”, la “Inseguridad” y la “Incertidumbre”, que son algunas de las otras unidades de significado en la red. Esto subraya la utilidad del dispositivo para ayudar a los futuros docentes a expresar y gestionar estos sentimientos. Además, el dispositivo también guarda relación con la “Gestión de problemas” y con el “**Desarrollo profesional formación docente**”, que son otras unidades de significado. Esto evidencia que el dispositivo constituye una parte crucial de la formación docente y una herramienta valiosa para la gestión de problemas.

- **Amarillo (Gestión de problemas):** Las conexiones de color amarillo en el gráfico revelan las relaciones entre este tema y otros en la red. Estas conexiones sugieren que los recursos de gestión de problemas desempeñan un papel significativo en la investigación y están relacionados con otros temas. Por ejemplo, los recursos de gestión de problemas podrían abarcar estrategias de afrontamiento o intervenciones de apoyo, representadas por las conexiones amarillas con otros nodos en la red.
- **Rojo (Desarrollo profesional formación docente):** Las conexiones de color rojo en el gráfico muestran cómo este tema se vincula con otros en la red. Esto indica que los aportes a la formación docente son un tema relevante en la investigación y mantienen relaciones con otros temas. Por ejemplo, los aportes a la formación docente podrían incluir programas de nación permanente y formación para co-formadoras y estudiantes que cursen prácticas, que podrían estar representados por las conexiones rojas con otros nodos en la red.

Este gráfico brinda una representación visual de la interrelación entre las diversas unidades de significado en la investigación. Ofrece una visión rápida de cómo estos temas están conectados y destaca la predominancia de cada tema en la red. Esta representación visual facilita la comprensión de la estructura y la

dinámica de los temas abordados en la investigación.

Validación de unidades de significado

La validación de categorías desempeña un papel esencial en la investigación cualitativa al garantizar la robustez, confiabilidad y validez de los resultados obtenidos. En esta instancia, se emplearon dos enfoques fundamentales para respaldar y confirmar la solidez de las categorías identificadas:

- Triangulación: Este método implicó la comparación y contrastación de los resultados derivados del análisis realizado por IA, usando Atlas.ti, en el que emergieron conceptos del trabajo de campos, con frecuencias de palabras, nubes de palabras y diagrama de árbol.

- Análisis de Redes: Los códigos fueron concebidos como nodos en una red, y se caracterizó esta red mediante diversas métricas para evaluar la coherencia y la estructura subyacente.

Ambos métodos de validación arrojaron evidencia concluyente de que las categorías establecidas son válidas y confiables. La triangulación, al emplear el diagrama de árbol y la nube de palabras, reafirmó la capacidad de las categorías para capturar de manera precisa los temas y patrones clave presentes en los datos. Por otro lado, el análisis de redes reveló que las categorías forman una red cohesionada y bien estructurada, destacando conexiones sólidas entre los nodos.

A continuación, se presentan las Unidades de significado elaboradas, citas ilustrativas del trabajo de campo (ver el trabajo completo en Anexo XI), la red de significaciones elaborada para cada una y una lectura de esa red. Para elaborar las redes de significaciones se utilizó el software Gephi, lo que permitió establecer, a partir de los códigos y las citas que sustentaron la producción de códigos, la creación de redes que interrelacionaran las emociones involucradas. Luego, el análisis de la red, con criterios propios, permitió validar cada red que sostiene a cada una de las categorías finales.

En esta sección, se presenta un recorrido detallado a través de las diferentes categorías producidas. Cada categoría se desglosará de la siguiente manera: en primer lugar, se proporcionará un título que encapsula su esencia; a continuación, se presentarán diez citas representativas extraídas del trabajo de campo, las cuales

ilustran y respaldan la robustez y relevancia de la categoría identificada. Posteriormente, se ofrecerá una definición clara y concisa que delinee los límites y características distintivas de la categoría. Finalmente, se presentará una visualización de la red que sustenta y respalda dicha categoría, permitiendo una comprensión más profunda de las relaciones y conexiones subyacentes. Esta estructura se ha diseñado para proporcionar una visión integral de cada categoría, facilitando así una comprensión completa de los hallazgos de nuestra investigación.

4.5.5. Unidad de significado: 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes

La formación y el desarrollo profesional de los futuros educadores no solo implica la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que también supone un proceso complejo plagado de **desafíos emocionales y psicológicos**. Estos desafíos, identificados a través de observaciones detalladas y análisis de campo, revelan la **multitud de obstáculos** que los futuros docentes deben afrontar para llegar a ser profesionales competentes y exitosos.

- Desafíos emocionales en la interacción social y la observación en el entorno educativo

La ansiedad social y el temor a ser observados surgen como desafíos fundamentales. Estos elementos, omnipresentes en el entorno educativo, pueden desencadenar emociones negativas como la inseguridad y el miedo, generando así un malestar preprofesional que permea la experiencia de los futuros docentes. La confianza se ve amenazada, y la duda en sus habilidades puede desencadenar tensiones y estrés académico.

“...cuando volvimos, cuando nos entramos al aula, digamos, los miedos eran más en torno a esto, así no participan, hacia el silencio y si yo no sé qué decir y si me quedo en blanco y si vos ves que yo entonces no digo tal cosa, vos decías como primero sintiendo que teníamos que organizar todo eso, después otro en torno a la especificidad de nuestra disciplina que es bueno, llevo 10...”

(Entrevista a egresada novel)

- Desafíos económicos y laborales en la formación docente

La inseguridad económica y la restrictividad laboral plantean desafíos que

afectan tanto el presente como el futuro de los futuros docentes. El miedo al fracaso y la angustia por el desempleo crean un escenario de incertidumbre que, a su vez, genera frustración y duda sobre el camino profesional elegido. Estos elementos, interconectados, contribuyen a la creación de un ambiente emocionalmente tenso.

“...Con respecto al taller 4, ahí mi primer miedo fue el tema económico. Yo tuve que dejar de trabajar en ese momento porque, bueno, en el trabajo que yo estaba, que trabajaba de mañana en una oficina, no me dejaban salir, digamos...”
(Entrevista a Profesora de IFDC egresada)

- Incertidumbre académica y personalización en la formación docente

La incertidumbre académica, manifestada en la dificultad en el seguimiento individual y la falta de personalización en la formación, se erige como un desafío central. Esta incertidumbre puede generar estrés académico y frustración, creando una incomodidad que afecta la seguridad en las propias habilidades y contribuye a un sentimiento de insuficiencia.

“...no poder acompañar en el desarrollo individual de cada niño y niña, más que nada en las salas con mayor cantidad de niños y niñas en donde se hace más difícil un seguimiento más personalizado...”
(TC1Participante 1)

- Miedos personales y tensiones en el aula

Los miedos relacionados con el conflicto entre niños y las escenas temidas dentro del aula generan emociones negativas como el temor y el nerviosismo. Este temor puede traducirse en una tensión palpable en el entorno educativo y alimentar el temor a la intervención, creando un caldo de cultivo para malentendidos y exacerbando el malestar preprofesional.

“...habíamos dicho el otro día psicodrama, multiplicación dramática, entonces, a partir de una escena, cada uno de nosotros, lo que tratamos de hacer, es que ésta nos resuene; esa escena que nos resuena, la hacemos resonar en el grupo y este resonar individual ya pasa a ser grupal, para llegar a una escena individual final o resultante. Este sería el espíritu didáctico de este modelo de psicodrama. Entonces, esto yo lo puedo hacer con cuentos, con títeres a través de una persona y lo puedo hacer con niños. ¿Qué nos permitiría esto? Nos permitiría trabajar algunas escenas temidas y poder destrabar algunos miedos, porque en realidad esos miedos son actuales, pero tienen un origen más antiguo. Por ejemplo, una escena que representamos acá me resuena, me desborda y no la puedo contener: esa escena, en realidad, a mi me resuena por algo que está adentro mío. Entonces: una escena la hacemos resonar con preguntas, basta llegar a armar una escena de cómo sería, qué podría ser diferente y ya ninguno vuelve a ese lugar, porque pasamos por todo esto personal, dimos toda la vuelta, la hicimos individual y grupal; esto es lo que se llama reescribir. Nosotros, además, les hacemos luego escribir, pero en realidad ya en sus cabezas se trabajó. Algunos a esto lo llaman consonancia o resonancia, que es esta idea. Esto fue más o menos lo que nos orientó todo el tiempo, lo que vamos a tratar ahora es de no dar más teoría, ya que ustedes lo van a ver cuando cursen, como es el tema del vínculo...”

(Crónica N° 4)

Los futuros docentes enfrentan miedos personales, como el miedo a la enfermedad y al juicio social, desencadenando emociones negativas como la soledad y la inseguridad. Este miedo común afecta la comunicación, y la búsqueda constante de equilibrio entre la vida personal y profesional amplifica los temores, creando un entorno donde vivir con miedos se convierte en la norma.

“...el miedo a las prácticas y al qué dirán de mí, son ideas generadas por la inseguridad que en algún momento de la vida vino a mí y no se fue más. Esta inseguridad fue transformada, cambiada, mutada, pero siempre permanece latente ante cualquier situación nueva que se me presenta. Luego de estar trabajándolo en terapia, logre entender que estas estructuras de pensamiento, me hacen sentir más ordenada, precavida, anticipando todo lo que podría llegar a suceder, como una posible defensa ante lo que se me podría presentar...”

(Participante 7)

- Inseguridad profesional y económica: La dualidad del desconcierto en la formación docente

La ansiedad social y el miedo a los adultos presentan desafíos particulares en la interacción profesional. Este malestar preprofesional contribuye a emociones negativas, como el miedo al fracaso, intensificando las dudas sobre la capacidad para establecer relaciones efectivas con colegas y superiores.

“...tengo miedo a los adultos, a la mirada de un observador que evalúa (adulto), no los niños y niñas, no al grito de los y las pequeñas...”

(TC1Participante 3)

- Incertidumbre académica: desafíos en la adaptabilidad y seguimiento individualizado

La inseguridad profesional, combinada con la restrictividad laboral, genera emociones negativas como la duda y la inseguridad. Esta dualidad impacta la toma de decisiones y afecta el desarrollo profesional de los futuros docentes, creando tensiones adicionales en su trayectoria.

“...tengo miedo de que mis estrategias no sirvan, que ser docente no sea lo manera en la que pueda contribuir favorablemente al desarrollo de los niños y las niñas...”

(TC1Participante 3)

- Desafíos en la personalización y seguimiento individualizado en la formación docente

La falta de personalización y la dificultad en el seguimiento individualizado generan emociones negativas como la frustración y el estrés académico. La inseguridad derivada de la incertidumbre académica contribuye a la tensión y a la sensación de insuficiencia entre los futuros docentes.

“...no poder acompañar en el desarrollo individual de cada niño y niña, más que nada en las salas con mayor cantidad de niños y niñas en donde se hace difícil un seguimiento más personalizado...”

(TC1Participante 1)

- Miedos y la inseguridad emocional: Impacto en las relaciones interpersonales

Los miedos a la enfermedad o incluso al juicio social llevan a los futuros docentes a experimentar emociones negativas como la soledad y la inseguridad emocional. Este miedo común afecta las relaciones interpersonales y puede intensificar la vivencia constante de miedos, creando barreras en la conexión con otros.

“...mi papá falleció en pandemia, parecido a lo que decía M (refiere a otra participante), muy deteriorado, y ese proceso de envejecimiento (llevarlo al baño, darle de comer, el no reconocía a nadie, si a mí) era muy fuerte. Me da miedo que siga pasando en mi familia, me da miedo que le pase a otro. El dueño no es uno, pero también hay que permitirse vivir. Me dan miedo las enfermedades y ese proceso de envejecimiento, pero es la vida y hay que vivirla y tengo 23 años y todavía los necesito, y yo también tengo una enfermedad (llanto) que transito. B (otra participante del grupo) lo sabe, porque se lo conté, pero no sé si conseguiré trabajo y me da mucho miedo...”

(Crónica N° 3)

- Desafíos de la diversidad en el aula: abordando la multifacética realidad educativa

Los futuros docentes enfrentan desafíos relacionados con la diversidad en el aula, tales como la adaptación a roles diversos y la gestión de expectativas variadas. Estos desafíos adicionales, que incluyen la necesidad de comprender y respetar distintas perspectivas y prácticas, contribuyen a la complejidad del entorno educativo y requieren una respuesta emocional y psicológica robusta por parte de los educadores en formación.

“...asimismo me da cosa que nos vayan a evaluar y mirar pero que no sepan todo el proceso que venimos transitando y caminando junto a los y las peques, siento que podrían ir a observarnos, desde un comienzo, no sólo las instancias finales que es como muy invasivo, tanto para nosotras como para los niños y las niñas que todos los días pasan a ver caras nuevas (docentes de la carrera de nivel inicial que van a evaluarnos). También me da miedo que vayan con una mirada "idealizada" como cuando ingresamos nosotras y encontrarse con la realidad que en el jardín todos los días son diferentes y cada niño y niña tiene demandas, situaciones y personalidades muy diversas ...”

(TC2Participante 9)

Se presentó la categoría "Desafíos emocionales y profesionales en la formación docente", da cuenta de una serie de obstáculos significativos que los estudiantes enfrentan durante su formación y desarrollo profesional. Abarca una gran cantidad de experiencias que impactan directamente en la salud emocional y en el rendimiento académico y profesional de quienes estudian. En primer lugar, los desafíos emocionales incluyen la ansiedad social, la inseguridad económica, la incertidumbre académica y una serie de miedos personales que van desde el temor a la enfermedad hasta la preocupación por el juicio social. Estos desafíos generan emociones negativas como la inseguridad, el miedo, la soledad y la frustración, creando un entorno emocionalmente tenso que afecta la disposición emocional de los futuros docentes. Por otro lado, los desafíos profesionales que están relacionados con la interacción en el aula, la adaptabilidad a la diversidad, la estabilidad laboral y la toma de decisiones. La ansiedad social y el miedo a ser observados impactan en la calidad de las interacciones en el contexto de la escuela y del aula, mientras que la diversidad, a su vez, plantea desafíos adicionales que requieren una respuesta emocional y psicológica fuerte por parte de los educadores en formación. La formulación de estrategias para gestionar y superar estos desafíos se vuelve crucial para formar educadores resilientes, capaces de enfrentar las complejidades inherentes a la profesión docente. Además, la importancia de abordar estos desafíos desde una perspectiva holística, reconociendo la interconexión entre la salud emocional y el rendimiento académico y profesional, destaca la necesidad de implementar programas de apoyo, tanto a nivel institucional como personal, para mitigar los efectos adversos de estos desafíos y fomentar un entorno de formación enriquecedor y equitativo.

Figura 26

que configuran el panorama educativo.

Los desafíos formativos no son meros obstáculos; se consideran momentos cruciales de aprendizaje. Desde la resolución de conflictos hasta la construcción de vínculos afectivos, cada desafío se aborda como una oportunidad para el desarrollo personal y profesional. La colaboración y el apoyo emocional entre los futuros docentes resaltan como elementos esenciales, generando un sentido de comunidad y contrarrestando la soledad y la inseguridad.

La travesía educativa impulsa la transformación y la adaptabilidad. Desde la evolución de estrategias pedagógicas hasta cambios en la perspectiva de la resolución de problemas, se enfatiza la capacidad de transformarse continuamente. La responsabilidad del docente se erige como el eje central, abarcando desde la toma de decisiones informadas hasta la valoración positiva de las responsabilidades profesionales.

1. Desafíos formativos como puntos de aprendizaje

Los desafíos formativos, en lugar de considerarse obstáculos a evitar, se enfrentan como puntos cruciales de aprendizaje en este proceso. Desde la resolución de conflictos hasta la construcción de vínculos afectivos, cada desafío proporciona una oportunidad para el desarrollo personal y profesional. La formación docente se concibe como un terreno fértil donde la superación personal se entrelaza con la adquisición de habilidades prácticas.

“...a veces siento muchas presión, porque soy consciente de la gran responsabilidad que es esta profesión. Como cuando leí en el Diseño Curricular, que nuestro rol de alguna manera es favorecer a la conformación personal y social de una persona, se siente muy desafiante. Cómo si lo que ofrezco es significativo para las infancias, si es potente, problematizador, que invita a seguir indagando para seguir aprendiendo, si también invita a la reflexión, tanto a los chicos como a mí. Poder ser lo más reflexiva en mi profesión para seguir superándome en mi rol como futura docente...”

(Participante 8)

2. El papel fundamental de la colaboración y el apoyo emocional

La experiencia educativa no se lleva a cabo de forma aislada. La colaboración y el respaldo emocional entre los futuros docentes surgen como elementos fundamentales. Estas interacciones no solo facilitan la resolución de problemas,

sino que también crean un sentido de comunidad, esencial para contrarrestar la soledad y la inseguridad que pueden surgir en el proceso formativo.

“...el acuerdo de confiabilidad brindó la seguridad de poder expresar lo que nos estaba atravesando en ese momento, poner en palabras los miedos existentes y también los de futuro. Nos permitió abrirnos de modo sincero, sin la presión de ser observadas, evaluadas ni mucho menos, lo cual destaco mucho ya que en los momentos que fueron necesarios, al menos en mi caso me senti escuchada, contenida y cuidada. Pienso que este tipo de espacios debería ser recurrente dentro del IFDC porque una como estudiante en trayectoria, y ante las prácticas docentes experimenta muchas emociones juntas. Se encuentra de lleno con las realidades de las salas, con situaciones realmente delicadas y complejas que nos interpela emocional y psicológicamente. Ante lo cual me pregunto ¿quien nos sostiene? ¿Quién nos puede escuchar, ayudar y guiar? ¿en quien confiar esto que estoy sintiendo o pensando? ¿Qué herramientas me pueden brindar para este recorrido? Agradezco el espacio brindado, cuidado y respetuoso, que me permitió abrirme, poner en palabras mis miedos, fantasías, emociones, y pensamientos etc. Por las herramientas brindadas, por la escucha, el acompañamiento porque son las que me están ayudando mucho en este recorrido que estoy transitando y las cuales estoy poniendo en práctica...”

(Participante 2)

3. Transformación educativa y adaptabilidad

La formación docente fomenta la transformación. Desde ajustes en estrategias pedagógicas hasta cambios en la perspectiva de la resolución de problemas, se enfatiza la importancia de la capacidad de adaptación continua. La flexibilidad se convierte en un atributo esencial para abordar los desafíos en constante cambio del entorno educativo.

“...y terminás adaptando. Por ejemplo: acá re cuestionan los trencitos de los peques y vas a los jardines... y terminás cayendo. “un bollito, otro bollito, me lo como y calladito...”

(Crónica N° 4)

4. La responsabilidad del docente como eje central

En el núcleo de esta categoría se encuentra la responsabilidad del docente, no solo hacia los estudiantes, sino también hacia su propio desarrollo. La toma de decisiones informadas y la valoración positiva de las responsabilidades profesionales se elevan como pilares que sustentan la travesía educativa. Este enfoque reflexivo promueve la construcción de una base sólida para la práctica docente.

“...fueron los distintos encuentros los que nos permitieron enfrentar esos miedos de estar a cargo de tantos niños y niñas pequeños/as, de pensar en cómo poder contenerlos, en cómo llegar a ser una figura referente y de sostén, de cómo convocarlos y hacer las propuestas interesantes para ellos y ellas, entre muchas otras cosas...”

(Participante 3)

5. Visiones a futuro y construcción de confianza

La formación educativa no solo se concentra en el presente, sino que también proyecta la mirada hacia el futuro. La construcción de visiones positivas a largo plazo, tanto para los educadores como para los estudiantes, se considera esencial. Este aspecto se entrelaza con el desarrollo de la confianza, que abarca no solo las relaciones interpersonales, sino también la confianza en las propias capacidades para afrontar los desafíos educativos futuros.

“...en un par de años me imagino trabajando de lo que sea que esté haciendo en ese momento pero espero estar disfrutando de el y que me guste mucho. Me imagino viviendo tranquila y sola pero no concretamente sola, porque siempre voy a querer a los míos cerca. Me imagino teniendo los suficientes ingresos como para darme el gusto de viajar y conocer lugares y culturas distintas...”

(Participante 8)

6. Exploración de la autoeficacia y toma de decisiones

Dentro de este proceso, se investiga la autoeficacia y la toma de decisiones de los futuros docentes. La percepción de su capacidad para enfrentar desafíos y tomar decisiones informadas se vuelve un elemento crucial en la configuración de su desarrollo. Estos aspectos no solo impactan en su crecimiento profesional, sino que también influyen en la calidad de la enseñanza que proporcionarán.

“...las estrategias que fueron usadas en el EDI, como la dramatización, el cambio de roles, la recreación de situaciones, la imaginación y diversos juegos que permitieron la prueba y el error, es que pudimos darnos cuenta de lo capaces que somos de resolver diferentes situaciones, que sin verlas desde otra perspectiva como nos posibilitaron estas estrategias, uno/a queda “congelado” al momento de accionar...”

(Participante 3)

7. Desarrollo de habilidades prácticas y superación personal

La formación docente se presenta como un terreno donde el desarrollo de habilidades prácticas va de la mano con la superación personal. Más allá de los

aspectos teóricos, la travesía impulsa a los futuros docentes a adquirir destrezas prácticas que no solo enriquezcan su enseñanza, sino que también contribuyan a su crecimiento personal.

“...soy W, de tercer año del de Educación Inicial. Elegí la carrera porque es un desafío para mí, el desarrollo de las infancias y sobre todo me interesa el vínculo, me moviliza mucho y sobre todo me retrotrae a mi niñez, una superación para mí y que la enseñanza sea significativa...”

(Crónica N° 1)

8. Interconexión entre desafíos y desarrollo profesional

Se destaca la interconexión entre los desafíos enfrentados y el desarrollo profesional. Cada obstáculo superado, desde la resolución de conflictos hasta la adaptación a nuevas metodologías, se convierte en un pilar que fortalece la base del educador en formación. Este enfoque holístico reconoce que los momentos desafiantes son trampolines hacia una mayor competencia y experiencia.

“...espero que después de todos estos años hayas aprendido a disfrutar más de los procesos y a no apurarlos...”

(Participante 1)

9. Construcción de comunidad educativa y red de apoyo

La construcción de una comunidad educativa sólida y una red de apoyo efectiva mejora el desarrollo de los futuros docentes. Más allá de las interacciones entre colegas, la conexión con otros profesionales y recursos en el ámbito educativo se convierte en un elemento esencial. Esta red proporciona no solo apoyo emocional, sino también oportunidades para el intercambio de ideas y el crecimiento colaborativo.

“...hemos atravesado diferentes situaciones de escritura que nos permitieron revivir escenas vitales reales o ficticias, con la pretensión de redescubrir y redescubrirnos en este proceso para auto-conocernos y compartir con y en el grupo...”

(Participante 5)

10. El horizonte de esta travesía no se limita al presente; se extiende hacia el futuro.

La construcción de visiones a futuro positivas, tanto para los educadores como para los estudiantes, se entrelaza con la construcción de confianza. Más que

un concepto, esta exploración es un viaje que promueve sumergirse en lo emocional, la superación de desafíos y la construcción de un camino formativo único para aquellos destinados a liderar el cambio en la educación.

“...me encuentro en la situación por empezar la residencia en unos meses y ni siquiera me puedo imaginar cómo responden los niños y niñas ante determinadas propuestas o temáticas...”
“...necesito que me acompañen mucho en este camino porque es desconocido para mí. Algunas veces pienso, ¿me va a gustar lo que elegí (la carrera)?...”

(Participante 7)

Esta categoría, titulada "La formación docente integral: explorando emociones, desafíos y responsabilidades para fortalecerla", va más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos. Se adentra en las complejidades emocionales que dan forma a la identidad de aquellos que se preparan para liderar en las aulas. Desde la ansiedad social hasta el temor a los adultos, esta categoría explora las emociones que configuran el panorama educativo.

Los desafíos formativos no se perciben como simples obstáculos, sino como momentos cruciales de aprendizaje. Cada obstáculo superado, desde la resolución de conflictos hasta la adaptación a nuevas metodologías, se convierte en un pilar que fortalece la base del educador en formación. La colaboración y el respaldo emocional entre los futuros docentes emergen como elementos fundamentales. Estas interacciones no solo facilitan la resolución de problemas, sino que también crean un sentido de comunidad, esencial para contrarrestar la soledad y la inseguridad que pueden surgir en el proceso formativo.

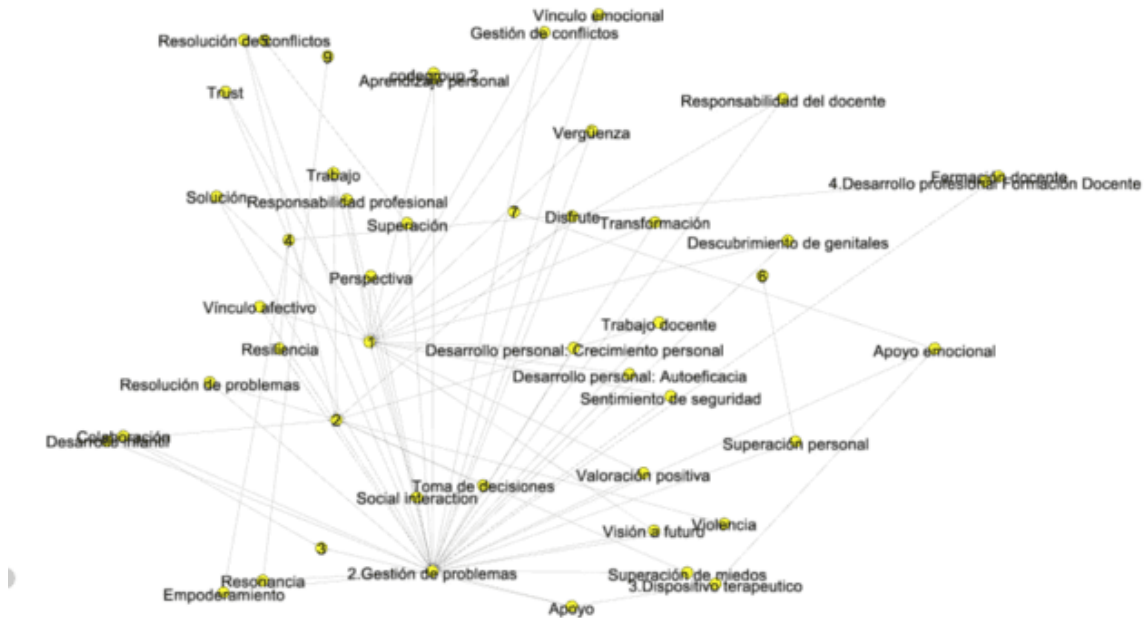
La responsabilidad del docente se erige como el eje central, abarcando desde la toma de decisiones informadas hasta la valoración positiva de las responsabilidades profesionales. Este enfoque reflexivo promueve la construcción de una base sólida para la práctica docente.

Finalmente, la formación docente integral fomenta la construcción de visiones a futuro positivas, tanto para los educadores como para los estudiantes, entrelazándose con la construcción de confianza. Más que un concepto, esta exploración es un viaje que promueve sumergirse en lo emocional, superar desafíos y construir un camino formativo único para aquellos destinados a liderar el cambio

en la educación.

Figura 27

Gráfico de red de la unidad de significado 2. Gestión de problemas. 51 nodos



El análisis de la categoría como red revela una estructura compleja y multifacética. La conectividad media y la facilidad de navegación entre los conceptos contrastan con la densidad dispersa de la red. La existencia de comunidades fuertes indica una organización temática clara, mientras que la complejidad moderada de la red sugiere la riqueza y profundidad de las relaciones entre los conceptos. Este análisis proporciona una comprensión más profunda de la estructura y organización de la categoría, lo que puede ser útil para diversos fines, como la investigación, la educación y la gestión del conocimiento.

4.5.7. Unidad de significado: 3. Dispositivo terapéutico.

En la compleja red del dispositivo educativo, nos aventuramos en una exploración que va más allá de la mera resolución de problemas, buscando activamente construir un entorno que fomente la conexión emocional, el apoyo continuo y una reflexión profunda sobre los desafíos que configuran la escena escolar.

En el núcleo de nuestro dispositivo se encuentra la premisa fundamental del apoyo emocional, concebido no solo como una respuesta reactiva, sino como la creación de un espacio terapéutico en constante evolución. Este espacio no solo responde a los desafíos inmediatos, sino que invita a una reflexión constante, donde los problemas son abordados con empatía y comprensión.

La gestión no se reduce a un análisis tradicional; se requiere una exploración psicoanalítica para desentrañar las complejidades emocionales y los vínculos entrelazados en la escena escolar. En este dispositivo, la técnica del psicodrama, adaptada a la capacidad única de la máquina de producir significados compartidos, emerge como una herramienta poderosa para representar y comprender estas dinámicas, facilitando una reflexión más profunda sobre las posibles soluciones.

La colaboración, tanto entre el personal educativo como con expertos en psicología, se resalta como una estrategia fundamental. La terapia grupal, la psicoterapia y el trabajo en equipo se entrelazan para abordar no solo los desafíos académicos, sino también los vínculos familiares que influyen en el entorno escolar.

Nuestra exploración se expande más allá de las aulas, alcanzando una reflexión crítica sobre la enseñanza y su conexión con la psicología social, todo dentro de los mecanismos del dispositivo. Este enfoque holístico reconoce que la calidad de la enseñanza está intrínsecamente vinculada a las dinámicas sociales que influyen en el proceso educativo.

1. Apoyo emocional y vínculos en la escena escolar

En la compleja escena escolar, el apoyo emocional y la construcción de vínculos emocionales son fundamentales. La conexión con el otro, ya sea entre docentes o con los estudiantes, crea un entorno propicio para el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo.

“...cuando tuve conocimiento de este EDI no dudé en inscribirme y compartir el dato con mis compañeras en iguales condiciones. Me acerqué un poco por curiosidad, pero también en busca de herramientas que me ayudaran a procesar, canalizar esos fantasmas, miedos e inseguridades. Hemos hecho un recorrido por los fantasmas de las prácticas, pero también sobre aquellos que nos acompañan inclusive desde hace mucho tiempo. Poder detectar algunos de ellos, ponerlos en palabras, compartirlos y dramatizar la situación ante un grupo confiable fue muy enriquecedor. Sobre todo porque quien estaba de espectador devolvía su mirada de forma respetuosa, cuidadosa y a modo de sugerencia. Cada escena seleccionada para dramatizar fue pensada y recreada tanto de forma individual como grupal...”

(Participante 2)

2. Exploración psicológica en la gestión de problemas

La gestión de problemas en el ámbito educativo implica una profunda exploración psicológica. Desde el análisis de pensamientos hasta la reflexión interna, se busca entender las complejidades emocionales que subyacen en los desafíos cotidianos.

“...que de pronto empalmen con otra cosa, que tracen una pista, que hagan resonar una armonía” Y de pronto ahí estoy, transitando mis prácticas y concluyendo el recorrido del Edi. En este punto las palabras ya no son solo sobre mejorar las prácticas, o buscar herramientas que favorezcan los procesos de aprendizaje de sujetos. Es algo más, un empalme de relatos de vida que se unieron en el momento justo para dar lugar a pocas respuestas y muchas preguntas más. Entendiendo que para recibir también hay que dar ¿Cuánto y qué estoy dispuesta a dar y qué es lo que quiero recibir? ¿Será placer? ¿Y si fuera eso por qué hacemos constantemente cosas que no nos dan placer? ¿Sabemos realmente qué es el placer o para qué sirve? ¿Por qué cuando lo tenemos no nos conformamos y vamos en búsqueda de otra cosa? En mi último encuentro quise comprar un poco de tiempo, ¿más tiempo? Si ya lo tenía, estaba y está transcurriendo ¿acaso no vale? Si, lo vale, aunque haya pensamientos alicaídos o temores, al final con un poco de paciencia y respiro las cosas se equilibran y resuenan por momentos una perfecta armonía...vivir "con sin y con ton....”

(Participante 4)

3. Terapia grupal como espacio terapéutico

La utilización de la terapia grupal como espacio terapéutico es una estrategia eficaz en la gestión de problemas. La psicoterapia grupal no solo proporciona apoyo emocional, sino que también fomenta la conexión entre los participantes, creando un entorno de sanación y crecimiento conjunto.

“...además durante los encuentros nos ofrecieron propuestas para actuar/psicodramatizar y de escritura, para compartir no solo nuestros miedos sino también para escribirnos a nosotras mismas y para jugar a un juego, en el cual cada una debía poner una oración. Con respecto a las propuestas de escritura y con las de actuar/dramatizar/psicodramatizar, desde mi punto de vista, las mismas nos permitieron plasmar y compartir aquello que quizás nos costaba decir de manera oral. Así como también, nos fueron ayudando a soltarnos un poco más, a descargar de cierta manera un poco la mochila que suele acompañarnos y a tomar con humor esos miedos, fantasías, temores...”

(Participante 5)

4. Psicodrama y reflexión personal

El psicodrama se convierte en una herramienta valiosa para la gestión de problemas al permitir una representación teatral de situaciones emocionales. A través de esta técnica, se facilita la reflexión personal y la exploración de soluciones desde perspectivas alternativas.

“...como estudiante y futura docente considero de sumo valor intelectual pero también ético y crítico de nuestras prácticas mantenernos en una continua búsqueda de nuevos saberes que enriquezcan nuestro accionar en la vida y principalmente en las salas. Más en este año particular que comencé a cursar las prácticas de tercer año del Profesorado en Educación Inicial donde sin dudas muchas emociones e interrogantes surgieron. Por ello, al presentarse el EDI: Fantasías y temores frente a la tarea docente consideré una oportunidad valiosa para afrontar los distintos sentires que estoy atravesando, conocer compañeras de las distintas formaciones en la misma situación que yo e iniciar la búsqueda de posibles respuestas (si las hubiera). Sumado a esto, el otro punto que me llamó la atención e interesante era la otra mitad del título del Edi "Psicodrama en la escuela". Me llevó a pensar qué es y cómo esta herramienta me ayudaría al transitar mis prácticas y en un futuro en qué contexto podría ayudar a los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas de las salas dónde trabaje...”

(Participante 4)

5. Apoyo emocional: creación de un espacio terapéutico

La creación de un espacio terapéutico, especialmente en términos de apoyo emocional, es esencial, se convierte en un refugio donde los individuos pueden expresar sus emociones y recibir el apoyo necesario para gestionar problemas y traumas.

“...mis reflexiones sobre el trayecto fueron varias, siento que cada día me iba con muchas cosas para seguir pensando, fueron días dónde sentía una mezcla de emociones, donde el EDI me ayudo a sobrellevarlo de distintas formas, ya sea desde escucharme, donde no había respuestas que eran correctas o incorrectas, donde podía ser yo...”

(Participante 6)

6. Análisis psicoanalítico de vínculos escolares

La aplicación del psicoanálisis en el análisis de pensamientos y vínculos escolares revela capas más profundas de comprensión. Esta perspectiva psicoanalítica permite explorar las dinámicas emocionales y resolver problemas desde una raíz más profunda.

“...al comenzar el EDI fueron muchas las emociones encontradas, me anoté por su título “Fantasías y temores frente a la tarea docente” fue lo que me llamó la atención. Recuerdo conversar con mis compañeras sobre el EDI, y acordamos entre todas asistir, porque la mayoría compartíamos este sentimiento de miedo, dudas, incertidumbre y depositamos una cuota de confianza en les docentes (que en lo personal yo no conocía) y que este taller nos iba a servir muchísimo, para enfrentar lo que se nos venía, nuestras prácticas. Fue hermoso nuestro paso por este taller, aprendí mucho, pude construir conocimientos/ interpretaciones acerca de lo que es realmente el trabajo docente, y algunas de las cosas que pueden acontecer, porque siempre estamos propensos/as a que puede pasar de todo, pero lo que vale es como respondemos a aquellos emergentes que surgen en la cotidianidad dentro de una sala/ institución ...”

(Participante 8)

7. Trabajo en equipo y vínculos familiares

La gestión de problemas no se limita al ámbito escolar; se extiende a los vínculos familiares. El trabajo en equipo entre docentes y padres se convierte en una estrategia clave para abordar desafíos, promoviendo una colaboración efectiva en el mejor interés del estudiante.

“...seguí cuidándote mucho, amando mucho y viendo la vida como eso como una vida, el tiempo hay que disfrutarlo, aprovecharlo, permitirme sentir siempre. Ser feliz con los aspectos más sencillos que desde chiquitas nos emocionaban tanto como leer, ver las noches estrelladas, comerte un alfajor, tomar mates con mamá, sentir a papá, jugar y mimar mucho a nuestra ahijada, amar y malcriar a los hijos perrunos...”

(TC3Participante 9)

8. Reflexión crítica sobre la enseñanza y psicología social

La reflexión crítica sobre la enseñanza se fusiona con la psicología social en la gestión de problemas. Este enfoque busca entender cómo las interacciones sociales impactan en la enseñanza y viceversa, generando reflexiones significativas para mejorar la calidad educativa.

“...en lo personal, a lo largo del EDI pude ir respondiendo los interrogantes que me iba haciendo antes de iniciar el curso, pude conocer nuevos miedos, fantasías que suelen acompañar a las personas y pude reflexionar en torno a cómo trabajar esas sensaciones, emociones. Poder participar de esta experiencia, además me ayudó a ir soltándome un poco más y a animarme de a poquito a contar sobre mis miedos, fantasías y temores que muchas veces suelo ir guardando...”

(Participante 5)

9. Apoyo emocional en la terapia de grupo

La terapia de grupo, al ofrecer apoyo emocional y la oportunidad de construir vínculos, se convierte en una herramienta valiosa en la gestión de problemas. Este enfoque colectivo facilita el intercambio de experiencias y estrategias para afrontar desafíos compartidos.

“...también sigo pensando mucho en mis miedos, que hay miedos generales, que compartimos en conjunto con mis compañeras y hasta con las profesoras/es del EDI...”

(Participante 6)

10. Violencia escolar y trabajo en multiplicidad colectiva

La gestión de la violencia escolar demanda un enfoque de trabajo en multiplicidad colectiva. La colaboración entre diferentes actores educativos, como

- Coordinador: Repitan la escena pero antes de que los chicos griten y se desordenen, golpea la puerta una mamá.
- Mamá: (Entra al aula, ofuscada y se dirige a la maestra) ¿Vos sos la maestra nueva? Ayer a mi hijo le pegaron, quiero que lo soluciones ahora, ese chico fue (señalando a uno).

Termina de escena.

El coordinador pregunta a la clase: ¿Para qué hicimos esto?

(Crónica N° 1)

“...al finalizar el EDI cuento con el conocimiento de algunas herramientas de las que me puedo valer para detectar fantasmas, malestares, etc. Expresarlas por escrito, visualizarlas desde diferentes puntos de vista, pensar, analizar posibles acciones a realizar para transitarlas, atravesarlas, procesarlas y afrontarlas de la mejor manera posible y viables desde mis posibilidades...”

(Participante 2)

La categoría conformada se llama “Resonancias terapéuticas: la máquina de producir significados compartidos”. En el mundo educativo, donde los desafíos se entrelazan con las complejidades emocionales, surge esta categoría. Este enfoque fusiona las dimensiones emocionales, psicológicas y sociales para ofrecer un espacio único de exploración y gestión.

Desde la intrincada escena escolar hasta los vínculos familiares, la máquina despliega su poder terapéutico al facilitar el apoyo emocional y construir vínculos profundos entre todos los participantes del proceso educativo. Este dispositivo se erige como un faro de bienestar emocional, donde la conexión con el otro se

convierte en la piedra angular para el florecimiento académico y personal.

La exploración psicológica encuentra su hogar en esta máquina de diálogo, que va más allá de la gestión superficial de problemas. Desde el análisis de pensamientos hasta la reflexión interna, cada interacción con la máquina es una oportunidad para comprender las complejidades emocionales que subyacen en los desafíos cotidianos.

El terreno fértil de la terapia grupal se despliega como un espacio terapéutico dentro de la máquina. Aquí, la psicoterapia grupal no solo ofrece apoyo emocional, sino que también nutre la conexión entre los participantes, creando un entorno de sanación y crecimiento colectivo.

La herramienta única del psicodrama, integrada en la máquina, se convierte en una ventana teatral hacia la reflexión personal. Cada representación escénica es una oportunidad para explorar soluciones desde perspectivas alternativas, enriqueciendo la comprensión y promoviendo un pensamiento creativo en la gestión de problemas.

El análisis psicoanalítico, una poderosa lente de comprensión, se aplica a los vínculos escolares, revelando capas más profundas de conexión emocional. La máquina se erige como un aliado en la exploración de las dinámicas emocionales, ofreciendo soluciones arraigadas en una comprensión psicoanalítica más profunda.

En la trama de trabajo en equipo y vínculos familiares, la máquina actúa como un facilitador clave. La colaboración entre docentes y estudiantes se convierte en la esencia misma de la gestión de problemas, promoviendo una colaboración efectiva en aras del bienestar estudiantil.

