

ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412169>

Sensación de incomodidad y procesos de formación

 María Soledad Manrique¹

¹ Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina; soledadmanrique@conicet.gov.ar

Cómo referenciar este artículo

Manrique, M. S. (2026). Sensación de incomodidad y procesos de formación.
Cadernos de Pesquisa, 56, Artículo e12169. <https://doi.org/10.1590/1980531412169>

Sensación de incomodidad y procesos de formación

Resumen

Con el objetivo general de contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de formadoras de docentes, se diseñó un dispositivo de formación para estudiarlos. El objetivo específico es examinar los sentidos que tomó la sensación de incomodidad y sus efectos en las participantes que la experimentaron. El método consistió en un estudio comprensivo-hermenéutico cualitativo, en el cual se realizaron entrevistas en profundidad y se grabaron los encuentros de formación. Se realizó un análisis de contenido sobre todo el material. Los resultados identificaron sentidos asociados a la incomodidad y efectos en el proceso de formación que resultan tanto obstaculizadores como promotores de la formación. Las conclusiones indican que la incomodidad no invalida la formación, la clave parece ser poder ponerla en palabras.

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO • INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA •
PROCESO DE APRENDIZAJE • DESARROLLO PROFESIONAL

Sensação de desconforto e processos de formação

Resumo

Com o objetivo geral de contribuir para o conhecimento sobre os processos de formação contínua de formadoras de docentes, elaborou-se um dispositivo de formação para estudá-los. O objetivo específico é examinar os sentidos assumidos pela sensação de desconforto e seus efeitos nas participantes que a vivenciaram. O método consistiu em um estudo interpretativo-hermenêutico qualitativo, no qual se realizaram entrevistas em profundidade e se gravaram os encontros de formação. Realizou-se uma análise de conteúdo sobre todo o material. Os resultados identificaram sentidos associados ao desconforto e os efeitos no processo de formação que se mostram tanto obstrutivos como promotores da formação. As conclusões indicam que o desconforto não invalida a formação; a chave parece estar em poder colocá-lo em palavras.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR • PESQUISA EDUCACIONAL •
PROCESSO DE APRENDIZAGEM • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Sense of discomfort and processes of professional development

Abstract

The general objective of this study was to enhance understanding of continuous professional development processes for teacher trainers by developing a training device aimed at its analysis. The specific aim of the paper was to examine the meanings attributed to the sense of discomfort and its effects on the participants who experienced it. The study employed a qualitative interpretive-hermeneutic approach, conducting in-depth interviews, and recording the training sessions. A thorough content analysis was performed on all collected material. The results identified meanings associated with discomfort, along with its effects on the training process, which prove to be both obstructive and conducive to learning. The findings suggest that discomfort does not invalidate the training process; rather, the key lies in the ability to articulate and reflect on this experience.

TEACHERS' CONTINUOUS DEVELOPMENT • EDUCATIONAL RESEARCH •
LEARNING PROCESSES • PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Sensation de malaise et processus de formation

Résumé

Dans le but de mieux connaître les processus de formation continue des formatrices en enseignement, un dispositif spécifique de formation a été élaboré et mis en œuvre. L'objectif de cette étude est d'examiner le sens attribué au sentiment de malaise vécu pendant la formation ainsi que ses effets sur les participantes. La recherche a adopté une méthode qualitative à visée interprétative-herméneutique, fondée sur des entretiens approfondis et sur l'analyse des enregistrements de séances de formation. L'ensemble du corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats mettent en évidence la pluralité des significations associées au malaise et montrent que, selon les contextes, celui-ci peut aussi bien freiner que favoriser le processus de formation. Les conclusions suggèrent que le malaise ne constitue pas obligatoirement un obstacle la formation s'il arrive à être verbalisé.

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS • RECHERCHE EN ÉDUCATION •
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Recibido el: 8 JULIO 2025 | **Aprobado para publicación el:** 23 SEPTIEMBRE 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

Introducción

La sensación de incomodidad constituye una experiencia subjetiva inherente a la condición humana. En términos generales, se la define como ausencia de confort o sensación de molestia. Entre sus sinónimos se incluyen términos como engorro, trastorno, inconveniente y estorbo. Dado su carácter displacentero, suele ser evitada, aunque en ocasiones resulta inevitable. Esta sensación está frecuentemente vinculada a situaciones en las que se rompen las expectativas previas sobre el curso de los eventos, o cuando no se dispone de los recursos necesarios para afrontar adecuadamente los retos planteados por el contexto.