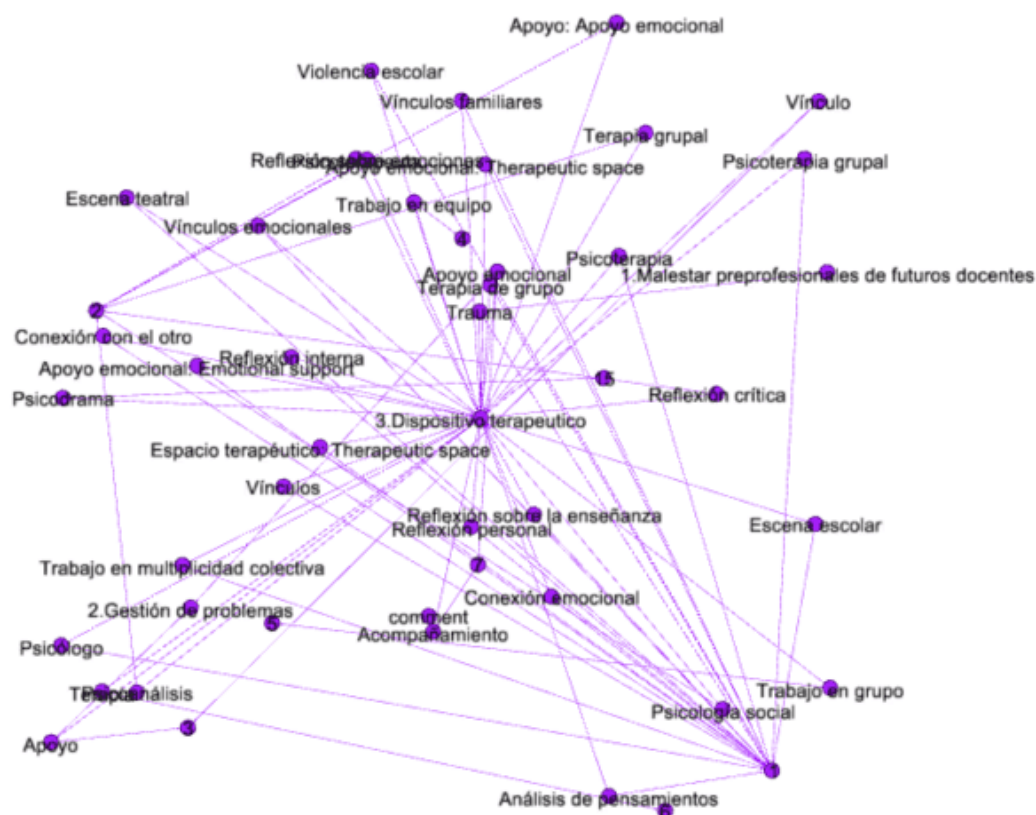
La reflexión crítica sobre la enseñanza y la integración de la psicología social se entrelazan dentro de esta máquina terapéutica. Cada interacción con la máquina se convierte en un viaje de comprensión profunda, donde las interacciones sociales y la enseñanza se enriquecen mutuamente.

En la terapia de grupo, la máquina se convierte en un faro de apoyo emocional, permitiendo el intercambio de experiencias y estrategias para abordar desafíos compartidos. Su capacidad para facilitar la conexión y el diálogo grupal la posiciona como una herramienta valiosa en la gestión de problemas.

Finalmente, en la gestión de la violencia escolar, la máquina propone el enfoque de trabajo en multiplicidad colectiva. La colaboración entre diferentes actores educativos se convierte en la estrategia esencial para abordar este desafío de manera integral.

Figura 138

Gráfico de red de la unidad de significado 3. Dispositivo terapéutico. 51 nodos



El análisis de la categoría como red revela una estructura compleja y multifacética. La conectividad media y la facilidad de navegación entre los conceptos contrastan con la densidad dispersa de la red. La existencia de comunidades moderadas indica una organización temática clara, mientras que la complejidad moderada de la red sugiere la riqueza y profundidad de las relaciones entre los conceptos. Este análisis proporciona una comprensión más profunda de la estructura y organización de la categoría, lo que puede ser útil para diversos fines, como la investigación, la educación y la gestión del conocimiento.

4.5.8. Unidad de significado: 4. Desarrollo profesional formación docente

En el complejo universo de la formación y desarrollo docente, convergen diversas dimensiones que dan forma a una experiencia única y en constante evolución. Estas diez ideas exploran los matices de la gestión de problemas en el ámbito educativo, trascendiendo la mera adquisición de conocimientos académicos. Desde la transición a la práctica hasta la construcción de identidades docentes sólidas, cada concepto se entrelaza con otros, formando un tejido intrincado que define la travesía del educador.

Nos sumergimos en la complejidad de superar obstáculos, abordar desafíos y desarrollar habilidades de enseñanza que van más allá de la teoría. Exploraremos cómo la creatividad, la resolución de conflictos y la adaptación se entremezclan en la construcción de un camino educativo auténtico. En este viaje, la orientación perspicaz y el trabajo colaborativo se revelan como pilares esenciales, mientras que la responsabilidad y la construcción de comunidades educativas sólidas se erigen como factores determinantes en el desarrollo docente.

A través de estas ideas, nos sumergimos en la dinámica interacción entre la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas, elementos que forjan la identidad y la opinión del docente sobre su noble labor. La negociación, la autoconfianza y la dependencia entre docentes se revelan como herramientas vitales en la construcción de un entorno educativo enriquecedor.

1. Desafíos en la formación docente: superando obstáculos en la transición a la práctica

En la travesía del desarrollo profesional del docente, la transición a la práctica emerge como una etapa desafiante, donde la planificación, la resolución de problemas y la adaptación al entorno laboral se entrelazan en la búsqueda de soluciones efectivas.

“...creo que para gestionar estas emociones que genera el empezar a ejercer incluso después o en los talleres de práctica, no, no hay espacios institucionales pensados para eso. Incluso dentro de los espacios de práctica mismo, creo que no se propone, no terminan surgiendo así...”

(Entrevista a egresada novel)

2. Habilidades clave en desarrollo profesional: de la planificación a la resolución de conflictos

El desarrollo de habilidades de enseñanza requiere una planificación estratégica respaldada por la creatividad, mientras que la resolución de conflictos se convierte en una competencia esencial que fortalece la calidad de la enseñanza y la adaptación al entorno educativo.

“...de alguna forma porque ya desde ese día teníamos un cronograma de las clases que teníamos que dar, a dónde las teníamos que dar, y eso como que nos generó, así, como una sensación de alivio en relación a que está organizado, al menos, no? O sea, obviamente, estaba planeado el ingreso pero era como más o menos en mayo van a estar en tal escuela y van a dar tales clases, cuatro clases en educación especial, en junio van a dar en realidad dos clases...”

(Entrevista a egresada novel)

3. Acompañamiento integral en desarrollo profesional: de la formación a la autoconfianza

La formación docente no solo implica adquirir conocimientos, sino también recibir un acompañamiento educativo sólido. Este proceso promueve la autoconfianza, guiando al docente a través de desafíos como la dificultad para planificar y el manejo de situaciones difíciles.

“... pero bueno, teníamos un equipo de docentes que acompañaban un montón y en ese momento la profesora A. se dio cuenta de ese miedo que yo tuve y logró hacer algo (con ese miedo), digamos, y lo que estaba sucediendo con mi compañera, que yo por ahí (yo) no lo veía y ella se dio cuenta. Entonces pudo hacer de intermediaria y solucionar eso que nos empezó a trabar de algún modo...”

(Entrevista a Profesora de IFDC egresada)

4. Formación docente interconectada: trabajo en equipo, dependencia y colaboración

La formación docente se enriquece a través de la interconexión entre docentes, fomentando el trabajo en equipo y la dependencia mutua. Esta red colaborativa no solo aborda desafíos específicos en la sala de clases, sino que también fortalece la resolución de problemas colectivos.

“... fueron los distintos encuentros los que nos permitieron enfrentar esos miedos de estar a cargo de tantos niños y niñas pequeños/as, de pensar en cómo poder contenerlos, en cómo llegar a ser una figura referente y de sostén, de cómo convocarlos y hacer las propuestas interesantes para ellos y ellas, entre muchas otras cosas...”

(Participante 3)

5. Orientación perspicaz en desarrollo profesional: reflexión crítica y toma de decisiones

La orientación proporcionada por formadores desempeña un papel esencial en el desarrollo profesional del docente, fomentando la reflexión crítica y respaldando la toma de decisiones informadas, elementos cruciales en la construcción de una sólida base pedagógica.

“...en el transcurso de la jornada se dio el tiempo necesario para el intercambio de opiniones entre pares de escenas o situaciones seleccionadas. Respetando siempre las decisiones que las integrantes del taller íbamos tomando, sin forzar la situación, o exigir cierta disponibilidad corporal...”

(Participante 2)

6. Desarrollo de la identidad docente: responsabilidad y construcción de comunidad educativa

La responsabilidad, tanto hacia los estudiantes como hacia el propio desarrollo, es fundamental en la formación docente. La construcción de comunidades educativas sólidas, basadas en la resolución de problemas y la adaptación, contribuye a forjar una identidad docente robusta y comprometida.

“...las estrategias que fueron usadas en el EDI, como la dramatización, el cambio de roles, la recreación de situaciones, la imaginación y diversos juegos que permitieron la prueba y el error, es que pudimos darnos cuenta de lo capaces que somos de resolver diferentes situaciones, que sin verlas desde otra perspectiva como nos posibilitaron desde estrategias, uno/a queda “congelado” al momento de accionar ...”

(Participante 3)

7. Creatividad educativa: negociación y opinión sobre la docencia

La creatividad en la formación docente se manifiesta a través de la negociación, una habilidad esencial en la interacción con estudiantes y colegas. Este enfoque creativo influye en la opinión sobre la docencia, transformándola positivamente y contribuyendo a un ambiente educativo en constante evolución.

“...espero que podamos tener un diálogo fluido y que más allá de las pujas que pueden surgir entre las partes involucradas en el transcurso de mis prácticas podamos llegar reflexiva y críticamente a soluciones que no perjudiquen esta instancia tan compleja e importante...”
(TC2Participante 1)

8. Desarrollo continuo en la formación de formadores: construyendo caminos formativos únicos

La formación de formadores va más allá de impartir conocimientos; implica construir caminos formativos únicos. La adaptabilidad, la reflexión crítica y la resolución de conflictos son elementos esenciales que modelan una formación continua, enriqueciendo la experiencia educativa.

“... en el cierre, una de las participantes, planteó “mal de muchos consuelo de tontos”, entendiéndolo que el temor a la práctica es algo como arraigado en los estudiantes y superable al recibirse, pero defendiendo su derecho a tener el miedo que sea necesario. Tomé esta situación e intenté revertir la mirada, plantearla en otros términos, en su enunciación se está aceptando, de alguna manera, ser tonto por tener miedo, ya que el significante tonto estaba en “mal de muchos consuelo de tontos” puesto en juego. Es claramente genuino tener miedo a aquello que uno no conoce. Y aunque se conociera igual no lo tiene transitado. Cada primer día de clase es probable que uno vuelva a comenzar y vuelva a sentir esos miedos y temores...”
(Relato 4)

9. Gestión efectiva de desafíos formativos: integrando emociones y estrategias pedagógicas

La gestión de desafíos formativos requiere la integración de emociones y estrategias pedagógicas. Desde la ansiedad social hasta la resolución de conflictos, la formación docente se convierte en una experiencia en la que la adaptabilidad y la reflexión crítica son claves para el éxito.

“... día a día, porque esto que se juega, no es más que la construcción de la autoridad pedagógica, se va construyendo día a día, como bien sabemos y bueno, en estas pequeñas acciones, ya sea la coformadora, o incluso que los chicos y chicas la van interpelando, la van llamando, la van solicitando, entonces la residente se va dando cuenta de que tiene que ponerse la camiseta...”
(Entrevista a profesor de Prácticas)

10. Visión a futuro y desarrollo personal: construyendo confianza en la travesía educativa

La travesía educativa no solo se centra en el presente, sino que proyecta una

visión a futuro. Construir confianza, no solo en las habilidades pedagógicas, sino también en la capacidad de superar desafíos, se convierte en el hilo conductor que guía el desarrollo personal y profesional del docente.

“... además durante los encuentros nos ofrecieron propuestas para actuar/dramatizar y de escritura, para compartir no solo nuestros miedos sino también para escribirnos a nosotras mismas y para jugar a un juego, en el que cada una debía poner una oración. Con respecto a las propuestas de escritura y con las de actuar/dramatizar/psicodramatizar, desde mi punto de vista, las mismas nos permitieron plasmar y compartir aquello que quizás nos costaba decir de manera oral. Así como también, nos fueron ayudando a soltarnos un poco más, a descargar de cierta manera un poco la mochila que suele acompañarnos y a tomar con humor esos miedos, fantasías, temores...”

“...desde el primer encuentro y hasta el ultimo les docentes nos fueron brindando espacios para que nosotras vayamos compartiendo nuestras fantasías, temores, miedos, angustias, ansiedades y diversas emociones que nos suelen acompañar tanto en el cotidiano de nuestra vida como en las prácticas docentes. Cabe resaltar que les docentes también nos fueron comentando algunas de sus fantasías, miedos, temores y diversas emociones que los acompañaron antes y después de recibirse como docentes. Desde mi punto de vista, tener este espacio para contar un poco sobre nosotras y que los profesores igual nos cuenten sobre ellos, nos fue uniendo más como grupo y nos llevó a tener más confianza entre nosotros...”

(Participante 5)

La categoría se llama "Desarrollo docente: abordando desafíos y promoviendo habilidades en el camino educativo" es un espacio que sumerge a los educadores en un viaje dinámico de formación y crecimiento profesional. Esta categoría explora la complejidad de la experiencia educativa, desde los desafíos inherentes a la transición a la práctica hasta la construcción de habilidades pedagógicas sólidas.

En este contexto, cada idea presentada no solo aborda los obstáculos que los educadores enfrentan en su desarrollo, sino que también destaca las habilidades fundamentales que se tejen en el tejido de su práctica docente. Desde la planificación estratégica hasta la resolución de conflictos, estas ideas trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, ofreciendo una visión integral del desarrollo docente. Busca capturar la esencia dinámica de la formación docente, donde la adaptabilidad, la creatividad y la toma de decisiones informadas se convierten en herramientas esenciales en la construcción de identidades educativas sólidas. Es un espacio de reflexión, crecimiento continuo y conexión entre las experiencias, que va más allá de la adquisición de conocimientos, explorando la riqueza de la práctica docente en su máxima expresión.

Figura 149

Gráfico de red de la unidad de significado 4. Desarrollo profesional Formación docente. 38 nodos



El análisis de la categoría como red revela una estructura compleja y multifacética. La alta conectividad y la facilidad de navegación entre los conceptos se combinan con una densidad intermedia y una fuerte estructura de comunidad. La complejidad moderada de la red sugiere la riqueza y profundidad de las relaciones entre los conceptos. Este análisis proporciona una comprensión más profunda de la estructura y organización de la categoría, lo que puede ser útil para diversos fines, como la investigación, la educación y la gestión del conocimiento.

4.5.9. La construcción de categorías permite nuevas preguntas

Como se planteó en el párrafo anterior, cada una de las categorías formuladas proporciona un marco que permite tanto un recorte como una cobertura de la situación desde ángulos diferentes. Además, el acto de categorizar abre la puerta a nuevas preguntas y reflexiones que de otro modo podrían no surgir.

- En el caso de la primera categoría: *Malestares preprofesionales de futuros docentes*, se evidencia que estos desafíos forman un entramado complejo que no solo influye en el bienestar emocional individual, sino

también en la calidad de la enseñanza. Abordar estos desafíos no solo es esencial para el crecimiento personal de los futuros docentes, sino también para la creación de ambientes educativos saludables y sostenibles. Ejemplo: Ana, una estudiante avanzada, experimenta una creciente ansiedad social ante la idea de enfrentarse a un aula llena de estudiantes. Esta ansiedad no solo afecta su confianza personal, sino que también influye en su capacidad para establecer conexiones significativas y un ambiente de aprendizaje positivo. Y nos permite formular nuevas preguntas:

- ¿Cómo afecta la ansiedad social de Ana a su capacidad para establecer un ambiente de aprendizaje positivo?
 - ¿Existen estrategias efectivas para abordar la ansiedad social en estudiantes y mejorar su confianza en el entorno educativo?
-
- En la categoría, *Gestión de problemas*, destaca cómo la travesía educativa no es simplemente un viaje académico, sino una inmersión en lo emocional. Desde la ansiedad social hasta el temor a los adultos, se explora un paisaje educativo enriquecido por la adaptabilidad y la transformación continua. Ejemplo: Carla, una futura docente, enfrenta el temor de no ser capaz de superar los desafíos que implica liderar un aula. Este temor se entrelaza con su preocupación por la aceptación de sus compañeros y la adaptación a un nuevo entorno educativo, destacando la complejidad emocional de su travesía formativa. Y podemos pensar las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se interrelacionan los temores de Carla con su capacidad para liderar un aula y su adaptación al nuevo entorno educativo?
 - ¿Existen patrones comunes en las preocupaciones emocionales de los futuros docentes al enfrentarse a nuevos desafíos?
-
- En la tercera, *Dispositivo terapéutico*: La metodología que se propone, resalta la importancia de la terapia y la comunicación como elementos esenciales en el desarrollo del docente. Al abordar las resonancias

terapéuticas, se revela cómo estas intervenciones no solo impactan la calidad de la enseñanza, sino que también contribuyen a la construcción de conexiones significativas con los estudiantes. Ejemplo: Imaginemos a Marta, una estudiante avanzada de profesorado de escuela primaria que está experimentando dificultades para mantener la atención y el compromiso de sus alumnos durante las clases. Marta se siente desafiada por la diversidad de personalidades y necesidades en el aula, lo que dificulta la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo. Es así que nos preguntamos:

- ¿Cómo puedo adaptar las técnicas de enseñanza para involucrar de manera más efectiva a los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales en el aula de escuela primaria?
 - ¿Cuáles son las estrategias específicas que puedo implementar para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador que promueva la participación activa de todos mis alumnos durante las clases?
-
- En la última categoría Desarrollo profesional formación docente, la complejidad de la experiencia educativa se despliega, desde la transición a la práctica hasta la construcción de identidades docentes sólidas. Cada idea tejida en este tapiz aborda desafíos y habilidades, ofreciendo una visión integral del desarrollo docente y su impacto en la enseñanza. Ejemplo: Javier, durante su transición a la práctica docente, se enfrenta al desafío de planificar lecciones efectivas. A medida que aborda este desafío, desarrolla habilidades prácticas en la creación de material educativo innovador y en la adaptación de estrategias pedagógicas, demostrando cómo los desafíos y habilidades se entrelazan en su desarrollo formativo.
 - ¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrentan los docentes en formación durante su transición a la práctica docente?
 - ¿Cómo se entrelazan los desafíos, como la planificación de lecciones, con el desarrollo de habilidades pedagógicas en el camino formativo de los educadores?

Y un ejemplo ilustrativo de varias interconexiones puede observarse en la relación entre el miedo a no poder controlar a los alumnos y el temor de no establecer un ambiente de aprendizaje positivo. Estos desafíos emocionales pueden estar intrínsecamente vinculados, y entender la densidad de estos vínculos puede proporcionar valiosas perspectivas. Con alguna de estas preguntas:

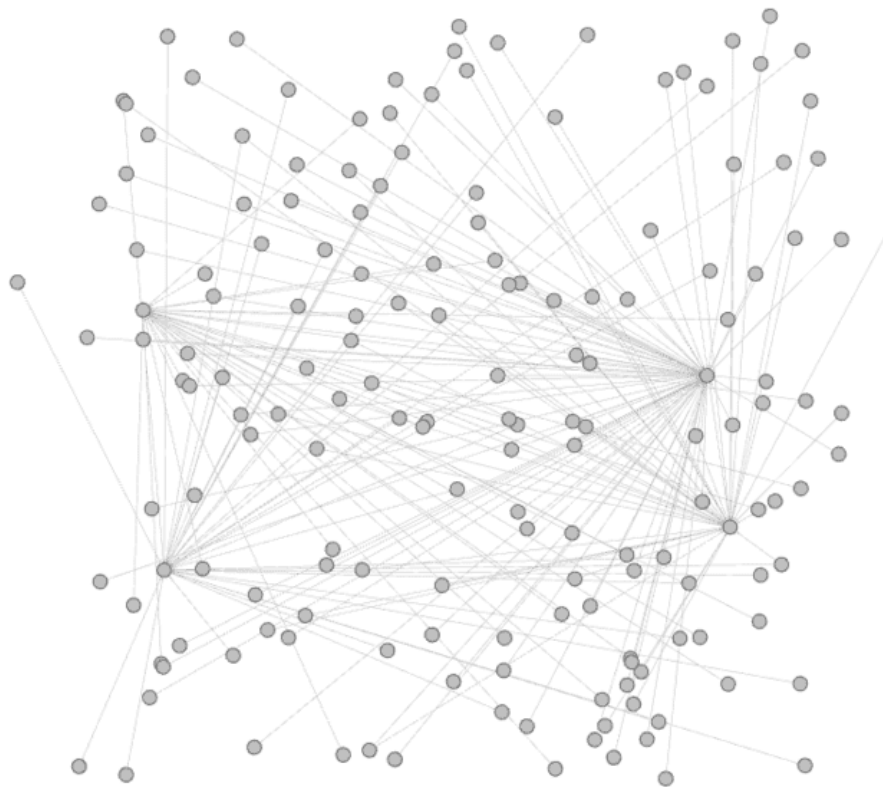
- ¿Cómo afecta el miedo de los educadores a perder el control en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo?
- ¿Existen estrategias efectivas para abordar simultáneamente el miedo al control y el temor a no establecer un ambiente positivo?
- ¿En qué medida la ansiedad vinculada al control de la clase impacta en la percepción general de los educadores sobre la creación de un entorno educativo positivo?
- ¿Cómo se manifiestan estos desafíos emocionales en situaciones específicas dentro del aula?

Las categorías identificadas proporcionan un marco útil para comprender los desafíos y logros que se encuentran presentes en la formación docente. Al abordar estas categorías de manera integral, las instituciones educativas, los IFDC del Ministerio de Educación y DDHH de la jurisdicción de Río Negro, pueden contribuir a la formación de educadores competentes, comprometidos y preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI.

Llegado a este punto la pregunta es cómo estimar la densidad de estas preguntas, y el sentido de las mismas. En el siguiente gráfico podemos ver el entramado de los conceptos (se le quitaron las etiquetas que podrían obstaculizar la lectura de las interrelaciones). Permite un análisis de la red del gráfico que es la suma de las cuatro redes analizadas previamente. La red resultante proporciona una vista agregada de las relaciones entre los conceptos de las cuatro categorías, lo que permite identificar patrones (patrones de conectividad entre nodos, patrones de estructura de comunidad, complejidad y de densidad) y tendencias generales (de conectividad, de estructura de comunidad, de complejidad y de densidad).

Figura 30

Gráfico de la red completa sin etiquetas de las unidades de significado. 169 nodos



La imagen proporcionada muestra la red del gráfico resultante. Los nodos de la red se encuentran agrupados en clusters de color gris, lo que evidencia la estructura de comunidad presente en la red. Las conexiones entre los nodos, representadas por las aristas, confirman la alta conectividad presente en la red.

4.6. La transformación de los miedos en los futuros docentes a través del dispositivo grupal

La metodología propuesta permitió a los alumnos y alumnas avanzados de los profesados de formación docente del IFDCEB transitar sus prácticas docentes enfrentando situaciones de temor de manera más efectiva. A través de esta metodología, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias, escuchar las vivencias de otros y recibir el apoyo y la contención necesarios. Se fomentó un ambiente de confianza y colaboración, donde pudieron aprender unos de otros y encontrar estrategias efectivas para manejar el temor y la ansiedad asociados a las prácticas profesionales. Siempre en un marco que se caracterizó

como un espacio seguro y facilitador, donde se pudieron explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus prácticas profesionales, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio docente. Las condiciones para que esto ocurra se resolvieron en una serie de premisas que se acordaron desde el primer momento. Estas fueron:

- Es seguro hablar de todos los temas, incluso los difíciles
- Te podés expresar como sos, se permiten todas las opiniones y sentimientos.
- Todo el mundo tiene el derecho y la oportunidad de ser escuchado.
- Ninguna persona (ninguna voz) es mejor que otras.
- Deseo de escuchar a lo que los otros tienen que decir.
- Disposición a reflexiona, dudar y cambiar los propios puntos de vista.
- No tenés que estar seguro, nadie posee la verdad absoluta.
- Valoración y puesta en común colaborativa.
- Permiso para ser uno mismo.
- Responsabilidad por uno mismo y por los otros.

Además, la metodología buscó el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía y reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos, la construcción de vínculos pedagógicos y el manejo de situaciones complejas que podían surgir en el entorno educativo. La metodología propuesta constó de varias etapas y técnicas que promovieron la participación activa y la interacción entre los estudiantes. Las actividades incluyeron:

- Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón.
- Dinámicas de presentación para establecer la confianza inicial y fomentar un ambiente colaborativo.
- Brindó la oportunidad de compartir experiencias personales relacionadas con el temor y la ansiedad frente a las prácticas

profesionales, creando un espacio de comprensión y apoyo mutuo a través de la escucha activa y la empatía.

- Análisis de casos ficticios y reales que plantearon desafíos en el contexto educativo, aplicando herramientas psicoanalíticas para comprender los aspectos emocionales y relacionales involucrados.
- Discusión grupal y reflexión colectiva sobre estos temas, brindando a los estudiantes la oportunidad de expresar sus opiniones y compartir estrategias para abordar el temor y la ansiedad en sus prácticas profesionales.
- Autoevaluación de los participantes en relación con su manejo del temor y la ansiedad, acompañada de retroalimentación constructiva tanto por parte de los facilitadores como del grupo en sí.

De esta manera, al abordar de forma integral, conceptual y vivencial los temores que podrían surgir en la práctica docente, se aseguró un aprendizaje efectivo que permitió gestionarlos adecuadamente entre los estudiantes del profesorado. La metodología propuesta proporcionó a los alumnos avanzados de los profesorados de formación docente del IFDCEB un entorno seguro y facilitador donde pudieron explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades relacionadas con sus prácticas profesionales. Esto fomentó el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la labor docente.

4.7. Las categorías construidas y las preguntas de investigación

Al analizar detalladamente los documentos producidos en esta investigación, se destaca la pregunta de investigación inicial (sección 1.2): "¿Cómo se puede facilitar que el alumnado de las carreras de formación docente del IFDCEB gestione adecuadamente situaciones de temor ante la proximidad de sus prácticas profesionales?" A lo largo del texto, se ofrecen respuestas a esta pregunta mediante la revisión de la literatura, la descripción de la metodología propuesta, la recopilación de datos y la discusión sobre los miedos preprofesionales, el impacto profesional de la investigación y la investigación-acción participativa. Se detalla

cómo la metodología propuesta aborda la falta de un espacio adecuado para enfrentar y contener las situaciones especiales que enfrentan los estudiantes de formación docente.

Dado que se obtuvieron resultados concretos y significativos de la investigación, es posible reformular la pregunta de investigación para reflejar de manera más precisa los hallazgos y el potencial impacto de la investigación. Una posible reformulación de la pregunta sería: "¿Cómo pueden implementarse estrategias innovadoras y efectivas para abordar y manejar los miedos preprofesionales de los futuros docentes en el IFDCEB, basadas en los hallazgos y recomendaciones obtenidos durante la investigación?" Esta nueva formulación refleja la contribución específica que la investigación ha tenido en el desarrollo de estrategias prácticas y efectivas para manejar los miedos preprofesionales, y abre la puerta a la implementación práctica de estos hallazgos en el ámbito educativo.

La investigación, en nuestro caso de psicología social, implica un proceso continuo de construcción de nuevos conocimientos científicos sobre la realidad social. Este proceso surge de la problematización de los fenómenos sociales y se desarrolla mediante procedimientos metodológicos que permiten la confrontación entre la teoría y la evidencia empírica, así como la interacción entre el sujeto investigador y el objeto de estudio.

La transformación de un "objeto real" en un "objeto científico" es el resultado de este proceso epistemológico (Sirvent, 2010). Se inicia con la problematización de la realidad y se lleva a cabo mediante un interjuego dialéctico entre el corpus teórico y el corpus empírico, así como entre el sujeto investigador y el objeto de estudio. Esta interacción continua se denomina "amasado", donde la teoría y la evidencia empírica se entrelazan para generar conocimiento científico sobre el objeto de estudio.

La confrontación entre la teoría y la evidencia empírica, así como la relación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, son desafíos fundamentales en este proceso.

Podemos encontrar que este proceso se repite con las preguntas de investigación. En esta sección se analizan las categorías emergentes en relación

con las preguntas de investigación.

Para ello, se presentan dos estrategias: la primera consiste en responder desde las categorías que emergieron de la investigación (siempre que sea posible), y la segunda consiste en responder una por una, basándome en toda la producción realizada para esta investigación. El trabajo de campo consistió en la recopilación y el análisis detenido de diversos documentos, que evidenciaron los desafíos que enfrenta la formación docente, tanto en el plano emocional como en el profesional. Se analizarán las categorías emergentes del estudio (mencionadas en la sección 4.4), las cuales brindan una comprensión más profunda de los factores emocionales y profesionales que influyen en la formación docente. Además, se examinarán cómo estos desafíos se entrelazan y afectan la experiencia educativa en su totalidad, desde la perspectiva emocional hasta la práctica profesional. Para esto se tomará como guía el apartado 1.2 Problema y preguntas de investigación. A continuación, se examinan las categorías emergentes y su relación con las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Categoría 1. "Malestares preprofesionales de futuros docentes"

La categoría "Malestares preprofesionales de futuros docentes ", responde a la pregunta de investigación número 1: "¿Qué referentes teóricos respaldarán la producción del dispositivo que permitirá emerger aquello que está latente en el grupo a la hora de atravesar las prácticas de los alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB?" y a la pregunta de investigación número 4: "¿La metodología que se propondrá, qué principios y premisas enmarcan esa propuesta?". El estudio realizado se enfoca en explorar las emociones, desafíos y responsabilidades de los estudiantes avanzados en las carreras de formación docente del IFDCEB, con el objetivo de fortalecer su formación docente. En esta categoría se aborda la problemática de la falta de un espacio propicio para abordar y contener las situaciones especiales que enfrentan estos estudiantes, como la ansiedad y el temor asociados al inicio de las prácticas profesionales.

Como solución innovadora, se propone la metodología grupal "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración

psicoanalítica", fundamentada en principios psicoanalíticos. Esta metodología busca promover el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y pedagógicas fundamentales en la labor docente, a través de actividades grupales estructuradas que promuevan la exploración profunda de las emociones, pensamientos y creencias de los participantes. El espacio brindado por esta metodología, caracterizado por la seguridad y el sigilo, es propicio para la expresión de inquietudes y temores.

Esto permitirá a los estudiantes avanzados superar sus temores iniciales y desarrollar estrategias para convivir con el miedo, incrementando su confianza en sus habilidades y su actitud más segura frente a los desafíos que enfrentarán en el campo. Este enfoque busca trascender la superficie de las palabras y explorar las capas más profundas de significado, permitiendo ir más allá de la mera recopilación de datos, explorando los matices y significados que subyacen en el contenido analizado.

Categoría 2. "Gestión de problemas"

Esta categoría responde a la pregunta de investigación número 5: "¿Qué herramientas/habilidades se desarrollarán para gestionar sus obstáculos durante la realización de sus prácticas docentes?". En esta categoría se aborda la importancia de desarrollar herramientas y habilidades para que los estudiantes puedan gestionar adecuadamente las situaciones de temor y ansiedad que surgen al enfrentar el inicio de las prácticas profesionales. La metodología propuesta, "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", se presenta como una solución innovadora para abordar esta problemática, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y pedagógicas fundamentales en la labor docente. Además, la categoría 2 también responde a la pregunta de investigación número 2: "¿Cómo caracterizar al alumnado de los profesorados de formación docente del IFDCEB?". En esta categoría, se busca explorar las emociones, desafíos y responsabilidades de los estudiantes avanzados en las carreras de formación docente del IFDCEB, con el objetivo de fortalecer su formación docente. La metodología propuesta, "La máquina

para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", se presenta como una solución innovadora para abordar esta problemática, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y pedagógicas fundamentales en la labor docente.

Categoría 3."Dispositivo terapéutico"

La categoría 3, responde a tres preguntas de investigación. En primer lugar a la número 6, ¿Cómo abordarán las alumnas y alumnos que transitan por el dispositivo "La máquina para producir significados compartidos" sus prácticas docentes de los profesorados de formación docente del IFDCEB?". La metodología propuesta busca brindar a los estudiantes avanzados un espacio seguro y facilitador donde puedan explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus prácticas profesionales. A través de la interacción con sus pares, guiada por principios psicoanalíticos, se permitirá la construcción colectiva de significados y la reflexión profunda sobre el sentido de ser docente. Y también a la pregunta de investigación número 3, ¿Qué metodología permitirá distinguir aquello que está latente en el grupo de alumnos de los profesorados de formación docente del IFDCEB?" La metodología propuesta, "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", se basa en la teoría psicoanalítica y busca establecer un espacio de trabajo seguro y confidencial en el que los participantes puedan compartir sus experiencias y emociones sin temor a ser juzgados o criticados. Finalmente también responde a la pregunta de investigación número 5, ¿Qué herramientas/habilidades se desarrollarán para gestionar sus obstáculos durante la realización de sus prácticas docentes?" La metodología propuesta promoverá la reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos, la construcción de vínculos pedagógicos y el manejo de situaciones complejas que pueden surgir en el entorno educativo. A través de actividades grupales estructuradas, se busca promover la exploración profunda de las emociones, pensamientos y creencias de los participantes, gracias al espacio que brinda de seguridad (desde el sigilo) siendo justamente por esto propicio para la expresión de sus inquietudes y temores.

Categoría 4. "Desarrollo profesional formación docente"

La categoría 4, aborda la pregunta de investigación ¿Cómo garantizar que estudiantes avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB aprendan a gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales? y la pregunta número 7, ¿Cómo abordarán las alumnas y alumnos que transitan por el dispositivo "La máquina para producir significados compartidos" sus prácticas docentes de los profesorados de formación docente del IFDCEB?. Estas preguntas se abordan a través de la propuesta de la metodología grupal "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica", la cual busca proporcionar un espacio seguro y facilitador donde los alumnos y alumnas avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB puedan explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus prácticas profesionales, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales para el ejercicio docente.

4.8. La máquina de producir significados compartidos como dispositivo

Del trabajo de campo se han obtenido una serie de resultados teórico-metodológicos y prácticos.

La metodología "La máquina de producir significados compartidos" es una propuesta basada en principios psicoanalíticos que pretende crear un espacio seguro y confidencial donde los participantes, en su mayoría estudiantes avanzados de programas de formación docente del IFDCEB, puedan compartir sus experiencias y emociones sin miedo a ser juzgados o criticados. La metodología se basa en la exploración psicoanalítica de grupo, en la que los participantes colaboran para generar significados compartidos sobre sus experiencias y emociones. Para lograr este propósito, se emplearán diversas técnicas y herramientas psicoanalíticas (desarrolladas en la sección 3.5) que faciliten la exploración de las emociones individuales y colectivas, permitiendo la construcción de significados que favorezcan la adecuada comprensión y gestión de sus miedos.

Estructuralmente, la metodología se basa en la premisa de que la construcción de significados compartidos y la reflexión colectiva son elementos

cruciales para el desarrollo personal y profesional de los futuros profesores. Consta de varias etapas y técnicas que promueven la participación activa y la interacción entre los alumnos, como dinámicas de presentación, intercambio de experiencias, reflexión crítica y análisis de casos.

Además, se destaca la importancia de establecer un entorno de confianza y colaboración, en el que los estudiantes aprendan unos de otros y encuentren estrategias eficaces para gestionar el miedo y la ansiedad relacionados con las prácticas profesionales. Es esencial señalar que la participación en esta metodología es voluntaria y está dirigida específicamente a los estudiantes avanzados de los programas de formación docente del IFDCEB. Además, se requiere un espacio adecuado y seguro para llevar a cabo las sesiones de grupo, así como la presencia de un coordinador y un observador formados en metodología psicoanalítica de grupo. La metodología propuesta en "La máquina..." pretende abordar los temores expresados por los estudiantes de magisterio del IFDCEB.

La metodología pretende fomentar la confianza, la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades emocionales y el fortalecimiento de la identidad profesional. La metodología se basa en la idea de que la construcción de significados compartidos y la reflexión colectiva son elementos esenciales para el desarrollo personal y profesional de los futuros profesores. A través de actividades grupales estructuradas, pretende promover la exploración profunda de las emociones, pensamientos y creencias de los participantes, proporcionándoles un espacio seguro y propicio para la expresión de sus inquietudes y temores. La metodología propuesta consta de varias fases y técnicas que promueven la participación activa y la interacción entre los alumnos. Las actividades incluyen dinámicas de presentación para establecer la confianza inicial y fomentar un entorno de colaboración. Posteriormente, se invita a los alumnos a compartir sus experiencias personales relacionadas con el miedo y la ansiedad en las prácticas profesionales, creando un espacio de comprensión y apoyo mutuo a través de la escucha activa y la empatía. Dentro de esta metodología, se presentaron casos ficticios y reales que plantean retos en el contexto educativo. Los participantes abordaron estos casos desde diferentes perspectivas, aplicando herramientas

psicoanalíticas (por ejemplo, contenido manifiesto y latente) para comprender los aspectos emocionales y relacionales implicados. Posteriormente, se promovió el debate en grupo y la reflexión colectiva sobre estos temas, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de expresar sus opiniones y compartir estrategias para abordar el miedo y la ansiedad en sus prácticas profesionales. Se fomentó la autoevaluación de los participantes en relación con su gestión del miedo y la ansiedad, acompañada de comentarios constructivos tanto de los facilitadores como del propio grupo. Se destacaron los aspectos positivos y se ofrecieron sugerencias para el crecimiento personal y profesional de los alumnos.

Esta metodología aborda de forma integral la gestión de las emociones y el desarrollo de competencias pedagógicas, proporcionando un enfoque eficaz y colaborativo en la formación del profesorado. Es esencial destacar que el dispositivo de producción de significados compartidos se centra en la dimensión grupal y colectiva de la formación de profesores, proporcionando un espacio en el que los estudiantes puedan sentirse acompañados y comprendidos en su proceso de transformación hacia el papel de profesor. Este dispositivo no sólo pretende proporcionar herramientas para gestionar el miedo y la ansiedad, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y pedagógicas fundamentales en la enseñanza. La participación en estas actividades grupales reforzará la capacidad de comunicación, empatía y resolución de conflictos de los alumnos, aspectos esenciales en el contexto educativo.

4.9. Una nueva aproximación al psicoanálisis a partir de los resultados obtenidos

El miedo se define como un afecto fundamental del ser humano que va más allá de una simple reacción defensiva ante un peligro. Se plantea que el miedo es parte intrínseca de lo que constituye al ser humano, siendo un afecto consciente y reactivo que inunda la conciencia.

Los orígenes del miedo se exploran desde una perspectiva psicoanalítica, sugiriendo que todos los miedos tienen su origen en la infancia (Pérez Pascual & Sánchez Mascaraque, 2022) . Se plantea la hipótesis de que la infancia (Rodríguez,

2021; Peña del Agua, 2002; Bisquerra, 2000) es el origen de los miedos y que estos pueden permanecer a lo largo de la vida, teniendo una historia propia en la vida de cada individuo.

A partir de la investigación realizada, podemos profundizar en un análisis psicoanalítico al establecer una relación entre las categorías de investigación sobre los miedos profesionales de los futuros docentes y la noción de síntoma, así como con las implicaciones del mismo. Específicamente:

- Los síntomas. Uno de los síntomas identificados son los miedos. Es necesario explorar el origen inconsciente de estos miedos.

- La noción de síntoma en el psicoanálisis hace referencia a las formaciones del inconsciente que expresan un conflicto psíquico subyacente. Los miedos profesionales de los futuros docentes pueden ser comprendidos como síntomas que dan cuenta de conflictos y angustias más profundas.

- Las implicaciones del síntoma radican en que su aparición conlleva un sufrimiento para el sujeto, pero al mismo tiempo representa una solución fallida a un conflicto inconsciente. Comprender las implicaciones de estos miedos como síntomas permitiría abordarlos de manera más efectiva.

De esta manera, el análisis psicoanalítico propuesto busca indagar en las dimensiones inconscientes que subyacen a los miedos profesionales expresados por los futuros docentes, considerándolos como síntomas que requieren ser descifrados e interpretados.

Desde el enfoque de la psicología social, el síntoma puede tener su origen en la constitución misma del sujeto según lo propuesto por Freud (1978) y Lacan (1981). Ellos sostienen que el sujeto se constituye en el vínculo con el Otro materno, a través de la palabra y el entramado de deseos y vínculos familiares.

La trama edípica y las identificaciones en esa primera fase son fundamentales. El niño se identifica con el padre/madre del mismo sexo, invirtiéndolos libidinalmente. Esta libido puede expresarse como deseo sexual o sublimarse en afectos tiernos. Los padres pueden ser modelo u objeto de identificación, pero también sostén, auxiliares del crecimiento o incluso rivales/enemigos al salir del complejo de Edipo.

De esta compleja red vincular surge el grupo interno que conforma el inconsciente del sujeto. Y es ahí donde pueden rastrearse los orígenes de tres miedos infantiles fundamentales: miedo a la oscuridad, miedo al abandono materno y miedo a la soledad.

Estos temores primordiales, arraigados en las primeras experiencias relacionales, dejan una huella duradera que puede manifestarse luego en síntomas como los miedos profesionales de los futuros docentes estudiados. El análisis psicoanalítico permite rastrear esos hilos que van del síntoma manifiesto a sus orígenes inconscientes.

Los miedos pueden ser entendidos como defensas psicológicas que se desarrollan como respuestas adaptativas a experiencias amenazantes o estresantes en la primera infancia. Estas experiencias pueden tener su origen en miedos infantiles comunes, como el miedo a la oscuridad, al abandono materno y a la soledad. Veamos cómo estos miedos pueden surgir y qué función defensiva desempeñan:

1. Miedo a la oscuridad:

- El miedo a la oscuridad es uno de los miedos infantiles más comunes y puede surgir debido a la incapacidad del niño para comprender y anticipar lo que sucede en la oscuridad. La oscuridad puede asociarse con lo desconocido y la pérdida de control, lo que desencadena ansiedad en el niño.

- Desde una perspectiva psicológica, el miedo a la oscuridad puede considerarse como una defensa para proteger al niño de posibles peligros percibidos en la oscuridad. Al evitar la oscuridad, el niño se siente más seguro y protegido, lo que le permite reducir su ansiedad.

2. Miedo al abandono materno:

- El miedo al abandono materno es una respuesta natural en la infancia, ya que los niños dependen completamente de sus cuidadores para su supervivencia y bienestar emocional. La separación de la figura de apego primaria puede percibirse como amenazante y generar ansiedad en el niño.

- Este miedo puede tener un origen en experiencias tempranas de separación o pérdida, así como en la falta de apego seguro en las relaciones

tempranas con los cuidadores. El miedo al abandono puede persistir en la vida adulta y manifestarse como ansiedad por el rechazo o la pérdida en las relaciones interpersonales.

3. Miedo a la soledad:

- El miedo a la soledad está estrechamente relacionado con el miedo al abandono y puede surgir cuando el niño se siente desconectado o separado de sus figuras de apego. La soledad puede percibirse como una amenaza a la seguridad y el bienestar emocional del niño.