En este trabajo nos proponemos examinar los sentidos que toma la sensación de incomodidad para diferentes formadoras de formadores que atravesaron un proceso formativo de tipo clínico y los efectos que provoca en dicho proceso. Comprendemos la sensación de incomodidad como un indicio que nos permite pensar la experiencia formativa y sus cualidades. Intentaremos dar respuestas a las preguntas: ¿Qué relación hay entre incomodidad y formación? ¿Es evitable la incomodidad? ¿Es deseable que se la evite?

La elección de este tema responde a la emergencia espontánea de esta sensación en muchas de las formadoras de docentes que participaron de una instancia de formación en Buenos Aires en 2018. La formación consistió en un taller de siete encuentros que llevaba el nombre GRUFOP (Grupo de Formación en las Prácticas), que invitaba a la reflexión sobre la propia acción profesional a través de una serie de dispositivos particulares de tipo clínico: diarios de formación, dinámicas psicodramáticas y propuestas arteterapéuticas. Esta instancia formativa constituyó parte de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires que se había planteado como objetivo explorar los procesos de formación que transitan las formadoras de docentes dentro de propuestas clínicas de formación. Los dispositivos clínicos de formación se caracterizan por hacer foco en la mirada del sujeto en formación sobre sí mismo y su singularidad (Manrique, 2023a).

El análisis de las transformaciones que este dispositivo de formación promovió en las formadoras participantes ya ha sido publicado (Manrique & Mazza, 2024). Asimismo, se han identificado las dimensiones intersubjetivas, grupales e institucionales que afectaron los procesos de formación (Manrique, 2023b).

Este trabajo presenta un análisis de los sentidos que toma particularmente la sensación de incomodidad durante el proceso de formación, según la mirada de las cinco formadoras de formadores que manifestaron esta sensación tanto durante los encuentros como en entrevistas realizadas al finalizar ese proceso. Luego se consideran los efectos que esta sensación tuvo en el proceso de formación, según ellas mismas lo relatan. Por último, se formulan hipótesis que abordan el vínculo entre la incomodidad y la formación entendida como un proceso subjetivo. Los resultados contribuyen, de este modo, a caracterizar la formación, particularmente en propuestas clínicas.

Marco teórico

Formación y procesos de subjetivación

La subjetivación constituye un proceso vital permanente que involucra la vida psíquica, subjetiva y vincular (Rodulfo, 2013). Implica la creación de algo propio y la apropiación de lo transmitido a partir de una selección realizada sobre la herencia recibida (Derrida, 2001). Supone el

diálogo con las propias sujeciones y conflictos y sucesivos movimientos en la propia posición, que se traducen de modo no lineal en conductas y actitudes, y que afectan, entre otras cosas, el desempeño profesional. La formación definida desde el enfoque clínico (Ferry, 1997; Barbier, 1999; Manrique, 2021; Souto, 2016) busca precisamente promover y acompañar la subjetivación así entendida.

Desde una línea psicoanalítica posfreudiana y deconstruccionista (Bleichmar, 2009; Rodulfo, 2013), se considera que cada situación vivida posee el potencial de ofrecer oportunidades de subjetivación. Cuando una vivencia se transforma en experiencia de formación, produce efectos subjetivantes, es decir, deja marcas o huellas en el sujeto (Rodulfo, 2013). Sin embargo, no es posible garantizar que cualquier situación devendrá experiencia. Es posible ofrecer condiciones que favorezcan este proceso, pero el resultado depende del sujeto.

La característica fundamental de una experiencia es que siempre va acompañada de un contenido emocional. Que una experiencia tenga efectos subjetivantes no implica, pues, que sea necesariamente agradable o placentera. De hecho, la experiencia que habilita la subjetivación es conflictiva por naturaleza, ya que sus efectos implican una relación con la otredad interna: la otredad de lo inconsciente y sus retornos, los aspectos fragmentados del yo, o la ajenidad de lo pulsional, que generan tensiones entre las diferentes instancias psíquicas y entre Eros y Tánatos (Rodulfo, 2013).

La incomodidad en la formación

Dentro del enfoque psicodinámico, la incomodidad se vincula con el *displacer*. Freud (1920/1976b) conceptualiza el psiquismo como un sistema energético que se organiza en función de la necesidad de mantener su homeostasis a través de la regulación de la tensión entre dos fuerzas psíquicas: principio de placer y principio de realidad. Para lograr esta regulación, el aparato psíquico se ocupa de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas, a significantes. Si bien el encuentro de la pulsión con la cultura supone que el sufrimiento sea inherente a la inclusión del sujeto en lo social (Freud, 1930/1976a), la cultura brinda también la oportunidad de abordar lo irreductible de la pulsión, permitiendo su tratamiento dentro del contexto social (Freud, 1930/1976a).