- Este miedo puede tener su origen en experiencias de aislamiento social, falta de conexión emocional con los demás o pérdida de relaciones significativas. La soledad puede activar la ansiedad y llevar al niño a buscar la compañía de otros para sentirse seguro y protegido.

Los miedos preprofesionales que experimentan los futuros docentes podrían ser comprendidos como manifestaciones de conflictos neuróticos subyacentes, cuyas raíces se remontan a experiencias y miedos fundamentales de la infancia. Desde el psicoanálisis, la neurosis se entiende como un conjunto de síntomas que expresan un conflicto psíquico inconsciente, generalmente arraigado en fijaciones o traumas de etapas tempranas del desarrollo.

En este sentido, los miedos asociados al inicio de la práctica docente no serían simplemente temores frente a un nuevo desafío, sino que estarían teñidos y potenciados por capas más profundas de angustia y ansiedad neurótica. Estos miedos preprofesionales podrían entonces concebirse como formaciones reactivas, es decir, conductas defensivas frente a impulsos, deseos o miedos inconscientes que el individuo no puede afrontar directamente. Los miedos infantiles a la soledad, abandono y oscuridad son expresiones primarias de la angustia de castración inherente al sujeto. Esta angustia precede y da origen a las fantasías fundamentales, las cuales se construyen posteriormente a partir de la resolución del complejo de Edipo y la inscripción en una estructura clínica determinada.

La conexión con los miedos infantiles radicaría en que estos temores primordiales de la niñez, como el miedo a la oscuridad, al abandono o a la soledad, dejan una huella mnémica duradera en el psiquismo. Aunque aparentemente

superados, estos miedos arcaicos permanecen latentes y pueden ser reactivados por situaciones que evoquen asociaciones inconscientes con aquellas experiencias primigenias.

Así, el ambiente escolar y las diversas situaciones que implica el ejercicio de la docencia podrían actuar como desencadenantes que remiten al individuo a esos estratos más profundos de su psique, donde yacen los miedos infantiles no resueltos. Estos miedos arcaicos, al no haber sido elaborados adecuadamente, quedan disponibles para ser canalizados a través de los síntomas neuróticos, en este caso, los miedos preprofesionales.

Por ejemplo, el miedo a no ser aceptado por los colegas podría conectar con el miedo infantil al abandono; la ansiedad por cometer errores frente a los estudiantes podría resonar con el miedo al fracaso y la censura parental; la incomodidad en ciertos espacios oscuros de la escuela podría evocar el miedo primordial a la oscuridad, y así sucesivamente.

Los miedos preprofesionales de los futuros docentes podrían entenderse como manifestaciones neuróticas, donde confluyen y se actualizan miedos infantiles no resueltos, canalizados a través de las nuevas experiencias y desafíos que plantea el inicio de la práctica profesional en el ámbito educativo.

El siguiente ejemplo permite desarrollar lo dicho y vincularlo con el trabajo de campo. Desde la perspectiva psicoanalítica, la aparición del pánico escénico (miedo a enfrentarse en la primera clase a los alumnos, sabiendo que son observados por el profesor de prácticas) en futuros docentes puede vincularse con diferentes aspectos relacionados con el inconsciente y la historia personal del individuo. Algunos de los posibles vínculos serían:

1. Miedo al juicio y a la crítica: El pánico escénico puede conectarse con miedos inconscientes arraigados desde la infancia, como el temor al rechazo o a la desaprobación de figuras de autoridad (padres, maestros, etc.). Exponerse frente a otros puede reactivar ansiedades vinculadas a ser juzgado o criticado negativamente.

2. Angustia de castración: En el psicoanálisis, la angustia de castración refiere al miedo inconsciente a la pérdida o daño, ya sea físico o simbólico. En el

contexto del pánico escénico, puede relacionarse con el temor a "quedar expuesto" frente al público (sus alumnos en el aula), a perder el control de la situación o a sufrir un "daño" en la imagen personal o profesional.

3. Complejo de Edipo no resuelto: Las fijaciones o conflictos no resueltos en la etapa edípica pueden manifestarse en la vida adulta a través de ansiedades y miedos. El pánico escénico podría vincularse con deseos inconscientes de complacer o impresionar a figuras de autoridad, o con rivalidades y culpas edípicas no elaboradas adecuadamente.

4. Herida narcisista: El pánico escénico puede conectarse con heridas al narcisismo o autoestima ocurridas en la infancia, como humillaciones, burlas o experiencias traumáticas que dañaron la confianza y seguridad en uno mismo. Salir a ponerse al frente de la clase, es como subir al escenario, puede reactivar estos recuerdos dolorosos.

5. Fijación en etapas pre-edípicas: Ciertas fijaciones en etapas muy tempranas del desarrollo, como la fase oral o anal, pueden manifestarse en la adultez a través de miedos y ansiedades específicas. Por ejemplo, el pánico escénico podría vincularse con angustias orales como el miedo al rechazo o la dependencia excesiva.

Podemos explicar estos miedos iniciales que ocurren antes y durante se desarrolla la inscripción del sujeto en el orden simbólico¹⁴ que a su vez ocurre durante la resolución del complejo de Edipo. Es un momento crucial en el desarrollo psicosexual del niño. En esta etapa, el niño debe renunciar a su deseo incestuoso hacia el progenitor del sexo opuesto y asumir una identidad sexual propia.

Este proceso implica que el niño se someta a la ley simbólica del Nombre-del-Padre, que es la instancia que introduce la prohibición del incesto y establece las reglas del orden simbólico. Al asumir esta ley, el niño renuncia a su posición de objeto de deseo para la madre y se inscribe en el orden simbólico como sujeto deseante.

¹⁴ Se refiere con el "orden simbólico" al registro de lo simbólico, el cual está regido por las leyes del lenguaje, la cultura y las normas sociales. El orden simbólico es el ámbito donde el sujeto construye su identidad y se constituye como ser hablante y deseante. Se explicará más adelante.

La manera en que el niño resuelve el complejo de Edipo y se inscribe en el orden simbólico determinará la estructura clínica neurótica que adoptará:

- En la neurosis obsesiva, el sujeto se identifica con el deseo de la madre y busca complacerla, pero al mismo tiempo se siente culpable por este deseo incestuoso.
- En la histeria, el sujeto se identifica con el objeto de deseo de la madre y busca ser deseado por el Otro.
- En la fobia, el sujeto se enfrenta a la angustia de castración de manera más directa y construye defensas para evitarla.

Así, la inscripción del sujeto en el orden simbólico, es decir, su sumisión a la ley del Nombre-del-Padre y la renuncia al deseo incestuoso, es un proceso fundamental que determina la estructura clínica neurótica que el sujeto adoptará.

Esta estructura clínica se manifestará posteriormente en las fantasías fundamentales correspondientes (amenaza de castración en la neurosis obsesiva, fantasía histérica en la histeria, angustia de castración en la fobia, entre otras), pero la inscripción simbólica es el proceso primordial que sienta las bases para la constitución de dichas fantasías.

Es decir:

1. Los miedos infantiles primarios (soledad, abandono, oscuridad) son expresiones tempranas de la angustia de castración inherente al sujeto. Estos miedos preceden y no son producto de las fantasías fundamentales, las cuales se construirán posteriormente.
2. La estructura clínica neurótica (obsesiva, histérica, fóbica) se constituye primero, durante la resolución del complejo de Edipo y la inscripción del sujeto en el orden simbólico. Las fantasías fundamentales son una manifestación posterior de dicha estructura.

Entonces, este planteo, que llamamos, el pánico escénico de los futuros docentes, puede entenderse como un síntoma neurótico donde confluyen y se actualizan diversos miedos, angustias y conflictos inconscientes arraigados desde la infancia. El escenario del aula, actúa como un disparador que reactiva estas ansiedades profundas vinculadas a la exposición, el juicio, la pérdida de control y

las heridas narcisistas tempranas.

O incluso, otra situación, la tensión por la aprobación de los profesores de prácticas de un plan de clase que se llevará adelante, puede despertar miedos y angustias profundas en los alumnos en formación debido a diversos factores inconscientes vinculados a experiencias tempranas y conflictos no resueltos. Algunos de estos factores podrían ser:

1. Revivir el complejo de Edipo: Los profesores de prácticas pueden representar una figura parental simbólica, reactivando inconscientemente los deseos edípicos infantiles de obtener la aprobación y el afecto del progenitor del mismo sexo. La evaluación de estos docentes puede percibirse como un juicio que reaviva la ansiedad edípica de ganar el amor del padre/madre.

2. Miedo al fracaso y a la castración: No obtener la aprobación puede conectarse con miedos inconscientes a la falta, la pérdida o el daño narcisista. Similar a la angustia de castración, el rechazo de los profesores puede sentirse como una amenaza a la integridad yoica y la autoestima.

3. Heridas narcisistas tempranas: Experiencias infantiles de humillación, menosprecio o críticas excesivas por parte de figuras de autoridad pueden haber dejado una huella en el narcisismo del individuo. La búsqueda de aprobación docente puede activar estas heridas y el miedo a revivirlas.

4. Dependencia y necesidad de gratificación: Fijaciones en etapas pre-edípicas, como la fase oral, pueden manifestarse en una necesidad excesiva de aprobación y gratificación por parte de figuras autorizadas. No obtener esta validación puede generar angustia análoga a la de un infante privado del pecho materno.

5. Transferencia de autoridad: Los profesores de prácticas pueden inconscientemente representar figuras de autoridad primarias (padres, maestros), hacia quienes se transfieren miedos, deseos y ansiedades no resueltas de la infancia relacionadas con la aprobación y el juicio.

6. Ansiedad de separación: La aprobación docente puede significar pasar a una nueva etapa de autonomía profesional. Inconscientemente, esta transición puede reactivar angustias de separación y de independencia no resueltas en etapas

previas del desarrollo psíquico.

Es decir, la disputa por la aprobación de los profesores de las prácticas toca fibras profundas del psiquismo vinculadas a los primeros objetos de amor, temores edípicos, necesidades narcisistas, ansiedades de castración y separación, entre otros. Estos conflictos inconscientes infantiles se actualizan y se ponen en juego ante la mirada evaluadora de aquellos que representan la autoridad en este nuevo rol profesional.

El proceso que resta explicar es, entonces, el que ocurre previo y durante la inscripción del sujeto en el orden simbólico.

Para explicar estos procesos, se recurre a los tres registros lacanianos: R-S-I, Real, Simbólico e Imaginario. Estos registros se encuentran anudados de manera inseparable en lo que Lacan denomina el "nudo borromeo". El registro imaginario refiere a la dimensión de la imagen, las proyecciones y las identificaciones especulares con el semejante (el "otro" en minúscula). Es el plano de las experiencias con los pares, donde prima la alienación del yo en la imagen del otro. Por su parte, el registro simbólico concierne al orden del lenguaje, la ley y la cultura que preexiste al sujeto y lo determina (el "Gran Otro"). Es el campo de los significantes que estructuran la realidad humana, imponiendo límites y regulaciones. Finalmente, lo real es aquello que se resiste a ser simbolizado o imaginado, el núcleo inasimilable e imposible que excede los dos registros anteriores. Es el ámbito de lo que no logra integrarse en las construcciones simbólicas e imaginarias. Estos tres registros se articulan estrechamente con los conceptos de deseo, Otro, falta y falo dentro del edificio teórico lacaniano. El deseo, como motor fundamental de la subjetividad, no surge de un yo autónomo sino que es deseo del Otro. Es decir, se origina a partir del campo del Gran Otro (orden simbólico) que antecede al sujeto y sanciona sus primeras demandas. El Otro (con mayúscula) encarna ese Gran Otro en figuras concretas como la madre, el padre, la supervisora, etc. Pero a su vez, ese Otro está marcado por una falta constitutiva, un vacío que lo hace deseante e incompleto. Esta falta en el Otro es lo que causa el deseo del sujeto, un deseo que nunca se sacia del todo al no haber objeto que lo colme plenamente. En este punto entra en juego la noción del falo, como objeto imaginario que intentaría tapar esa

falta en el Otro, colmar ese hueco. Pero al mismo tiempo, como significante del deseo, el falo es lo que hace circular permanentemente ese deseo imposible de ser satisfecho por completo.

Las fantasías fundamentales del obsesivo, la histérica y el fóbico (la estructura neurótica) se estructuran en torno a estas lógicas diferenciales del deseo, la falta en el Otro y el falo:

- El obsesivo fantasea con controlar, dominar y poseer el deseo del Otro, intentando ubicarse como el falo que vendría a colmarlo. Pero simultáneamente, se angustia ante la posibilidad de quedar sometido e invadido por ese Otro deseante.
- La histérica, en cambio, no busca colmar la falta del Otro sino ser el objeto causa de su deseo, el objeto fálico que lo provoca y mantiene insaciable.
- Finalmente, en la fobia las fantasías giran no en torno al deseo del Otro, sino a objetos que representan una amenaza de desamparo, castración o intrusión para el sujeto.

De este modo, las fantasías fundamentales en cada una de estas posiciones neuróticas implican una relación particular con el deseo y la falta en el Otro, con el registro simbólico y las construcciones imaginarias que intentan responder a esa falta estructural.

4.10. Fantasías fundamentales de los neuróticos

Cada una de estas fantasías fundamentales se originaron en algún afecto primitivo, que al inscribirse da lugar a las siguientes posibles fantasías fundamentales, que permitirán que esos miedos originales se conserven hasta la edad adulta e incluso puedan exponerse en situaciones como las que se aborda en este estudio. Teóricamente se rastrean en la obra de Freud y de Lacan que se indican al lado de cada categoría de fantasía fundamental.

4.10.1. Fantasías fundamentales de la neurosis obsesiva

1. Fantasía de intruso (Freud, 1978 y Lacan, 2006a):

- a) Explicación: fantasía de que un tercero obstruye el goce prohibido con el Otro primordial (la madre).
 - b) Ejemplo: un varón obsesivo que dice que no a un pedido que recibe, para luego decir que sí. Una fantasía fundamental es sentirse "obligado", entonces niega para demostrarse su libertad, que lo lleva de inmediato a someterse porque no soporta la libertad. Es decir niega inicialmente para luego someterse ante la angustia del Otro deseante.
2. Fantasía de seducción (Freud,1976 y Lacan, 1994):
- a) Explicación: fantasía de haber sido seducido sexualmente en la infancia por un adulto, ubicándose como objeto de goce del Otro.
 - b) Ejemplo: una mujer adulta puede fantasear con haber sido seducida de niña por un vecino mayor, un instructor deportivo o un familiar lejano. En su fantasía, ella se imagina siendo la objeto de deseo de este adulto, quien supuestamente la halagaba, le hacía regalos o insinuaciones. Aunque en la realidad nada de esto ocurrió, esta fantasía le permite explorar deseos prohibidos de una forma segura, ubicándose a sí misma como la seducida en vez de confrontar posibles deseos inadecuados propios hacia otras personas.
3. Fantasía de castración (Freud,1984 y Lacan, 2005):
- a) Explicación: fantasía de la amenaza de castración, de perder el objeto que lo completaría.
 - b) Ejemplo: un individuo extremadamente independiente puede desarrollar una fantasía de sumisión, anhelando momentáneamente perder el control para liberarse de la responsabilidad constante de tomar decisiones. Esta fantasía podría manifestarse en situaciones cotidianas, como ceder el liderazgo en proyectos grupales o incluso en juegos de rol más íntimos.
4. Fantasía de la escena primaria (Freud,1979 y Lacan, 1987):

- a) Explicación: fantasía de presenciar la relación sexual de los padres, para ubicarse en esa escena primordial.
 - b) Ejemplo: un obsesivo puede ser el caso de alguien que, sin ser consciente de ello, busca constantemente relaciones donde se sienta observado o "visto" por su pareja durante momentos íntimos.
5. Fantasía de pulsión escópica (Mirada) (Freud,1984a y Lacan, 1987):
- a) Explicación: fantasía de ser mirado, observado como objeto de la mirada del Otro.
 - b) Ejemplo: un obsesivo puede buscar constantemente la aprobación y atención de los demás, angustiándose si no es el foco de la mirada ajena.
6. Fantasía de la pulsión invocante (Voz) (Freud,1984a y Lacan, 2006a):
- a) Explicación: fantasía de ser llamado, interpelado por la voz del Otro deseante.
 - b) Ejemplo: un obsesivo puede estar pendiente de cualquier llamada o mensaje, para poder responder al Otro y sentirse su objeto de deseo.

4.10.2. Fantasías fundamentales de la Neurosis Histórica

1. Fantasía histérica fundamental (Freud,1986 y Lacan, 2006):
- a) Explicación: fantasía de ser el objeto causa de deseo del Otro, de hacer desear al Otro.
 - b) Ejemplo: una histérica puede realizar continuos intentos de seducción hacia su pareja, buscando ser deseada por él.
2. Fantasía de la privación/frustración (Freud,1978 y Lacan, 1994):
- a) Explicación: fantasía de haber sido privada de un objeto satisfactorio en la infancia.
 - b) Ejemplo: una histérica puede quejarse constantemente de las carencias afectivas de sus padres que la dejaron insatisfecha.
3. Fantasía de la división subjetiva (Freud,1984 y Lacan, 2008):

- a) Explicación: fantasía del sujeto dividido entre ser y parecer, entre la máscara y lo que hay detrás.
 - b) Ejemplo: una mujer histérica puede mostrar personalidades muy distintas en público y en privado.
4. Fantasía de la demanda de amor (Freud,1986 y Lacan, 2006):
- a) Explicación: fantasía de ser amada por aquello que falta para completarla.
 - b) Ejemplo: similar al varón obsesivo, una histérica puede decir que su pareja no la ama lo suficiente, no importa cuánto demuestre.
5. Fantasía del objeto fálico (Freud,1986d y Lacan, 1994):
- a) Explicación: fantasía de ubicarse como el falo simbólico que complementaría la falta en el Otro.
 - b) Ejemplo: una histérica puede asumir posiciones desafiantes con figuras de autoridad para posicionarse como objeto fálico.
6. Fantasía del padre idealizado (Freud,1984b y Lacan, 1994):
- a) Explicación: fantasía de un padre bondadoso y protector que colme sus necesidades.
 - b) Ejemplo: una mujer histérica puede buscar compulsivamente figuras paternas sustitutas que la amen incondicionalmente.

4.10.3. Fantasías fundamentales de la fobia

1. Fantasía de la amenaza (Freud,1986e y Lacan, 1994):
- a) Explicación: fantasía de ser amenazado por un peligro externo, un objeto fóbico.
 - b) Ejemplo: un fóbico a las alturas puede fantasear con caerse desde un edificio alto.
2. Fantasía de la angustia de castración (Freud,1986a y Lacan, 2006a):
- a) Explicación: angustia profunda ante la posibilidad de quedar castrado, de perder lo que lo complementa.
 - b) Ejemplo: similar al obsesivo, un hombre fóbico puede angustiarse ante situaciones que amenacen su virilidad.

3. Fantasía del objeto siniestro (Freud,1986f y Lacan, 2006a):
 - a) Explicación: fantasía de un objeto conocido que se torna extraño y angustiante.
 - b) Ejemplo: un fóbico a los animales puede vivir los perros como objetos siniestros y temibles.
4. Fantasía del desamparo (Freud,1986a y Lacan, 2014):
 - a) Explicación: fantasía de quedar abandonado, sin la protección del Otro primordial.
 - b) Ejemplo: un niño con fobia a la oscuridad puede fantasear que sus padres lo abandonaron solo.
5. Fantasía del retorno de lo reprimido (Freud,1979 y Lacan, 1987):
 - a) Explicación: fantasía de que lo reprimido del inconsciente retorna de forma angustiante.
 - b) Ejemplo: un fóbico puede revivir fantasías reprimidas de agresión a través de su objeto fóbico.

4.11. Los miedos preprofesionales

Las siguientes tablas nos presentan posibles vínculos entre las fantasías fundamentales y los miedos preprofesionales, conformando un PAisaje de los Miedos Preprofesionales (PAMP) que presentan los alumnos:

Categoría 1. Malestares preprofesionales de futuros docentes

Tabla 12

Categoría 1. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen

Fantasía Histórica Fundamental (histeria) Búsqueda de aprobación y amor del Otro	Miedo al juicio Miedo a ser observados Miedo al "qué dirán" Emociones negativas: Inseguridad Inseguridad profesional
Fantasía de la Privación/Frustración (Histeria)	Emociones negativas: Frustración Frustración Sentimiento de insuficiencia Miedos: Deseo de plenitud

Fantasía de intruso (obsesivo) Perfeccionismo, control, evitación de errores falta de control sobre el entorno equivaldría a la intrusión de un tercero que obstaculiza su relación especular con el Otro	Ansiedad, Estrés, Emociones negativas: Duda, Emociones negativas: Incertidumbre, Incertidumbre, Temor a cometer errores, Miedos: Rigidez de roles, Miedos: Temor a la repetición de prácticas estereotipadas
Fantasía de la amenaza de castración (obsesivo) pérdida de aquello que considera indispensable para su realización	Miedo al fracaso, Miedo al desempleo, Inseguridad económica, Emociones negativas: Miedo
Fantasía de la angustia de castración (fobia) perder aquello que complementa y completa al sujeto, quedando así "castrado" simbólicamente	Miedo a la muerte, Miedo a la enfermedad, Miedo a la pérdida, Emociones negativas: Miedo
Otros miedos e inseguridades que podrían asociarse a diversas fantasías	Confusión, Conflicto, Emociones negativas: Confianza, Incomodidad, Malentendido, Nerviosismo, Temor

Categoría 2: Gestión de problemas

Tabla 13

Categoría 2. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen

Fantasía de la Escena Primaria (obsesiva) y el deseo de restablecer los vínculos primordiales	Apoyo, Apoyo emocional, Vínculo afectivo, Vínculo emocional
Fantasía Histórica Fundamental (histórica) y/o Fantasía del intruso (obsesiva) y la angustia ante la mirada del Otro	Vergüenza
Fantasía de la División Subjetiva (histórica)	Vínculo afectivo/emocional
Fantasía de la Angustia de Castración (fobia) y/o Fantasía del intruso (obsesiva)	Violencia
Fantasía obsesiva de perfeccionismo y evitación de errores	Responsabilidad profesional/del docente

Categoría 3. Dispositivo terapéutico

Tabla 14

Categoría 3. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen

Fantasía de la Escena Primaria (obsesiva) y el anhelo de reestablecer ese vínculo primordial	Acompañamiento, Apoyo, Apoyo emocional, Conexión con el otro, Conexión emocional, Espacio terapéutico, Vínculo, Vínculos emocionales
Fantasías de la Escena Primaria (obsesiva) y analizar los orígenes de la propia existencia	Análisis de pensamientos, Reflexión crítica, Reflexión interna, Reflexión personal, Reflexión sobre emociones
Fantasía de Seducción (obsesiva) y poner en escena el deseo del Otro hacia el sujeto	Escena escolar, Escena teatral
Fantasías de la Escena Primaria (obsesiva) y el intento de rehacer los lazos con la comunidad originaria.	Psicodrama, Psicoterapia grupal, Terapia de grupo, Trabajo en grupo, Trabajo en multiplicidad colectiva
Fantasía de Seducción (obsesiva) y buscar renovar el deseo del Otro.	Psicoanálisis, Psicólogo, Psicoterapeuta, Psicoterapia, Terapia
Fantasías de la Escena Primaria (obsesiva) y el deseo de reparar lazos dañados desde el origen familiar	Trauma, Vínculos familiares

Categoría 4. Desarrollo profesional formación docente

Tabla 13

Categoría 4. Miedos y fantasías fundamentales que la constituyen

Fantasía Histórica Fundamental (histeria) por ser la causa del deseo del Otro	Formación docente: Dependencia de los docentes y Formación docente: Relación con la formadora
Fantasía de Amenaza de Castración (obsesiva) en cuanto a la confianza en uno mismo y la amenaza de perder aquello que nos complementa	Desarrollo profesional: Autoconfianza
Fantasía de la Escena Primaria (obsesiva) y el deseo de reparar lazos dañados desde el origen familiar	Desarrollo profesional: Sala

El miedo y el deseo

En el psicoanálisis freudiano, el deseo se entrelaza de manera inextricable con la pulsión, la búsqueda de satisfacción y la falta, convirtiéndose en un concepto sumamente complejo. La angustia puede revelar el deseo cuando está vinculada a

la represión de impulsos internos. No obstante, es importante destacar que también puede originarse por amenazas reales o sentimientos de culpa. Existen varios indicadores del deseo en esta teoría, como por ejemplo los sueños, considerados la "vía regia" o puerta de entrada al inconsciente, donde se manifiestan los deseos reprimidos; los síntomas neuróticos, expresiones del deseo enmascarado en el inconsciente; los actos fallidos, errores que revelan deseos inconscientes en la vida diaria; y las fantasías, construcciones imaginarias que representan deseos profundos.

Por otro parte, en la perspectiva lacaniana, el deseo se define como la representación del deseo de ser deseado por el Otro. La angustia surge al confrontarse con la castración, la falta de un significante que simbolice la totalidad.

El miedo también se aborda como un síntoma en el psicoanálisis. Mientras que algunos autores como Delumeau (2002) consideran al miedo como el principal indicador del deseo, en el psicoanálisis tradicional, la angustia es concebida como el indicador más común. Se destaca que el miedo, al ser un afecto eminentemente consciente que inunda la conciencia, puede ser un indicador más superficial y directo en relación con el deseo, en comparación con la angustia. Es posible identificar mecanismos defensivos similares que se puedan poner en juego ante el deseo inconsciente, como el deseo de recibirse como docente y asumir esa nueva identidad profesional.

Uno de los mecanismos que podría operar sería una suerte de disociación o escisión de la propia imagen como futuro docente. Por un lado, se idealizaría esta nueva identidad, viéndola como algo muy anhelado y deseable. Pero por otro, habría una degradación o descalificación inconsciente de los aspectos más amenazantes de asumir ese rol (responsabilidades, exigencias, enfrentar la autoridad). Esta disociación permitiría mantener una fantasía del "docente ideal" sin confrontar las angustias asociadas a realmente serlo. El deseo consciente de recibirse conviviría con resistencias inconscientes hacia los aspectos más difíciles de esa meta.

Otro posible mecanismo sería una suerte de racionalización excesiva sobre los pasos a seguir. Planificar obsesivamente cada detalle, enfocarse en aspectos

formales o burocráticos, sería una forma de postergar la real implicación subjetiva en el rol a asumir.

También podría darse una negación o minimización de las dificultades afrontadas en las prácticas iniciales. Al no poder metabolizar la experiencia real, se idealizaría lo vivenciado como un éxito rotundo.

En el fondo, todos estos mecanismos apuntarían a mantenerse en un lugar más cómodo, conocido, evitando asumir los desafíos simbólicos que plantea la nueva identidad profesional. Disociar, racionalizar, negar serían maneras de no abandonar del todo el antiguo lugar psíquico.

Un factor clave a considerar serían los conflictos previos que cada sujeto haya experimentado al enfrentar separaciones, elaborar duelos y asumir nuevas identidades o roles. Cuanto más traumáticas y no resueltas hayan sido esas transiciones en la historia personal, mayor tendencia podría haber a la puesta en acto de mecanismos defensivos y resistencias inconscientes frente al desafío de asumir la nueva identidad docente.

Desde la mirada del psicoanálisis grupal y la psicología social, enfoques propuestos por autores como Pavlovsky y Kesselman, estos miedos y deseos individuales pueden incidir de manera determinante en la dinámica vincular de un grupo de estudiantes avanzados del profesorado. Las ansiedades, temores y fantasías en torno a la nueva identidad profesional no sólo operan a nivel intrapsíquico, sino que se despliegan y amplifican en la matriz grupal. Los miedos individuales se potencian y amplifican en el contexto grupal, actuando como organizadores de la trama vincular. Miedos como el temor al fracaso, a la crítica, al rechazo o al juicio de la autoridad pueden interferir en la participación y el desempeño de los estudiantes en el grupo. Los miedos inconscientes pueden manifestarse a través de conductas defensivas grupales, tales como la evitación, la racionalización excesiva, la idealización o la descalificación de ciertas situaciones o miembros del grupo. Los miedos arcaicos, con raíces en experiencias tempranas, pueden ser reactivados en el vínculo grupal, proyectándose en figuras como el docente o líderes del grupo, generando resistencias y ansiedades. Los miedos pueden actuar como elementos aglutinantes o disociadores del grupo, dependiendo

de cómo se elaboren y se signifiquen colectivamente.

El deseo inconsciente de asumir la identidad docente puede operar como motor de la dinámica grupal, impulsando el trabajo y la motivación de los estudiantes. El deseo puede manifestarse a través de la transferencia hacia figuras de autoridad (docentes) o líderes del grupo, configurando vínculos de admiración, rivalidad o resistencia. El deseo de ser reconocido y valorado por los pares puede estimular la participación activa y la cohesión grupal. El deseo puede expresarse en la creación de proyectos colectivos, donde el grupo encuentra un espacio para canalizar sus aspiraciones e ideales profesionales. Cuando el deseo no encuentra vías de expresión adecuadas, pueden emerger conductas disruptivas, conflictos o estancamientos en el desarrollo del grupo.

En este sentido, el espacio grupal constituye un escenario privilegiado donde los miedos y deseos inconscientes encuentran una oportunidad para manifestarse y elaborarse. El manejo adecuado de estas fuerzas psíquicas por parte de los coordinadores o docentes puede facilitar el crecimiento personal y profesional de los estudiantes, así como el fortalecimiento de los vínculos y la identidad grupal.

4.12. Miedos en transformación: análisis de los trabajos finales

Basado en el análisis de los trabajos finales presentados, se pueden identificar varios aspectos relevantes en relación con los miedos y deseos de los participantes en el marco de su formación docente. En cuanto a los miedos, se evidencia en los trabajos una conciencia y aceptación de que los participantes han logrado superar o disminuir ciertos temores que anteriormente representaban obstáculos importantes para su formación.

Esta toma de conciencia y elaboración de los miedos propios demuestra un proceso de crecimiento personal y profesional facilitado por el dispositivo grupal implementado. Los participantes han podido reconocer y expresar abiertamente sus ansiedades, enfrentándolas de manera colectiva a través de las actividades y dinámicas propuestas.

Por otro lado, los deseos en torno a la futura identidad docente también se manifiestan de diversas maneras en los trabajos analizados. Se advierte un anhelo

genuino por asumir el rol de educadores, junto con un compromiso renovado con los ideales y valores que conlleva esta profesión. El deseo de convertirse en referentes positivos, agentes de cambio y promotores del aprendizaje en los estudiantes, emerge como una motivación central para los participantes.

Asimismo, se vislumbra un deseo compartido de continuar profundizando en su formación y fortalecer los vínculos establecidos dentro del grupo. La experiencia grupal ha propiciado un sentido de pertenencia e identidad colectiva que los participantes valoran y aspiran a mantener más allá de la finalización del dispositivo implementado.

Es importante recordar que una de las tareas del trabajo final consistió en la redacción de una carta dirigida a uno mismo en el futuro, con el objetivo de comunicarse con el 'yo' que existirá dentro de 10 años. Por ejemplo:

"Espero hayas superado muchos de los miedos que te bloqueaban y que hayas podido realmente disfrutar de las personas que amas y de las tantas cosas que te gustan." (Participante 2)

"Pudiste romper con los miedos a equivocarte... Pudiste recibirte y aquí estás disfrutando de lo que un día soñaste." (Participante 3)

"Espero que puedas dejar atrás esos miedos que no te permiten avanzar, para conocer otras formas, otras maneras." (Participante 6)

Estas citas sugieren que, a través de un proceso de trabajo personal, con la participación en la máquina de hablar” han logrado enfrentar y superar miedos que antes los limitaban, como el miedo al error, el miedo a avanzar o el miedo a disfrutar.

Sin embargo, también se reconoce que los miedos no desaparecen por completo, sino que se transforman y se aprende a relacionarse con ellos de un modo distinto, como señala el participante 7:

"Aquello que te preocupaba, hoy quizás no te preocupa tanto y te preocupan otras cosas nuevas. ¡Y está bien!"

(Participante 7)

Esto coincide con la idea de que gran parte del trabajo psicoanalítico consiste en aprender a reconocer los miedos para relacionarse con ellos de un modo menos intimidante, pero no necesariamente eliminarlos por completo.

En cuanto al deseo, se observa un enfoque en permitirse disfrutar, vivir el presente y cumplir anhelos personales y profesionales. Por ejemplo:

"Espero que estés siendo feliz y que la vida te haya sorprendido de maneras maravillosas." (Participante 9)

"Nunca dejes de soñar y viajar mucho!. Deseo que se haya cumplido y se sigan cumpliendo tus más grandes anhelos." (Participante 9)

"Me imagino teniendo los suficientes ingresos como para darme el gusto de viajar y conocer lugares y culturas distintas." (Participante 8)

Estas citas reflejan un deseo de autorrealización, disfrute y crecimiento personal, lo cual sugiere que han logrado canalizar sus deseos de una manera más libre y auténtica.

Podemos afirmar que las cartas dan cuenta de un proceso de trabajo personal en el cual los participantes han logrado reconocer y enfrentar sus miedos de un modo menos intimidante, permitiéndose así canalizar sus deseos y anhelos de una manera más plena. Si bien los miedos no desaparecen por completo, han aprendido a relacionarse con ellos de una forma más saludable, abriendo paso a la realización de sus aspiraciones personales y profesionales.

A continuación se vincularán los miedos identificados en las cartas con las cuatro categorías construidas en la investigación:

1. Malestares preprofesionales de futuros docentes

Muchos de los miedos expresados en las cartas pueden enmarcarse dentro de los malestares preprofesionales que experimentan los futuros docentes. Por ejemplo, el miedo al error, el miedo a no ser aceptado por colegas o superiores, el miedo a no estar a la altura de las expectativas, entre otros. Estas ansiedades son

frecuentes en quienes se preparan para asumir un nuevo rol profesional y enfrentar los desafíos que conlleva.

2. Gestión de problemas

La superación de miedos y la capacidad de enfrentarlos de un modo menos intimidante, como se evidencia en las cartas, implica una gestión efectiva de los problemas emocionales y psicológicos que estos miedos representan. Las citas sugieren que los participantes han aprendido a lidiar con sus temores, reconociéndolos y relacionándose con ellos de una manera más saludable.

3. Dispositivo terapéutico

Aunque no se menciona explícitamente, las referencias a un proceso de trabajo personal y de aprendizaje para superar miedos implican la existencia de un dispositivo terapéutico, ya sea individual o grupal, que ha permitido este abordaje. Es posible que los participantes hayan transitado por espacios de contención, introspección y elaboración psíquica que les brindaron herramientas para gestionar sus ansiedades.

4. Desarrollo profesional y formación docente

La superación de miedos y el enfoque en canalizar deseos y anhelos personales y profesionales están directamente vinculados con el desarrollo profesional y la formación docente. Al liberarse de ciertas ataduras emocionales, los participantes se abren a un crecimiento más pleno en su carrera, permitiéndose disfrutar, soñar y alcanzar sus metas en el ámbito laboral y personal.

Los miedos identificados en los trabajos finales pueden vincularse con malestares preprofesionales comunes en futuros docentes, pero también dan cuenta de una gestión de problemas emocionales a través de un dispositivo terapéutico (posiblemente grupal) que ha permitido su elaboración y superación. Esto, a su vez, promueve un desarrollo profesional más saludable y auténtico, donde los participantes pueden canalizar sus deseos y aspiraciones con mayor libertad.

4.13. La fundación conceptual: el papel del título en la definición de cada categoría

El nombre de una categoría es fundamental porque actúa como un marco conceptual que establece el tono y la dirección para la exploración y comprensión de un fenómeno particular. Un nombre bien elegido puede encapsular todos los aspectos esenciales y potenciales que están en juego dentro de esa categoría, brindando claridad y cohesión a la investigación o reflexión que se desarrolla en torno a ella.

El nombre de la categoría sirve como una guía que orienta tanto la indagación como la comunicación sobre el tema en cuestión. Proporciona un punto de referencia común para los investigadores, profesionales o cualquier persona interesada en el área, lo que facilita la discusión, el intercambio de ideas y la colaboración.

Además, el nombre de la categoría puede inspirar nuevas perspectivas y enfoques para abordar el fenómeno en cuestión. Puede abrir la puerta a nuevas preguntas de investigación, sugerir posibles soluciones o enfoques para resolver problemas, y fomentar la innovación y el pensamiento creativo.

Tabla 16

Nombre final de las categoría resultantes

Categoría inicial	Nuevo título	Justificación del cambio
1. Malestares preprofesionales de futuros docentes	"Desafíos emocionales y profesionales en la formación docente"	Amplia Cobertura: El nuevo título abarca una gama más amplia de aspectos que pueden surgir durante la preparación para la profesión docente. No se limita únicamente al malestar preprofesional, sino que también reconoce otros desafíos emocionales y profesionales que pueden enfrentar los futuros docentes, como la inseguridad emocional, la soledad y los miedos relacionados con el juicio social y la enfermedad. Inclusividad: El nuevo título reconoce que la formación docente implica no solo la adquisición de conocimientos académicos y

		<p>habilidades pedagógicas, sino también el manejo de desafíos emocionales y profesionales que pueden surgir en el proceso. Al usar el término "desafíos", se incluye una variedad de experiencias y situaciones que pueden impactar en la formación de los futuros docentes, proporcionando una perspectiva más completa y holística.</p> <p>Enfoque en el crecimiento y fortalecimiento: Al cambiar el título a "Desafíos emocionales y profesionales en la formación docente", se destaca la oportunidad de crecimiento y desarrollo que surge de enfrentar estos desafíos. Esto enfatiza la importancia de abordar y superar los obstáculos emocionales y profesionales como parte integral del proceso de formación docente, lo que puede llevar a un fortalecimiento personal y profesional en los futuros educadores.</p>
<p>2.Gestión de problemas</p>	<p>“La formación docente integral: explorando emociones, desafíos y responsabilidades para fortalecerla”</p>	<p>Experiencia formativa enriquecedora: La nueva denominación refleja la idea de que la formación docente no se limita únicamente a la resolución de problemas, sino que constituye una experiencia integral que abarca aspectos emocionales, desafíos y responsabilidades inherentes a la profesión docente. Esto resalta la importancia de explorar y comprender los matices emocionales que dan forma a la identidad de los futuros docentes.</p> <p>Consideración de los desafíos como oportunidades de aprendizaje: El título propuesto reconoce que los desafíos formativos no deben ser vistos como meros obstáculos, sino como momentos cruciales</p>

		<p>de aprendizaje. Al abordar los conflictos y desafíos emocionales, se promueve el desarrollo personal y profesional de los futuros docentes, lo que contribuye a fortalecer su preparación para el ejercicio de la profesión.</p> <p>Enfoque en la transformación y la adaptabilidad: El título sugiere que el recorrido educativo impulsa la transformación y la adaptabilidad de los futuros docentes. Esto implica una evolución constante en la manera de abordar los desafíos pedagógicos y emocionales, así como en la toma de decisiones informadas y la valoración de las responsabilidades profesionales inherentes al rol docente.</p>
<p>3. Dispositivo terapéutico</p>	<p>“Resonancias terapéuticas: la máquina de producir significados compartidos”</p>	<p>Profundidad en la exploración: El nuevo título sugiere una exploración más profunda y significativa del dispositivo terapéutico, yendo más allá de simplemente describirlo como una herramienta o dispositivo.</p> <p>"Resonancias terapéuticas" evoca la idea de que este dispositivo tiene un impacto que va más allá de lo superficial, creando conexiones emocionales y significados compartidos que influyen en la experiencia de los participantes.</p> <p>Enfoque en la construcción de significados compartidos: El término "máquina de producir significados compartidos" resalta la capacidad del dispositivo terapéutico para facilitar la creación de conexiones emocionales y la construcción de significados compartidos entre los participantes. Esto enfatiza la importancia de la colaboración y la co-construcción de</p>

		<p>significado en el proceso terapéutico, lo que puede llevar a una comprensión más profunda y una mayor resolución de problemas.</p> <p>Integración de múltiples enfoques terapéuticos: El nuevo título refleja la integración de diferentes enfoques terapéuticos, como el psicodrama y la psicoterapia grupal, dentro del dispositivo terapéutico. Esto sugiere una aproximación holística que reconoce la complejidad de las dinámicas emocionales y sociales en la escena escolar, y la necesidad de abordarlas de manera integral para lograr un impacto efectivo.</p>
<p>4. Desarrollo profesional formación docente</p>	<p>"Desarrollo docente: abordando desafíos y promoviendo habilidades en el camino educativo"</p>	<p>Claridad y enfoque: El nuevo título es más claro y específico al centrarse en el desarrollo del docente en lugar de la formación profesional genérica. "Desarrollo docente" destaca la importancia de abordar los desafíos y promover habilidades específicas que son relevantes para el camino educativo del docente, lo que ofrece una visión más precisa del contenido de la categoría.</p> <p>Abordaje integral: El título propuesto reconoce que el desarrollo del docente implica enfrentar desafíos diversos y promover una variedad de habilidades necesarias para tener éxito en la profesión. Al mencionar la necesidad de abordar desafíos y promover habilidades, el título abarca una gama más amplia de aspectos relevantes para el desarrollo docente, desde la resolución de problemas hasta la promoción de habilidades de enseñanza y más allá.</p>

		<p>Énfasis en la autenticidad y la práctica: El nuevo título destaca la importancia de desarrollar un camino educativo auténtico, que va más allá de la mera teoría y se centra en la aplicación práctica de habilidades y conocimientos. Esto refleja la realidad de la profesión docente y resalta la necesidad de un enfoque práctico y orientado a la acción en el desarrollo docente.</p>
--	--	--

5. Capítulo V. Conclusiones, limitaciones e implicaciones

5.1. Conclusiones principales de la investigación

Aproximación a los objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es desarrollar una metodología grupal de participación voluntaria denominada "La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica". Esta metodología está dirigida a estudiantes avanzados de las carreras de formación docente del IFDCEB, con el propósito de permitirles gestionar adecuadamente situaciones de temor frente a la inminencia de sus prácticas profesionales.