Así, es posible que las formas no ligadas de la pulsión entren en el circuito de la metáfora –es decir, de las sustituciones– o de la metonimia –es decir, de los desplazamientos de un significante a otro, otra forma de gratificación sustitutiva–. Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, danzar resultan tratamientos simbólicos de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje, esa fuerza. La sublimación, nombre que se ha dado a este proceso que supone un cambio de destino de la pulsión de una meta sexual a una social, constituye una satisfacción en el interior de la cultura (Freud, 1920/1976b).

Sin embargo, la regulación de la tensión entre placer y *displacer* no siempre se logra eficazmente. Específicamente en una situación de formación, el *displacer* bajo la forma de incomodidad puede ser interpretado como un signo de la presencia de ansiedades arcaicas propias de este tipo de situaciones. En efecto desde hace años autores que trabajan en el cruce entre psicoanálisis y educación desde un marco kleiniano (Klein, 2015) se han ocupado de estudiar la ansiedad en el acto de conocer.

Así, Bion (1980) refiere a ansiedades paranoides o depresivas como aquellas que subyacen a todo vínculo con el conocimiento en tanto conlleva el encuentro con lo desconocido. De acuerdo con esta línea, el vínculo con el conocimiento es del carácter de la frustración. Frustración vinculada a la imposibilidad de conocerlo todo. La capacidad de tolerar la frustración inherente al aprendizaje

permite definir el vínculo como positivo o negativo. Cuando el vínculo es positivo, es posible el aprendizaje por la experiencia (Bion, 1980), es decir, la transformación.

Ahora bien, ante situaciones en las cuales prevalece la intolerancia a la frustración, es posible que alguien con un psiquismo más maduro cumpla la función de acompañamiento, proporcionando contención y alojando las emociones de frustración. Esta función, que Bion (1980) designa como “Reverie”, supone la capacidad de recibir y elaborar esa frustración y devolver esas emociones procesadas. Ser capaz de alojar esas emociones requiere de un psiquismo maduro, una capacidad de tolerar la propia frustración.

En el caso de las formadoras de formadores, no existe en su formación ninguna instancia que prepare para esta dimensión de la tarea, tan compleja en términos psíquicos. El modo en que cada formadora se las arregla para realizarla depende exclusivamente de sus habilidades psíquicas desarrolladas informalmente a través de sus experiencias.

Procesos inconscientes en grupos de formación: La circulación y la resonancia fantasmática

Existen dos características fundamentales para comprender el proceso de formación, entendido desde el enfoque clínico: en primer lugar, no se trata de un fenómeno individual, sino de un proceso que acontece a cada persona, pero a través del contacto con otros y otras, es decir, conlleva una dimensión grupal. En segundo lugar, involucra una dimensión inconsciente. Para abordar estos aspectos, resulta necesario recurrir al concepto de “circulación fantasmática”, acuñado por Anzieu (1997) y desarrollado por Kaes y Desvignes (2011).

El concepto de fantasma alude a un guión imaginario, una representación mental de la pulsión a la que solo se accede de forma indirecta, que orienta nuestras acciones y nos organiza (Lacan, 1966). En tanto ficción organizadora tiene la materialidad de una escena que se sostiene como axioma, proporcionando un punto de fijación en una posición. El sujeto tenderá a repetir esta escena, aunque pueda ocupar posiciones diferentes dentro de ella. Cualquier situación grupal se organiza, se estructura y funciona en torno a un fantasma que circula en el grupo de acuerdo con un proceso de resonancia fantasmática grupal (Anzieu, 1997; Kaes & Desvignes, 2011).

Ante la circulación fantasmática, los integrantes de un grupo tienen tres posibilidades: se repliegan sobre sí para proteger sus fantasmas individuales, para que no se “contaminen” con el fantasma circulando; intentan hacer prevalecer los fantasmas individuales propios y que los otros resuenen con ellos; o resuenan con el fantasma que está circulando, que funcionará como soporte para sus puntos de identificación.

La resonancia fantasmática se da cuando varias personas se encuentran en esta última posición, la vibración se extiende a todos y se establece una tensión común. La energía fantasmática mantiene al fantasma circulando, da contenido a los vínculos transferenciales y cohesiona al grupo. El fantasma circulando conforma el imaginario colectivo de ese grupo (Giust-Desprairies, 2009), que constituye la apropiación singular que hacen los miembros de ese grupo, del imaginario social (Castoriadis, 1975), a través de su trabajo intersubjetivo.