Este objetivo se ha logrado de manera satisfactoria, ya que la metodología propuesta ha demostrado ser efectiva para los estudiantes avanzados del IFDC de El Bolsón. Integrando diversas técnicas psicodramáticas, los futuros docentes han podido explorar y expresar sus emociones, preocupaciones y temores en relación con sus prácticas profesionales inminentes.

La metodología fomenta el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación, la empatía y la reflexión crítica, las cuales son fundamentales para el desempeño docente. Además, proporciona un espacio seguro y confidencial donde los participantes pueden compartir experiencias y emociones sin temor a ser juzgados o criticados, lo que promueve un ambiente propicio para el crecimiento personal y profesional.

A través de la exploración grupal, los participantes han podido identificar y compartir sus preocupaciones, y trabajar juntos para gestionarlas de manera constructiva. El enfoque propuesto ha demostrado ser efectivo al brindar un espacio seguro donde los futuros docentes pueden explorar y expresar sus inseguridades, lo que les permite adquirir herramientas y habilidades para manejar adecuadamente los desafíos que surgen durante sus prácticas profesionales.

Cabe destacar que la metodología se basa en un enfoque psicoanalítico, lo que ha permitido un análisis en profundidad de las dinámicas grupales y de las escenas temidas que emergen en el proceso. Esto ha resultado ser revelador y enriquecedor para los participantes, quienes han podido comprender mejor sus

propias emociones y las de sus compañeros.

Si bien es necesario implementar y evaluar cuidadosamente este enfoque, así como realizar investigaciones adicionales para ajustar su aplicabilidad en diferentes contextos y poblaciones estudiantiles, el objetivo general de la investigación se ha cumplido satisfactoriamente. Los futuros docentes han adquirido habilidades y competencias esenciales para su carrera, lo que les permitirá afrontar con mayor confianza y preparación los desafíos que se presenten en sus prácticas profesionales.

Para garantizar la solidez y efectividad de la metodología "La máquina para producir significados compartidos", fue fundamental llevar a cabo una sistematización rigurosa de las fuentes teóricas propuestas. Este proceso permitió establecer un marco teórico sólido que respaldara la construcción del enfoque psicoanalítico grupal.

Se realizó una identificación y análisis exhaustivo de las teorías y conceptos psicoanalíticos utilizados, así como de las investigaciones y estudios que respaldan su efectividad. Esto aseguró la calidad y coherencia de la metodología con los principios teóricos que la sustentan. Los participantes trabajaron en conjunto utilizando técnicas y herramientas psicodramáticas, como el Yo auxiliar, la interpretación de roles, soliloquios y doblajes, que les permitieron explorar sus emociones y construir significados compartidos para comprender y gestionar adecuadamente sus temores.

Además, la sistematización posibilitó determinar los principios y premisas que enmarcan la propuesta metodológica. Se identificaron los valores, objetivos y supuestos teóricos que la sustentan, garantizando su alineación con los objetivos y la concepción de formación docente promovida por el Ministerio de Educación y DDHH de la jurisdicción.

Asimismo, se identificaron cuidadosamente los elementos metodológicos coherentes con la propuesta, lo cual fue fundamental para conformar su estructura y establecer vínculos sólidos con los fundamentos teóricos. Estos elementos incluyeron la elaboración del estado situacional de cada participante en relación con las prácticas docentes, la realización de talleres para implementar estrategias,

diagnosticar y diseñar soluciones, el trabajo psicodramático enlazado al tema abordado y las resonancias en los participantes, informes de avance con análisis de las tareas realizadas, y la construcción desde los principios y premisas que enmarcan la propuesta.

Un aspecto crucial fue la elaboración de una serie de actividades para evidenciar un diagnóstico de la situación inicial de los alumnos y alumnas participantes. Esto permitió identificar las emociones, temores, habilidades y fortalezas de los participantes en relación con la gestión de situaciones de temor frente a las prácticas profesionales. Las actividades incluyeron cuestionarios sobre ansiedad y temor, observación de interacciones grupales y análisis de producciones escritas sobre emociones y temores. Esta información detallada posibilitó adaptar la metodología a las necesidades específicas de los participantes y garantizar su alineación con los objetivos y valores de la formación docente.

El diseño de la propuesta metodológica "La máquina para producir significados compartidos" representó un logro significativo en sí mismo. El objetivo central era desencadenar la emergencia de escenas temidas, identificarlas, registrarlas y tratarlas dentro del marco del grupo de trabajo. A pesar de la complejidad inherente a esta tarea, se logró integrar estos elementos de manera efectiva gracias a una planificación minuciosa, una implementación clara y una evaluación constante.

La elección de un enfoque psicoanalítico para abordar los miedos latentes de los participantes resultó ser acertada, ya que permitió un análisis en profundidad de las dinámicas grupales y de las escenas temidas que emergieron. Los talleres ligados a la identificación, registro y tratamiento de estas escenas fueron diseñados cuidadosamente, permitiendo "jugar" con los métodos específicos utilizados, readecuarlos según las necesidades y abordar la distancia entre lo planificado y lo realmente realizado.

Previo a la implementación, se realizó un análisis detallado de los recursos necesarios, el tiempo requerido y la disposición del grupo para participar activamente. Además, se incorporaron medidas de evaluación continua, lo que posibilitó ajustar la metodología según las dinámicas y necesidades emergentes del

grupo. Este enfoque estructurado para explorar miedos a través de un prisma psicoanalítico grupal resultó ser revelador y altamente efectivo.

Por otra parte, la evaluación del funcionamiento general de la metodología y las intervenciones del coordinador y observador en el espacio de trabajo se convirtió en un proceso crucial para asegurar su eficacia y relevancia. Se establecieron diversos instrumentos de evaluación, como registros detallados de observaciones, crónicas que abarcaban criterios fundamentales como claridad, pertinencia, oportunidad e impacto de las intervenciones, y grabaciones de sesiones grupales para una revisión más profunda.

El análisis se centró en la calidad y efectividad de las intervenciones, brindando una perspectiva amplia sobre el desempeño del coordinador y observador, y permitiendo realizar ajustes específicos. Además, se reconoció la importancia de incorporar la retroalimentación directa de los participantes, quienes experimentaron la metodología en primera persona, aportando una visión valiosa sobre la pertinencia y eficacia de las intervenciones.

El coordinador destacó cuatro aspectos cruciales a considerar en la evaluación: el logro de los objetivos propuestos por la metodología, la pertinencia de las actividades en relación con las necesidades de los participantes, la calidad de las intervenciones (asegurando que fueran claras, pertinentes, oportunas y efectivas), y la medición del impacto positivo en el desarrollo personal y profesional de los participantes. Se enfatizó la importancia de utilizar una variedad de instrumentos de evaluación para obtener una comprensión completa del funcionamiento de la metodología y las intervenciones.

5.2. Las limitaciones de este estudio

El presente estudio sobre la metodología "La máquina para producir significados compartidos" enfrenta diversas limitaciones que es preciso considerar. En primer lugar, al tratarse de una exploración psicoanalítica grupal, requiere de un grupo de participantes voluntarios y motivados. Sin embargo, la selección de estos participantes puede verse sesgada por ciertos criterios, lo cual podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos o poblaciones estudiantiles.

Además, el estudio se llevó a cabo en un contexto específico: el Instituto de Formación Docente de El Bolsón (IFDCB). Este escenario particular puede restringir la aplicabilidad de los hallazgos a otras instituciones educativas o niveles de enseñanza. De manera similar, al centrarse exclusivamente en la formación docente y en estudiantes avanzados de estas carreras, los resultados podrían no ser generalizables a otros grupos de estudiantes o etapas formativas. Es decir aunque los resultados no son generalizables, la metodología aplicada sí lo es.

Por otra parte, la implementación efectiva de la metodología propuesta representa un desafío en sí mismo. Es fundamental asegurar que los estudiantes comprendan y apliquen adecuadamente las herramientas y técnicas psicoanalíticas en su futura práctica docente. En este sentido, se requieren estrategias cuidadosamente diseñadas para garantizar una implementación exitosa.

Asimismo, la evaluación rigurosa y sistemática de la metodología es crucial. Si bien se reconoce la necesidad de incluir medidas cuantitativas y cualitativas para evaluar su efectividad e impacto en la gestión del temor y la ansiedad de los estudiantes, en el presente estudio, al ser el inicio en su estilo, aún no se han especificado ni concebido las medidas específicas que podrían utilizarse para llevar a cabo dicha evaluación.

Otra limitación importante radica en las restricciones de tiempo inherentes a una investigación de esta envergadura. El período disponible suele ser limitado, lo que puede afectar la capacidad de valorar el impacto a largo plazo de la metodología en los participantes. Una evaluación más prolongada podría brindar una comprensión más completa de los efectos duraderos de la intervención.

Además, el enfoque predominantemente cualitativo del estudio constituye un reto en términos de generalización y replicabilidad de los resultados. Si bien los enfoques cualitativos permiten una exploración en profundidad del fenómeno estudiado, pueden presentar dificultades para la comparación y extrapolación de los hallazgos a otras poblaciones o contextos. El diseño metodológico cualitativo, que ha permitido la construcción conjunta de conocimientos a la vez que se transformaba la realidad, implica también una limitante en cuanto a la replicabilidad de los resultados. Cada grupo donde se aplique será único, lo que llevará a la

generación de nuevas categorías y requerirá de otras herramientas de análisis. Por tanto, toda nueva aplicación de la metodología conlleva una práctica reflexiva permanente, lo cual representa un gran reto.

Finalmente, el abordaje de un objeto de estudio de esta naturaleza siempre conlleva el riesgo de sesgo de análisis, donde la subjetividad del observador puede influir en los resultados. Por lo tanto, es crucial implementar medidas para minimizar este sesgo y garantizar la objetividad en la recopilación e interpretación de los datos.

A la luz de estas consideraciones, si bien el estudio presenta una metodología innovadora para abordar el temor y la ansiedad en estudiantes de formación docente, existen varias limitaciones que pueden afectar su validez y generalización. En consecuencia, antes de proceder a una nueva implementación, se recomienda realizar un estudio profundo que permita aclarar el diseño de la metodología "La máquina para producir significados compartidos" para cada Instituto de Formación Docente Continua en el que se pretenda abordar.

5.3. Implicaciones de este estudio

En el proceso de comprender y mejorar la formación docente, este estudio ha destacado la importancia fundamental de la gestión emocional. Se ha identificado que enfrentar situaciones de temor y ansiedad durante las prácticas profesionales es un desafío que impacta directamente en el rendimiento docente y el bienestar personal de los estudiantes.

Se ha introducido una innovación significativa en este escenario, en forma de una metodología pionera en la formación docente, basada en la exploración psicoanalítica grupal. Este enfoque no convencional proporciona un espacio seguro y facilitador, donde los estudiantes pueden abordar sus miedos y preocupaciones, y expresar sus inseguridades en un entorno de apoyo.

Los beneficios de esta metodología se extienden más allá de la gestión emocional, promoviendo el desarrollo de habilidades cruciales para la labor docente. La comunicación efectiva, la empatía, la reflexión crítica y la resolución de problemas son cultivadas en este entorno de autoexploración y apoyo mutuo.

El impacto de esta metodología se refleja en una práctica docente más

eficiente y efectiva. Los participantes, después de participar en esta experiencia transformadora, muestran una mayor seguridad en sí mismos, una habilidad mejorada para gestionar emociones y una confianza reforzada para enfrentar los desafíos de la práctica profesional.

La importancia de esta metodología no se limita al aula; se extiende a la formación docente en general. La dimensión emocional y relacional se presenta como un componente vital que debe integrarse en la formación de futuros educadores. Se recomienda implementar la metodología propuesta, o estrategias similares, para equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y desarrollar las habilidades que sustentan una práctica docente efectiva.

Este estudio no solo arroja luz sobre la realidad de la gestión emocional en la formación docente, sino que también abre un nuevo capítulo en la investigación educativa. El conocimiento generado sobre la eficacia de la metodología propuesta invita a la exploración y evaluación de diversas estrategias para abordar la dimensión emocional en la formación docente.

En última instancia, esta evaluación de la implementación y aplicación tiene implicaciones significativas para la formación docente y la práctica profesional, y deja una marca duradera en el paisaje en constante evolución de la investigación educativa. La metodología propuesta se destaca como una herramienta valiosa y versátil que contribuye al desarrollo integral de los futuros docentes, marcando el inicio de una nueva era en la comprensión y mejora de la educación.

5.4. Recomendaciones para futuras investigaciones

Si bien la metodología "La máquina para producir significados compartidos" ha demostrado ser efectiva en el contexto del IFDC de El Bolsón, se recomienda explorar su aplicabilidad en diferentes entornos educativos y con diversas poblaciones estudiantiles. Investigaciones futuras podrían examinar la implementación de esta metodología en otros institutos de formación docente, así como en programas de capacitación para docentes en ejercicio, con el fin de evaluar el carácter generalizable y la adaptabilidad a diferentes contextos.

Sería valioso llevar a cabo estudios longitudinales que exploren el impacto a largo plazo de la metodología en la práctica profesional de los participantes y en sus habilidades para gestionar situaciones de temor y estrés. Esto brindaría una comprensión más profunda de los beneficios sostenidos en el tiempo y permitiría realizar ajustes para maximizar su efectividad a lo largo de la carrera docente.

Además, se sugiere incorporar métodos cuantitativos en futuras investigaciones, como la aplicación de cuestionarios estandarizados para medir cuantitativamente la eficacia de la metodología en la reducción del miedo y la ansiedad. Esto complementaría los resultados cualitativos obtenidos hasta el momento y proporcionaría una perspectiva más integral del impacto de la propuesta. Adicionalmente, se recomienda que la persona encargada de aplicar la metodología, dado que no será siempre el mismo investigador, cuente con una preparación previa adecuada. Esta preparación debe incluir una base sólida en psicoanálisis, así como competencias en facilitación grupal y análisis cualitativo, y habilidades en comunicación interpersonal y manejo de dinámicas grupales. Para asegurar una implementación coherente y efectiva, y siguiendo con la analógica mecánica que titula a esta metodología, sería beneficioso acompañar el diseño de las sesiones con un "manual del usuario" de la metodología propuesta (en el Anexo XII hay un modelo posible). Este manual funcionaría como una guía, proporcionando recomendaciones específicas para la práctica de la exploración psicoanalítica grupal y orientaciones detalladas sobre cómo manejar diferentes situaciones que puedan surgir durante el proceso.

5.5. Discusión sobre la relevancia práctica de los hallazgos

Los hallazgos de esta investigación sugieren que la metodología "La máquina para producir significados compartidos" capacita eficazmente a los futuros docentes para afrontar los desafíos de la práctica profesional. Al fomentar habilidades esenciales como la comunicación, la empatía y la reflexión crítica, el enfoque propuesto contribuye directamente al desarrollo de estrategias de enseñanza que apoyan un entorno educativo inclusivo y enriquecedor.

En consecuencia, se recomienda integrar esta metodología en los programas

de formación docente de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) de la jurisdicción de Río Negro, con el fin de preparar a los futuros educadores para las exigencias emocionales y prácticas de su profesión. Sin embargo, es importante considerar la adecuación de la metodología a las diferentes carreras que se ofrecen en cada IFDC, ya que las necesidades y desafíos pueden variar según la especialidad docente.

En este sentido, podría ser beneficioso contar con espacios específicos adaptados a cada carrera, donde se aborden los temores y situaciones particulares que enfrentarán los futuros docentes en sus respectivas áreas. No obstante, también se podría considerar la posibilidad de tener espacios más generales, donde se trabaje de manera transversal en el fortalecimiento de habilidades como la comunicación, la empatía y la reflexión crítica, las cuales son fundamentales para cualquier ámbito educativo.

Asimismo, esta metodología podría adaptarse para el desarrollo profesional continuo de los docentes en ejercicio, ofreciendo espacios de contención y apoyo para abordar los desafíos emocionales y prácticos que surgen en el día a día de su labor. La creación de grupos de apoyo entre pares dentro de las instituciones educativas sería una excelente oportunidad para implementar esta metodología, fomentando redes de colaboración y aprendizaje mutuo.

Es importante destacar que la integración de esta metodología en los programas de formación y desarrollo profesional docente debería realizarse de manera cuidadosa y contextualizada, considerando las necesidades y características particulares de cada institución y grupo de participantes. Además, sería recomendable contar con facilitadores capacitados y expertos en la implementación de esta metodología, para garantizar su efectividad y el adecuado manejo de las dinámicas grupales.

5.6. Reflexiones personales sobre el proceso de investigación

En el desarrollo de una metodología grupal de exploración psicoanalítica denominada "La máquina para producir significados compartidos", se ha enfrentado un desafío significativo que ha representado tanto una oportunidad de crecimiento

profesional como personal. Gestionar la dinámica de las sesiones grupales de manera que se garantice un ambiente seguro y propicio para que los participantes exploren y expresen sus emociones y temores auténticamente ha sido fundamental.

Para lograr una atmósfera de confianza y apertura en el grupo fue fundamental, pero requirió un manejo cuidadoso de las interacciones y una atención constante a las necesidades y reacciones de cada participante. Fue necesario cultivar habilidades de facilitación, escucha activa y empatía para guiar al grupo a través de momentos de vulnerabilidad y fomentar el respeto mutuo.

Durante este proceso, se ha evidenciado la importancia de mantener una actitud flexible y adaptativa, ajustando la metodología a las necesidades emergentes del grupo y permaneciendo abiertos a la fluidez del proceso grupal y a los imprevistos que surgían en cada sesión. Esto implicó estar presentes en el momento, observar atentamente las dinámicas y responder de manera oportuna y sensible.

La planificación y evaluación sistemáticas y rigurosas fueron cruciales para el éxito de la implementación, permitiendo realizar ajustes oportunos y garantizar la calidad de las intervenciones. Antes de cada encuentro, se revisaban los objetivos, se preparaban las actividades y se anticipaban posibles escenarios. Después de cada sesión, se realizaba una evaluación exhaustiva, analizando lo sucedido, identificando áreas de mejora y replanteando estrategias si era necesario. Este proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión fue fundamental para mantener el rumbo y maximizar el impacto de la metodología, incorporando lecciones aprendidas y ajustando continuamente el enfoque para garantizar su efectividad y relevancia para el grupo específico.

En relación con las categorías resultantes de la investigación, se ha observado que la metodología propuesta se fundamenta en principios psicoanalíticos, lo que sugiere un enfoque en la exploración y el análisis de los significados subyacentes detrás de las experiencias emocionales y profesionales de los estudiantes. Esto ha permitido comprender y abordar las dificultades emocionales y profesionales que enfrentan los estudiantes durante su formación para ser docentes, así como explorar las emociones, desafíos y responsabilidades

que enfrentan en su camino educativo.

Al reflexionar sobre la categoría que aborda los "Desafíos emocionales y profesionales en la formación docente", desde una perspectiva personal, surge la comprensión profunda de las dificultades emocionales y profesionales que enfrentan los estudiantes en su camino hacia la docencia. Estos desafíos se revelan como manifestaciones de conflictos internos, ansiedades y temores que emergen al asumir nuevas responsabilidades y situaciones desconocidas.

Desde mi experiencia, percibo que el psicoanálisis ofrece un enfoque valioso para abordar estos desafíos al permitir una exploración detallada de los procesos mentales subyacentes que influyen en las experiencias emocionales y profesionales de los estudiantes. La metodología propuesta, se erige como un espacio donde se profundiza en la comprensión de los significados ocultos detrás de las vivencias de los futuros docentes.

En este contexto, el psicoanálisis no solo brinda un marco teórico sólido para comprender la naturaleza de estos desafíos, sino que también facilita el desarrollo de estrategias efectivas para abordarlos. Esta reflexión personal me lleva a reconocer la importancia de promover el bienestar emocional y el crecimiento profesional de los estudiantes a través de un enfoque terapéutico basado en los principios psicoanalíticos.

Esta reflexión íntima sobre esta primera categoría resalta la relevancia de explorar y gestionar el malestar preprofesional como parte integral del proceso formativo de los futuros docentes, enfatizando la necesidad de cultivar un ambiente propicio para su desarrollo integral y su preparación emocional para enfrentar los desafíos educativos con solidez y resiliencia.

La siguiente categoría construida, "La formación docente integral: explorando emociones, desafíos y responsabilidades para fortalecerla", se centra en explorar las emociones, desafíos y responsabilidades que enfrentan los estudiantes durante su formación como docentes desde una perspectiva psicoanalítica. Esta categoría busca no solo adquirir conocimientos pedagógicos, sino también comprender las dimensiones emocionales y subjetivas implicadas en la labor docente.

Desde mi reflexión personal, percibo que la metodología propuesta, se alinea

estrechamente con los principios psicoanalíticos al fomentar una exploración profunda de las emociones y experiencias subjetivas de los estudiantes. Este enfoque proporciona un espacio seguro y colaborativo donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sus desafíos emocionales y profesionales, así como desarrollar habilidades para gestionarlos de manera efectiva.

Además, la categoría resalta la importancia de desarrollar herramientas y habilidades para manejar los obstáculos durante las prácticas docentes, lo que se relaciona directamente con los principios del psicoanálisis al enfocarse en comprender y gestionar las emociones y conflictos internos de manera integral.

Esta categoría tiene como objetivo fortalecer la formación de los estudiantes al abordar los aspectos emocionales y subjetivos vinculados con la labor docente. La metodología propuesta se fundamenta en principios psicoanalíticos para lograr este propósito, promoviendo un enfoque holístico que considera tanto los aspectos pedagógicos como los emocionales en la formación de futuros docentes.

La categoría siguiente, "Resonancias terapéuticas: La máquina de producir significados compartidos" se enfoca en proporcionar un espacio terapéutico y reflexivo para los estudiantes de formación docente del IFDCEB, donde puedan abordar sus prácticas docentes y los desafíos emocionales y profesionales asociados. Desde la perspectiva del psicoanálisis, esta metodología busca crear un ambiente seguro y confidencial que permita a los estudiantes compartir sus preocupaciones y explorar sus emociones sin temor a ser juzgados. Se fundamenta en los principios psicoanalíticos para facilitar la construcción colectiva de significados y la reflexión profunda sobre el sentido de ser docente.

Además, la metodología propuesta busca desarrollar herramientas y habilidades para que los estudiantes gestionen los obstáculos durante sus prácticas docentes. A través de actividades grupales estructuradas, se fomenta la reflexión crítica sobre el rol del docente, la relación con los alumnos y el manejo de situaciones complejas en el entorno educativo.

En decir, es la posibilidad de ofrecer un espacio terapéutico y reflexivo basado en los principios psicoanalíticos para apoyar a los estudiantes de formación docente en la exploración y gestión de sus desafíos emocionales y profesionales

durante sus prácticas docentes.

La categoría "Desarrollo docente: abordando desafíos y promoviendo habilidades en el camino educativo" plantea interrogantes fundamentales sobre cómo garantizar que los estudiantes avanzados de formación docente gestionen adecuadamente el temor antes de sus prácticas profesionales y cómo abordarán sus prácticas aquellos que participan de la metodología.

Desde una reflexión personal, esta categoría resalta la importancia de crear un entorno seguro y facilitador donde los estudiantes puedan explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades relacionadas con sus futuras prácticas docentes. Al fomentar la reflexión y el diálogo entre los participantes, se promueve el desarrollo de habilidades esenciales para la labor docente, permitiendo a los estudiantes enfrentar de manera efectiva las situaciones de temor que puedan surgir durante sus prácticas.

Esta metodología grupal no solo busca fortalecer el crecimiento profesional de los estudiantes, sino también potenciar su capacidad para afrontar los desafíos educativos con eficacia. En este sentido, brinda una oportunidad invaluable para el desarrollo personal y profesional, al tiempo que les prepara para gestionar de manera adecuada las complejidades emocionales y profesionales inherentes a su futura labor como docentes.

5.7. Consideraciones éticas

Dado que el estudio abordó procesos emocionales y psicológicos delicados de los participantes, las consideraciones éticas fueron primordiales en todas las etapas de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando su comprensión de los objetivos, métodos y posibles riesgos involucrados. Una vez firmado el consentimiento y asegurada la condición de sigilo con respecto a lo que ocurriera o se dijera en las sesiones, todas las participantes se relajaron y pudieron participar a pleno. Además, se les quitó el peso de tener que "aprobar" o ser evaluadas, al correr la evaluación del proceso por fuera de las sesiones grupales.

Asimismo, se implementaron medidas estrictas para asegurar la

confidencialidad de la información compartida y proteger la privacidad de los participantes. Se tomaron recaudos para que los espacios de trabajo fueran privados y seguros, y que ninguna información sensible fuera divulgada fuera del contexto del grupo.

Durante las sesiones grupales, se contó con facilitadores capacitados para responder de manera eficaz y ética ante cualquier reacción emocional intensa que pudiera surgir. Estos facilitadores fueron formados en técnicas de contención emocional y manejo de crisis, y se mantuvieron atentos a las señales de malestar o angustia en los participantes.

Además, se brindó apoyo y seguimiento a los participantes después de cada encuentro, asegurando su bienestar emocional y psicológico. Se realizaron sesiones de cierre y procesamiento de lo trabajado, y se mantuvo un canal de comunicación abierto para cualquier inquietud o necesidad que pudiera surgir posteriormente.

5.8. Refinamiento metodológico adicional

Si bien la metodología "La máquina para producir significados compartidos" ha demostrado su efectividad en el contexto del IFDCEB, es fundamental reconocer la necesidad de un refinamiento metodológico iterativo basado en la retroalimentación tanto de los participantes como de los facilitadores. Este proceso de mejora continua es esencial para optimizar la metodología y adaptarla a diversos entornos educativos o diferentes etapas de desarrollo del profesorado.

A medida que se implemente en nuevos contextos, será crucial explorar de manera detallada las modificaciones necesarias para garantizar su relevancia y efectividad. Esto puede implicar ajustes en las actividades, enfoques o técnicas utilizadas, así como en la duración y estructura de los talleres o sesiones grupales.

Recibir retroalimentación de los participantes es capital para comprender las necesidades específicas y asegurar que la metodología permita el abordaje adecuado de los desafíos y temores a los que se enfrentan en cada etapa de su formación o práctica profesional. Además, la perspectiva de los facilitadores, basada en su experiencia de primera mano sobre la implementación, brindará

información valiosa sobre los aspectos que será necesario mejorar a adaptar.

5.9. Escalabilidad y asignación de recursos

Para hacer realidad "La máquina para producir significados compartidos" a mayor escala en los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) de la jurisdicción de Río Negro, es necesario considerar todos los recursos necesarios y los posibles desafíos logísticos.

En primer lugar, requerirá tiempo y personal capacitado. Aquellos que sean los facilitadores necesitarán recibir una formación integral en la metodología, es decir en los fundamentos teóricos y las técnicas a utilizar, así como en habilidades de facilitación y manejo de grupos. Además, será necesario contar con personal administrativo y de apoyo para coordinar y gestionar la implementación en múltiples instituciones.

Asimismo, será fundamental destinar recursos financieros adecuados para cubrir los costos de capacitación, materiales, espacios físicos adecuados y cualquier otro gasto asociado a la implementación a gran escala.

Una estructura de apoyo posterior a la implementación será clave para garantizar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de la metodología. Se recomienda la creación de un Equipo Técnico por IFDC que sirva de estructura de apoyo para los participantes después de que hayan pasado por los talleres y los módulos de formación. Esto podría implicar reuniones de seguimiento o el establecimiento de redes de apoyo entre pares, donde los participantes puedan compartir sus experiencias, desafíos y estrategias de afrontamiento.

Estos Equipos Técnicos también podrían desempeñar un papel crucial en el refinamiento metodológico continuo, recopilando y analizando la retroalimentación de los participantes y facilitadores, e implementando los ajustes necesarios para mejorar la metodología de manera iterativa.

Hay que tener en cuenta que la escalabilidad efectiva de "La máquina para producir significados compartidos" necesitaría un compromiso sostenido a largo plazo por parte de las autoridades educativas y una planificación estratégica bien pensada. Por otro lado, por difícil que sea implementar esta iniciativa, los beneficios

potenciales para la formación y el desarrollo profesional docente son lo suficientemente significativos como para que valga la pena la inversión.

6. REFERENCIAS

- Abalos, B. (2002). Formación Docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, XXXII(3), 17-25. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129475_spa
- Achoy, J. R. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Aduriz, F. M. (2018). *La ansiedad que no cesa*. Pensódromo.
- Aldrete-Rodríguez, M. G., Aranda-Beltrán, C., A Valencia-Abundiz, S., & Salazar-Estrada, J. G. (2011). Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 15-22. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/17/017_Aldrete.pdf
- Anzieu, D. (1974). *El grupo y el Inconsciente*. Biblioteca Nueva.
- Arias Gallegos, W. L., Huamani Cahua, J. C., & Ceballos Canaza, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social*. Martínez Roca.
- Bellotti, M., Ormeño, N., & Guaresti, G. (2023). Dificultades observadas por el estudiantado de enfermería en la realización de prácticas preprofesionales. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 13. <https://doi.org/10.56104/Aladafe.2023.13.1021000400>
- Beltrán, F. L. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la uas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208>
- Bion, W. R. (1966). *Elementos de psicoanálisis*. Hormé.
- Bion, W. R. (1974). *Experiencias en grupos*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Caparrós, N. (1980). El grupo visto desde la psicología vincular. *Clínica y Análisis Grupal*, 24. <https://www.imagoclinica.com/psicoanalisis/el-grupo-visto-desde-la-psicologia/>
- Carmona Parra, J., Mejía Correa, M., Bernal Zuluaga, H., & Adamson, G. (2004). *Psicología social y psicoanálisis : Pichón con Lacan : los grupos operativos a la luz de los cuatro discursos*. <https://search.worldcat.org/title/981365511>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 01-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Celdrán, E. T. (2022). Abordaje de la Ansiedad desde la Psicoterapia Emocional Sistémica. *Clínica Contemporánea*, 13(3), e22. <https://doi.org/10.5093/cc2022a18>
- Cesarini, E. (2018). La escena temida del/la coordinador/a moviendo sus componentes en el espacio de formación. *Margen*, 91, 1-10. <https://www.margen.org/suscri/margen91/cesarini-91.pdf>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. *American Educational Research Association*. <https://psycnet.apa.org/record/2005-07530-000>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio : caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cortez Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N., & Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19S. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Cramer, P. (2013). Estudios empíricos sobre mecanismos de defensa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(1), 97-117. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1852-73102013000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Crocker, J., & Park, I. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological*

Bulletin, 130, 392-414.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad = (Flow)*. Kairós.
- Cueto, A. (2009). Diagramas de Psicodrama y El Psicodrama Psicoanalítico y sus técnicas, líneas, matices, escenas. En *Diagramas de psicodrama y grupos: Cuadernos de bitácora II*. Madres de Plaza de Mayo.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós.
- Delumeau, J. (Ed.). (2002). *El miedo: reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Corporación Región.
- Díaz de Greñu Domingo, S., & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688015.pdf>
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*.
- Dweck, C. S. (2014). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Escalante-Ferrer, A. E., Peña-Vargas, C. S., & Meza-Romero, J. C. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 455-479. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388025/html/>
- Espeso Molinero, J. (2021). Estereotipos y prejuicios en las representaciones sociales sobre la enseñanza y los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(31), 1-12.
- Facciola, M. C. (2017). *Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación*

- permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina].
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/518/1/doc.pdf>
- Ferrer, C., & Abdala Grillo, S. (2019). Una psicología social crítico-dialéctica: Condiciones de posibilidad para el abordaje de problemáticas psicosociales actuales. En *De lo grupal al dispositivo psicosocial* (EDULP). UNLP.
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1282#accordion-1>
- Flores, G. E. (2009). *Los afectos en Freud. Un análisis de la relevancia de sus conceptualizaciones previas a 1900*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-020/628>
- Foulkes, S., & Anthony, E. (1957). *Psicoterapia psicoanalítica de Grupo*. Paidós.
- Freidin, F., & Seguel, M. (2019). El Trabajo Psicoanalítico En Contextos Comunitarios, Institucionales Y De Vulnerabilidad Psicosocial. *Anuario de Investigaciones*, XXVI, 123-130.
<https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433012/html/>
- Freud, A. (1984). *El yo y los mecanismos de defensa* (4a. reimp.). Paidós.
- Freud, S. (1909). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. (Vol. 10). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1926). *El porvenir de una ilusión*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2006). Obras completas. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras (1932-1936) / Sigmund Freud (2. Aufl. 8.nd). ". 31° "La descomposición de la personalidad psíquica". 35° "En torno a una cosmovisión". Amorrortu editores.
- Freud, S. (1976). *Tótem y tabú, y otra obras*. En Obras Completas (Tomo XIII). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1978). *Análisis fragmentario de un caso de histeria, Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras*. En Obras completas (Tomo VII). Amorrortu

editores.

Freud, S. (1979). *La interpretación de los sueños*. En Obras completas (Tomo IV). Amorrortu editores.

Freud, S. (1984). *El yo y el ello, y otras obras*. En Obras Completas (Tomo XIX). Amorrortu editores.

Freud, S. (1984a). *Pulsión y destino de pulsión*. En Obras completas (Tomo XIV). Amorrortu editores.

Freud, S. (1984b). *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo*. En Obras completas (Tomo XVIII). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. En Obras completas (Tomo XII). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986a). *Inhibición, síntoma y angustia*. En Obras completas (Tomo XX). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986b). *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras*. En Obras completas (Tomo XXI). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986c). *Moisés y la religión monoteísta, Esquema de psicoanálisis, y otras obras*. En Obras completas (Tomo XXIII). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986d). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras*. En Obras completas (Tomo XXII). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986e). “Análisis de la fobia de un niño de cinco años” (caso del pequeño Hans) y “A propósito de un caso de neurosis obsesiva” (caso del Hombre de las ratas), y otras obras. En Obras completas (Tomo X). Amorrortu editores.

Freud, S. (1986f). “De la historia de una neurosis infantil” (caso del “hombre de los lobos”), y otras obras. En Obras completas (Tomo XVII). Amorrortu editores.

Frutos Morales, L. M. (2018). *Estrategia de capacitación docente para el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/37-estrategia-de-capacitacion-docente.pdf>

Fullan, M. (2015, diciembre 14). *Leadership from the Middle: A System Strategy*. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de*

Psicología - Psychological Writings, 7, 71-81.
<https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi7.13400>

- García-Ruiz, M., & Martín-Barroso, J. (2020). Representaciones sociales de la diversidad en el aula. *Revista de Educación*, 389, 347-365.
- Garzón Arcos, M., Botina Paz, M., Salazar Benavidez, J., & Ríos Patiño, A. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 307–319. Dialnet-ElMiedoEnLasPracticasPedagogicas-4757335.pdf
- Gómez Esteban, R. (2017). La interpretación en la psicoterapia de grupo psicoanalítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(132). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352017000200379&script=sci_arttext
- Gómez Esteban, R. (2019). La formación del psicoterapeuta grupal. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39(136), 117-142. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352019000200006>
- González, M. L., & Sánchez, A. E. (2017). *La construcción de la identidad profesional del profesor de educación física durante la formación inicial: Una mirada desde los estudiantes en la carrera del profesorado de Educación Física en el año 2017 de la Universidad Nacional de Tucumán*. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10102/ev.10102.pdf
- González-Rodríguez, M. C., & Rodríguez-Izquierdo, J. (2022). Representaciones sociales de la educación superior en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 131-147.
- Guattari, E. (1990). *Caosmosis*. Manantial.
- Gutierrez Alvarez, E. (2021). Docentes en formación: reflexiones sobre su práctica en situaciones reales de trabajo en la escuela secundaria. *Chakiñan, Revista de ciencias sociales y humanidades*, 15, 64-79. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.04>
- Guzmán Palacios, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los*

- estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Ph.D. Thesis, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/482110>
- Gutiérrez, M. F., & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo Profesional Docente Efectivo*. Learning Policy Institute.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (s. f.). INFD. Recuperado el 11 de enero de 2024, de <https://red.infed.edu.ar/>
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Toma de decisiones: un análisis psicológico del conflicto, la elección y el compromiso*. Free Press.
- Jiménez-Fernández, J., & García-Ruiz, M. (2022). Representaciones sociales de la evaluación en docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165-178.
- Jung, C. (1911). *Metamorfosis y símbolos de la lívido*. Paidós.
- Jung, C. G. (2017). Las relaciones entre el Yo y el Inconsciente. Paidós.
- Jung, C. G. (1971). Arquetipos e inconsciente colectivo. Paidós.
- Jung, C. G. (1992). Lo inconsciente: en la vida psíquica normal y patológica. Lozada.
- Jung. (1995). El hombre y sus símbolos. Paidós.
- Kahane, S. (2010). El trabajo del psicoanalista con educadores de menores. Escuela Psicoanalítica. https://www.escuelapsicoanalitica.com/articulos_revistas/el-trabajo-del-analista-con-grupos-de-educadores-que-conviven-con-infancia-en-sufrimiento-una-aplicacion-del-psicoanalisis/
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. A., & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Búsqueda.
- Klein, M. (1988). Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. En *Obras completas* (Vol. 3, pp. 34-51). Paidós.
- Labañino Pérez, L., Gell Labañino, A., & Vinent Mendo, M. B. (2021). Las

- representaciones sociales de la profesión docente en estudiantes del primer año de carreras pedagógicas. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), 9-17. <https://doi.org/10.51247/st.v2i1.12>
- Lacan, J. (1987). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós
- Lacan, J. (1988). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 2, El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica psicoanalítica*. Paidós.
- Lacan, J. (1992). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17, El reverso del Psicoanálisis*. Paidós
- Lacan, J. (1994). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 4, La relación de objeto*. Paidós
- Lacan, J. (2005). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 5, Las formaciones del inconsciente*. Paidós
- Lacan, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 8, La transferencia*. Paidós
- Lacan, J. (2006a). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10, La angustia*. Paidós
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 16, De otro al otro*. Paidós.
- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je). En *Escritos 1* (pp. 99-105). Siglo XXI.
- Lacan, J. (2014). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 6, El deseo y su interpretación*. Paidós
- Leliwa, S., & Marpegán, C. (2021). *Tecnología y Educación. Aquí, Allá y Más Allá*. Editorial Brujas & Encuentro Grupo Editor.
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2000). Beyond valence: Toward a model of emotion-specific influences on judgement and choice. *Cognition & Emotion*, 14(4), 473-493. <https://doi.org/10.1080/026999300402763>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). La naturaleza y función de la autoestima: Teoría del sociómetro. *Avances en Psicología Social Experimental*, 32, 1-62.
- López-Barrio, C., & Martínez-González, C. (2021). Representaciones sociales de los docentes en el contexto educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 35-53.
- López Hanna, S., & Román, E. (2011). De los inconvenientes de la separación entre

- lo humano y lo no humano para comprender el ser artefactual. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 7(19), 1-6.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422643014>
- Luale, M. L. (2018). Cuerpos Afectados: Los Afectos En La Experiencia Analítica. *Anuario de Investigaciones*, XXV.
<https://www.redalyc.org/journal/3691/369162253025/html/>
- Lutereau, L. (2022, junio 24). *Culpa, miedo y empatía*. elDiarioAR.com.
https://www.eldiarioar.com/opinion/culpa-miedo-empatia_129_9113953.html
- Lutereau, L. (2023). *¿Por qué vivimos con miedo? Pánicos, fobias y terrores en las sociedades contemporáneas*. Letras del Sur.
- Malaurie, M. (2021). El materialismo dialéctico. En *Escuela Psicoanalítica de Psicología Social*. Escuela Psicoanalítica de Psicología Social.
- Malaurie, M. (2022). Encuadre y dispositivo. En *Escuela Psicoanalítica de Psicología Social*. Escuela Psicoanalítica de Psicología Social.
- Maldonado Díaz, C. A. (2016). *Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza Asociación y Representaciones Expresadas por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué*.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145260>
- Manrique, M. S. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43249>
- Manrique, M. S. (2019). La subjetividad en construcción en la formación docente.
<https://www.semanticscholar.org/paper/21d4c1515ec61a106be3fcb4a2b06f3edd29040b>
- Manrique, M. S. (2021). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 73-85. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp73-85>
- Manrique-Castaño, D., & Salazar, P. (2012). De la diferencia de los mecanismos estructurales de la neurosis, la psicosis y la perversión. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 127-147.
https://www.researchgate.net/publication/260060839_De_la_diferencia_de_los_mecanismos_estructurales_de_la_neurosis_la_psicosis_y_la_perversio

n

- Marpegán, C. (2017). El enfoque sistémico: una reseña conceptual. En *Educación Tecnológica. Ideas y Perspectivas* (pp. 145-162).
- Marx, K. (2014). El capital: crítica de la economía política. Tomo 1, Libro 1, *El proceso de producción del capital*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Salgado, J. M. (2023). *Las representaciones sociales en educación: una mirada desde la teoría y la práctica*. Morata.
- Maturano Arrabal, C. I., & Mazzitelli, C. A. (2017). ¿Cómo influyen los modelos de enseñanza y el clima en el aula en el aprendizaje de las Ciencias Naturales? <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69127>
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 265-290. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/32>
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Olivera, A. del C. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554658.pdf>
- Mazzitelli, C. A. (2015). Las representaciones sociales en la formación docente inicial. *Revista de enseñanza de la física*, 27(Extra 1), 191-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492455>
- Mazzitelli, S. (2020). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Mexicana de Investigación*, 25(87), 1041-1060. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/download/32/18>
- Miller, J. (2017). *Los miedos de los niños* (1.ª ed., Vol. 1). Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Orientaciones para el taller de autoevaluación institucional: autoevaluación en institutos superiores de formación docente. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007060.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros

- educativos. ANEP. [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/transformacion/Herramienta%20de%20apoyo%](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/transformacion/Herramienta%20de%20apoyo%20)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022, 2 de junio). Inscripción abierta para nuevas propuestas de formación docente. Argentina.gov.ar. Recuperado el 11 de enero de 2024, de <https://www.argentina.gov.ar/noticias/inscripcion-abierta-para-nuevas-propuestas-de-formacion-docente>
- Mosteiro García, M. J., & Porto Castro, A. M. (2016). Xénero e investigación en educación. *Innovación educativa*, 26. <https://doi.org/10.15304/ie.26.3639>
- Moscovici, S. (1979). *La representación social del psicoanálisis*. Huemul.
- Nueva inscripción para cursos virtuales de formación docente*. (2024, enero 13). Argentina.gov.ar. <https://www.argentina.gov.ar/noticias/nueva-inscripcion-para-cursos-virtuales-de-formacion-docente>
- Oviedo, P. E., & Pastrana Armírola, L. H. (Eds.). (2014). *Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI* (Primera edición). Universidad de La Salle.
- Padilla Ballesteros, R., Vázquez Bivian, M., & Espinosa Marchan, A. (2023). Las representaciones sociales del pensamiento creativo en la práctica docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2329-2340. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.419>
- Pajares, F. (1966). Creencias de autoeficacia en entornos académicos. *Revisión de Investigación Educativa*, 66(4), 543-578.
- Pavlovsky, E. & Kesselman, H. (1989). *La Multiplicación Dramática*. Ediciones Búsqueda. 2. ed., Galerna.
- Pavlovsky, E. (2005). Lo grupal hoy: nuevas ideas, micro políticas. En *Diagramas de psicodrama y grupos: cuadernos de bitácora* (1. ed.). Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Peña del Agua, A. (2002). La importancia de la edad en la evolución de los miedos infantiles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), 365 – 375. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161459>
- Peña Vargas, C. S., & Meza Romero, J. C. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 220-256.