Ahora bien, el fantasma no solo es organizador en el sentido antes expuesto, sino que también puede tener un efecto desorganizador, cuando produce ansiedades paranoides y depresivas, que corresponden al miedo al ataque y al miedo a la pérdida. Ante las situaciones vividas como amenazantes, que una situación pedagógica puede suscitar más aún que otras situaciones grupales, todo sujeto cuenta con un sistema defensivo que puede tomar la forma de la denegación,

la evitación, la disociación, la proyección en el afuera de lo propio, el fantaseo alucinatorio, la constitución de un como sí, entre otras. Las defensas cumplen la función de proteger al sujeto del sufrimiento, aunque muchas veces generan otra serie de inconvenientes, como el bloqueo del libre discurrir del deseo, como ocurre en la represión o en la inhibición. De modo que en la producción de subjetividad podríamos considerar la existencia de efectos subjetivantes y desubjetivantes, según como se equilibren en cada situación las funciones yoicas de autopreservación y autoconservación (Bleichmar, 2009).

En situaciones de formación, los fantasmas que suelen ponerse en juego están ligados al saber y a los enigmas sobre el origen y lo desconocido y a la situación de dependencia; a la evaluación y el pasaje de pruebas que ponen en juego la integración yoica y la autoestima, asociados a ansiedades persecutorias; y a la figura del maestro, que combina aspectos positivos y negativos de las imagos materna y paterna (Souto, 2000, 2009; Mastache, 2012). Dentro de los fantasmas ligados a la figura del maestro, podemos ubicar al fantasma de formar-deformar, relevante para este trabajo.

Deseo de formar. Fantasma formar-deformar

En el deseo de formar y formarse existe un permanente enfrentamiento entre dos sentidos: el de crear, gestar, nutrir y dar forma como expresión de la pulsión de vida y también el de mover, presionar, exigir, deformar en su manifestación destructiva, vinculada a la pulsión de muerte (Calame-Griaule et al., 1973; Cifali, 1994; Filloux, 2001).

Toda voluntad de grabar la propia huella conlleva siempre un riesgo potencial de neutralización del deseo del otro. En relación con este punto, Filloux (2001) señala que el estar frente a un aula reactiva en todo docente sus relaciones con su propio pasado como alumno y como niño, de modo que puede generar una reedición de la fase edípica de conflicto con los propios padres.

Por otro lado, todo docente se enfrenta con un niño imaginado, con su ideal de niño con quien confronta a los niños reales; se trata del deseo de apoderamiento que implica la búsqueda de modelar al otro a la imagen del propio deseo (Filloux, 1996; Pujade-Renaud, 1983). El alumno se constituye para el docente en un espejo en el que se refleja, de modo que su éxito revela las cualidades del buen maestro y su fracaso será interpretado como fracaso del docente. En este sentido, la docencia puede tomar la forma de una neutralización del deseo del otro (Cifali, 1994, 2018). Cuando el deseo del otro es capturado a través de la seducción docente, el deseo de saber del alumno queda desplazado por el deseo de enseñar del docente, que implica el deseo de que el alumno sepa (Mannoni, 2005).

Desde el punto de vista del formador, el deseo de identificación especular –esto es, el deseo de que el sujeto en formación se le parezca– constituye un indicio de resistencia al cambio, como expresión de valoración de la conservación y búsqueda de indiferenciación con el ser en formación. Desde el punto de vista del sujeto en formación, esta situación puede involucrar el temor a la venganza del otro en el caso de diferenciarse de aquel (Calame-Griaule et al., 1973; Filloux, 2001).

Fantasmas y formación: La elaboración de la dimensión fantasmática

Los fantasmas asociados a la formación son eficaces, ejercen un influjo en la conducta, aunque no haya consciencia de ellos. Guían las percepciones, el pensamiento y la acción pedagógica porque son la base de las interpretaciones que hace cada quien en las situaciones vividas. Incluso el sujeto puede realizar un trabajo psíquico para hacer corresponder la realidad vivida con ese fantasma. La influencia que ejercen depende de la relación con esos contenidos fantasmáticos, según predomine

la sumisión al fantasma, la defensa o la elaboración de los aspectos fantasmáticos (Calame-Griaule et al., 1973; Mastache, 2012).