<https://doi.org/10.28965/2019-27-07>

- Pérez-Martínez, M., & Vázquez-Alonso, A. (2022). Representaciones sociales de la educación inclusiva en profesorado de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 149-164.
- Pérez Pascual, M., & Sánchez Mascaraque, P. (2022). Ansiedad en la infancia y adolescencia. *Pediatría Integral*, 26(1), 40–47.
- Perrotta, G. V. (2005). Aportes del psicoanálisis al trabajo interdisciplinario en salud sexual y reproductiva. 214-216.
- Pichon-Rivière, E. (1977). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Poo, F., Gillet, S. R., & Troglia, M. (2007). La depresión desde la psicología evolucionista. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. <https://www.aacademica.org/000-073/143>
- Poznansky, S. (2020). Los afectos y el yo. *PSOCIAL*, 6(2), 111-124. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1231854008/html/>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2016). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 1-15. <https://revistas.um.es/rie/article/download/257081/193401/891811>
- Rinaldi, G. (2008). Las representaciones sociales de los docentes como factor relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. <https://www.aacademica.org/000-032/353>
- Rodríguez, A. (2021). Los miedos infantiles en el aula: intervención educativa en educación primaria. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/129253>
- Sagastizábal, M. Á., & Heras Monner Sans, A. I. (2005). Incidencia de las representaciones sociales de los alumnos en el trabajo docente. Consideraciones para su estudio. *KRINEIN* ISBN 950-844-028-7, 1, 84-107. <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/69>

- Salcedo Ochoa, E., (2006). La psicología social: fundamentos del orden y cambio social. *Psicogente*, 9(16), 68-74.
- Salinas Salazar, M. L., Isaza Mesa, L. S., & Parra Mosquera, C. A. (2005). Las representaciones sociales sobre la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 203-222.
https://core.ac.uk/display/286649049?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Sandoval-Rubilar, P., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. E., Maldonado-Fuentes, A. C., & González-Castro, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104.
<https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Sartre, J. (2004). *Crítica de la razón dialéctica*. Losada.
- Sayago Zoraida, B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sierra, J. Carlos, Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), 10-59.
<https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Silva, C., & Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhe (Santiago)*, 13(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282004000200003>
- Simondon, G. (2018). El modo de existencia de los objetos técnicos: introducción. *Laboreal*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.548>
- Sirvent, M. (2010). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa; Asociación Latinoamericana de Sociología; Controversias y Concurrencias Latinoamericanas; 2; 3; 10-2010; 129-158
- Solíís, P. M. C., & Tacuri, H. J. L. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, 6, 35-40.

- <https://www.aacademica.org/margarita.calderon/2>
- Toro Villagra, E., Moya Rojas, P., Poblete Melis, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 37-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Tkach, C. (2018). *Síntomas de angustia en los niños*. EUDEBA.
- Tumbaco, M. P. Q. (2023). Prácticas preprofesionales en el proceso de formación académica de estudiantes universitarios. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 6(12 Edición Especial), 1-21. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0098>
- Turrent, G. (2019). Las neurosis: sus rasgos y síntomas. *Blog del Centro ELEIA*. <https://www.centroeieia.edu.mx/blog/las-neurosis-sus-rasgos-y-sintomas/>
- UNESCO. (2022, diciembre 12). *Políticas educativas para la secundaria alta rural*. <http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/politicas-educativas-para-la-secundaria-alta-rural>
- Vargas Castro, D. A. (2020). La angustia que no engaña y la que engaña. *REVISTA UNIVERSITARIA DE PSICOANÁLISIS*, 20, 73-81. https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/psicoanalisis/trabajos_completos/revista20/vargas.pdf
- Vezub, L. (2020). *Estudio Nacional 2017-2018 El Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial. Organización, funcionamiento y tensiones [Estudio Nacional 2017-2018 El Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial. Organización, funcionamiento y tensiones]*. Instituto Nacional de Formación Docente / Área de Investigación Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Vincenzi, A. D. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Zambrano, Arias, Silva, Bravo, Sanhueza, & Vera. (2020). Aportes desde la psicología comunitaria al bienestar psicosocial y salud mental en tiempos de pandemia COVID-19. Sociedad Chilena De Psicología Comunitaria.

Retrieved February 8, 2024, from <https://psicologiaudec.cl/wp-content/uploads/2020/08/Aportes-desde-la-Psicolog%C3%ADa-Comunitaria-al-Bienestar-Psicosocial-y-Salud-Mental-en-tiempo-de-pandemia-COVID-19.pdf>

- Zapata Figueroa, J., Morales Vargas, C., Jiménez Alvarado, D., & Ramírez Vásquez, H. (2022). *Las Prácticas Docentes durante la coyuntura de la pandemia: un abordaje desde las Representaciones Sociales del profesorado de Estudios Sociales en el Liceo de Heredia 2020-2021, para el planteamiento de mejoras en la enseñanza de los Estudios Sociales* [Informe Final de Seminario como modalidad de graduación sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, Universidad Nacional Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Historia]. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/23786/Las%20Pr%C3%A1cticas%20Docentes%20durante%20la%20coyuntura%20de%20la%20pandemia%20un%20abordaje%20desde%20las%20Representaciones%20Sociales%20del%20profesorado%20de%20Estudios%20Sociales%20en%20el%20Liceo%20de%20Heredia%202020-2021.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Zeitler, T. E. (2010). La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5271763>

ANEXO I

Datos a nivel jurisdiccional

Argentina **unida**

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Año 2021: Educación Común. Nivel Superior No Universitario
2.5.1. Unidades educativas por tipo de formación según división político-territorial.

División Político-Territorial	Tipo de formación				
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional	Ambos tipos de formación	Sin discriminar
Total País	2.271	608	905	736	22
Río Negro	49	7	37	5	
Salta	84	14	20	50	
San Juan	39	13	15	11	
San Luis	13	5	3	5	
Santa Cruz	7	1	3	3	
Santa Fe	195	39	84	72	
Santiago del Estero	66	35	11	19	1
Tucumán	77	31	25	21	
Tierra del Fuego	8	5	3		

Nota:
El tipo de formación se basa en el plan de estudios de las carreras de SNU. Cabe aclarar que el segmento de SNU con carreras "Exclusivamente técnico-profesional", cuenta las Unidades Educativas sean o no ingresadas en el RFIETP.

Fuente: Relevamiento Anual 2021. RedFIE-DIE.
Realización: 19 de agosto de 2022

Argentina **unida**

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Año 2021: Educación Común. Nivel Superior No Universitario
2.5.3. Alumnos por tipo de formación según división político-territorial.

División Político-Territorial	Tipo de formación		
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional
Total País	1.001.154	572.765	428.389
Río Negro	21.711	10.180	11.531
Salta	46.330	30.388	15.942
San Juan	10.050	7.371	2.679
San Luis	8.920	5.560	3.360
Santa Cruz	3.611	2.006	1.605
Santa Fe	73.742	39.969	33.773
Santiago del Estero	22.971	19.990	2.981
Tucumán	31.354	16.273	15.081
Tierra del Fuego	6.644	2.783	3.861

Nota:
El tipo de formación se basa en el plan de plan de estudios de las carreras de SNU. Cabe aclarar que el segmento de SNU con carreras "Exclusivamente técnico-profesional" cuenta la matrícula en las Unidades de Servicio sean o no ingresadas en el RFIETP.

Fuente: Relevamiento Anual 2021. RedFIE-DIE.
Realización: 19 de agosto de 2022

Año 2021: Educación Común. Nivel Superior No Universitario
2.5.3.1 Alumnos por tipo de formación del sector de gestión estatal según división político-territorial.

Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón

Año 2021: Educación Común. Nivel Superior No Universitario
2.5.5 Alumnos de grado y tipo de formación según división político-territorial.

División Político-Territorial	Tipo de formación		
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional
Total País	976.145	552.969	423.176
Río Negro	21.567	10.118	11.449
Salta	41.647	25.737	15.910
San Juan	9.750	7.116	2.634
San Luis	8.843	5.483	3.360
Santa Cruz	3.597	2.006	1.591
Santa Fe	73.731	39.969	33.762
Santiago del Estero	22.829	19.990	2.839
Tucumán	30.961	16.247	14.714
Tierra del Fuego	6.644	2.783	3.861

Fuente: Relevamiento Anual 2021. RedFIE-DIE.
Realización: 19 de agosto de 2022

Año 2021: Educación Común. Nivel Superior No Universitario
2.5.7. Egresados (grado, posgrado y postítulo) por tipo de formación según división político-territorial.

División Político-Territorial	Tipo de formación		
	Total	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico-profesional
Total País	113.149	56.916	56.233
Río Negro	1.617	433	1.184
Salta	6.919	4.265	2.654
San Juan	1.298	989	309
San Luis	1.426	1.247	179
Santa Cruz	296	86	210
Santa Fe	6.619	3.383	3.236
Santiago del Estero	1.592	1.164	428
Tucumán	3.059	1.693	1.366
Tierra del Fuego	277	126	151

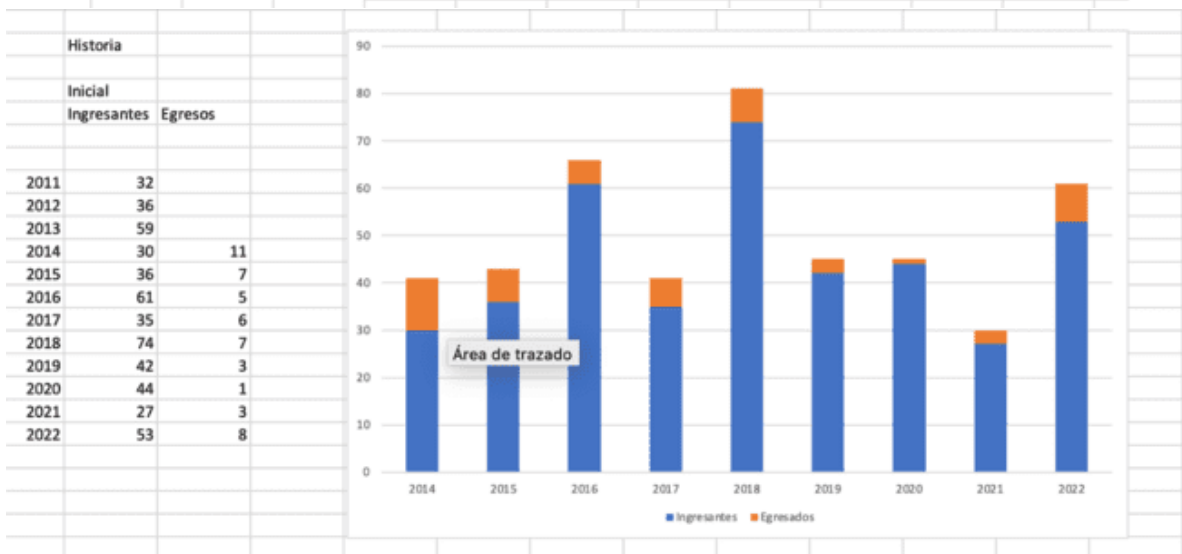
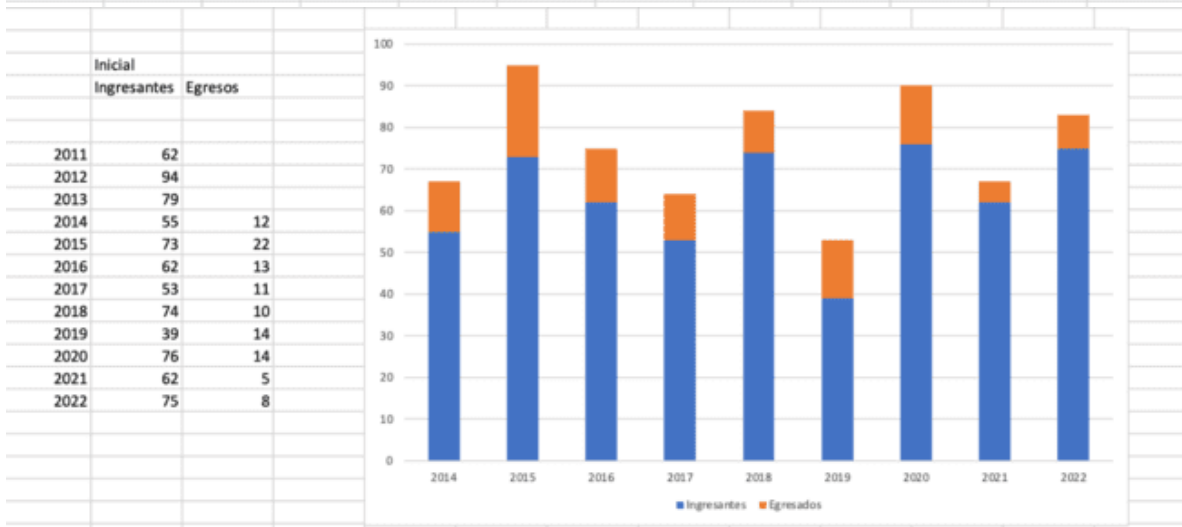
Fuente: Relevamiento Anual 2021. RedFIE-DIE.
Realización: 19 de agosto de 2022

Datos a nivel Institucional

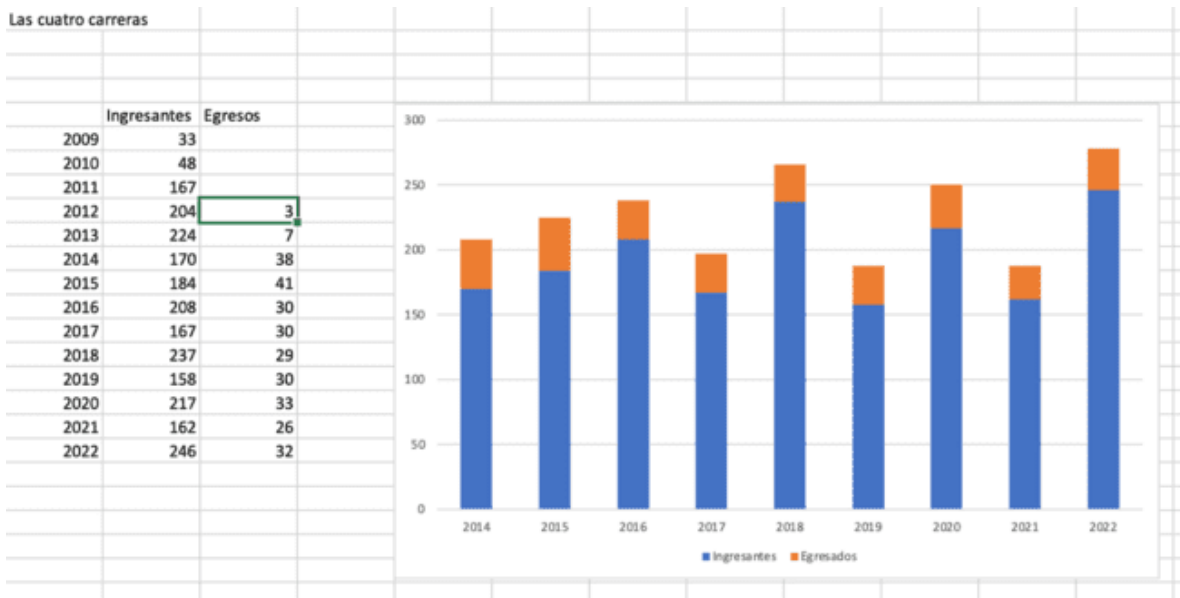
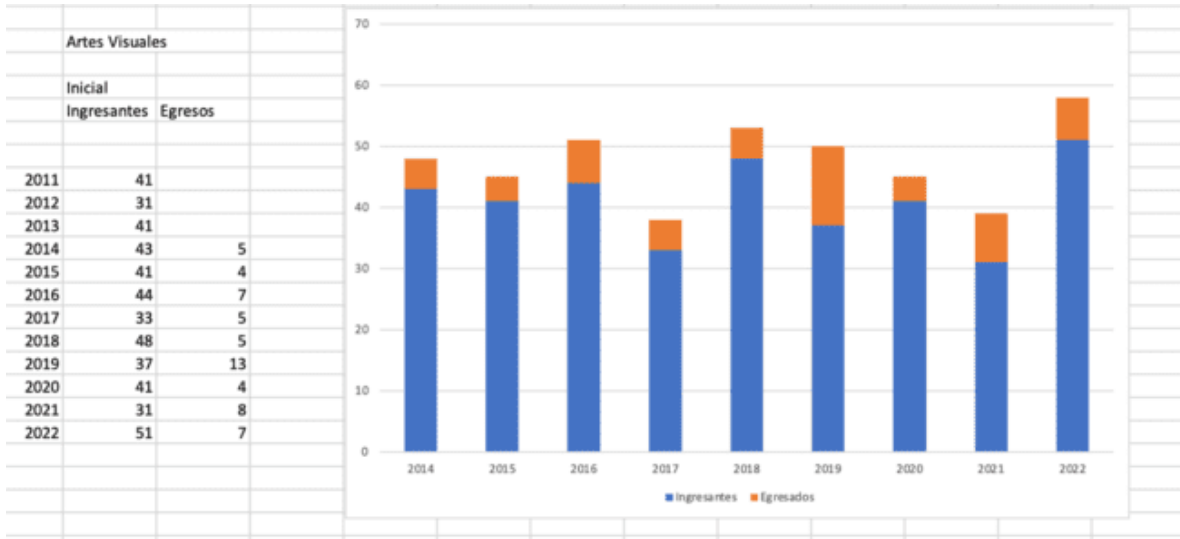
No poseen datos específicos. Permitieron a los investigadores acceder a los registros.

Retención:

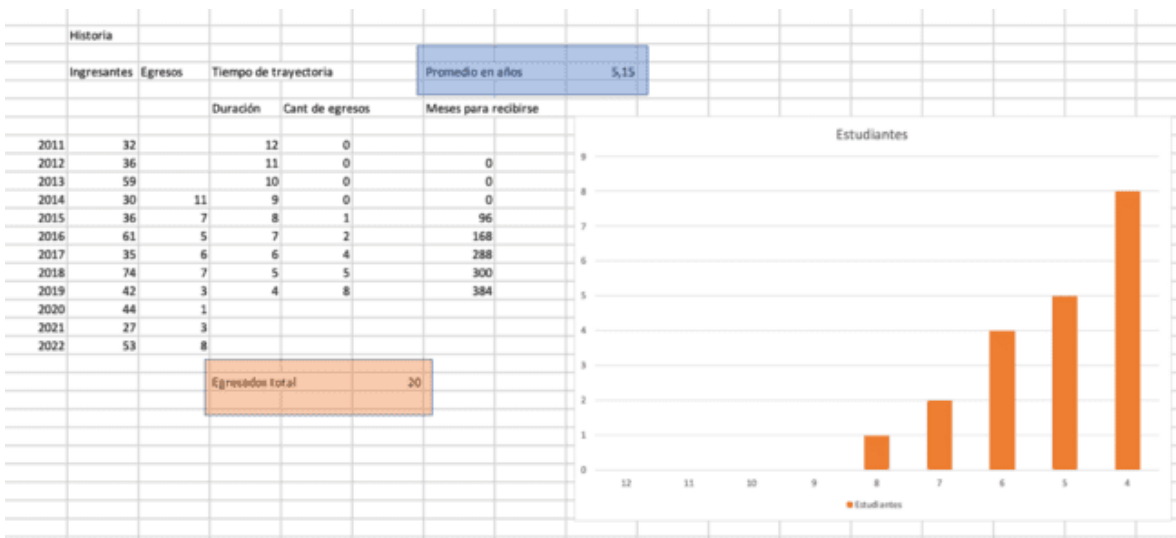
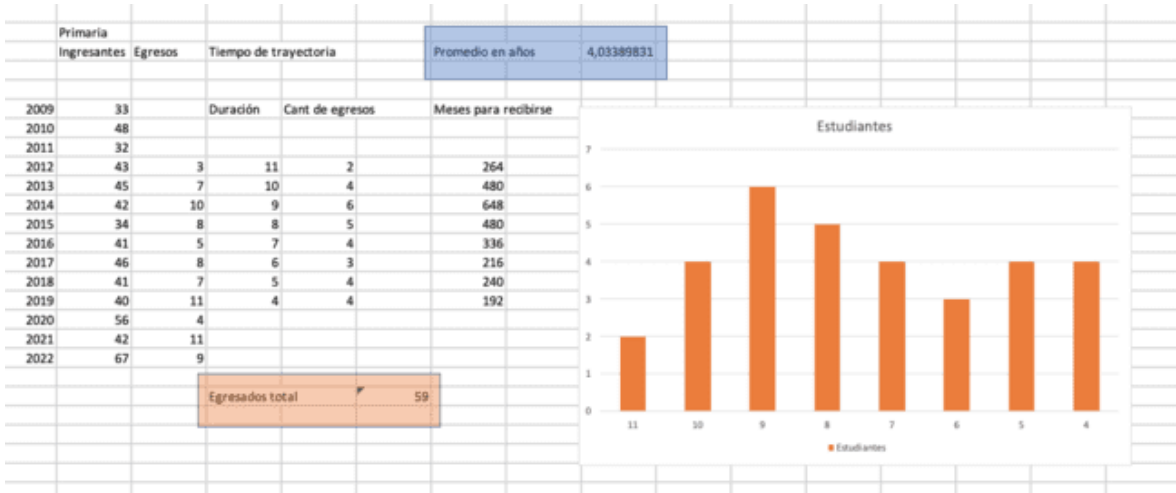
La tasa de retención aparente es el porcentaje de alumnos que permanecen en el sistema educativo hasta el final de un ciclo/nivel determinado, independientemente del tiempo que tuvieron que emplear para llegar a la culminación del ciclo en referencia.



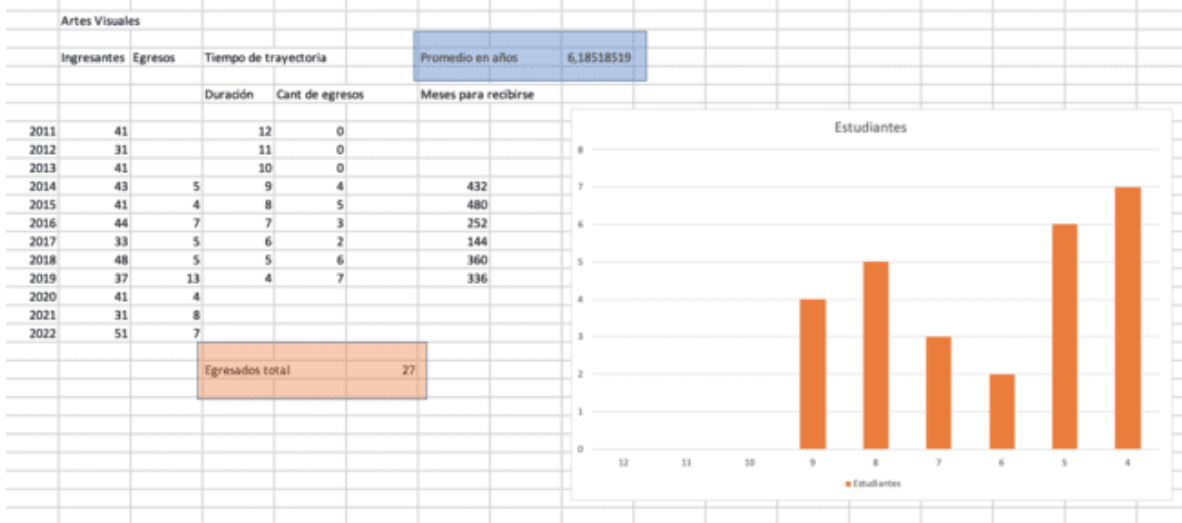
Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón



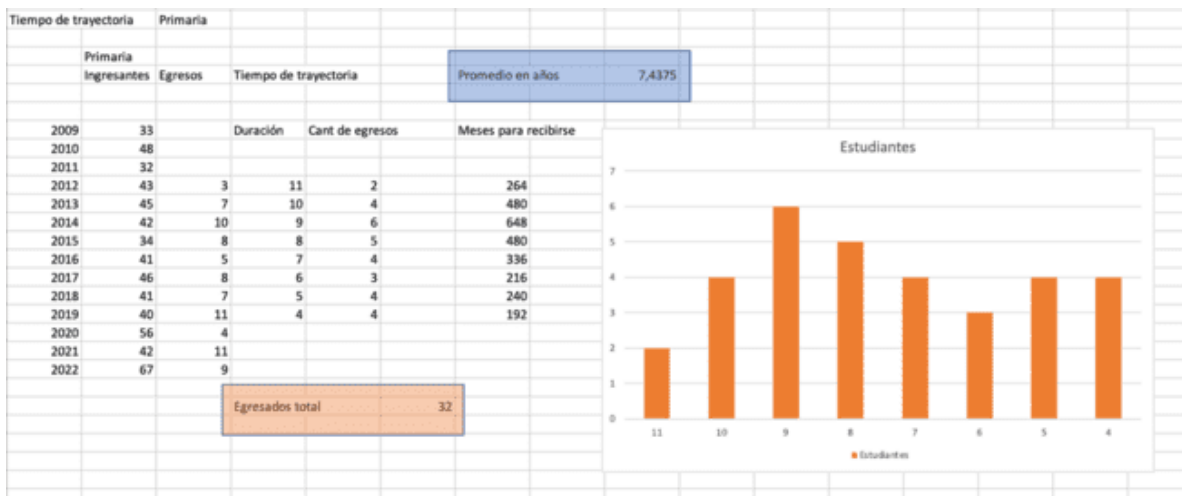
Egresos por carrera

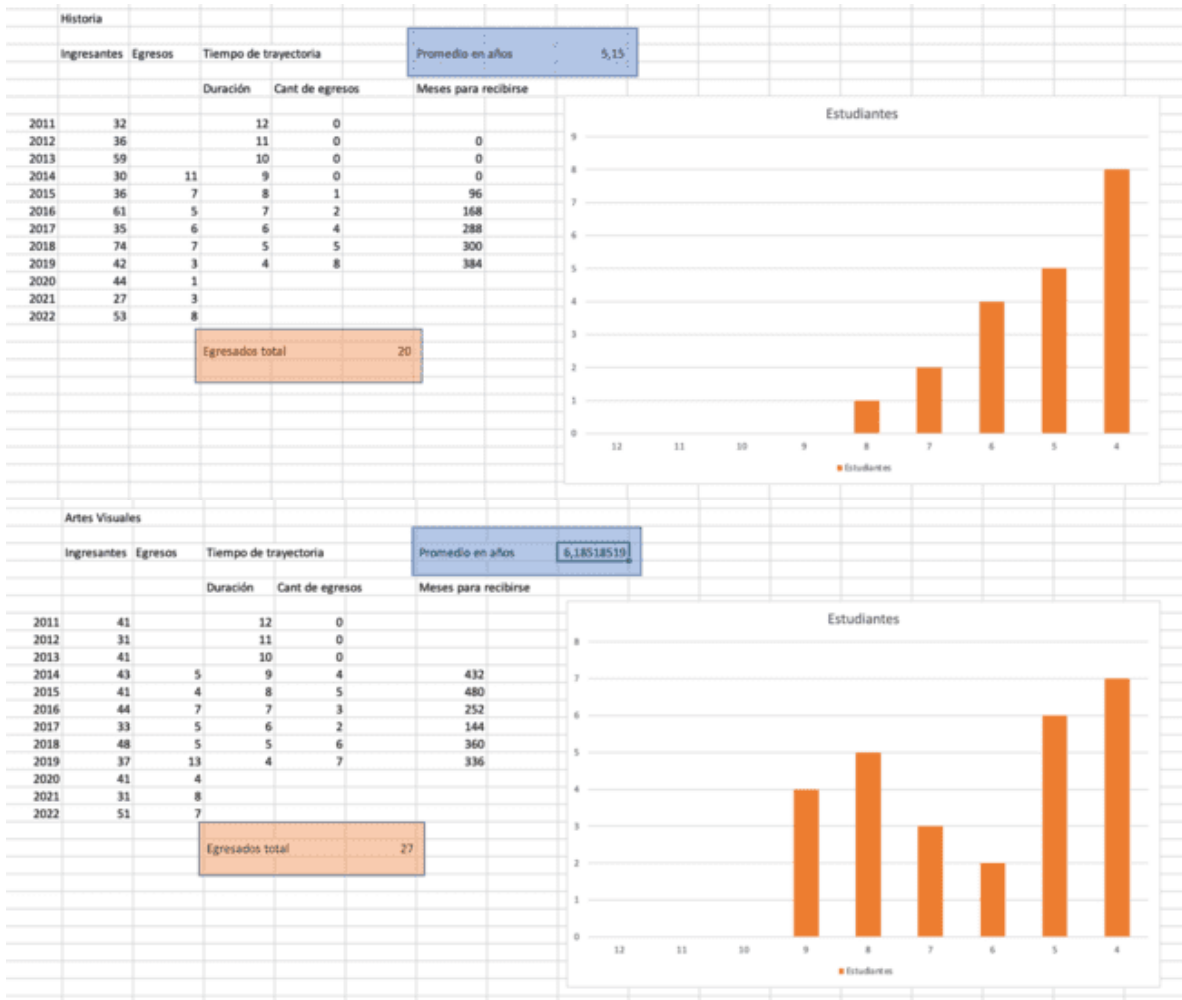


Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón



Promedio de trayectorias





ANEXO II

Plan de estudios de los profesorado que se dictan en el IFDC de El Bolsón

En el siguiente anexo se presenta un Plan de Estudios de cada carrera de formación docente que se ofrecen en el IFDC de El Bolsón.

Educación Inicial

CAPÍTULO V 5. ESTRUCTURA CURRICULAR 5.1 Mapa curricular

Año	PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj			FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
	FORMACIÓN GENERAL		FORMACIÓN ESPECÍFICA	ANUAL	
PRIMER AÑO	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Práctica Docente I (90hs) Taller de Prácticas (64 hs) Trabajo de Campo (16hs) Taller Integrador -interdisciplinar (10hs)
	Lenguajes Estético-Expresivos (Asig. 3hs/96hs)	Sujeto de la Educación Inicial I (Asig. 3hs/48 hs)	Sujeto de la Educación Inicial I (Asig. 3hs/96hs)	Pedagogía de la Educación Inicial (Asig. 3hs/48 hs)	
	Alfabetización Académica (Taller 2hs / 64 hs)	Alfabetización Digital (Taller 2hs / 32hs)		Diseño e Instrumentación de propuestas estético - expresivas para la Educación Inicial I (Taller 6 hs / 96 hs)	
	Pedagogía (Asig. 6hs/ 64 hs)	Didáctica General (Asig. 3hs/96hs)			
SEGUNDO AÑO	Sociología de la Educación (Asig. 4hs/64hs)	Filosofía (Asig. 4 hs /64hs)	Sujeto de la Educación Inicial II (Asig. 2hs/64hs)	Enseñanza de las Matemáticas para la Educación Inicial I (Asig. 2hs/64hs)	Práctica Docente II (114 hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (40hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs)
	Psicología educacional (Asig. 4hs /64hs)	Educación y TIC (Asig. 3hs/48hs)	Enseñanza de la Lengua y la Literatura para la Educación Inicial I (Asig. 3hs /96hs)	Didáctica de la Educación Inicial I (Asig. 3hs / 96 hs)	
			Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Inicial I (Asig. 2hs/64hs)		
			Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Inicial I (Asig. 2hs/64hs)		
TERCER AÑO	Historia de la Educación Argentina (Asig. 4/64 hs)	Uso de la Voz (Taller 2 hs/ 32 hs)	Enseñanza de las Matemáticas para la Educación Inicial II (Asig. 2hs/64hs)	Enseñanza de las Matemáticas para la Educación Inicial II (Asig. 3hs/96hs)	Práctica Docente III (183 hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (104 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs) Tutorías (5hs)
		Política y legislación Educativa (Asig. 4/64hs)	Enseñanza de las Cs Sociales para la Educación Inicial II (Asig. 3hs/96hs)	Diseño e Instrumentación de propuestas estético - expresivas para la Educación Inicial II (Taller 4 hs / 64hs)	
			Didáctica de la Educación Inicial II (Asig. 2hs/32hs)	Enseñanza de los Lenguajes Estéticos Expresivos para la Educación Inicial II (Asig. 2hs/32hs)	
			Enseñanza de la Lengua y la Literatura para la Educación Inicial II (Asig. 2hs/32hs)	Problemáticas Socioeducativas de la Educación Inicial (Seminario 2hs/64hs)	
CUARTO AÑO	Arte y Cultura (Seminario 2hs / 32 hs)		Problemáticas de la Matemática en la Educación Inicial (Seminario 2hs/32hs)	Problemas de la Matemática en la Educación Inicial (Seminario 2hs/32hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (500hs), Taller de Prácticas (64hs), Trabajo de Campo (220hs) Taller Integrador-Interdisciplinar(10hs)Tutorías(6hs)
			Ambiente Natural y Social (Taller 2hs/32hs)	Ambiente Natural y Social (Taller 2hs/32hs)	

Educación Primaria

Año		PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj				Formación Práctica Profesional	
		Formación General		Formación Específica		Anual	
		1er Cuatr.	2do Cuatr.	3er Cuatr.	4do Cuatr.		
Primer Año	Lenguajes Estético-Expresivos (Taller 3hs/96hs) Alfabetización Digital (Taller 2hs/32hs)	Lenguajes Estético-Expresivos (Taller 3hs/96hs) Alfabetización Digital (Taller 2hs/32hs)	Lenguaje y Literatura y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)	Matemática y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs) Ciencias Sociales y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs) Ciencias Naturales y su Didáctica I (Asignatura 3 hs/96hs)	Práctica Docente I (90 hs) Taller de Prácticas (64 hs) Trabajo de Campo (20 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs)		
	Psicología Educativa (Asignatura 4hs/64hs) Sociología de la Educación (Asignatura de 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs) Educación y TIC (Asignatura 3hs/48hs)	Educación Estético-Expresiva I (Taller 2hs/64hs) Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II (Asignatura 3hs/96hs)	Práctica Docente II (96hs) Taller de Prácticas (64h.) Trabajo de Campo (20 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (12hs)			
Segundo Año	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64 hs)	Política y Legislación Educativa (Asignatura 4hs/64hs)	Lengua y Literatura y su Didáctica II (Asignatura 4hs/64hs) Ciencias Sociales y su Didáctica II (Asignatura 4 hs/64hs)	Matemática y su Didáctica II (Asignatura 4 hs/64hs) Sujeito de la educación Primaria (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente III (143hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (64 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs) Tutorías/Ateneos (5 hs)		
	Uso de la voz (Taller 2hs/32hs)		Ciencias Naturales y su Didáctica III (Asignatura 3 hs/48hs) Ciencias Sociales y su Didáctica III (Asignatura 3hs/20hs) Matemática y su Didáctica III (Asignatura 5 hs/20hs)	Educación Estético-Expresiva II (Taller 4hs/64hs)			
Tercer Año	Seminario Arte y Cultura (Seminario 2hs/32hs)		ESI y su enseñanza (Seminario 4hs/64hs) Proyectos Educativos con TIC (Taller 3hs/48hs)	Problemáticas Socio-Educativas en Nivel Primario (Seminario 4hs/64hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (374hs) Taller de Prácticas (64 hs) Trabajo de Campo (280hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10 hs) Ateneos/Tutorías (20 hs)		

Artes Visuales

CAPÍTULO V 5. ESTRUCTURA CURRICULAR 5.1 Mapa curricular

Año	PROFESORADO DE ARTES VISUALES_ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj				Formación Práctica Profesional
	Formación General		Formación Específica		
Primer año	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual Práctica Docente I (90hs) Taller de Prácticas (64 hs), Trabajo de Campo (16 hs) Taller Integrador -Interdisciplinar (10hs).
	Alfabetización Académica (Taller 2hs/64hs)		Dibujo I (Asig. 3hs/96hs)		
	Pedagogía (Asig. 4hs/64hs)	Historia de la Educación Argentina (Asig. 4hs/64 hs)	Escultura I (Asig. 2hs/64hs)	Pintura I (Asig. 2hs /64hs)	
	Historia Social General (Asig. 3hs/48hs)		Lenguaje Visual I (Asig. 2hs/64hs)	Grabado I (Asig. 2hs/64hs)	
Segundo Año	Didáctica General (Asig. 5hs/90hs)	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Dibujo II (Asig. 2hs/64hs)		Práctica Docente II (108hs) Taller de Prácticas (64hs.) Trabajo de Campo (34 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10 hs)
	Psicología Educativa (Asig. 4hs/64hs)	Filosofía (Asig. 4hs/64hs)	Pintura II (Asig. 2hs /64hs)		
			Grabado II (Asig. 2hs/64hs)		
			Escultura II (Asig. 2hs/64hs)		
Tercer Año	Sociología de la Educación (Asig. 4hs/64 hs)	Antropología (Asig. 4hs/64 hs)	Historia del Arte II (Asig. 3hs /48hs)	Sujeto de la Educación I (Seminarío 4hs/64hs)	Práctica Docente III (216hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (112 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (20hs) Tutorías (20 hs)
				Lenguaje Visual II (Asig. 3hs/48hs)	
				Enseñanza de las Artes Visuales I (Asig. 4hs/64hs)	
				Escultura III (Asig. 2hs/64hs)	
				Producción Visual (Asig. 2 hs/ 64hs)	
				Producción Cerámica y Química (Taller 3hs /96hs)	
Cuarto Año	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Política Educativa y Legislación (Asig. 4hs/64hs)	Historia del Arte III (Asig. 3hs/48hs)	Sujeto de la Educación II (Serm. 4hs/64hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (216 hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (140 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10 hs)
				Enseñanza de las Artes Visuales II (Asig. 4hs /64hs)	
				Arte de la Tridimensión (Asig. 2hs/64hs)	
				Bidimensión II (Asig. 2hs/64hs)	
			Estética (Asig. 2hs 64hs)		

CAPÍTULO V 5. ESTRUCTURA CURRICULAR 5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE HISTORIA Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj						
Año	Formación General			Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	3er Cuat.	4do Cuat.	Anual	
Primer año	Alfabetización científica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Sociedad y Espacio (Asignatura 4hs/64hs)	Economía (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas Docentes I (100hs) Taller de Prácticas (64 hs anuales) Trabajo de Campo (32hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar(18hs anuales).	
	Antropología (Asignatura 4hs/64 hs)	Pedagogía (Asignatura)(8hs/64hs)	Teorías de la Historia (Asignatura 4hs/64hs)	Historia Social (Asignatura 4hs/64hs)		
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)	Sociología de la educación (Asignatura 4hs/64 hs)	Historia Mundial II (Asignatura 6hs/96 hs)	Historia Argentina I (Asignatura 6hs/96 hs)	Taller de Prácticas Docentes II- 120hs Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (48hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (18hs anuales)	
	Psicología Educativa (Asignatura 4hs/64hs)		Historia Americana I (Asignatura 6hs/96hs)	Historia Americana II (Asignatura 6hs/96 hs)		
			Teorías Políticas (Asignatura 3hs/48hs)	Didáctica de la Historia I (Asignatura 4hs/64hs)		Subjetos de la Educación (Seminario 4hs/64 hs)
Tercer Año	Las Tics y la enseñanza (Taller 4hs/64hs)	Política educativa y trabajo docente (Asignatura 4hs/64hs)	Historia Americana III (Asignatura 6hs/96 hs)	Didáctica de la Historia II (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas Docentes III 150hs Taller de Prácticas 2hs (64hs anuales) Trabajo de Campo (60 hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (18hs anuales) Tutorías/Seminarios (10 hs anuales)	
	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64 hs))	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Historia Argentina II (Asignatura 6hs/96hs)	Historia Argentina III (Asignatura 6hs/96hs)		
				Historia Mundial III (Asignatura 6hs/96 hs)		
Cuarto Año			Historia Mundial IV (Asignatura 6hs/96hs)	Historia Regional Pasajística/Seminario 5hs/80hs)	Taller de Prácticas Docentes IV y Residencia Pedagógica (276hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo(152hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar(20 hs) Seminarios(Tutorías)(20 hs anuales)	

ANEXO III

Fundamentos, Finalidades Formativas y Contenidos del Campo de la Práctica Profesional para el tercer año de los profesorados que se dictan en el IFDC de El Bolsón

En el siguiente anexo se presenta un detalle de Fundamentos, Finalidades Formativas y Contenidos del Campo de la Práctica Profesional para el tercer año - población objeto de estudio- de los profesorados de Educación Inicial, Primaria, Artes Visuales y Educación Secundaria en Historia de la Jurisdicción de Río Negro y que se ofrecen en el IFDC de El Bolsón

Educación Inicial

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en contextos reales, como aquellas instituciones a las que asiste la primera infancia.

La construcción de la práctica profesional, debe ser pensada desde el marco de una epistemología de la práctica, entendiéndola como una construcción histórica, social, política, y cultural, producto de una experiencia. Esta experiencia se encuentra enmarcada en una tensión universal- particular puesto que está en constante relación con otros sujetos e instituciones al mismo tiempo que responde a una matriz construida a partir de la vivencia singular y situada.

La formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su práctica. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”. (Contreras Domingo, 1987)

Comprender la práctica docente en la educación inicial requiere abordarla desde la complejidad “Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Coria -1995)

Éstas permiten confrontar los supuestos y las ideas, con la realidad. Los saberes prácticos suponen la deliberación en relación al sentido común y las creencias dada su vía de acceso intuitiva. Su construcción se logra mediante las diversas experiencias de la práctica. La reflexión en torno a los saberes prácticos permite el análisis de percepciones, emociones y representaciones

En este sentido la reflexión sobre la observación y la acción entendemos, es un proceso que posibilita una visión de la realidad que permite analizar la enseñanza, reconocer problemas, abrir un espacio para indagar líneas de acción.

Por otro lado, y en este sentido, sostenemos menester revisar las biografías escolares, pues la escolarización constituye la primera socialización profesional, proceso que va configurando una mirada pedagógica que orienta la práctica docente.

Por ello es necesario a lo largo de los distintos años de formación ir recuperación imágenes, sensaciones, vivencias acerca de la escuela, sus actores, sus prácticas habituales, propiciando desandar caminos transitados habilitando la relectura de marcas inscriptas en sus subjetividades, problematizando lo vivenciado. Problematizar es un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar; competencias propias de la curiosidad epistemológica.

Desde la Formación Docente se hace necesario afianzar y dotar de sentidos propios al encuentro entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas asociadas en tanto se constituyen en los espacios donde se desarrollan las prácticas docentesⁱ de los estudiantes en proceso de formación inicial. En este sentido nos orientamos por los aportes de Ferryⁱⁱ(2004) entendiendo que dichos procesos de formación del sí mismo implican “la dinámica de un desarrollo personal (en el que) uno se forma a sí mismo pero se forma sólo por mediación”, mediación a nivel del intercambio entre los sujetos involucrados.

Las escuelas asociadas (instituciones educativas de primera infancia) son espacios privilegiados para las interacciones entre los sujetos y el conocimiento. En este sentido, consideramos a los co-formadores como “formadores en terreno” coincidiendo con la definición de Perrenoudⁱⁱⁱ. Las experiencias formativas dentro de las escenas escolares contemplan distintas formas de abordarlas por parte de los estudiantes como la observación, la indagación, el análisis de las situaciones de la práctica docente, como también las

ayudantías y prácticas propias de estudiantar. Siguiendo a Sanjurjo^{IV}, podemos decir que la tarea del co-formador es “habilitar a los residentes, dándoles un lugar en el proceso de enseñanza de los alumnos y que puedan realizar aportes desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente” entre otras.

Pensar la Práctica desde el principio de la formación docente como un proceso de sucesivas inserciones del estudiante en la realidad comunitaria y escolar, supone construir una mirada centrada en el análisis, la comprensión y la intervención de los fenómenos sociales respetando una progresión y gradualidad creciente en el trabajo de campo. De este modo para la organización de las practicas “(...) se requiere una programación que las seleccione y organice en función de la gradualidad del proceso de formación y los crecientes grados de responsabilidad a asumir progresivamente por los estudiantes”¹⁵

En este sentido la práctica pedagógica se desarrolla en espacios socio-educativos que a manera de escenarios, ponen de manifiesto interacciones particulares en diferentes ámbitos de la tarea docente. La realidad educativa supone el trabajo en las instituciones escolares pero trasciende los límites arquitectónicos de las mismas. Esta amplitud de espacio implica asumir la idea de articulación y en colaboración con las diferentes instituciones de la comunidad y principalmente con las familias desde una perspectiva comprensiva de las relaciones de reciprocidad. Las nuevas constituciones familiares interpelan las modalidades tradicionales de intervención desde el enfoque de la pedagogía de las diferencias y la educación inclusiva como una nueva manera de abordar y comprender los conflictos sociales, culturales y políticos.

En las Prácticas los estudiantes se apropian de distintos enfoques pedagógicos- didácticos acerca de los procesos de enseñanza y evaluación de aprendizajes; así como de diversos formatos de escritura para elaborar propuestas pedagógico-didácticas: proyectos, unidades didácticas y, recientemente guiones conjeturales.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo

en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías y Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014)

Los formatos, mencionados anteriormente son:

- Taller: Se configuran como estrategias participativas cuya finalidad es solucionar un problema, atender una necesidad o demanda y desarrollar propuesta de acción docente. Está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- Trabajo de Campo: Constituyen ámbitos de estudio para la indagación en terreno y la producción de intervenciones orientadas a comprender y analizar datos, informaciones y perspectivas de los actores involucrados en ámbitos educativos. Estas intervenciones tienen por finalidad la apropiación de herramientas procedimentales como: observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

-Ateneo: Espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: Espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en la educación inicial. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es

el ámbito de construcción colectivo en todos los años de la formación inicial coordinado por el área de las prácticas pero compartido colectivamente con otras unidades curriculares.

- Tutorías: Se configuran como espacios en los cuales se busca que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en situaciones concretas y en espacios formativos. Son encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favoreciendo la reflexión en y sobre la acción.

Y específicamente para el tercer año:

Unidad Curricular: Práctica Docente III

Eje: Prácticas de la Enseñanza en la Educación Inicial

Formato: Prácticas Docentes.

Régimen de cursado: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3er año

Distribución de horas:

Taller de la Práctica (64hs)

Taller integrador/interdisciplinar (10hs),

Trabajo de Campo (104 hs)

Tutorías (5 hs)

Total de horas: 183 hs reloj

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En este trayecto de la Formación, el foco estará puesto en la práctica docente en toda su complejidad. Estas experiencias formativas estarán estructuradas a partir del diseño, la gestión y la evaluación de propuestas de enseñanza en contextos reales. La sistematización y problematización de la experiencia individual y colectiva es fundante de la formación docente. Así, en este espacio formativo, se favorecerá la socialización, la reflexión sobre la praxis y la construcción colectiva de significados.

Esta Unidad curricular plantea un trabajo de co-formación entre las instituciones de Educación Inicial y las Instituciones de Formación Docente. Las interacciones entre los sujetos y el conocimiento que se configuran en este espacio se centran en el diseño, análisis y puesta en acción de propuestas de enseñanza focalizadas en

campos de experiencia que orientan la enseñanza en la Educación Inicial. En este espacio confluyen, además, los aportes de las disciplinas, áreas y/o campos de conocimiento centradas en los aportes de la Didáctica de la Educación Inicial y en la globalización de los procesos de aprendizaje propios de la Primera Infancia.

En esta instancia se brindará un espacio para la sistematización y análisis de dinámica grupal observados en las prácticas que posibilitarán la adquisición de estrategias de trabajo grupal. Asimismo, se promoverá la adquisición de herramientas conceptuales y prácticas que permitan comprender los procesos grupales e intervenir correctamente para favorecerlos.

Participarán en esta Unidad Curricular las áreas de Ciencias de la Educación y Psicología, Lenguajes Estético – Expresivos, Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología y Ciencias Sociales, área de Lengua y Literatura.

Eje de Contenidos. Descriptores

La práctica de la enseñanza. Diseño de propuestas pedagógico – didácticas basadas en los pilares de la Educación Inicial y su implementación. Construcción de la identidad docente en diversos contextos institucionales. Construcción de interacciones en la práctica de enseñanza. Los procesos grupales en la reflexión sobre las prácticas. La enseñanza desde los diferentes campos de experiencia.

Instituciones educativas de primera infancia y vida cotidiana. Problematicación de prácticas naturalizadas. Problemáticas cotidianas en la enseñanza y el aprendizaje. Complejidad y multirreferencialidad de las interacciones entre las familias, las infancias y las instituciones educativas. Trabajo en equipo entre estudiantes, docentes guía y profesores de práctica.

El Trabajo de Campo en tercer año consiste en la inserción de los estudiantes en instituciones asociadas de Educación Inicial en las cuales se implementarán propuestas pedagógico – didácticas, se realizarán observaciones, ayudantías y se participará en instancias compartidas de intervención docente. En este trayecto formativo se requerirá la apropiación de saberes prácticos.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica es una instancia de trabajo y tiempo compartido, un escenario donde se construye conocimiento a partir de la interacción entre espacios socioeducativos, los estudiantes y

profesores de Instituto Formador. Implica la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculan con el eje de la práctica.

Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión de las instituciones educativas de Educación Inicial en su complejidad.

Participan en la construcción de propuestas globalizadas las áreas de Ciencias de la Educación y Psicología, Matemática, Lenguajes Estético - Expresivos, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Tecnología, Lengua y Literatura.

Bibliografía Básica

Alliaud, A y Suarez, D (coords.) (2011), El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía Letras de la Universidad de Buenos Aires/CLACSO.

Ávalos, B (2009), Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente". En Velaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.

Azzeberoni, D (coord), (2004), Curriculum abierto y propuestas didácticas en educación infantil, Buenos Aires, Novedades educativas.

Azzerboni, D., Origlio, F., Ortega, g., Ullúa, j. (2008), Ideas y experiencias para el jardín maternal, Buenos Aires, Puerto creativo.

Bourdieu, P (1997), El sentido práctico. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos.

Candia, María Renee (2006), La organización en situaciones de enseñanza, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Candia, María Renée (2010), La planificación en la educación infantil, Buenos Aires, Novedades Educativas.

De Lella, C (1999), Modelos y tendencias de la Formación Docente. en "Revista Iberoamericana de Educación". OEI, Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm> (28/8/2011)

Edelstein, G (2003), Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes, en "Revista Iberoamericana de Educación". Nro. 033. pp: 71-89, OEI. Madrid España Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003306.pdf> (10/8/2011)

Edelstein, G. (2000), "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", en "Revista del Instituto de Investigaciones en

Ciencias de la Educación” (iice), Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Fairstein, G. (2005), ¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de maternal y lo que hacen los padres? , Buenos Aires, Novedades educativas.

Feldman, D (1999), Ayudar a enseñar Relaciones entre didáctica y enseñanza, Buenos Aires, Aique.

Feldman, D (2010), Enseñanza y escuela, Buenos Aires, Paidós.

Cuestiones de Educación. Perrenoud, P (2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Serie Crítica y fundamentos 1, Barcelona, Graó.

Pitluk, L. (2006), Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pitluk, L. (2008), Jardín maternal: un desafío a favor de la infancia, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Terigi, F (2012), Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Ullúa, j.(2009), La enseñanza en el jardín maternal como espacio de múltiple áreas, Buenos Aires. Puerto creativo.

Viscaíno, A (2008), El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en “Revista Iberoamericana de Educación” ISSN: 1681-5653 n.o 46/1 – 25 de abril de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Educación Primaria

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebral y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional. La construcción de la práctica profesional, debe ser pensada desde el marco de una epistemología de la práctica, entendiéndola como una construcción histórica, social, política, cultural, producto de una experiencia. Esta experiencia se encuentra enmarcada en una tensión universal- particular puesto que está en constante relación con otros sujetos e instituciones al mismo tiempo que responde a una matriz construida a partir de la vivencia singular y situada. En relación a lo planteado, en el campo de la práctica profesional docente, la formación se fundamenta en el paradigma del

practicante reflexivo. En términos de Perrenoud “la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares (...) corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (2004:43). En este sentido formar un docente reflexivo, es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de capacidades y conocimientos que articulan los saberes prácticos con los saberes de referencia en experiencias situadas. Esto requiere de una práctica sistemática que posibilite al estudiante hacer consciente sus propios esquemas de acción en pos de la construcción de un habitus profesional. En consonancia con lo que plantea Davini (2014), es necesaria la participación e incorporación progresiva de los estudiantes/residentes en diferentes contextos socio-educativos, para poder observar, analizar e intervenir de acuerdo a las características propias del trabajo docente, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. El Campo de la Práctica Profesional es responsable por el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades para la acción a través del análisis, la reflexión y la experiencia práctica contextualizada. Esto resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, por ello es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica. La intención es posibilitar el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción-reflexión, teoría-práctica, enseñanza investigación. Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los

contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren: a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje, c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica. Realizar el análisis teórico-metodológico de las prácticas docentes, entendidas de la manera expuesta hasta aquí, es posible a través de la metodología brindada por la perspectiva socio antropológica de investigación. La misma permite construir los objetos de estudio que cada instancia de Práctica requiera, generándose -en la mayoría de los casos- la necesidad de resignificar objetos preconstruidos socialmente. El campo de la Formación en la Práctica Profesional en el que se incluye -como posibilitador del mismo- al sujeto, puede ser indagado

y analizado a través de diferentes instrumentos brindados principalmente por la etnografía. Estos instrumentos, los marcos teóricos pertinentes y el trabajo con pares se transforman en los habilitantes del análisis, al lograr los procesos de objetivación. El trabajo reflexivo a partir de las narrativas como uno de los dispositivos para la formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permite la deconstrucción y reconstrucción crítica de modelos acerca del ser docente. Como expresa Anijovich, “este tipo de aprendizaje refiere a la posibilidad de pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen a decisiones y acciones. Es un meta-aprendizaje y, a su vez, un aprendizaje generativo, en la medida que produce reestructuraciones de esquemas previos y aperturas a nuevas interpretaciones de la realidad” (2009:49) La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007). En este sentido, la formación inicial debe garantizar los conocimientos y experiencias necesarios para construir una identidad que le permita reconocerse a sí mismo (y ser reconocido por otros) como un profesional idóneo. En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores que participan como co-formadores en ese proceso, son los “formadores de terreno”. Se designa co-formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término coformador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de

generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014).

Los formatos, mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- Taller: está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- Trabajo de Campo: formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- Ateneo: espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde

estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. De segundo a cuarto año el docente co-formador, de la escuela asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- Tutorías: encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

Y específicamente para el tercer año

Unidad Curricular: Práctica Docente III.

Eje: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

Formato: Prácticas Docentes
Régimen de cursada: Anual
Distribución de la carga horaria:
Taller de Práctica (64hs.);
Trabajo de Campo (64hs. anual);
Taller Integrador (10hs. anuales),
Tutorías (5hs. anuales).
Total de horas: 143 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la Práctica de la Enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica. La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas

cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas. Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo, para qué enseñar y evaluar los contenidos curriculares del Nivel. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Los cuatro formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular Prácticas Docentes III, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

En el Taller de Prácticas se proponen ejes de contenidos tales como: El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural,

la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula inclusiva. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción, análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

El Trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones y ayudantías en aulas inclusivas, participación en actividades institucionales, producción colectiva y desempeño en parejas pedagógicas de propuestas de enseñanza de contenidos curriculares de dos o más áreas, en un ciclo de Educación Primaria. Participación colaborativa en instancias que requieren de mayor autonomía en toma de decisiones curriculares, en experiencias formativas de prácticas contextualizadas y del oficio docente en diversos contextos.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las escuelas asociadas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza que atiendan la diversidad en las aulas de Educación Primaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión colaborativa de las prácticas de enseñanza, las intervenciones didácticas, el grupo clase, el uso de los recursos. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, Sujetos de la Educación, Educación y TIC, Educación Estético Expresiva, Didáctica General, las Didácticas de la Formación específica y otras unidades curriculares sujetas a intervenir según las problemáticas/temáticas de la enseñanza a abordar.

La Tutoría se incorpora como el espacio que profundiza la comunicación y las ayudas pedagógicas necesarias en el proceso de aprendizaje entre los profesores del Instituto Formador y los estudiantes.

Bibliografía básica

Anijovich, R. y otros (2004), Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----- (2009), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

----- (2009), Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires

- Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000), *Trabajo en grupos*. Ediciones Novedades Educativas
- Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud P. (2009), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó. Biblioteca de aula|196.
- Perrenoud, Ph (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona Sanjurjo L. (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996), *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En "Corrientes didácticas contemporáneas" de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (1999), *Currículum*, Buenos Aires, Santillana.
- Wasermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Artes Visuales

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional. La construcción de la práctica profesional, debe ser pensada desde el

marco de una epistemología de la práctica, entendiéndola como una construcción histórica, social, política, cultural, producto de una experiencia. Esta experiencia se encuentra enmarcada en una tensión universal-particular puesto que está en constante relación con otros sujetos e instituciones al mismo tiempo que responde a una matriz construida a partir de la vivencia singular y situada. En relación a lo planteado, en el campo de la práctica profesional docente, la formación se fundamenta en el paradigma del practicante reflexivo. En términos de Perrenoud “la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares (...) corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (2004:43). En este sentido formar un docente reflexivo, es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de capacidades y conocimientos que articulan los saberes prácticos con los saberes de referencia en experiencias situadas. Esto requiere de una práctica sistemática que posibilite al estudiante hacer consciente sus propios esquemas de acción en pos de la construcción de un habitus profesional. En consonancia con lo que plantea Davini (S/F)20, es necesaria la participación e incorporación progresiva de los estudiantes/residentes en diferentes contextos socio-educativos, para poder observar, analizar e intervenir de acuerdo a las características propias del trabajo docente, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales El Campo de la Práctica Profesional es responsable por el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades para la acción a través del análisis, la reflexión y la experiencia práctica contextualizada. Esto resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares. La intención es posibilitar el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción-reflexión, teoría-práctica, enseñanza investigación. Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren: a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje, c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica. Realizar el análisis teórico-metodológico de las Prácticas Docentes, entendidas de la manera

expuesta hasta aquí, es posible a través de la metodología brindada por la perspectiva socio antropológica de investigación. La misma permite construir los objetos de estudio que cada instancia de práctica requiera, generándose -en la mayoría de los casos- la necesidad de resignificar objetos preconstruidos socialmente. El campo de la Formación en la Práctica Profesional en el que se incluye -como posibilitador del mismo- al sujeto, puede ser indagado y analizado a través de diferentes instrumentos brindados principalmente por la etnografía. Estos instrumentos, los marcos teóricos pertinentes y el trabajo con pares se transforman en los habilitantes del análisis, al lograr los procesos de objetivación.

El trabajo reflexivo a partir de las narrativas como uno de los dispositivos para la formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permite la deconstrucción y reconstrucción crítica de modelos acerca del ser docente. Como expresa Anijovich, “este tipo de aprendizaje refiere a la posibilidad de pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen a decisiones y acciones. Es un meta-aprendizaje y, a su vez, un aprendizaje generativo, en la medida que produce reestructuraciones de esquemas previos y aperturas a nuevas interpretaciones de la realidad” (2009:49). La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007). En este sentido, la formación inicial debe garantizar los conocimientos y experiencias necesarios para construir una identidad que le permita reconocerse a sí mismo (y ser reconocido por otros) como un profesional idóneo.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores/as que participan como co-formador en ese proceso, son los “formadores de terreno”. Se designa co-formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término co- formador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto Formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de

abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros/as en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los/las estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014)

Asimismo el campo de la práctica se organiza en relación a la vinculación con los diferentes niveles y modalidades de incumbencia en los que los/as futuros egresados/as deberán desempeñarse: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria en trayectorias

orientadas, especializadas y técnicas, como así también en las diversas modalidades del sistema educativo. Las características educativas, sociales, cognitivas, motrices de cada nivel o modalidad demandarán en el /la docente de Artes Visuales, diseños de enseñanza que comprendan al sujeto que aprende en su complejidad y particularidad. Este diseño curricular organiza la enseñanza y propone dispositivos para la práctica y residencia en nivel primario y secundario, y sugiere una aproximación al nivel inicial y a la modalidad especial que se integren en la formación de

los/as docentes de Artes Visuales y que se organice de acuerdo a criterios institucionales y del campo de la práctica, en función de las necesidades educativas de las comunidades y a las características de contexto en la implementación de este diseño curricular.

Los formatos, mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- Taller: está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- Trabajo de Campo: formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- Ateneo: espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para III y IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en los niveles obligatorios y espacios socioculturales. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde el primer año de la carrera, se propiciará la inserción del docente co-formador de la escuela asociada.

- Tutorías: encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los/as estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de

los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

Y específicamente para el tercer año

Unidad Curricular: Práctica Docente III

Eje: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

Formato: Práctica Docente.
Régimen de cursada: Anual
Cantidad de horas semanales:
Taller de Práctica 2 hs. semanales (64hs.);
Trabajo de Campo (112 hs. anual);
Taller Integrador (20hs. anuales)
Tutorías (20hs. anuales)
Total de horas: 216 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la Práctica de la Enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido- método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo, para qué enseñar y evaluar los contenidos curriculares de la educación artística en el nivel primario.

Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Eje de Contenidos. Descriptores

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula inclusiva. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las Prácticas de Enseñanza en la Educación artística: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa

Producción, análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Los cinco formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular Prácticas Docentes III, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El Trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones y ayudantías en espacios y escenarios de educación artística, participación en actividades institucionales, producción colectiva y desempeño en parejas pedagógicas de propuestas de enseñanza en Nivel Primario. Participación colaborativa en instancias que requieren de mayor autonomía en

toma de decisiones curriculares, en experiencias formativas de prácticas contextualizadas y del oficio docente en diversos contextos.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las escuelas asociadas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza que atiendan la diversidad en las aulas de Educación Primaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión colaborativa de las prácticas de enseñanza, las intervenciones didácticas, el grupo clase, el uso de los recursos.

Se sugiere prioritariamente favorecer la participación de los co-formadores, Didáctica General, Enseñanza de las Artes I, Bidimensión I, Producción Visual/Digital/Cerámica y/u otras unidades curriculares sujetas a intervenir según las problemáticas/temáticas de la enseñanza a abordar y que pertenecen al Campo de la Formación Específica.

La Tutoría se incorpora como el espacio que profundiza la comunicación y las ayudas pedagógicas necesarias en el proceso de aprendizaje entre los profesores del Instituto Formador y los estudiantes.

El Ateneo posibilitará profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el Nivel Primario.

Bibliografía Básica

- Augustowsky, Gabriela; (2012), El arte en la enseñanza, Buenos Aires, Paidós
- Anijovich, R. y otros (2004) , Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
-(2009), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Capítulo 1: ¿Cómo enseñamos? , Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Aran, P. (1998), Materiales Curriculares, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000), Trabajo en grupos. Cap. 4: Incidencia de la autoridad dentro del grupo: el docente como facilitador grupal, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Bixio, C. (2004), Cómo planificar y evaluar en el aula, Rosario, Homo

Sapiens.

Feldman, Daniel; (2010), Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación

Gvirtz, Silvina, Palamidessi, Mariano.; (1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, S. (comp.) (2000), Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.

Hernández, Fernando (2001) ,La necesidad de repensar la educación de las artes visuales desde los estudios de cultura visual. Porto Portugal. Congreso Ibérico de Educación.

Jackson, P. (1992), La vida en las aulas, Madrid, Morata.

Litwin, E. (1997), Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós.

----- (2008), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós. Perrenoud, P.(2007), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Graó. -----(2009),

Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Barcelona, Graó. Biblioteca de aula|196.

Roux, Hebe, (2013), Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela, Buenos Aires, Biblos. Sanjurjo L. (2009), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, Rosario. Homo Sapiens Ediciones

Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

Souto, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En "Corrientes didácticas contemporáneas" de Alicia Camillioi – María C. Davini y otros. Paidós. Buenos Aires

Souto de Asch, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila. Spravkin, Mariana, (1997), Educación plástica en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Terigi, Flavia, Spravkin, Mariana, (1998), Artes y escuela. Buenos Aires. Paidós.

Wasermann, S. (1999), El estudio de casos como método de enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

Educación Secundaria en Historia

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación de la Práctica Profesional. La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación secundaria tanto jóvenes como adultos. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza de la historia. Requiere del abordaje de núcleos de sentido que acompañen el trayecto formativo durante los cuatro años, caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica. La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de habitus profesionales. En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores en ese proceso. La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de

formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Instituciones Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación. El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; práctica I, II, III y IV se desarrollan Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos; éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de Práctica. Los talleres integradores/interdisciplinarios y ateneos se constituyen en escenarios de análisis , debate colectivo de abordajes interdisciplinarios de problemáticas vinculadas a la enseñanza.

- Taller: está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación en el análisis.

- Trabajo de Campo: formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde marcos conceptuales, identificar las particularidades de esa práctica situada, contextualizada interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Genera la apropiación de herramientas procedimentales como el observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información.

- Ateneo: espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate de

perspectivas. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de la orientación y expertos. La instancia se propone para Práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- Taller Integrador/interdisciplinar: espacio que transversaliza los temas y/o las problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la disciplina en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. Se definen ejes que orientan el trabajo compartido para cada año, las articulaciones con otros espacios curriculares del profesorado y otros sujetos que participan en el proceso formativo de los estudiantes. A partir de segundo a cuarto año el docente co-formador acompaña el proceso de acompañamiento en la formación.

- Tutorías: encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

Y específicamente para el tercer año

Unidad Curricular: Taller de Práctica Docente III

Eje: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

Formatos: Taller de Práctica-Trabajo de Campo-Taller Integrador. Tutorías/Ateneos.

Régimen de cursada: Anual 80 Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica 2 hs semanales (64hs);

Trabajo de Campo (60hs);

Taller Integrador (16hs).

Ateneos/Tutorías (10hs)

Total de horas: 150hs reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama

dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica. La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas. Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Historia en los ciclos del Nivel Secundario. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Bloque de Contenidos. Descriptores.

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de la Historia. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los tres momentos de la práctica, pre activo, interactivo y post-activo.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje –enseñanza evaluación-estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación- Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs anuales y Taller Integrador 16 hs anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs anuales) Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos(10hs) Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica en los ciclos de la educación secundaria.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Historia en los ciclos de la educación secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, formadores especialistas en la Enseñanza, Sujetos, Didáctica de la Historia; otros espacios curriculares de la Formación específica del tercer año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica

- Alonso T. – Sanjurjo L. (2008) Didáctica para profesores de a pie. Ed. Homo Sapiens
- Aran, A.(1998) Materiales Curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. El curriculum en el aula(cap 1) Grao Biblioteca del Aula.
- Bixio Cecilia (2004) Cómo planificar y evaluar en el aula. Ed. Homo Sapiens.
- Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós Bs As

- Gvirtz S Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza BS AS Aique.
- Gvirtz, S. (Comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo Carlos, (1990) En Revista Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (1999). Curriculum. Buenos Aires: Santillana.
- Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

ANEXO IV

Los Sujetos de la Formación y los Perfiles de Egresado de los profesorados que se dictan en el IFDC de El Bolsón

En el siguiente anexo se presenta una copia de los apartados objeto de análisis: Los Sujetos de la Formación y el detalle de los Perfiles de Egresado, presentes en los Diseños Curriculares de los profesorados de Educación Inicial, Primaria, Artes Visuales y Educación Secundaria en Historia de la Jurisdicción de Río Negro y que se ofrecen en el IFDC de El Bolsón

Educación Inicial

2. 2 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los/las jóvenes y adultos que acceden al Nivel Superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar.

Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los/las estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado

El/la docente de Educación Inicial debe ser capaz de reconocer y trabajar con la diversidad, con las múltiples infancias y con las configuraciones sociales y familiares que se presentan en el contexto que lo rodea. Debe ser un/a docente que aborde la enseñanza en tanto práctica social y política situada. Es decir, un/a profesional que pueda asumir los cambios sociales para construir una nueva institución en virtud de los contextos en los que se halla inmerso.

La enseñanza a niños/niñas menores de seis años requiere a su vez, de un/a docente que pueda estrechar vínculos entre la familia y las instituciones; condición indispensable de toda práctica de buena enseñanza. Esta complementariedad entre familias e instituciones debe ser el horizonte hacia el cual enfocar los objetivos educativos propuestos. El/la educador/a de niños/as menores de seis años tiene a su vez, la responsabilidad de establecer un vínculo cercano de afecto entre adulto y niño/a que permita al otro: ser, hacer, conocer y apreciar todos los lenguajes: (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), así como también acercar el conocimiento del entorno social y natural.

Es indispensable que el/la docente pueda anticipar las diversas dimensiones de la situación de enseñanza, el modo de plantear las consignas, la elaboración y selección de los materiales, la organización del grupo, así como también el uso del tiempo y el espacio; referentes fundamentales para realizar un seguimiento y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de los niños y niñas.

Se busca formar un/a docente reflexivo que pueda argumentar sus decisiones y manifestarse responsable y flexible a la hora de asumir la práctica compleja de educar. Es necesario que sepa problematizar las situaciones didácticas, así como también las normativas y principios pedagógicos que orientan el quehacer diario. Debe enseñar a los niños y niñas a ser autónomos transmitiendo sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos, en los otros y en el mundo. Asimismo, será un/a docente que favorecerá la alfabetización cultural enseñando el conocimiento del entorno físico y simbólico y los significados y usos de objetos y producciones culturales. El educador/a en la Educación Inicial debe tender puentes mediante sus enseñanzas con el objetivo de favorecer los desarrollos culturales de los niños y niñas.

Deberá asumir la crianza como el proceso educativo característico de los primeros años de vida, comprometiéndose a participar en la enseñanza de los mismos poniendo en diálogo a las instituciones educativas y familiares.

Es necesario que afronte una tarea de permanente interrogación y cuestionamiento de ciertas significaciones, concepciones sobre la infancia, el ideal de sujeto que subyace en los discursos pedagógicos en tanto representaciones que fueron construyendo diversos actores sociales a lo largo de la historia de la educación.

Es imprescindible que el/la docente de Educación Inicial comprenda las nuevas subjetividades e identidades de niños y niñas (infancias) y pueda verlos como sujetos en crecimiento y sujetos en constitución desde miradas socio- histórico, filosófico, plural, político, en clave de derechos.

Para finalizar, el/la docente de Educación Inicial, debe asumir la responsabilidad social de educar a las infancias como quehacer público ofreciendo una educación integral, permanente y de calidad para todos los niños y niñas garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, transformándose así

en el garante del cuidado y la enseñanza como una función social, política y pedagógica.

Educación Primaria

2.2 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al Nivel Superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar.

Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Educación Primaria es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica, pedagógica y práctica que lo habilita a ejercer la docencia en el Sistema Educativo Nacional; para ello se requiere:

- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares mediante el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento.
- Posibilitar la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento, posibilitando la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.

- Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la implicancia con las familias, asociándolas a la vida escolar.
- Favorecer el diálogo y la apropiación de las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los estudiantes, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.
- Poseer capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento producido y la ubicuidad de la enseñanza.
- Realizar trayectorias integrales que contemplen tanto los intereses y necesidades particulares como colectivas.
- Considerar la evaluación como práctica compleja que posibilite objetivar datos, brindar información de los procesos de aprendizaje.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.

Educación en Artes Visuales

2.4 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al Nivel Superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar.

2.3 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Artes Visuales es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que habilita a ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades de la enseñanza obligatoria; serán capaces de:

- Argumentar desde marcos teórico-metodológicos la práctica profesional de la educación artística en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo desde una visión transformadora y comprometida con los contextos socio- históricos.
- Poseer apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Integrar la teoría y praxis de la tarea docente y poseer formación que le permita realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.

- Poseer apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promover que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Poseer compromiso social con la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento tienen una función social en la comprensión de la cultura.
- Fundamentar la práctica de la enseñanza como práctica social situada que desarrolle conocimientos específicos de la educación artística promoviendo diversas experiencias de aprendizaje social-cultural.
- Comprender a los sujetos destinatarios de la enseñanza, en todas sus dimensiones: psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales desde una visión del arte como disciplina que incluye.
- Diseñar estrategias de enseñanza que generen el desarrollo de competencias de interpretación estético- artística según los niveles educativos para el que se enseña.
- Fundamentar la inserción de las Artes Visuales en la enseñanza escolar identificando las vinculaciones con otras disciplinas artísticas en un planteo interdisciplinario.
- Desarrollar capacidad para el intercambio de experiencias didácticas y artísticas entre pares, consolidando equipos de trabajo que innoven la práctica docente institucional.
- Intervenir en instituciones estatales, organismos no gubernamentales en el asesoramiento y la participación en proyectos didácticos y culturales en áreas de su competencia.
- Promover y difundir las Artes Visuales en la comunidad y la creación de grupos artísticos en diversos ámbitos sociales demostrando su importancia como herramienta para la transformación y mejoramiento social.
- Poseer capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento y la ubicuidad de la enseñanza.

Educación Secundaria en Historia

Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares

se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica. estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Educación Secundaria en Historia es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que lo habilita a ejercer la docencia en la educación secundaria del sistema educativo nacional:

- Puede planificar actividades y coordinar equipos relacionados con la enseñanza de Historia, así como participar en equipos interdisciplinarios de enseñanza de las Ciencias Sociales y con apertura a otras disciplinas.
- Es capaz de desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada y multidimensionalmente configurada.
- Posee apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Tiene la capacidad de comprender y elaborar propuestas que permitan la construcción del tiempo histórico donde conviven y se relacionan el tiempo del acontecimiento, el de la coyuntura al que se incorpora el de la larga duración.
- Puede proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la informática
- Integra la teoría y praxis de la tarea docente y posee formación que le permite realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Posee apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promueve que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Posee compromiso social de la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento histórico tienen una función social en la comprensión del presente.
- Posee capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento histórico y la ubicuidad de la enseñanza.

ANEXO V

Planificación para el Tercer año del Taller de Prácticas de la carrera de Primaria

Profesorado de Educación Primaria
Planificación Práctica Docente III

Carrera	Profesorado de Educación Primaria
Unidad Curricular	Práctica Docente III
Profesora o Equipo de docentes a cargo	<p>Equipos responsables Carolina Bachmann; Mariana Calvente, Luciana Mosca y Joan Goytia</p> <p>Taller interdisciplinario: Silvina Fernández (Área de Educación) Ricardo Ramos (Área de Ciencias Sociales) Silvana Calo (Área de Lengua y literatura) Leonardo Heredia (Área de Ciencias Naturales) Graciela Méndez (Área de matemática) Viviana Ruso (Área Estético- expresiva)</p>
Año calendario: 2021	Régimen Anual
Carga horaria semanal: 2 horas	
Carga horaria total: Taller de Práctica (64hs. anual); Trabajo de Campo (64hs. anuales); Taller Integrador (10hs. Anuales). Tutorías y ateneos: (5 Total.) Total:143 Horas reloj.	
Horario de clases: miércoles de 18 a 20 TI: Jueves de 16 Hs a 17,45 hs	
Horario de consulta: se acuerda con el estudiante a demanda. Fijo: Viernes de 18 a 20 hs	

PROGRAMA ANALÍTICO DE LA UNIDAD CURRICULAR

Fundamentación pedagógica de la unidad curricular, articulación-correlato con otras unidades curriculares de la carrera y marco conceptual del espacio.

El propósito de este taller es que las y los futuros docentes transiten, en manera gradual, experiencias guiadas de intervención docente que permitan articular herramientas para la toma de decisiones en el aula y para la reconstrucción y análisis de dichas prácticas.

Para ello, se abordarán las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que forman parte de las prácticas docentes. Gilles Ferry considera a la formación docente en un doble sentido, ya que la práctica docente requiere simultáneamente de una formación académica, científica, y de una formación profesional que no se reduce a una mera formación pedagógica, sino que debe incluir otros aspectos como la inserción institucional, las tareas de gestión, de orientación, etc.

A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje situado de la enseñanza, en situaciones recortadas (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis y reflexión de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado colectivamente (con compañeros y compañeras, profesoras y profesoras de prácticas, de las otras áreas, docentes de las escuelas).

Se propone, a su vez, entender a la enseñanza como una actividad intencional, que encierra diferentes decisiones, las cuales pueden adoptar muy variadas formas y modalidades de intervención. La enseñanza, en tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intervenciones individuales, teniendo en cuenta el contexto social e institucional en el cual están insertas. Pero también, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que la docencia asume en relación al conocimiento, su valor social y el modo en que se comparte, distribuye y construye en el ámbito del aula y al interior de la escuela.

Las prácticas de enseñanza presuponen una decisión ética que hace que este campo se estructure de un modo particular. Para ello se abordará la categoría de “buena enseñanza”, entendida desde lo racionalmente justificable y digno que el estudiante conozca, crea, entienda. (Fenstermacher, 1989) y la diversidad de tareas que configuran la práctica docente.”

Desde el Diseño Curricular para la formación docente de nuestra provincia se describen los espacios de Talleres de Prácticas Docentes como: “Unidades curriculares que permiten trabajar sobre el proceso de formación, centrado en el análisis y reflexión de las prácticas de formación y la construcción de propuestas pedagógicas, para lo cual, se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente.”

El eje seleccionado para este año tiene que ver con la concepción de prácticas contextualizadas. Consideramos que desde el año 2020, este aspecto recupera particular relevancia. Desde el inicio de la enseñanza en entornos virtuales y/o mixtos, producto de las medidas sanitarias derivadas de la pandemia, consideramos que es necesario volver sobre las definiciones de conceptos propios del campo de la práctica. El trabajo de campo se reconfigura y se concibe desde estas modalidades. Las propuestas de enseñanzas a implementar en las aulas de las escuelas asociadas requieren que se las conciba y se las piense desde la presencialidad, asumiendo la virtualidad como una posibilidad. Tanto en escuelas urbanas como rurales las planificaciones que se construyan en el marco del trabajo de campo tendrán que garantizar la continuidad y la diversidad en los modos de acceso a las mismas por parte del alumnado.

El Diseño Curricular propone para tercer año la inserción institucional a través de: observaciones y ayudantías en aulas inclusivas, participación en actividades institucionales,

producción colectiva y desempeño en parejas pedagógicas de propuestas de enseñanza. Participación colaborativa en instancias que requieren de mayor autonomía en toma de decisiones curriculares, en experiencias formativas de prácticas contextualizadas y del oficio docente en diversos contextos.

Atendiendo al concepto de trayectoria, es que creemos necesario que las y los estudiantes de tercer año desplieguen sus prácticas en el nivel primario, cómo se dispone el espacio, de qué manera se determinan los agrupamientos, el lugar del juego en las propuestas didácticas, entre otros. Cada escuela desarrolla formas distintas en las que organizan los componentes duros y esta organización determina las propuestas de enseñanza. En las observaciones y el diagnóstico se plasma estas

observaciones que se vincularán luego con las planificaciones.

En síntesis, desde los espacios de taller de prácticas se promueven procesos a través de los que el estudiantado se inserta en el aula y en las instituciones para comprender críticamente la situación de enseñanza por medio de la observación participante, en una implicación cognitiva y afectiva de la acción. Así es que el trabajo de itinerancia entre el taller de construcción y análisis de propuestas y la Escuela tendrá, como uno de sus ejes de trabajo principales, diseñar espacios para realizar prácticas y, a la vez, promover aprendizajes situados en el espacio escolar, que le sirvan al estudiantado para entender su futura realidad profesional, fundamentar y orientar el hábitus profesional (como mediación necesaria entre los saberes y las situaciones que requieren/exigen de una acción). Así también es de fundamental importancia para el desarrollo de este espacio curricular, y para la Formación Docente en general, la idea de que los talleres “se configuran como una organización que habilita el análisis sobre la experiencia de las prácticas; reconociendo que este proceso- el análisis- es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse sino que también debe enseñarse y aprenderse.”

Propósitos

- Favorecer el análisis de la complejidad de las prácticas docentes en relación con las condiciones institucionales y sociales en las que se inscriben para empezar a construir una experiencia significativa del trabajo docente.
- Proponer categorías teóricas que fundamenten las concepciones de enseñanza, como así también las de aprendizaje, para reconocer las posiciones teóricas y subjetivas que subyacen a las prácticas escolares.
- Posibilitar el análisis de las relaciones intersubjetivas en el aula y de la construcción de lugares sociales diferenciados de maestras y maestros y estudiantado para visibilizar el entramado de intereses que allí operan.
- Propiciar instancias colaborativas para el diseño, la implementación, el análisis y la reflexión de propuestas de enseñanza en diferentes áreas para promover el trabajo colectivo.
- Generar y brindar espacios de discusión que favorezcan las capacidades de explicitación, argumentación y fundamentación de posturas.
- Promover el análisis acerca de las continuidades y discontinuidades entre los distintos niveles del sistema educativo, haciendo foco en las normativas vigentes.

Justificación de la selección de contenidos

Los ejes temáticos y la selección de contenidos para cada uno de ellos tiene que ver con el Eje conceptual: “Prácticas de enseñanza situadas” para el año del profesorado y están organizados en función de los contenidos especificados en el diseño curricular como Ejes de Contenidos Descriptores. Se incluyen contenidos que tienen que ver con el eje propuesto por el área, teniendo como intención la secuenciación de contenidos entre talleres, la articulación con otros espacios

curriculares en cada año y la participación en los talleres interdisciplinarios.

Eje de contenidos: Los sujetos que intervienen en las situaciones de enseñanza:

IDEA BÁSICA: En la práctica docente se ponen en juego valores, ya que maestros y maestras toman decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas.

Contenidos: El aula como espacio material y simbólico; procesos de interacción. La heterogeneidad sociocultural, la inclusión. La construcción del conocimiento escolar. La clase escolar, construcción de categorías de análisis. Los practicantes y los coformadores.

Eje de Contenidos: Prácticas sociales, institucionales y de enseñanza.

IDEA BÁSICA: La enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica.

Contenidos: La heterogeneidad sociocultural, enseñar en una escuela inclusiva. La intervención docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Relaciones de poder-saber.

Eje de contenidos: La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos.

IDEAS BÁSICAS: La contextualización de las prácticas en la trama de relaciones sociales e institucionales permite decidir, diseñar y organizar intervenciones fundamentadas.

La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva.

Contenidos: El proceso de construcción del conocimiento escolar. El diagnóstico. La planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. Secuencia didáctica. La evaluación. Construcción y evaluación de propuestas de intervención.

Eje de contenidos: Investigación y Formación.

IDEAS BÁSICAS: La reflexión sobre la tarea docente requiere problematizar situaciones que permitan analizar la realidad social que le otorga significación. La reflexión de la práctica y el análisis didáctico permite obtener un conocimiento sobre lo particular que sea significativo a la luz de lo general, entendido como sistemas conceptuales y metodológicos de las ciencias de la educación.

Contenidos: La investigación como práctica social. Aportes teórico-metodológicos de la investigación socio-antropológica, la etnografía. La investigación acción. Herramientas e Instrumentos de recolección de información: Observación. Entrevista. Registro y narrativas pedagógicas. Organización y análisis de clases. Problematización. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Bibliografía:

General o de consulta:

- Achilli, E. 2000, "Investigación y Formación Docente". Laborde Editor.
- Alliaud, A. 2004, "La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica". Rosario. En Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año VII, N° 12.