Lo propio de las situaciones en las que tiene lugar la sumisión o la defensa frente al fantasma es el predominio de las relaciones duales que remiten a las relaciones objetales primarias preedípicas, que se caracterizan por la indiferenciación y fusión con el objeto. Como en todo proceso primario, la inexistencia de la función temporal implica que no hay historización posible, de modo que la formación es experimentada como algo acabado e inmóvil. Fuera del orden simbólico, el proceso de formación oscila entre situaciones fusionales e idealizadas y relaciones de ataque y destrucción.

La elaboración de la dimensión fantasmática supone el pasaje por el proceso secundario. El orden simbólico implica la inclusión de un tercer término en esa dualidad, que a su vez implica la aceptación del límite que da fin a la posición onnipotente. Permite a ambos miembros del vínculo pedagógico la superación de la angustia asociada a esos contenidos fantasmáticos y la aceptación del cambio presente en todo devenir (Calame-Griaule et al., 1973; Filloux, 2001).

Si el formador es capaz de reflexionar sobre lo latente a lo largo del proceso, contribuirá a la rectificación de lo proyectado por parte del sujeto en formación y se establecerán diferenciaciones entre ambos, en una relación en la que cualquiera de ambos puede mediar con el conocimiento, estableciendo una relación de reciprocidad mediada. Si esto ocurre, el formador reconocerá al educando como ser separado que se forma por su mediación y no como continuación de sí mismo, y el sujeto en formación podrá apropiarse de lo que recibe, superando la dependencia del formador y asumiendo su propia formación con autonomía (Filloux, 2001; Mastache, 2012). Este orden se construye cuando un “contrato pedagógico” (Filloux, 1996) parece fundar la alianza sobre el amor.

Favorecer la elaboración de la dimensión fantasmática: Dispositivo de formación y encuadre

Desde el punto de vista de las propuestas de formación hay dos dimensiones desde las cuales es posible intentar favorecer esta elaboración de la dimensión fantasmática: la toma de consciencia y el encuadre.

La toma de consciencia permite construir una imagen propia, a la vez que construye una imagen del mundo, como resultado de una relación epistémica del sujeto con su propia realidad psíquica (Devereux, 1977). Le permitirá a un maestro, a través de la lectura del campo pedagógico y de la lectura de sí mismo en ese campo, colocarse en posición de agente, descubriendo bajo qué autoridad logra tal o cual acto (Filloux, 2001; Blanchard Laville, 2013; Cifali, 2018). Asumir esta posición supone la renuncia al ejercicio de la onnipotencia (Kaes & Desvignes, 2011).

Castoriadis (1975) sostiene que lo reflexivo aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no solo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y fundamentos, poniéndolos en suspenso. En este sentido, la autoobservación hará foco en las significaciones desde las cuales se piensa. La elaboración psíquica, comprendida de esta forma, incluida la de los formadores, incluye la tramitación socio-histórica colectiva.

En situaciones de formación, la forma de protección más estable que puede ofrecer un coordinador contra las situaciones desorganizadoras es el encuadre. El encuadre establece las constantes de un dispositivo (Bleger, 1967) y las reglas que hacen al marco: espacio, tiempo, participantes, distribución de roles y función de la coordinación. Los aspectos móviles del dispositivo, en cambio, son aquellos que aporta cada participante.

¿Qué es un dispositivo? Un dispositivo constituye un artificio creado como respuesta a una necesidad que produce un ordenamiento con el objetivo de generar algún tipo de efecto (Foucault, 1991). Los dispositivos pedagógicos, particularmente, se orientan a operar sobre capacidades y/o competencias, para favorecer transformaciones que afectan al desempeño profesional a través de su carácter revelador y analizador (Souto, 1999). En tal sentido, constituyen máquinas de visibilidad que promueven procesos de subjetivación, dentro de los cuales se incluye el conocimiento de sí. Al interior de un juego de relaciones de poder, soportando unos tipos de saber, y soportado por ellas, todo dispositivo cuenta con elementos constantes y otros móviles con los que potencia o bloquea relaciones de fuerza (Foucault, 1991) y las dirige hacia un objetivo.

Metodología

El presente estudio se ubica en el ámbito de la formación de formadores y adopta un enfoque cualitativo para su diseño. Se trata de una investigación de tipo comprensivo-hermenéutico, desarrollada dentro del marco de una línea de investigación clínica en el contexto de un equipo de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en Argentina. El objetivo general de la investigación era contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de profesoras de prácticas, abordados desde una modalidad clínica. Para lograrlo se diseñó un dispositivo de formación en el que se pudieran estudiar dichos procesos. Llevó por nombre GRUFOP y propuso la reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como un proceso de autoanálisis y toma de conciencia de las características propias de las participantes.

Participantes

El equipo de coordinación de GRUFOP estuvo compuesto por cuatro miembros, cada uno con roles específicos y diferenciados: una coordinadora, una cocoordinadora encargada de las intervenciones psicocorporales y de los juegos psicodramáticos, una observadora no participante responsable de registrar los encuentros para su posterior análisis y una supervisora encargada de las reuniones externas a los encuentros.

Participaron del dispositivo nueve formadoras de docentes que desempeñaban funciones como profesoras de prácticas en instituciones de formación docente de Buenos Aires, con una amplia experiencia en el rol, quienes aceptaron su participación de manera voluntaria. De este grupo se seleccionaron las cinco formadoras que habían manifestado incomodidad en el proceso.

Recolección y análisis

El *corpus* de este estudio está compuesto por entrevistas en profundidad a cinco formadoras de formadores que participaron del dispositivo de formación GRUFOP, como parte de un grupo de nueve. La selección de estas cinco participantes responde al hecho de que todas ellas expresaron incomodidad durante la formación. Las entrevistas se realizaron al comenzar y al finalizar el dispositivo de formación. Se consideran también sus participaciones durante los siete encuentros de formación cada vez que refieren a la cuestión de la incomodidad.

El procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera: se realizó una entrevista en profundidad previa a la formación con cada participante; luego tuvo lugar el taller de formación, que tuvo una duración de siete encuentros de dos horas cada uno, cada dos semanas. Al finalizar

se realizó una entrevista final a cada participante. Tanto las entrevistas como los encuentros de formación fueron grabados y transcritos en su totalidad.

Para responder a la pregunta de investigación acerca de los sentidos que toma la incomodidad en su proceso formativo, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) sobre todo el material (entrevistas y encuentros de formación). Este análisis permite identificar en las respuestas de las formadoras de docentes: a) aquello que parece haber provocado incomodidad y b) efectos de la incomodidad en el proceso de formación, entendida como transformación subjetiva. Se identificaron, a su vez: 1) efectos que obstaculizan la formación y 2) efectos que favorecen la formación.

Por último, en la discusión se empleó un marco psicoanalítico para otorgar sentido a los resultados que el análisis arrojó.

Resultados

Sentidos asociados a la incomodidad en la experiencia de formación

Las cinco personas cuyas entrevistas y opiniones surgidas durante los encuentros de formación analizamos coinciden en manifestar incomodidad en el proceso formativo y, por ello, fueron seleccionadas, del grupo total de nueve participantes del dispositivo de formación, para realizar un análisis en profundidad.

La incomodidad de verse a sí mismas y de ser vistas

Entre los comentarios durante la formación y las entrevistas en profundidad, encontramos que la incomodidad se asociaba básicamente a verse a sí mismas y a ser vistas. Desplegaremos en detalle estos dos sentidos.

La incomodidad de verse a uno o una misma

El dispositivo analizado parece ser incómodo porque sorprende. Lo que sorprende, de acuerdo con las formadoras en formación, son las técnicas empleadas, los contenidos que emergen y las conductas que se manifiestan. En relación con las técnicas proyectivas de las que se valen el psicodrama y otras formas de arte terapia que se emplearon en el dispositivo: *“Habían dicho que íbamos a hacer ‘reflexión sobre la acción’. Sentarte a pensar sobre las cosas que haces no es lo mismo que dramatizarlas, que poner el cuerpo”*. En principio, entonces, “poner el cuerpo” incomoda porque, tal como señalan las formadoras en formación, *“no estamos acostumbradas”*. Se trata de algo nuevo y diferente.

Pero además estas técnicas ponen en visibilidad aspectos que la propia persona desconocía de sí misma. En este sentido suponen una pérdida de control sobre aquello que se expresa. Cuando se emplean técnicas expresivas psicodramáticas o gráficas, se vuelven ineficaces los mecanismos de defensa que suelen ser empleados en situaciones en las que lo simbólico prevalece. Esta formadora lo revela de la siguiente manera:

Me fui muy movilizaba y pensando en muchas cosas, sobre todo el tema de... del control, ¿no? Cómo, incluso en un momento yo lo dije y me quedé pensando ‘¿qué dije?’ Porque me escuché diciendo eso, este... mencioné justamente mi necesidad de controlar la situación, cosa que uno intenta que no ocurra.