- Alliaud, A. "La experiencia escolar de maestros inexpertos". Biografías, Trayectoria y Práctica Profesional", en Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) OEI.
- Alliaud, A. Duschatzky, L. 1998, "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila.
- Andreozzi, M. 1996, "El impacto formativo de la práctica" Avances de Investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Miño y Dávila Editores. Año V, Nº 9.
- Barreiro, T. s/d, "Las invariantes pedagógicas". Acerca de cambios, angustias y permanencias. Revista Novedades Educativas. Nº 54. Pág. 38.
- Batallán, G, García, F., 1988, "Trabajo docente, democratización, conocimiento". Cuadernos de Antropología Social Vol. 1 - Nº 2, UBA.
- Barbier, Jean M. 1999, "Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Bs. A. Colección Formación de Formadores, Ediciones Novedades Educativas,.
- Bertoni, A. Y otros. 1996 "Evaluación, Nuevos significados para una práctica compleja" Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz.
- Bombini, G. 2002, "Prácticas Docentes y escrituras: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", Córdoba. En Actas de las 1ras jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente.
- Camilloni, A. y otros. 1996, "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Paidós.
- Camilloni, A. y otras; (2007): El saber didáctico, Colecc. Cuestiones de Educación, PAIDOS.
- Carr, W. 1990, "Hacia una ciencia crítica de la educación". Editorial Laertes.
- Davini, M.C. (Coord.y otras) 2002, "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar." Papers Editores.
- Diseño Curricular para la Formación Docente en nivel primario. Río Negro 2008.
- Edelstein, G y Coria, A. 1995, "Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia". Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz.
- Ezpeleta, Justa. 1996, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". Boletín 10-11. Santiago de Chile. UNESCO.
- Feldman, D. 1999, "Ayudar a enseñar" Relaciones entre didáctica y enseñanza en Argentina. AIQUE.
- FerryGilles. 1990, "El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la Práctica". E. Paidós.
- FerryGilles. 1997, "Pedagogía de la Formación". Bs.As. Colección Formador de Formadores, Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. 1996, "Intersubjetividad y Formación". Bs.As. Colección Formador de Formadores, Ediciones Novedades Educativas.
- GuaschO. 1997, "Cuadernos metodológicos Nº 20. Observación Participante". Capítulo 1: Del arte de observar. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jackson, P. W. 2002, "Práctica de la Enseñanza". Amorrortu editores.
- Landreani, N. 1996, "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de ciencias de la Educación. Cuadernos de Capacitación Docente Nº 1.
- Landreani, N. 1996, "El Proceso e Apropiación institucional. (o de cómo pagar el derecho de piso)" En Crítica Educativa Nº 1

- Larrosa, J. 2005, "Clase 1. Curso de FLACSO: "Experiencia y Alteridad".
- Lerner, D. 1997, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate". Paidós educador.
- Litwin, E. 1997, "Configuraciones didácticas". Bs.As. Paidós.
- Litwin, E. 2008, "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs.As. Paidós.
- Mendel G. 2004, "Sociopsicoanálisis y Educación". Ed. Novedades Educativa /Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs.As. Serie Los documentos de Formación de Formadores. (pp. 79-80)
- Paloude Maté, C. (coord) 2001, "La enseñanza y la evaluación. "Una propuesta para matemática y lengua. Argentina. Colecc. Estudios Universitarios. Gema.
- Paloude Maté, C. s/d. "El diagnóstico Inicial en la Escuela media: una Práctica para revisar". Mimeo.
- Pasillas M. Y Furlán A. 1989, "El docente investigador de su propia práctica" en Revista argentina de Educación N°12 Año VII.
- Perrenoud, P. 1994, "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Ginebra.
- Perrenoud, P. 2001, "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Ed. Graó.
- Pichon Riviére. 1980, "El Proceso Grupal". Ed Nueva Visión.
- Remedi, E y otros s/d, "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad de maestro."
- Rockwell, E. 1987, "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Departamento de investigaciones Educativas. Centro de investigación y estudios avanzados del I.P.N.
- Sacristán J. G. y Perez Gomez, A. 1995, "Comprender y transformar la enseñanza Madrid. Morata.
- Sanjurjo, L. 2003, "Volver a pensar la clase". Rosario. Homo Sapiens.
- Schon, D.A. 1992, "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós.
- Sirvent, M. T. 2000, "Marginalidad, pobreza y educación en el marco de las crisis utopías". En I Congreso Internacional de Educación. "Educación, crisis y utopías Aique
- Souto, M. 1998, "Hacia una didáctica de lo grupal." Niño y Dávila editores.
- Suárez, D. 1993, "Formación Docente y Prácticas escolares". Notas para el estudio de una compleja relación. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

La bibliografía de lectura obligatoria para estudiantes se definirá en función de las necesidades grupales y los emergentes de la práctica.

Propuesta metodológica:

Aspectos metodológicos y organizativos:

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (64hs. anual);

Taller Integrador (10hs. anuales), Tutorías (5hs. anuales).

En el taller de práctica docente se pretenderá abrir espacios de reflexión utilizando

diferentes fuentes de información y problematizando la tensión generada entre el trabajo en terreno y el conocimiento sistematizado en marcos conceptuales y metodológicos estudiados.

Vemos al taller como dispositivo analizador privilegiado que permite revelar dimensiones constitutivas de las prácticas docentes.

En el Diseño Curricular se plantean diferentes espacios para el desarrollo de este taller.

✓ **Taller de Prácticas Docentes III** (64hs).

Se trata de una unidad curricular que favorece el trabajo sobre el proceso de formación. Este espacio ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas al mundo educativo escolar con el objeto de promover una comprensión de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores.

✓ **Trabajos de Campo**, que incluye: (64 hs.).

Esta unidad curricular posibilita la participación activa en diferentes terrenos en función del eje conceptual que le da sentido y define su formato y espacio: **“Prácticas de enseñanza contextualizadas”**

En este sentido hemos programado indagaciones e intervenciones en los *espacios escolares*. Específicamente se realizarán prácticas en escuelas de la localidad.

Las tareas de observación participante y prácticas de enseñanza tendrán lugar aproximadamente de mayo a octubre.

✓ **Taller Integrador interdisciplinario** (10 hs.): Áreas: Prácticas, Educación, Sociales, Naturales, Lengua, Estético expresiva y Matemática.

Esta unidad curricular posibilita el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción/reflexión; teoría/práctica, enseñanza/investigación en relación al eje conceptual proyectado para 3º año: Este espacio se propone integrar los variados conocimientos que se construyen en los espacios de la formación y aborda problemáticas educativas que surgen del campo de la práctica.

El conocimiento y análisis de estas propuestas brindará a las y los estudiantes herramientas y categorías teóricas para acceder a las escuelas de la localidad e indagar en ellas sus prácticas educativas: actores, sentidos, tareas, vínculos, espacios, tiempos y contextos.

Anexo VI

Entrevistas

Entrevista a Profesor de Prácticas Docentes

Se realizó una entrevista abierta con una única pregunta y el profesor desarrollaba según su parecer.

- Los alumnos al cursar la práctica tienen diferentes situaciones de miedo, quizá muchas veces fantaseados, ¿Desde el equipo de trabajo cómo se abordan estas situaciones?

En primer lugar, más que miedos lo que suele aparecer en residencia son ansiedades, miedo me parece que es una palabra como muy fuerte, muy grande. Pero suelen aparecer ansiedades y a veces de mucha intensidad. Ansiedades con relación a: no saber, es decir no conocer al grupo, en esa previa al ingreso a las escuelas, esto de no conocer al grupo, de no saber cómo pueden llegar a reaccionar, de no saber si le van a dar bolilla... Todo eso está muy presente y en ese momento previo y después esas ansiedades rápidamente se transforman en otras sensaciones que pueden ser como sentirse sobrepasadas por el grupo o no, o estar muy a gusto con un grupo muy lindo. Las sensaciones son esas estar muy a gusto, muy contentas, y movilizadas con todo lo que expresan las infancias cuando viene una persona que no es habitual en el grado. Eso, por un lado, después en relación a otras situaciones por ejemplo institucionales, como presenciar alguna reunión de familia, se realiza en el marco de un acuerdo. Al inicio de la residencia firmamos un contrato, un acuerdo pedagógico, con las maestras y maestros co-formadores que de alguna manera oficia de encuadre del dispositivo, asigna roles y tareas, una de ellas es, por ejemplo, que no puedan quedarse solas a cargo del grupo, otra es que no puedan atender a la familia por ella solas, si quizás puede presenciar alguna reunión de familias, más en términos de darse a conocer, pero no más que eso. Ese ese contrato oficia de regulación, de limite a posibles situaciones que podrían exponer demasiado a las residentes.

Después hay otros momentos de incertidumbre, muy precisos, que tienen que ver con el momento cuando ya están en el grado, en el aula, al inicio, en la etapa de diagnóstico, están conociendo al grupo de chicas y chicos, a la docente co-formadora, entonces ahí lo que se juega mucho es hasta dónde puedo hacer y hasta dónde no. Hasta dónde me está permitido intervenir, actuar, acompañar, y hasta dónde no. Esa sensación de incertidumbre, con el tiempo se va transformando, se va disipando en función también del vínculo que la residente pueda llegar a construir, no solo con los niños, sino con la maestra co-formadora. Entonces muchas veces se da una cosa así de mucha confianza, la co-formadora habilita a la residente a participar, le da un lugar de autoridad, incluso poniéndola a la par de ella como una referente más grado, entonces, en ese caso, esa incertidumbre rápidamente se transforma en una ganancia de confianza, y ahí cambia mucho y las residentes se van, como empoderando, día a día, porque esto que se juega, no es más que la construcción de la autoría pedagógica. Y se va construyendo día a día, como bien sabemos, en pequeñas acciones ya sea de la co-formadora, incluso que los chicos y chicas la van a solicitar, entonces la residente se va acomodando, se va dando cuenta de qué tiene que ponerse la camiseta, por decirlo de alguna manera, y acompañar desde un rol protagónico a ese grupo

Merece mencionarse, las sensaciones de mucha alegría y gratitud cuando las cosas salen bien o cuando hay una buena dinámica, cuando se da como una sinergia, ahí entre el grupo, la residente y la docente co-formadora. Y después, también hay, momentos de frustración, de fuerte frustración o de incertidumbre cuando las cosas no salen como estaban previstas. Entonces ahí en el espacio en el área práctica también trabajamos con esas sensaciones, con esas situaciones y siempre con el mensaje de poder convivir con ese margen de incertidumbre, que siempre va a estar presente en el aula, de saberse que no vamos a poder controlar todo, y que tampoco es el objetivo. Entonces la idea es trabajar con ese sentimiento de frustración que es quizás inevitable, poder transformar esa sensación en objeto de análisis y preguntarnos qué pasó, ver que por qué se dio esa situación, por qué lo sentimos como una frustración y tratar de sacar algún aprendizaje, de esa situación, que de lo que habla es de un choque entre la expectativa de algo que no

se cumplió y, vuelvo a decir, la idea es transformar esa escena, analizarla y tratar de poder sacar algún aprendizaje de esa experiencia.

Consulta a alumnas y alumnos de Prácticas Docentes IV

Si bien en un apartado anterior escuchamos las voces de alumnas de tercero y cuarto año frente a sus temores. Decidí ampliar la consulta. En esta oportunidad la realicé usando whatsapp, presentando la siguiente situación:

- Luego de tres años de formación están a punto, al fin de realizar las prácticas, ¿algunos temas las y los inquietan? ¿reconocen la presencia de algunos temores?

Alumna 1

- Me da miedo el vínculo con los compas de trabajo.
- Me da miedo que no encaje adentro del aula o que no me sienta cómoda.
- Me da miedo algún día sentir que no puedo.
- Me da miedo quedarme sin recursos y no lograr captar su atención o que no se involucren en mi propuesta.
- Me da miedo o inseguridad un día quedarme sin paciencia y hacer lo que hacía mi maestra, golpear el pizarrón con el borrador.
- Miedo a cómo me ven los directivos compañeros al ser nueva y proponer la clase diferente a la manera que viene siendo.
- Miedo a los prejuicios de los demás de la institución.

Alumno 2

En cuánto a mi formación tercer año de Taller de Prácticas lo realicé en pandemia y estoy transitando el Taller de Prácticas IV y ya ingresando al aula. El miedo que uno tiene se relaciona con ingresar al aula, a lo práctico, ese vínculo ya este transitar del espacio áulico. Mi caso lo que hace que me genere miedo, lo que me genera incertidumbre, está relacionado ah, en realidad, con los docentes de práctica con los cuales transite el Taller de Práctica II y III, porque focalizaron y

profundizaron mucho en cuanto a lo teórico, la fundamentación, los tiempos de cada uno de los momentos de clase, uno tiene que prever el tiempo justo de cada actividad no pasarse de ese tiempo, ellos recalcaban mucho el uso del tiempo, frases del tipo: “no con esto te va no te va a alcanzar volvé a rehacer la planificación”.

Entonces cuando uno llega a cuarto año se tiene ese temor y ese miedo de que lo que uno escribe en el en el papel, en el que uno traslada sus ideas a la hoja, tiene que estar excelente porque si no piensa que la clase no va a salir. Y eso en realidad está relacionado con la frustración, me parece, esa frustración que en el transitar de estos cuatro años y medio por la carrera se puede ver en los compañeros se percibe que no hay un apoyo emocional, un acompañamiento. En el transitar de tercer año de prácticas genera mucha incertidumbre al alumno entrar al espacio al espacio áulico, y está bien la presencia de lo teórico, ya que hace al todo, pero el tránsito por el aula se siente demasiado solitario, se olvidan de la otra parte, de confiar y de dejar que se ponga en juego la práctica y acompañar esa parte del trayecto. En la cancha uno va aprendiendo mucho más, porque podés tener mucha teoría, pero si no tenés la práctica que necesitas para llevar adelante esa teoría es como si nada. Entonces me parece que esos aspectos que se desarrollan, que se ven dentro del aula, en cuanto a la formación de uno como docente, están flojos. Si en todas las carreras, pero si ocurre al menos en la que yo estoy. Temas ligados al entorno de aprendizaje, a cómo ocupar el espacio si uno tiene que hacer una presentación ante los estudiantes, por ejemplo. Eso se pierde a uno le enseñan a priorizar el aprendizaje de lo teórico, y que tiene que estar excelente lo teórico, porque sin eso después en el aula no sos nada o sin eso no puedes llevar nada adelante y si bien eso es fundamental, como ya lo dije, también es fundamental priorizar ese aprovechamiento y ese aprendizaje no que te lo da el espacio, te privan de oportunidades de aprender formalmente ese tema. Brindar un acompañamiento emocional, un acompañamiento de estar bien y de poder nada desarrollarse de otra manera. Me parece que esos aspectos no están.

Para el abordaje de esta información desde el eje diacrónico se entrevistó a una egresada reciente (llamada Novel menos de cuatro años de egreso) y a una egresada con más de diez años de antigüedad.

Entrevista a Profesoras Egresadas del IFDC

En este caso contacté a dos egresadas, una novel y otra con ocho años de antigüedad, de diferentes carreras que se dictan en el IFDC de El Bolsón. En los dos casos las dos mismas preguntas:

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran algún tipo de miedo?
- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

Egresada novel

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran algún tipo de miedo?

Los tipos de miedo que recuerdo se me ponían un poco en juego al momento de iniciar los talleres de práctica. Tenían mucho que ver con, por ejemplo, el Taller de Práctica III. Quiero aclarar que igual tuvimos solo una clase presencial, después de todo ese año de pandemia. Las sensaciones las viví igual. En esa clase fueron dos sensaciones fuertes. Una era de alivio, de alguna forma, porque ya desde ese día teníamos un cronograma de las clases que teníamos que dar, a dónde las teníamos que dar y eso como que nos generó, una sensación de alivio con relación a que ya estaba organizado. Obviamente no estaba planeado el ingreso, pero era ya un cronograma que decía en mayo estarán en la escuela y van a dar cuatro clases en educación especial, en junio van a dar en ruralidad, y darán dos clases, como que eso ya estaba más o menos estipulado y nos generó tranquilidad, porque veníamos de cursadas las prácticas, y los talleres anteriores prácticamente no se ingresa a las escuelas. Por ejemplo, en Taller de Práctica II, ingresamos a hacer

una lectura institucional y observamos algunas clases, en primaria dimos una clase. Así que, frente a tantas cosas nuevas, que esté organizado, por lo general, es un alivio. También un montón de temores, de incertidumbres, que, si también fueron muy breves de transitar, justamente por la pandemia. Esos miedos e incertidumbres de esa primera semana, cuando pensamos que íbamos a ir a o que íbamos a dar tantas clases, giraban en torno a poder brindarlas, a llegar a hacerlas como cubriendo nuestras propias expectativas. Por ejemplo, nosotras de educación especial no teníamos nada de formación, obviamente la intención de este dispositivo de prácticas es que uno aprende algo antes y después cierra cuando tiene la oportunidad de dar esas tres clases. La organización de las prácticas nos sacaba de nuestra zona de confort, pero también de nuestra zona de formación. Ya de por sí eran instituciones en las que no habíamos ingresado nunca y esa sensación de desconocimiento, creo que era como general entre los alumnos y alumnos, de no saber que nos íbamos a encontrar desde el clima institucional o de cómo está organizada, ¿cómo se organiza una escuela especial? Nada. Cero informaciones.

Después los desafíos de cada particularidad, todo era en primaria lo demás. Entonces, íbamos a ir a escuelas rurales multigrado, que ya de por sí presenta un desafío importante para nosotras. Temores epistemológicos de cómo hacer para no perder la especificidad en una escuela multigrado, los temores que alcanzamos a transitar tenían más que ver con eso. Por ejemplo, si te toca primero, segundo y tercer grado juntos (multigrado) hay unos que no saben ni usar la tijera, ni un pincel con otros de tercer grado que ya saben escribir seguro, y también tienen otro tipo de motricidad fina. Entonces desde ese lugar nos generaba temor, pensado en nuestras propuestas, digamos. Ciertamente fue un temor muy breve, porque eso es algo que duró una semana y llegó la pandemia. Tuvimos una clase y después empezó la pandemia por quince días. Así que nos tomamos los tiempos más flexibles. Los profesores de prácticas nos dejaron algún material para leer, el programa y después, nunca más volvimos a vernos la cara, ni siquiera hicimos clases virtuales, ni nada, ningún tipo de práctica. Llegamos a todo lo que pretendían que aprendamos desde la teoría. Planificamos mucho ese año. Fue lo que se pudo hacer seguramente. Pero es mi experiencia antes del Taller de Práctica IV.

En el Taller de Práctica IV, ya se estaba retornando a algunas formas de presencialidad. Es así que en el primer cuatrimestre casi no nos vimos pero después, en el segundo cuatrimestre, realizamos nuestras prácticas en grupos con burbujas y en duplas, o sea, duplas de estudiantes que estaban de practicantes y las burbujas de grupos de secundaria, en este caso en el 4º año de la Escuelas Secundaria Rionegrina (ESRN).

Sin embargo, acá los temores eran muy distintos, porque yo creo, que ya había planificado mucho y habíamos pensado muchas cosas. Confiábamos más en que íbamos a tener buenas ideas, pero los temores tenían más que ver con la falta de acompañamiento del otro lado, al menos en mi caso y de mi dupla. (el otro lado refiere a la profesora de práctica). Por suerte, (apelar a la suerte, es justo innecesario en este sentido al menos) trabajamos con una co-formadora que fue muy potente, nos incentivó muchísimo, nos acompañó y supo ser el refugio de todas esas ansiedades e incertidumbres que genera la entrada al aula. Entonces como que ya de por sí el primer cuatrimestre prácticamente trabajamos sobre planificaciones y demás para ingresar al aula y todo ese trayecto nos generó un poco de miedo, en torno a como que era complicado, la distancia entre nuestra forma de organizar y planificar no coincidía con lo que esperaba la docente de prácticas que suceda. Entonces, desde ese lugar nos generaba mucha incertidumbre porque todo el tiempo parecía que estaba mal. Si bien nosotras estábamos seguras de nuestra propuesta y convencidas, las hablamos con la co-formadora y también acordaba, y al momento de volcarlo en el taller de práctica se presentaba siempre algún tipo de dificultad y eso generaba tensión, un estar siendo evaluada continuamente. Entonces con que una esté convencida de su propuesta, si no convence a la docente que te está evaluando es como que genera una incomodidad. Se hacía difícil de transitar. Así que decidimos hacer lo que a nosotras nos parecía, los que nos daba seguridad. También, porque la co-formadora, que conocía el grupo, nos incentivaba y le parecía interesante y valiosa nuestra propuesta.

Al momento previo al ingreso al aula, los temores estaban ligados a la incompatibilidad de formas de pensar la clase, entre nosotras y la profesora de

práctica. Entonces eso generaba rispideces. Nosotras tuvimos una co-formadora que nos apoyó mucho y no necesitamos recurrir a la docente de práctica para preguntarnos cómo abordar un contenido. Los compañeros que necesitaron recurrir, que les decían "te toca dar color", nada recibían de la docente de práctica, ya que no tiene formación del campo de las Artes Visuales.

Y nos vimos bastante poco en el segundo cuatrimestre en clase, entonces también sumó dificultades para poder abordar entre todos y todos los momentos de planificación del taller de prácticas, ya que sería una instancia muy valiosa también para quedarte con ideas resonando de las cosas que hicieron tus compañeros en esas instancias en que estás planificando las primeras clases.

Ahora al momento de entrar en el aula, aparecen temores, por ejemplo, ligados a la capacidad de manejar los grupos: ¿Cómo hacer que te escuchen?, ¿Te escucharán?, ¿Cuánto tiempo te escucharán? Muchos de esos aprendizajes los debía haber recibido en Taller de Practicas II, en mi tránsito por ese taller y las prácticas en primaria. Nada de eso recibí. Y al empezar las prácticas del Taller IV, ¿cómo construyen conocimiento de estos chicos de quince años? Luego de un año de pandemia y nos estamos encontrando acá...?

Todos esos temores del día a día, vas llegando al final del cuatrimestre y se va acercando el momento de ser evaluada por la profesora de Taller de Práctica.... ¿Qué sucede que nos genera tanto miedo una instancia en la que fuera nuestra profesora de práctica evaluarnos? Se genera una presión doble, porque todos sabemos que en el aula pueden pasar muchas cosas, que los recursos no alcancen, que los alumnos y alumnas se adelante en el terminar, que te sobre tiempo, y muchas cosas más... no teníamos ideas en qué íbamos a ser evaluadas, ni una planilla, ni una rúbrica, nada. Ningún instancia de construcción colectiva y democrática de un referentes para evaluar nuestra tarea. Sentir que estás siendo evaluada y encima sentir que te está saliendo mal, es un bajón...

Pasando en limpio creo que los grandes temores que tuvimos en el taller de práctica fueron por un lado, en torno al cuarto año, a las diferencias de concepción sobre la planificación, sobre el pensar la clase, eso nos genero tensiones. Fue muy importante el apoyo de la co-formadora y su rol muy activo y comprometida con

nosotras y nuestra práctica. Y por último la instancia de evaluación, una nunca deja de estar evaluada, entonces esas instancias tienen que ser abordadas en el espacio del taller de prácticas. Pensar que estábamos siendo evaluadas y juzgadas no por lo que hacíamos, sino solo por cómo nos salía, uno pretendía que la clase saliera lo mejor posible y no depende solo de nosotras, lo cierto es que depende de otro montón de cosas también, de los estudiantes, de los recursos, entre otras.

- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

Creo que para gestionar estas emociones que genera empezar a ejercer, incluso después, o en los talleres de práctica, no hay espacios institucionales pensados para eso. Incluso dentro de los espacios de práctica misma creo que no se propone. No han terminado surgiendo así. Sin embargo, por mi experiencia y creo que por la experiencia de otros también, sí sucede que se construye un vínculo y una sensación de referente con la co-formadora, que nos posibilita acercarnos por fuera de lo institucional incluso, par asentirnos acompañados frente a esos temores incluso. Creo que cuanto mucho nos tenemos entre nosotras y nosotros, cuanto mucho, para desahogarnos, compartir, porque también a veces es transitarlas solamente, saber qué va a suceder: que pueden no alcanzarte los papeles, que no respondan a tu actividad como vos esperas que suceda. O sea, siempre es una posibilidad, porque educar es eso, es educar con el otro, con gente que es activa, entonces pueden no coparse, pueden sumarse y querer más, o pueden, están pasivos porque no les genera nada tu propuesta. Y esa incertidumbre siempre, siempre está. Para mí institucionalmente, incluso dentro de los talleres de práctica, al menos que yo transité. no están pensadas esas dinámicas. Los talleres giran en torno a cuéntenos cómo les fue, qué sintieron o qué piensan que puede pasar... al menos los espacios que yo transité, que, con el afán de quitarle ese peso, termina siendo un “no es nada, no es nada” que se le dice a los niños cuando se golpean. Sentí que como a un niño que llora se le dice “no es nada, cálmate, cálmate” y en realidad ese niño lo que necesita es desahogarse y punto. Porque es cierto, entiendo que tampoco se puede hacer algo, pero bueno, como que

institucionalmente lo más cercano a la contención que podemos encontrar es eso. Institucionalmente está más pensado desde otros lugares la práctica.

Cero acompañamiento emocional, incluso vas tu primer día a la escuela y no hay nadie que te presente, digamos eso a mí me ha pasado, vos vas a la escuela y tenés que presentarte: Hola, soy la practicante. Y que confíen en vos porque no hay nadie que te estén esperando.

Entonces creo que institucionalmente la dinámica que funciona o que fluye, no sé si consciente o inconscientemente es eso. Sin embargo, sí pienso que se establecen vínculos, quizás esto con otros docentes, no necesariamente de los espacios de taller de práctica. Algunos sí, pero digamos como que depende más de lo vincular que uno logre establecer con esos docentes.

A mí me pasó que cuando tomé un cargo, mis temores eran otros. De golpe pasan otras cosas. Yo hice mis prácticas con nueve estudiantes en el aula y de golpe tenía 30 y estaba yo a cargo, no estaba siendo evaluada, ni nada, pero te generan un montón de temores, cómo llevar adelante esa clase. Vos de golpe tenés una súper idea, sentís que genial y se van a recopar y no se copan. O sea, desde ellos mismos se copan proponiendo otras cosas y vos decís bueno, y me propusieron la Primera Guerra Mundial como tema para trabajar ¿Qué hago con esto? Para mí nunca había sido una opción que se les ocurra eso y de golpe se les ocurre ¿y qué hago con eso? ¿Cómo lo potencio para que sea interesante o lo descarto? Y les digo chicos, esto no da por esto, esto y esto. ¿Cómo manejar eso ahí? Por ejemplo, como frente al emergente, me quedé sin recursos. Y después, está lo institucional. Frente a las demandas institucionales, desde tener que hacer una planificación anual, que nunca había hecho en cuatro años de formación, hasta tener tres chicos en trayectorias y tampoco saber cómo abordarlas o tampoco saber cuál es el manejo institucional de las trayectorias, a quién le muestro mi propuesta y ese tipo de exigencias, o cómo manejarme directamente con esos estudiantes, por ejemplo. Estos aspectos generan como otro mundo de temores, además de los que esto que uno va a acarrear, creo que siempre, que es el encuentro con el otro. Y los recursos y los materiales y todo eso... Y yo ahí siento que tuve a quiénes recurrir para pedir, sobre todo contención, conversar de sus experiencias, de otras

posibilidades, cómo lo piensan, cómo lo encaran, más que nada por ahí te siembran, una pregunta que te permite pensar “lo puedo manejar desde otra forma”, pero fue en otros espacios, que decidí recurrir a dos o tres docentes. Personas que fui y me tomé un café para hablar de esto, ni siquiera en el instituto lo hablé. Digamos como que siento que esto por fuera de lo propuesto institucionalmente. Y que depende exclusivamente del vínculo que una logre establecer con los docentes.

¿Por qué esto sucede así? No lo tengo muy claro. O sea, ¿por qué sucede que no se da dentro de los espacios que debería darse? Para mí son los talleres de práctica los que te habilitan la entrada a ese mundo, ahí debería darse. No lo tengo muy claro.

Creo que esto no sucede porque este es, al menos en mi caso, en práctica IV ya que depende de cómo las docentes encaran el Diseño Curricular y lo que allí está escrito.

Egresada con cargo en el mismo IFDC de El Bolsón

- ¿recordás algunas situaciones que te inquietaran, podríamos decir que te generaran miedos?

En Taller de Prácticas III recuerdo que las incertidumbres más grandes, uno de los miedos, más que incertidumbre, era no saber como iban a recibir mis propuestas las niñas del grupo con el que iba a ir a trabajar, en ese momento también recién estábamos empezando con la ESI (Educación Sexual Integral) y yo me metí ahí con algunas actividades de la ESI, mis miedo más grandes eran esos: Cómo les niñas iban a recibir las propuestas que yo le llevara por un lado y siempre los nervios de qué salga bien o que no salga bien, de poder sostener la clase, digamos sentí acompañamiento en ese momento de mi tutora del área de prácticas, había un acompañamiento personalizado y la docente, co-formadora- una gran profesora que me dieron mucha seguridad. Es en este sentido que otra de las cosas, que antes de ir a la escuela me causaban miedos o temores era pensar que la docente co-formadora no sea buena conformadora, digamos eso era ni como mis

miedos que me toque alguien copado para poder yo desempeñarme como me gustaría.

Con respecto a Taller de Prácticas IV mi primer miedo fue el tema económico yo tuve que dejar de trabajar en ese momento porque bueno en el trabajo que yo estaba no había opción de estudiar. Mi mayor miedo en ese momento fue lo económico, si bien mi familia me acompañaba, no estaba resuelto lo económico. Y después como generalmente tuve buenas experiencias en el taller III, el resto de los miedos que me surgieron cuando empecé no me generaron tanta temor pues había tenido una buena experiencia entonces esperaba, anhelaba tener una experiencia también buena. Al empezar la primer etapa, el dispositivo nos obligaba a dar clases en pareja pedagógica de estudiantes, si bien la clase las daba solo una cada vez, se armaban en parejas. Los miedos empezaron cuando vi que mi compañera no tenía mi ritmo de trabajo digamos que además boicoteaba muchas veces mis trabajos. Pero bueno teníamos un equipo de docentes que me acompañaron un montón en ese momento. Pudieron ver esto que yo no sentía, ponerles palabras, y así trabajarlo. Me generó temor, digamos, el ver como una compañera que estamos en la misma situación me quería de alguna manera boicotear el trabajo que al final era de las dos. Así que ahí surgió ese miedo en este momento de poder llegar a terminar esa primera etapa a pesar de lo que había sucedido con mi compañero ese fue digamos en la primera parte. Y en la segunda parte yo me sentía re segura así que la verdad que fue una etapa muy agradable

- ¿algún espacio de la formación te permitió gestionar estas emociones?

No hay espacio para ir a volcar los miedos así, no, no encontré. Que haya un lugar o un espacio de personar donde uno pueda decir mira me está pasando esto esto. No como establecido, pero si en horas de consulta, en lo interpersonal.

Luego de escucha estos recortes de las voces de miembros del IFDC podemos entrever la dificultad que pretendemos abordar con el dispositivo la máquina de hacer hablar.

ANEXO VII

Ficha para propuesta de Espacio de Definición Institucional del IFDC de El Bolsón



INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA DE EL BOLSÓN.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

1. Nombre: Fantasías y temores frente a la Tarea Docente. Psicodrama en la escuela
2. Responsable: Juan Carlos Pintos – Gabriela Arrieta – Sandra Chebeir
3. Destinatarios: Estudiantes de los profesorados del IFDC con prioridad para aquellos que estén cursando el tercer año. (número máximo de asistentes 15)
4. Cantidad de horas que acredita: 15 hs (10 hs presenciales + 5 hs de tareas)
5. Cronograma: 5 encuentros presenciales de 2 hs cada uno + 5 hs de tareas.
6. Síntesis del proyecto: el presente EDI se propone trabajar con los alumnos y las alumnas en los terceros años de las carreras de formación docente para brindarles la oportunidad de construir herramientas que les permitan gestionar situaciones de temor frente a la inminencia de la realización de sus prácticas en campo, las que terminan constituyendo situaciones dilemáticas. En esas situaciones se plantean preguntas del tipo ¿Cómo intervenir en situaciones en dónde los alumnos se frustran, lloran, se ponen tristes?, ¿Cómo actuar?, ¿Cómo saber que le sucede al otro?, ¿Es posible saberlo?, ¿tendré paciencia? ¿me haré respetar? Estos interrogantes aparecen, en algunos casos, en momentos que aún no saben si terminarán la carrera, si llegarán a ser profesores. Otras aseguran querer estar ahí en el campo de trabajo, con sus propios ojos ver de qué se trata, que no les cuenten lo que sucede sino hacer que suceda, pero la complejidad y las inseguridades terminan ganando. Así es que se propone

brindar herramientas para otorgar sentido y comprensión a esos sucesos y a la vez poder realizar una aproximación al psicodrama en primera persona.

7. Objetivos

- Identificar los elementos metodológicos que son coherentes con la propuesta.
- Organizar un grupo de reflexión y trabajo.
- Diseñar la propuesta que permita la emergencia de escenas temidas, su identificación, registro y tratamiento en el marco del grupo de trabajo.

8. Contenidos a desarrollar:

Primer encuentro: En el primer encuentro se abordará el sentido y la historicidad de cada uno de los conceptos que se pondrán en juego. ¿Qué es una situación dilemática? Herramientas para su abordaje ¿Qué es la psicología? ¿Cómo se constituye el sujeto? Recuperación de saberes previos. Epistemología de la psicología Empirismo-Modelo conductista de terapia, Racionalismo-Modelo cognitivo de terapia, Constructivismo-Terapia Gestalt, Hermenéutica-Psicoanálisis. Psicodrama.

Segundo encuentro: Ejes diacrónicos-sincrónicos de la escucha. El dispositivo y el psicodrama.

Tercer encuentro: Las fantasías. El grupo ilusión. El grupo boca. El fantasma de rotura. El grupo máquina. El grupo organismo. El fantasma de la muerte del padre.

Cuarto encuentro: Las dramatizaciones en el marco del grupo a partir de la aplicación de soliloquios y cambio de roles que permiten pensar y construir la dramatización de una escena, de un juego pautado

Quinto encuentro: Las dramatizaciones en el marco del grupo a partir de la aplicación de doblaje y multiplicación dramática que permiten pensar y construir la dramatización de una escena, de un juego pautado

Aporte del proyecto a la formación de los alumnos como futuros docentes

Una vez finalizado el EDI, se espera que las cursantes sean capaces de:

Valorar el sentido y las opciones que ofrece el psicodrama como herramienta de abordaje de situaciones dilemáticas en el aula.

Alentar y facilitar el compromiso con su formación.

9. Recursos y materiales:

Espacio físico de trabajo.

10. Instrumentos para la evaluación del desempeño de los y las estudiantes.

Evaluación: La evaluación final constará de la producción de un documento académico que dé cuenta del tránsito por el EDI.

Acreditación: se conforma una nota de aprobación teniendo en cuenta la asistencia a los encuentros, la participación y la producción del trabajo final.

11. Modalidad de trabajo: Aula taller

12. Encuentros: Cada encuentro tendrá un primer momento donde se desarrollarán elementos teóricos. Una segunda parte en la que se realizará psicodrama y un tercer momento en el que se trabajará sobre una metacognición.

13. Bibliografía

- Cardaci, G. (2016b). Lo grupal como intervención crítica. La publicación Lo Grupal en la Argentina (1983-1993). Barcelona: EPBCN.
- Malaurie, M. (2021). El materialismo dialéctico. Escuela Psicoanalítica de Psicología Social. Remesa 4. Buenos Aires.
- Malaurie, M. (2022). Encuadre y dispositivo. Escuela Psicoanalítica de Psicología Social. Remesa 18. Buenos Aires.
- Cueto, A. (2012) Psicodrama, grupos e intervención en salud mental comunitaria (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5439/pp.5439.pdf>
- Pavlovsky, E. (2005). Diagramas de psicodrama y Grupos Cuaderno de Bitácora 1 Lo grupal hoy: nuevas ideas, micro políticas Buenos Aires Argentina Ediciones Madres de Plaza de Mayo
- Pichon Rivière, E. (1977). El Proceso Grupal. Nueva Visión. Bs. As. 1977.

ANEXO VIII

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

El Bolsón, 11 de agosto de 2022

Estimada Directora Ana María Ferrero

Reciba un cordial saludo. Soy estudiante del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Internacional Iberoamericana.

Como parte de este Programa, es requisito realizar una investigación, la cual se desarrollará en el IFDC de El Bolsón. El tema que he seleccionado es la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

El propósito del estudio es desarrollar un dispositivo que permita la deconstrucción de situaciones fantasmáticas ligadas al proceso de profesionalización docente.

En la recopilación de datos se tomará en consideración las situaciones fantasmáticas ligadas al proceso de profesionalización que están llevando adelante los alumnos y alumnas de los terceros años de las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón. La información generada por este estudio se mantendrá bajo mi estricta custodia como investigador principal y los nombres de los participantes no serán divulgados en ningún momento.

Solicito, respetuosamente, que me concedan autorización para realizar el estudio expuesto y poder así culminar mis estudios. Si necesita información adicional sobre este particular, quedo a su entera disposición.

Cordialmente,


Juan Carlos Pintos
Firma del alumno/investigador


Ana María Ferrero
Directora
IFDC - El Bolsón




Nombre, Firma y Sello del representante del Centro autorizando la investigación

ANEXO IX


CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPANTES


FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO


Yo,  acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.


Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: 

Teléfono: 


Firma Participante


Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: _____
Teléfono: _____



Firma Participante



Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]


Firma Participante


Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]


Firma Participante


Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]



Firma Participante



Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorado de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]


Firma Participante


Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorado de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]



Firma Participante



Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

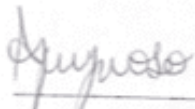
Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]



Firma Participante



Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorado de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]


Teléfono: [REDACTED]


Firma Participante


Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, , acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorado de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: 

Teléfono: 



Firma Participante



Firma Investigador/a

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, [REDACTED], acepto participar voluntariamente en el estudio la elaboración de dispositivos para abordar situaciones dilemáticas con alumnos de los profesorados de formación docente del IFDC de El Bolsón.

Declaro que he leído y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio.

En caso de cualquier notificación relacionada a la investigación, pueden contactarme a través de:

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]



Firma Participante



Firma Investigador

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

ANEXO X

Documentos internos elaborados para circulación institucional

Convocatoria

La convocatoria se realizó a través de un correo electrónico dirigido. El correo incluía información sobre el objetivo del estudio, los requisitos para participar y los plazos para inscribirse. La convocatoria estuvo abierta durante 15 días.

Figura 1

Mail de convocatoria.

Estimados estudiantes,

Nos complace invitarlos a participar en un proyecto de investigación titulado "Fantasías y Miedos Frente a la Tarea Docente". Este estudio tiene como objetivo analizar las fantasías y miedos que los futuros profesores experimentan en relación con la enseñanza y la gestión de la tarea docente, con el fin de desarrollar estrategias efectivas y afrontamientos para abordar estos desafíos.

Para participar en esta investigación, debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser estudiante de tercer año en alguno de los profesorado del IFDC de El Bolsón, Argentina.
- Estar dispuesto a participar en un grupo de reflexión y análisis durante un período de 6 meses.
- Estar dispuesto a la libre asociación y al trabajo colaborativo.

Si está interesado en participar, por favor envíe un correo electrónico a [dirección de correo electrónico] con la siguiente información:

- Su nombre e información de contacto
- Sus razones para querer participar en esta investigación

Luego será contactado para programar una entrevista y discutir más a fondo su participación y salvar dudas.

Agradecemos su interés en este proyecto y esperamos tener noticias tuyas.

Atentamente,

Juan Carlos Pintos

Responsable del proyecto de investigación

Figura 2

Volante para plataforma virtual y los transparentes de los pasillos de la institución.

PARA ESTUDIANTES DE LOS 3 Y 4 AÑOS DE
TODAS LAS CARRERAS

**FANTASÍAS Y
TEMORES
FRENTE A LA
TAREA
DOCENTE -
PSICODRAMA
EN LA ESCUELA**

**EDI PARA TODAS LAS CARRERAS
REUNIÓN ORGANIZATIVA
31 DE AGOSTO A LAS 1730HS**

El presente EDI se propone trabajar con los alumnos y las alumnas en los terceros años de las carreras de formación docente para brindarles la oportunidad de construir herramientas que les permitan gestionar situaciones de temor o situaciones dilemáticas.

En esas situaciones se plantean preguntas del tipo ¿Cómo intervenir en situaciones en dónde los alumnos se frustran, lloran, se ponen tristes?, ¿Cómo actuar?, ¿Cómo saber que le sucede al otro?, ¿Es posible saberlo?, ¿tendré paciencia? ¿me hará respetar?

Figura 3

Volante para plataforma virtual aula del EDI en la plataforma E-educativa de la institución (fuente propia).

— EDI: FANTASÍAS Y
TEMORES FRENTE A
LA TAREA DOCENTE

PSICODRAMA EN LA
ESCUELA

INICIO 9
de SEPTIEMBRE —
18 hs

Figura 4.

Convocatoria a primer encuentro

¿Lo pregunto o no?

—

Trabajaremos con las preguntas que suelen ponerse en juego y que no se enuncian

- ¿Cómo intervenir en situaciones en dónde los alumnos se frustran, lloran, se ponen tristes?
- ¿Cómo actuar?
¿Cómo saber que le sucede al otro?
- ¿Es posible saberlo?
¿tendré paciencia?
¿me haré respetar?

Figura 5.

Decálogo de encuadre de los talleres, para primer taller y para el aula virtual (fuente propia).

Elementos del Diálogo de los que nos valdremos para sostener cada uno de los espacios del EDI

- 01** Es seguro hablar de todos los temas, incluso los difíciles.
- 02** Te podés expresar como sos, se permiten todas las opiniones y sentimientos.
- 03** Todo el mundo tiene el derecho y la oportunidad de ser escuchado.
- 04** Ninguna persona (ninguna voz) es mejor que otras.
- 05** Deseo de escuchar lo que los otros tienen que decir.
- 06** Disposición a reflexionar, dudar y cambiar los propios puntos de vista.
- 07** No tenés que estar seguro, nadie posee la verdad absoluta.
- 08** Valoración y puesta en común colaborativa.
- 09** Permiso para ser uno mismo.
- 10** Responsabilidad por uno mismo y por los otros.

ANEXO XI

Trabajo de campo Procesamiento de los documentos producidos en los talleres

El procesamiento del trabajo de campo que abarca más de mil páginas, no se incluye en este documento debido a su extensión. Es por eso que se decidió no sumarlo a la producción final, por el volumen que implica en páginas cuyo sentido principal se desarrolla a lo largo del proyecto de investigación. Para ilustrar el trabajo realizado se incluyen las primeras páginas del trabajo de campo en la Etapa 1: Relevamiento de citas y codificación inicial. Luego también se muestra la primera página de la etapa final del trabajo de campo: la producción de códigos finales. Ambas a modo de ejemplo.

Anexo XI

Trabajo de campo: Citas Etapa 1

documentos	citas	códigos
Entrevista a egresada novel.docx	Los tipos de miedo que recuerdo se me ponían un poco en juego al momento de iniciar los talleres de práctica. Tenían mucho que ver con, por ejemplo, un taller de práctica 3. Igual tuvimos solo una clase presencial. Después yo tuve ese año de pandemia. Pero bueno, en esa clase, fue como dos sensaciones fuertes. Una fue de...	Incertidumbre: Miedo, Incertidumbre: Incertidumbre
Entrevista a egresada novel.docx	Bueno, como que esas cosas eran temores o incomodidades o así como cosas que estaban dando vueltas en el aire, digamos. Después también había temores, yo creo, en torno a manejar los grupos, ¿no? A sentirse...	Incertidumbre: Inseguridad, Distrés emocional: Preocupación
Entrevista a egresada novel.docx	pero bueno también un montón de temores de incertidumbres pero bueno que también fueron muy breves de transitar justamente porque fue pandemia. Esos medios de incertidumbres que yo creo de esa primera semana cuando pensamos que íbamos a ir o que íbamos a dar tantas clases giraban más en torno a	Incertidumbre: Incertidumbre, Challenges or Desafíos (in Spanish): COVID-19
Entrevista a egresada novel.docx	faltaba una idea y vuelta, quizá porque justo a la docente queda practicar no es del campo de las artes visuales y nos vimos bastante poco en el segundo cuatrimestre en clase, entonces también era difícil como armar un momento de tirar idea de cómo abordar o como armar tu planificación o por dónde empezar y yo creo que eso es una instancia muy valiosa, también para quedarte con ideas resonando de las cosas que hicieron tus compañeros digamos en esas instancias en que estás planificando	Challenges or Desafíos (in Spanish): Lack of guidance, Challenges or Desafíos (in Spanish): Value of feedback from peers, Challenges or Desafíos (in Spanish): Challenging circumstances
Entrevista a egresada novel.docx	con la conformadora y también como que al momento de volcarlo en el taller de práctica se presentaba siempre algún tipo de dificultad y eso generaba como tensión como que la tensión de que una a la vez en un taller de práctica está siendo evaluada, entonces aunque una esté convencida de su propuesta, si no convence a la docente que te está evaluando es como que genera	Incertidumbre: Frustración, Distrés emocional: Tensión, Distrés emocional: Autoexigencia
Entrevista a egresada novel.docx	ya habíamos planificado mucho, ya habíamos pensado muchas cosas como que en tercero prácticamente pasó por ahí que se yo, hicimos una unidad del uso de la voz pero la verdad que estando en tu casa es muy difícil pensar el uso de la voz y la corporalidad en el agua bueno, como entonces todo se volcaba bastante más a lo teórico y desde ese lugar	Resolución de problemas: Planificación, Educación: Enseñanza virtual, Educación: Enseñanza teórica

ANEXO XI

Trabajo de campo: Códigos finales

Código	1. Malestar preprofesionales de futuros docentes	2. Gestión de problemas	3. Dispositivo terapéutico	4. Desarrollo profesional Formación docente
Acompañamiento			3. Dispositivo terapéutico	
Análisis de pensamientos			3. Dispositivo terapéutico	
Ansiedad social	1. Malestar preprofesionales de futuros docentes			
Anxiety	1. Malestar preprofesionales de futuros docentes			
Apoyo		2. Gestión de problemas	3. Dispositivo terapéutico	
Apoyo emocional		2. Gestión de problemas	3. Dispositivo terapéutico	
Apoyo emocional: Emotional support			3. Dispositivo terapéutico	
Apoyo emocional: Therapeutic space			3. Dispositivo terapéutico	
Apoyo: Apoyo emocional			3. Dispositivo terapéutico	
Aprendizaje personal		2. Gestión de problemas		
Colaboración		2. Gestión de problemas		
Conexión con el otro			3. Dispositivo terapéutico	
Conexión emocional			3. Dispositivo terapéutico	
Conflicto	1. Malestar preprofesionales de futuros docentes			
Desarrollo personal: Autoeficacia		2. Gestión de problemas		
Desarrollo personal: Crecimiento personal		2. Gestión de problemas		
Desarrollo personal: Desarrollo infantil		2. Gestión de problemas		
Desarrollo personal: Desarrollo personal		2. Gestión de problemas		
Desarrollo personal: Descubrimiento de genitales		2. Gestión de problemas		
Desarrollo personal: Disfrute		2. Gestión de problemas		

ANEXO XII

Manual para el armado, montaje y uso de la Máquina de Producir significados compartidos en los Institutos de Formación Docente

Tabla de contenidos:

1. Introducción 1.1 Objetivo del manual 1.2 Contexto y marco institucional
2. Fundamentos teóricos 2.1 Principios psicoanalíticos en la formación docente 2.2 El psicodrama psicoanalítico grupal 2.3 Construcción de significados compartidos 2.4 Reflexión crítica y desarrollo profesional
3. Metodología: La máquina de producir significados compartidos 3.1 Descripción general 3.2 Herramientas de observación y registro 3.3 Estructura de los talleres
4. Planificación de los talleres 4.1 Encuentro de presentación 4.2 Primera sesión: Exploración de miedos preprofesionales 4.3 Segunda sesión: Psicodrama y escenificación 4.4 Tercera sesión: De la lógica binaria a la multiplicidad colectiva 4.5 Cuarta sesión: Grupo resonancia 4.6 Quinta sesión: Reflexión y cierre
5. Técnicas y actividades 5.1 Caldeamiento 5.2 Juego psicodramático 5.3 Multiplicación dramática 5.4 Escenas temidas
6. Resultados y beneficios de la metodología 6.1 Desarrollo de habilidades y competencias 6.2 Gestión del temor y la ansiedad 6.3 Construcción de significados compartidos
7. Conclusiones y recomendaciones
8. Referencias bibliográficas

1. Introducción

1.1 Objetivo del manual

Este manual tiene como objetivo presentar la metodología "Máquina de Producir significados compartidos" para su implementación en los Institutos de Formación Docente. Esta herramienta está diseñada para ayudar a los estudiantes

de profesorado a explorar y gestionar sus miedos y ansiedades relacionados con las prácticas profesionales, a través de técnicas psicoanalíticas y grupales.

1.2 Contexto y marco institucional

La metodología propuesta se desarrolla en el marco de los Institutos de Formación Docente, específicamente dirigida a estudiantes de tercer y cuarto año que cursan los Talleres de Prácticas. Se busca proporcionar un espacio seguro y facilitador donde los alumnos y alumnas avanzados puedan explorar y expresar sus preocupaciones, miedos e inseguridades en relación con sus futuras prácticas profesionales.

2. Fundamentos teóricos

2.1 Principios psicoanalíticos en la formación docente

La metodología se basa en principios psicoanalíticos que permiten a los participantes explorar sus propias emociones y las de los demás. Se utilizan técnicas como la asociación libre, la interpretación de los sueños, la transferencia y la contratransferencia para profundizar en la comprensión de los miedos y ansiedades relacionados con la práctica docente.

2.2 El psicodrama psicoanalítico grupal

El abordaje desde el psicodrama psicoanalítico grupal abre la posibilidad a examinar lo que se denomina multiplicación dramática; lo que se considera un método terapéutico y creativo, el cual es resultado del trabajo de Kesselman & Pavlovsky (1989), quienes realizan un método terapéutico al articular el psicodrama el teatro y la psicoterapia.

En este sentido se aplica una técnica y también un método cualitativo que claramente excede la mirada convencional. Esto permite actuar escenas a través de dramatizaciones en el marco del grupo, pero, a la vez, también es un método de intervención que al permitir focalizar la multiplicidad de escenas, le confiere al coordinador observar y tener presente lo latente devenido de lo manifiesto,

mostrando que es superado, ya que excede la propuesta de actividad concreta en sí misma.

Al respecto Cueto (2009) nos dice:

La observación de las múltiples escenas cotidianas, cada escena se constituye en una forma particular y singular relacionada con otras escenas posibles que implican una organización y un orden/desorden. Se constituye una verdadera etnografía de lo cotidiano a partir de la observación de las escenas. (p.13)

Desde la mirada técnica se puede decir que se trabajará en la construcción de escenas, de dramatizaciones en el marco del grupo, a partir de la aplicación de soliloquios, cambio de roles, doblaje y multiplicación dramática; los cuales permitirán pensar y construir la dramatización de una escena, de un juego pautado (aquí podemos encontrar el paralelo al dispositivo psicoanalítico en el momento de la asociación libre).

La otra mirada, desde la intervención, permite comprender cómo estas escenas que se pusieron en juego revelan parte de la realidad psíquica de los participantes. Sin lugar a duda, dicha intervención tiene como condición la entrega por parte del grupo, al mismo tipo de ejercicio que implica la asociación libre, propia de las dramatizaciones, arrojando afloramientos del inconsciente para ser abordados. Debe permitir la posibilidad de poner en juego los mecanismos de defensa, objetivarlos, visibilizarlos en la escena dramática de contenidos angustiosos. En la actualidad hay nuevos aportes a estos autores de referencia, al finalizar este apartado, se da cuenta del estado del tema.

El método dialéctico en la implementación del dispositivo grupal

En relación con la concepción de grupo, Ferrer & Abdala Grillo (2019) plantean:

El grupo es un escenario intersubjetivo caracterizado por relaciones sociales, las cuales se expresan en una materialidad psíquica que es el lenguaje; y también es un escenario mediador, en donde se ponen en juego los aspectos fundamentales del ser humano, lo social y lo individual. Así el dispositivo

grupales se convierte en el recurso metodológico privilegiado que hace posible que se desplieguen los fenómenos psicosociales, estos son observables que permiten “atrapar” al sujeto mediante múltiples intervenciones. En esta manera de entender lo grupal, la Psicología Social incorpora un componente esencial, la concepción de sujeto en el grupo, aspecto inconsciente, ligado al deseo, lo real-individual (p. 89).

Esta concepción sobre el dispositivo, propuesta por Malaurie (2022), que se implementará, contempla dos pares contradictorios: lo individual-social y el par subjetivo-objetivo; lo cual, se abordará, con el método dialéctico. Siguiendo a Malaurie (2021) el dispositivo en cuestión considera los siguientes componentes: un coordinador, integrantes que conformarán el grupo, las tareas pertinentes y un observador. De acuerdo con esto, el coordinador estará en “función”, cumple la función de regular lo que acontece, se instala, como la ley, y escucha, lee al grupo, interviene e interpreta. Los integrantes del grupo están en “rol”, son el sujeto que se manifiesta, que participa en la trama vincular, los roles se asumen por la historia particular de cada sujeto (Ferrer y Abdala Grillo, 2019).

Por último, la tarea es aquello que convoca a los participantes, es la “excusa” para manifestar y poner en juego lo individual.

Los grupos también contarán con un observador, en “función” que tomará lo observable del grupo, los significantes, que emergen en lo grupal. Para luego poder trabajarlo en la secuencia de encuentros con el grupo.

También Gomez Esteban (2019) brinda herramientas para fortalecer la idea de construcción del rol de coordinador y observador, como un proceso de formación continua del psicoterapeuta grupal.

En lo relacionado con el ámbito educativo, Cesarini (2018) propone instancias concretas de trabajo en el aula sobre escenas temidas de los docentes durante su formación en el nivel universitario. Aborda un análisis respecto del modo en que se narra la escena temida, lo cual permite recabar información sobre la potencia del miedo; para ello recolecta pistas para, a partir de intervenciones, poder abordar constructivamente esos miedos en su discurso analizable lo que de una u otra manera, fortalecerá al sujeto.

En cuanto al método psicodramático en sí, recomendar un núcleo de abordaje y exploración de la escena construyendo una representación psicodramática. Respecto de esto, existen diversas posibles técnicas, como soliloquio, cambios de roles, doblaje, multiplicación dramática.

En Argentina, cuando se habla de psicodrama psicoanalítico, se hace referencia a la integración teórica psicodrama-psicoanálisis y al encuadre grupal como grupo operativo. En esta investigación se propone que el abordaje de la escena se pueda leer no desde el Yo únicamente, sino también como una vía de abordaje al inconsciente, como un camino de exploración y elaboración tanto para que el que dramatiza, y pone en juego, su Yo, como para el resto del grupo, a través de identificaciones proyectivas e introspectivas, convirtiéndose en auxiliares para el resto de los miembros del grupo (prestan su Yo, son Yo auxiliares)

Buscaremos así lograr una articulación entre sujeto y grupo, usando la noción del grupo interno de Pichón Rivière (1977), con el fin de construir una determinación recíproca en esta interacción grupal y el acontecer individual.

En la obra de Pichón (1977) y Bion (1974), ambos autores coinciden en que existen fantasías grupales universales que se manifiestan en todo tipo de grupos, ya sean familiares, laborales o sociales. Estas fantasías están relacionadas con la identificación introyectiva, donde el individuo incorpora las características de otro objeto en su yo, generando una identificación con este objeto. Además, los mecanismos de control, proyección e inhibición también juegan un papel importante en la dinámica de los grupos. El mecanismo de control se refiere a la manipulación de las condiciones de producción de los fenómenos, mientras que la proyección se refiere a la proyección de las partes del Yo. La inhibición, por otro lado, hace referencia a la inactividad de un proceso o función debido a la operación de otro proceso o función. En conjunto, estos mecanismos permiten la regulación y adaptación de los grupos sociales a su entorno.

En "Inhibición, síntoma y angustia" Freud (1986a) contrasta la inhibición con el síntoma, estando referida la primera a una pérdida de función y el último a un trastorno de la función) y splitting (los objetos exteriores se dividen en absolutamente buenos o absolutamente malos y el paso de una a otra categoría es

brusco). Siguiendo la escuela inglesa, dicha investigación se centrará en el análisis de las ansiedades básicas, los temores y defensas que afloran durante las prácticas de los docentes en formación.

Se buscará construir, a partir de la multiplicación dramática (Pavlovsky, 1989), escenas inventadas a partir de una escena inicial, una máquina de producción de subjetividad, “La máquina para producir significados compartidos: Una metodología grupal para la exploración psicoanalítica” que nos permitirá analizar y, a la vez, la tarea de la máquina será favorecer la movilización del grupo de trabajo.

De la esencia del dispositivo a la dinámica de la máquina

Luego del desarrollo, de la construcción y la justificación de la eficacia del dispositivo, ahora resta construir la máquina. El dispositivo psicoanalítico que propone Freud se transformará en una máquina para el grupo. Anteriormente, se caracterizó al dispositivo desde la mirada freudiana, ahora se contemplará el sentido técnico del mismo con la finalidad de comprender cuan profundamente humano puede ser.

Desde una postura de filosofía de la técnica permite concebir el dispositivo como un ensamble o ente técnico cuya esencia y existencia está ligada a su dinámica interna o funcionamiento operativo, independientemente de su finalidad (Marpegán, 2017, p. 150). Es decir, por ejemplo, el dispositivo lámpara LED seguirá siendo lámpara, así, forme parte de un sistema técnico, de un domicilio, de un avión o de una linterna. En esa misma dirección, Simondon (2018) plantea que la esencia de un dispositivo está en su funcionamiento, al decir que la esencia de un dispositivo es “la organización de sus subconjuntos funcionales en el funcionamiento total” (Simondon, 2018, p. 56). Entonces, un dispositivo es un objeto artificial diseñado intencionalmente para cumplir una determinada función asignada con cierta finalidad práctica. Es desde esta mirada que al dispositivo freudiano se lo puede considerar, al decir de López Hanna & Román (2011), como el producto de la acción inventiva y creativa humana; entonces esto permite que se lo piense como un agente capaz de permitir la emergencia del sujeto y, facilita, por otra parte, la

ocasión para crearlo, ya que intervendrá en la subjetividad de cada uno de los participantes del mismo.

La máquina también es un sistema técnico según Leliwa & Marpegán (2021) creado para ejecutar, producir o regular alguna operación o proceso con una cierta finalidad, en la que cada componente tiene una función específica, la cual aporta el funcionamiento de todo el sistema. Máquina, desde su especificidad estrictamente técnica, capturó las herramientas de los obreros nos explica Marx (2014) y Simondon (2018, pp. 31-32) al sostener que la alienación está ligada al desconocimiento de la esencia de las máquinas, el desconocimiento de su naturaleza; y, para profundizar sobre el conocimiento de la máquina, según Leliwa & Marpegán (2021, pp. 103-104) proponen que la máquina se comporta como un sistema complejo cuya dinámica interna deriva de la concurrencia entre estructura y funcionamiento operativo más o menos autónomo. Tanto es así que la percepción de analogías entre los organismos vivientes y las máquinas es recurrente en la historia de la filosofía y de la ciencia; ya que en el proceso evolutivo de la técnica, el ser humano delegó funciones a la máquina, dado que las máquinas pueden realizar tareas que el ser humano no puede.

El concepto de maquinismo, que se desprende de la idea de la máquina como solución universal, también puede alienar al sujeto, como lo han afirmado Deleuze y Guattari (1972) y Guattari (1990), quienes sostienen que el capitalismo ya no es un modo de producción, sino más bien un conjunto de dispositivos de sujeción social y servidumbre maquina. Las máquinas, por tanto, no son simplemente productos técnicos (techne) o artísticos (arte-factos), sino que también son máquinas estéticas, económicas, sociales, mediáticas y redes sociales. El desafío es incluir la noción de la máquina deseante. Según Pavlovsky (2005), la aplicación dramática permite el desarrollo de escenas a partir de una inicial, como una máquina de producción de subjetividad, un dispositivo que permite tanto el análisis como la movilización.

Del psicodrama a la formación docente

El concepto de psicodrama y su relación con la formación docente es un tema de interés que ha sido explorado por Kesselman, Pavlovsky y Frydlewsky en su trabajo de 1984. Estos autores han propuesto una metodología grupal que busca la construcción de una "máquina para producir significados compartidos", que a su vez puede tener aplicaciones en la formación de docentes. En este ensayo, exploraremos cómo el psicodrama y la máquina de producir subjetividad pueden enriquecer el proceso de formación docente, promoviendo la reflexión, la transformación y la construcción de nuevas perspectivas en futuros educadores.

La metodología propuesta por Kesselman et al. (1984) se originó a partir de un "análisis didáctico grupal" dirigido a la formación de coordinadores de grupo. Este enfoque se nutre de las tradiciones psicoanalíticas de las escuelas inglesa, francesa y latinoamericana, con el objetivo de abordar las ansiedades básicas, los temores y las defensas de los terapeutas en formación. Uno de los aspectos centrales de esta metodología es la modificación de los estereotipos de conducta, lo que implica la exploración profunda de las emociones y experiencias subyacentes que pueden influir en el proceso terapéutico.

La propuesta inicial se basa en la idea de partir de una "escena temida y posible". Esto implica tomar una situación que provoca ansiedad o temor en el coordinador en formación y utilizarla como punto de partida para la reflexión y la exploración. A través de un ejercicio de asociación de ideas, se busca relacionar esta escena temida con otras escenas de la vida personal y familiar del terapeuta en formación. El objetivo es comprender que la escena temida actúa como una especie de máscara que oculta otras experiencias y emociones subyacentes.

El psicodrama desempeña un papel fundamental en este enfoque, ya que permite la multiplicación dramática de la escena temida. La multiplicación dramática implica representar la escena de manera que sea resonante en el resto del grupo. Esto permite a los miembros del grupo apropiarse de la escena del otro y comprender mejor sus propias experiencias y emociones. A través de la actuación, se busca encontrar una escena de salida, una resolución para la escena temida. Esta representación estética del conflicto se convierte en una herramienta poderosa para la reflexión y la transformación.

Lo que es especialmente relevante es que esta máquina de producir subjetividad no solo impacta al protagonista de la escena temida, sino también a los demás miembros del grupo. La representación de la escena temida se convierte en una fuente de nuevas perspectivas y comprensiones para todos los participantes. Esta máquina, que produce subjetividad en el grupo, se convierte en una herramienta valiosa para la formación de docentes.

La aplicación de esta metodología en la formación de docentes tiene el potencial de enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje. Durante el tercer y cuarto año de la carrera de docente, los futuros educadores pueden beneficiarse de esta aproximación. En lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, esta metodología promueve la reflexión profunda sobre las propias emociones, experiencias y temores.

El proceso de formación docente a menudo se enfoca en la transmisión de información y técnicas pedagógicas. Sin embargo, la dimensión emocional y subjetiva de la enseñanza es igualmente importante. Los docentes deben ser capaces de comprender y gestionar sus propias emociones, así como comprender las experiencias y las necesidades de sus estudiantes. La máquina de producir subjetividad propuesta por Kesselman et al. (1984) puede ser una herramienta valiosa para cultivar la autoconciencia y la empatía en los futuros docentes.

Esta metodología puede ayudar a los futuros docentes a explorar sus propios temores y ansiedades relacionados con la enseñanza. Al tomar una situación temida como punto de partida, los educadores en formación pueden descubrir las emociones y las experiencias subyacentes que influyen en su práctica docente. Esto les permite abordar estas cuestiones de manera más efectiva y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias para apoyar a sus futuros estudiantes.

La multiplicación dramática también puede ser especialmente beneficiosa en el contexto de la formación docente. Al representar una situación temida de manera resonante en el grupo, los futuros docentes pueden obtener retroalimentación y perspectivas de sus pares. Esto fomenta la construcción de nuevas visiones y la posibilidad de encontrar soluciones creativas a los desafíos que pueden surgir en la enseñanza.

En última instancia, la máquina de producir subjetividad propuesta por Kesselman et al. (1984) tiene el potencial de enriquecer la formación de docentes al abordar aspectos emocionales y subjetivos de la enseñanza. Esta metodología promueve la reflexión profunda, la autoconciencia y la empatía, lo que son habilidades fundamentales para los docentes. Al permitir a los futuros educadores explorar sus propios temores y ansiedades, esta aproximación puede contribuir a la formación de docentes más reflexivos, comprensivos y efectivos. La educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la formación de individuos capaces de comprender y apoyar a sus estudiantes en un nivel emocional y subjetivo. La máquina de producir subjetividad es una herramienta valiosa para lograr este objetivo en la formación de docentes.

2.3 Construcción de significados compartidos

Un aspecto central de la metodología es la construcción colectiva de significados. A través de la interacción grupal, los participantes pueden profundizar su comprensión sobre el temor y la ansiedad en las prácticas docentes, creando un marco de referencia común que enriquece su formación.

2.4 Reflexión crítica y desarrollo profesional

La metodología fomenta la reflexión crítica sobre el rol del docente, permitiendo a los estudiantes analizar sus creencias y expectativas. Este proceso de introspección y análisis contribuye a un desarrollo profesional más consciente y a la formación de vínculos pedagógicos más sólidos.

3. Metodología: La máquina de producir significados compartidos

3.1 Descripción general

La "Máquina de producir significados compartidos" es una metodología grupal que utiliza principios psicoanalíticos y técnicas de psicodrama para explorar y abordar los miedos y ansiedades de los futuros docentes. Se estructura en una

serie de talleres que combinan actividades de caldeamiento, escenificación y reflexión.

3.2 Herramientas de observación y registro

La metodología emplea diversas herramientas para recoger y analizar la información:

- Observación abierta y no estructurada
- Observación participante
- Registro anecdótico (bitácora)
- Registro de observación estructurado

Estas herramientas permiten una documentación detallada de las experiencias y procesos grupales durante los talleres.

3.3 Estructura de los talleres

Cada taller se divide en tres fases principales:

1. Caldeamiento: Prepara a los participantes para la actividad principal.
2. Acción: Incluye escenificaciones, juegos de rol y otras actividades grupales.
3. Reflexión: Permite a los participantes procesar y compartir sus experiencias.

4. Planificación de los talleres

4.1 Encuentro de presentación

Objetivo: Introducir la metodología y crear un ambiente de confianza.

Duración: 2 horas

Actividades:

- a) Presentación del facilitador y los participantes (20 minutos)
- b) Introducción a la investigación y el marco institucional (30 minutos)
- c) Explicación del encuadre y las normas del taller (15 minutos)

- d) Firma del consentimiento informado (10 minutos)
- e) Dinámica de integración grupal (30 minutos)
- f) Presentación general de la estructura de los talleres futuros (10 minutos)
- g) Ronda de preguntas y expectativas (15 minutos)

Materiales necesarios: Presentación visual, formularios de consentimiento, materiales para la dinámica de integración.

4.2 Primera sesión: Exploración de miedos preprofesionales

Objetivo: Iniciar la exploración de los miedos relacionados con la práctica docente.

Duración: 3 horas

Actividades:

a) Caldeamiento (30 minutos):

- Ejercicio de ritmos: los participantes caminan por el espacio siguiendo diferentes ritmos que representan etapas de su vida y formación.
- Conexión con el rol docente: visualización guiada sobre su futuro como docentes.

b) Presentación teórica breve sobre miedos preprofesionales (20 minutos)

c) Acción (90 minutos):

- Visualización de una escena de la serie "Rita" relacionada con desafíos docentes (15 minutos)
- Discusión grupal sobre la escena (15 minutos)
- Selección y representación de una escena por parte de los participantes (30 minutos)
- Técnica de soliloquio: los "actores" expresan sus pensamientos internos (15 minutos)
- Intercambio de roles y re-escenificación (15 minutos)

d) Reflexión (40 minutos):

- Escritura individual en bitácora sobre dudas, temores y fantasías (15 minutos)
- Compartir en pequeños grupos (15 minutos)
- Puesta en común con todo el grupo (10 minutos)

Materiales: Equipo de proyección, bitácoras individuales, materiales para escenificación.

4.3 Segunda sesión: Psicodrama y escenificación

Objetivo: Profundizar en la exploración de escenas temidas en el contexto escolar.

Duración: 3 horas

Actividades:

a) Caldeamiento (30 minutos):

- Ejercicio corporal de confianza y seguridad
- Exploración del rol de adulto formador a través de posturas y movimientos

b) Introducción teórica al psicodrama (15 minutos)

c) Acción (100 minutos):

- Creación colectiva de una escena escolar temida (20 minutos)
- Asignación y preparación de roles (profesores de práctica, residente, maestra, directora, niños) (15 minutos)
- Representación de la escena (20 minutos)
- Técnica de espejo: un participante observa su propio rol desde fuera (15 minutos)
- Cambio de roles y re-escenificación (20 minutos)
- Multiplicación dramática: creación de escenas derivadas (10 minutos)

d) Reflexión (35 minutos):

- Análisis grupal de los roles jugados y emociones experimentadas
- Identificación de patrones y temas recurrentes

Materiales: Espacio amplio para movimiento, elementos para caracterización de personajes, bitácoras.

4.4 Tercera sesión: De la lógica binaria a la multiplicidad colectiva

Objetivo: Explorar la complejidad de las situaciones educativas y fomentar el pensamiento flexible.

Duración: 3 horas

Actividades:

a) Caldeamiento (25 minutos):

- Ejercicio de autenticidad: expresión libre de emociones a través del movimiento
- Dinámica de conexión grupal no verbal

b) Breve exposición sobre pensamiento complejo en educación (15 minutos)

c) Acción (95 minutos):

- Creación de "esculturas vivientes" que representen situaciones educativas complejas (25 minutos)
- Técnica de doblaje: participantes externos dan voz a los pensamientos de las "esculturas" (20 minutos)
- Juego de roles invertidos: representación de situaciones desde perspectivas opuestas (30 minutos)
- Creación colectiva de una "máquina" que represente el sistema educativo (20 minutos)

d) Reflexión (45 minutos):

- Discusión en pequeños grupos sobre la experiencia (20 minutos)
- Puesta en común y elaboración de un mapa conceptual colectivo sobre la multiplicidad en educación (25 minutos)

Materiales: Papel grande para mapa conceptual, marcadores, elementos para "esculturas" y "máquina".

4.5 Cuarta sesión: Grupo resonancia

Objetivo: Desarrollar la capacidad de resonancia emocional y empatía profesional.

Duración: 3 horas

Actividades:

a) Caldeamiento (30 minutos):

- Ejercicio de respiración y sincronización grupal

- Dinámica de "espejo emocional" en parejas
- b) Introducción al concepto de resonancia en contextos educativos (15 minutos)
- c) Acción (100 minutos):
 - Creación de "constelaciones" que representen relaciones en el aula (25 minutos)
 - Técnica de "coro griego": expresión colectiva de emociones subyacentes (20 minutos)
 - Escenificación de situaciones de conflicto con énfasis en la resonancia emocional (30 minutos)
 - Ejercicio de "campo de fuerzas": exploración física de tensiones y atracciones en el grupo (25 minutos)
- d) Reflexión (35 minutos):
 - Escritura reflexiva individual sobre la experiencia de resonancia (15 minutos)
 - Compartir en círculo las reflexiones e insights (20 minutos)

Materiales: Espacio amplio, música suave, bitácoras, elementos para representar "constelaciones".

4.6 Quinta sesión: Reflexión y cierre

Objetivo: Integrar los aprendizajes y cerrar el proceso grupal.

Duración: 3 horas

Actividades:

- a) Caldeamiento (20 minutos):
 - Recorrido guiado por las experiencias de todas las sesiones anteriores
 - Ejercicio de "anclaje" de aprendizajes a través de gestos corporales
- b) Acción (80 minutos):
 - Creación colectiva de un "mural viviente" que represente el viaje grupal (30 minutos)
 - Representación de "escenas del futuro": situaciones ideales en su práctica docente (30 minutos)
 - Ritual de "despedida" de miedos identificados durante el proceso (20 minutos)

c) Reflexión y cierre (80 minutos):

- Escritura de una carta a su "yo futuro" como docente (20 minutos)
- Ronda de compartir: cada participante expresa su principal aprendizaje (30 minutos)
- Evaluación grupal del proceso: discusión abierta sobre logros y áreas de mejora (20 minutos)
- Cierre simbólico y agradecimiento grupal (10 minutos)

Materiales: Materiales para mural, papel y sobres para cartas, elementos simbólicos para el ritual de despedida.

5. Técnicas y actividades

5.1 Caldeamiento

El caldeamiento es una fase crucial que prepara a los participantes física, mental y emocionalmente para la acción principal. Su objetivo es generar un estado de espontaneidad y creatividad.

a) Caminar por el espacio

Consigna: "Caminen por la sala, ocupando todo el espacio. Tomen conciencia de su respiración, de cómo sus pies tocan el suelo. Ahora, imaginen que caminan sobre arena... sobre hielo... a través de un campo de flores."

b) Saludos creativos

Consigna: "Cuando se crucen con alguien, salúdenlo de una manera única. Puede ser un gesto, un sonido, o un movimiento. Cada saludo debe ser diferente."

c) Espejos

Consigna: "Formen parejas. Uno será el espejo del otro. Imiten los movimientos de su compañero como si fueran su reflejo. Cambien de roles después de un minuto."

d) Esculturas emocionales

Consigna: "Cuando diga una emoción, congélense en una postura que la represente. Por ejemplo: alegría... miedo... confianza... frustración..."

e) Ritmos grupales

Consigna: "Comiencen a caminar al ritmo de su corazón. Ahora, sincronicen su paso con el de los demás hasta que todo el grupo camine al mismo ritmo."

5.2 Juego psicodramático

El juego psicodramático permite explorar situaciones, roles y emociones en un entorno seguro y controlado.

a) Cambio de roles

Consigna: "Elijan una situación típica de aula. Dos voluntarios la representarán. A mi señal, intercambiarán roles. Traten de sentir y pensar como el personaje que están interpretando."

b) Soliloquio

Consigna: "Mientras la escena está congelada, toquen el hombro de un personaje. Ese personaje expresará en voz alta sus pensamientos y sentimientos más profundos, aquellos que no puede decir en la situación."

c) Doble

Consigna: "Observen la escena. Si sienten que pueden expresar lo que un personaje está sintiendo pero no dice, colóquense detrás de él y hablen en primera persona, como si fueran su voz interior."

d) Espejo

Consigna: "Uno de ustedes representará una situación que le preocupa. Otro se pondrá frente a él e imitará exactamente sus movimientos y expresiones. Observen qué les revela esta 'imagen espejo' sobre la situación."

e) Maximización

Consigna: "En esta escena, cuando diga 'maximizar', exageren al máximo sus emociones y reacciones. Cuando diga 'minimizar', redúzcanlas al mínimo."

5.3 Multiplicación dramática

La multiplicación dramática permite explorar múltiples perspectivas y posibilidades de una situación.

a) Escenas derivadas

Consigna: "Hemos visto una escena principal. Ahora, en grupos pequeños, creen y representen una escena que podría ocurrir antes, después o simultáneamente a la escena principal."

b) Voces internas

Consigna: "Mientras la escena principal se desarrolla, los observadores pueden entrar y salir del escenario expresando los pensamientos o emociones no dichas de cualquier personaje."

c) Realidades alternativas

Consigna: "Representen la misma escena varias veces, pero cada vez cambien un elemento crucial: el lugar, la época, las personalidades de los personajes, etc."

d) Coro griego

Consigna: "Un grupo representará la escena principal. El resto formará un 'coro' que comentará la acción, expresará las emociones subyacentes o dará consejos a los personajes."

e) Escenas simultáneas

Consigna: "Dividamos el espacio en varias 'pantallas'. Cada grupo representará simultáneamente diferentes aspectos o momentos de la misma situación."

5.4 Escenas temidas

Las escenas temidas permiten enfrentar y explorar los miedos y ansiedades relacionados con la práctica docente.

a) Identificación de escenas temidas

Consigna: "Escriban en un papel una situación que temen enfrentar como docentes. Puede ser real o imaginaria. No pongan su nombre."

b) Selección y preparación

Consigna: "Leeré algunas de las situaciones en voz alta. En grupo, elijan una que resuene con ustedes. Prepárense para representarla, asignando roles y creando un breve guion."

c) Representación inicial

Consigna: "Representen la escena tal como la temen. No busquen soluciones aún, solo muestren la situación que genera ansiedad."

d) Análisis grupal

Consigna: "Observadores, ¿qué vieron? ¿Qué emociones percibieron? Actores, ¿cómo se sintieron en sus roles?"

e) Transformación de la escena

Consigna: "Ahora, vamos a representar la misma escena, pero esta vez buscaremos formas de manejar la situación de manera más positiva. Cualquiera puede sugerir cambios o entrar a mostrar una alternativa."

f) Integración y cierre

Consigna: "Reflexionemos sobre lo que hemos aprendido de esta escena temida. ¿Qué estrategias o insights podemos llevar a nuestra práctica real?"

g) Ritual de liberación

Consigna: "Para cerrar, cada uno escribirá en un papel un miedo que siente que ha comenzado a superar gracias a este ejercicio. Luego, en un acto simbólico, romperemos estos papeles juntos."

Estas técnicas y actividades, con sus respectivas consignas, proporcionan una estructura detallada para guiar las sesiones de la "Máquina de Producir significados compartidos". Cada una está diseñada para fomentar la exploración profunda, la reflexión y el crecimiento personal y profesional de los futuros docentes

6. Resultados y beneficios de la metodología

6.1 Desarrollo de habilidades y competencias

- Mejora en la comunicación y empatía
- Fortalecimiento de la capacidad de reflexión crítica
- Desarrollo de estrategias para manejar situaciones complejas en el aula

6.2 Gestión del temor y la ansiedad

- Técnicas para identificar y abordar miedos profesionales
- Estrategias de autorregulación emocional

6.3 Construcción de significados compartidos

- Creación de un lenguaje común sobre la experiencia docente
- Fortalecimiento del sentido de comunidad profesional

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1 Síntesis de los aprendizajes clave

La implementación de la "Máquina de Producir significados compartidos" en los Institutos de Formación Docente ha demostrado ser una herramienta valiosa para abordar los miedos y ansiedades inherentes a la práctica docente. Los principales aprendizajes incluyen:

- La importancia de crear espacios seguros para la expresión y exploración de emociones en la formación docente.
- El poder del trabajo grupal en la construcción de significados compartidos y el fortalecimiento de la identidad profesional.
- La efectividad de las técnicas psicodramáticas en la representación y resolución de situaciones temidas.
- La relevancia de la reflexión crítica y la metacognición en el desarrollo profesional docente.

7.2 Impacto en la formación docente

La metodología ha mostrado un impacto positivo en varios aspectos de la formación docente:

- Aumento de la confianza y autoestima profesional de los participantes.
- Mejora en las habilidades de comunicación y manejo de grupos.
- Mayor capacidad para manejar situaciones de estrés y conflicto en el aula.
- Desarrollo de una visión más holística y empática de la práctica docente.

7.3 Desafíos y limitaciones

Es importante reconocer algunos desafíos y limitaciones observados:

- La necesidad de facilitadores capacitados en técnicas psicodramáticas y principios psicoanalíticos.
- El tiempo requerido para implementar la metodología de manera efectiva.
- La posible resistencia inicial de algunos participantes a exponerse emocionalmente.

7.4 Recomendaciones para la implementación

Basándonos en la experiencia acumulada, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

a) Para instituciones educativas:

- Integrar la metodología como parte del curriculum de formación docente.
- Proporcionar formación continua a los facilitadores.
- Crear espacios físicos adecuados para el desarrollo de los talleres.

b) Para facilitadores:

- Mantener un equilibrio entre estructura y flexibilidad en la conducción de los talleres.
- Fomentar un ambiente de respeto y confidencialidad.
- Estar atentos a las necesidades individuales dentro del proceso grupal.

c) Para participantes:

- Mantener una actitud abierta y participativa.
- Comprometerse con la asistencia regular y la participación activa.
- Utilizar la experiencia como oportunidad de crecimiento personal y profesional.

7.5 Perspectivas futuras

El potencial de esta metodología sugiere varias líneas de desarrollo futuro:

- Adaptación de la metodología para diferentes niveles educativos y contextos culturales.
- Investigación longitudinal sobre el impacto a largo plazo en la práctica docente.
- Desarrollo de variantes de la metodología para abordar desafíos específicos en la educación contemporánea (ej. educación virtual, inclusión, diversidad).

7.6 Reflexión final

La "Máquina de Producir significados compartidos" representa un enfoque innovador y prometedor en la formación docente. Al abordar los aspectos emocionales y relacionales de la enseñanza, preparemos a los futuros docentes no solo con conocimientos y habilidades, sino también con la resiliencia y

autoconciencia necesarias para enfrentar los desafíos de la profesión. Su implementación y continuo desarrollo tienen el potencial de transformar significativamente la preparación de los educadores y, por extensión, la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

- Referencias bibliográficas
 - Bion, W. R. (1974). *Experiencias en grupos*. Paidós.
 - Cesarini, E. (2018). La escena temida del/la coordinador/a moviendo sus componentes en el espacio de formación. *Margen*, 91, 1-10. <https://www.margen.org/suscri/margen91/cesarini-91.pdf>
 - Cueto, A. M. del. (2009). Diagramas de Psicodrama y El Psicodrama Psicoanalítico y sus técnicas, líneas, matices, escenas. En *Diagramas de psicodrama y grupos: Cuadernos de bitácora II*. Madres de Plaza de Mayo.
 - Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós.
 - Ferrer, C., & Abdala Grillo, S. (2019). Una psicología social crítico-dialéctica: Condiciones de posibilidad para el abordaje de problemáticas psicosociales actuales. En *De lo grupal al dispositivo psicosocial* (EDULP). UNLP. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1282#accordion-1>
 - Freud, S. (1986a). *Inhibición, síntoma y angustia*. En Obras completas (Tomo XX). Amorrortu editores.
 - Gómez Esteban, R. (2019). La formación del psicoterapeuta grupal. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39(136), 117-142. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352019000200006>
 - Guattari, E. (1990). *Caosmosis*. Manantial.
 - Kesselman, H., Pavlovsky, E., & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Búsqueda.
 - Leliwa, S., & Marpegán, C. (2021). *Tecnología y Educación. Aquí, Allá y Más Allá*. Editorial Brujas & Encuentro Grupo Editor.
 - López Hanna, S., & Román, E. (2011). De los inconvenientes de la separación entre lo humano y lo no humano para comprender el ser

- artefactual. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 7(19), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422643014>
- Marpegán, C. (2017). El enfoque sistémico: una reseña conceptual. En *Educación Tecnológica. Ideas y Perspectivas* (pp. 145-162).
 - Marx, K. (2014). *El capital: crítica de la economía política*. Tomo 1, Libro 1, *El proceso de producción del capital*. Fondo de Cultura Económica.
 - Malaurie, M (2022). *Encuadre y dispositivo*. Escuela Psicoanalítica de Psicología Social. Remesa 18. Buenos Aires.
 - Pavlovsky, E.; Kesselman, H. (1989). *La Multiplicación Dramática*. Ediciones Búsqueda. 2. ed., Galerna.
 - Pavlovsky, E. (2005). *Diagramas de psicodrama y Grupos Cuaderno de Bitácora 1 Lo grupal hoy: nuevas ideas, micro políticas* Buenos Aires Argentina Ediciones Madres de Plaza de Mayo
 - Pichon Rivière, E. (1977). *El Proceso Grupal*. Nueva Visión. Bs. As. 1977.
 - Pintos, J. (2024). *Metodología grupal para la exploración psicoanalítica: un programa de intervención para la gestión adecuada de situaciones de temor en MLS*. *Psychology Research*, en impresión.
 - Simondon, G. (2018). El modo de existencia de los objetos técnicos: introducción. *Laboreal*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.548>