A su vez el, reconocimiento de aspectos propios desconocidos que se manifiestan resulta incómodo, en parte, porque desarma certezas que se tenían, que sostenían la propia imagen de sí de

las formadoras. Una de ellas lo manifiesta de la siguiente forma: *“Es un trabajo: como mucho más... de mucha vuelta sobre uno, que es molesto, porque en realidad eso te tensiona con tus propias certezas, ¿no? que uno las necesita”*. La desestructuración que supone la pregunta instalada sobre aspectos propios que se consideraban fijos e incuestionables es identificada como fuente de molestia:

Yo en dos ocasiones dije que me fui de acá y me caminé 30 cuadras. Bueno, tenía que ver con la desestructuración, la movilización, bueno. Creo que tengo recursos para... o negar lo que quiero ver o volver a estructurarme y seguir adelante.

Otra fuente de molestia identificada es la movilización emocional: *“Nos desestructuramos y yo me quedaba pensando ¿y cómo se habrán ido las demás, estarán tan movilizadas como yo? Bueno, como que faltó ese espacio de volver a recomponernos”*. Las participantes no esperan la aparición de las emociones en el espacio de formación y las valoran negativamente.

Por otro lado, también parecen resultar incómodos los contenidos mismos de los descubrimientos. En general aquello que se desconoce constituye parte de los aspectos mantenidos por fuera de la conciencia, aspectos negados o rechazados. Estos son depositados en el afuera – proyectados– y las técnicas proyectivas contribuyen a visibilizarlos. De modo que las participantes se ven enfrentadas a cuestiones propias que no les resultan agradables: *“No me gusta la dramatización, reconozco que uno siente que dice más de lo que uno quiso decir”*. La persona que manifiesta esto, en los encuentros, había referido a una dificultad con la audición que había mantenido oculta durante muchos años entre sus compañeras, por vergüenza. Ella misma señala que se ve impelida a exponerse y que luego se siente avergonzada ante el grupo.

La incomodidad de la exposición de lo íntimo se agrava por el sistema de creencias de las participantes, según el cual lo íntimo no debe ser parte de espacios de formación:

A mí me pasaron cuestiones puntuales en donde me dispararon cuestiones personales. Y en donde tenía bien claro que no iba a trabajarlas acá, porque las trabajé con mi analista, con mis amigos, ósea eran cuestiones mías, de mi propia trayectoria que se activan cuando uno empieza a indagar. Eh, de mi parte fue ponerle un límite de decir “bueno, acá yo esto sí, pero esto no...” hay espacios que son íntimos y que uno elige hasta dónde quiere y está dispuesto y puede... se bien lo que quiero ocultar y por qué...

Resulta evidente en este comentario que la representación de la formación de estas formadoras de docentes deja por fuera lo que considera “cuestiones personales” que están asociadas a espacios terapéuticos o clínicos que ellas consideran privativos de los espacios terapéuticos o de los consultorios psicológicos.

Esta representación de la formación difiere de las propuestas de tipo clínico, como la del GRUFOP, según las cuales se trabaja precisamente en el eje de lo singular y lo compartido, de acuerdo con la idea de que persona y rol profesional se encuentran interentramados (Medina, 2006). Esta diferencia en el ámbito de las creencias entre las participantes de la formación y las formadoras invalida, en parte, las propuestas de formación de GRUFOP para ellas. La expectativa que se formaron las participantes cuando se las invitó a un espacio de reflexión sobre su desempeño profesional respondía a sus representaciones de lo que es la formación. Imaginaron que pondrían en palabras lo que pensaban acerca de su quehacer. Dicen no haber entendido en principio el nivel de exposición que suponía.

El abordaje de lo singular dentro del espacio formativo, que toda propuesta clínica supone, parece entrar en contradicción con las representaciones que las formadoras de formadores tienen

de la formación: *“Sentí que no había consentido al trabajo que se estaba haciendo. Y que era demasiado íntimo. . . . yo no quería abrir más el juego de lo que se había abierto”*.

La incomodidad de ser vistos/vistas

Los aspectos de sí que se manifiestan a través de las técnicas proyectivas son expuestos ante todo el grupo, en tanto la formación es grupal. En este sentido las participantes hablan de sentirse “desnudas” y “expuestas”. El grupo es testigo de aspectos que cada quien desconocía de sí y que no son agradables para una misma. La exposición a todo el grupo de cuestiones personales consideradas demasiado íntimas, y de las que no se tenía consciencia, es experimentada por varias como una invasión de su privacidad: *“Sentir que aparece más de lo que quiero mostrar embroma, porque uno se siente como desvestida, en un lugar donde quizás no quería llegar. Eso moviliza”*. Queda claro para ellas que con estas técnicas pierden el control sobre la imagen que proyectan en los otros: *“Los docentes nos defendemos mucho al hablar de nosotros. Todo el mundo cuenta las cosas... pero ‘soy la mejor, mis alumnas son las brillantes, todo es... perfecto’”*.

A esto se le suma, además, en algunas de las participantes que se identifican a sí mismas como “objeto de investigación” –es decir, aquello que se ha manifestado además será dado a conocer públicamente (aunque se mantenga su anonimato)–: *“Hay una sensación de... sentimiento de ser objeto de investigación, de uno sentirse convertido en un objeto. En algo que están mirando.”*

Indagando en esta incomodidad, advertimos que ella está asociada a sus representaciones sobre la investigación en educación, que se han formado de acuerdo con experiencias previas. Según lo que las formadoras en formación comentan, investigar para ellas consiste en *“ver lo que el otro está haciendo mal”*. Este prejuicio que liga la investigación a un juicio de valor alimenta una vivencia paranoide tanto de las dinámicas psicodramáticas como de las instancias de relato de la primera práctica docente. En palabras de una participante *“No me sentí cómoda cuando leí mi narrativa. . . . La devolución que me hicieron no fue respetando a quien narra. Sentí que fue una crítica”*. Es decir que la incomodidad, en este caso, parece estar asociada a la de ser objeto de crítica. En la mirada del otro parece estar alojado el juicio de valor. La investigación misma es interpretada como un modo de develar aquello que es criticable. Al respecto, una de las formadoras revela: *“Siento la necesidad de demostrarle a la Universidad que en los profesorados también se hacen bien las cosas”*, y otra declara: *“Nos sacan información y no nos devuelven la producción. No hay una devolución real, un ida y vuelta”*.

Este modo de pensar parece dar cuenta de un vínculo fantaseado que parece ser de tensión y desconfianza entre instituciones, en este caso la Universidad (desde la cual se brinda la formación) y el profesorado, siendo las formadoras de docentes representantes de una de estas instituciones y las formadoras de GRUFOP de la otra. La rivalidad que parece surgir en este vínculo no promueve la confianza, que es un requisito para el trabajo con la propia intimidad.

Ahora bien, lo expresado por las participantes de GRUFOP parece implicar la suposición subyacente de que tanto la mirada propia como la ajena conducirán inevitablemente a una evaluación valorativa (tanto por parte de sí mismas como del resto del grupo). Parece que son estos juicios de valor negativos aquello que se busca evitar. En este sentido, si todo lo susceptible de generar un juicio de valor desfavorable se mantiene oculto, el dispositivo GRUFOP parece develarlo ante los individuos y el grupo. La incomodidad resultante, entonces, podría entenderse como inherente a la función del dispositivo de formación, que actúa como un analizador y visibilizador de aspectos que habitualmente permanecen en la sombra (Souto, 1999), tanto a nivel individual como colectivo.

Efectos de la incomodidad en el proceso de formación

Identificamos que la incomodidad, a su vez, produce efectos en el proceso de formación, algunos de los cuales son obstaculizadores y otros potenciadores de la formación como transformación subjetiva (Tabla 1).

Tabla 1

Efectos de la incomodidad que resultan obstaculizadores y promotores del proceso de formación

Efectos obstaculizadores		Efectos promotores
Huida	Ausentismo	Reconocimiento de importancia de poner en palabras las emociones
		Toma de conciencia de emociones y del sufrimiento
	Silenciamiento	Toma de conciencia sobre la posición de sujeto en formación
	Resistencia a realizar tareas	Reconocimiento del miedo a dañar al estudiante
Ataque		Reconocimiento de necesidades de formación
		Formulación de preguntas en torno a su quehacer (algunas de índole ética)

Fuente: Elaboración propia.

Efectos obstaculizadores de la formación

• **Huida:** Toma diversas formas:

Ausentismo: *“El encuentro siguiente me enfermó, me descompuse. . . . Esa vulnerabilidad que sentí en ese momento hizo que después me distanciara, no viniera unos encuentros”*. La sensación de malestar cobra tanta fuerza que la participante se retira para protegerse y así impide que el grupo y las formadoras tengan la posibilidad de acompañar su proceso.

Silenciamiento o cambios de tema en las discusiones grupales: En ciertos momentos durante los encuentros se observa la reticencia a dar a conocer las propias opiniones. Se producen largos silencios o cambios de tema rotundos cuando las coordinadoras plantean la pregunta acerca de qué es lo que produce incomodidad.

Resistencia a realizar actividades propuestas: *“Quizas por eso, por ese rechazo que me dio será que no leí el relato de la primera práctica de mi compañera, que tenía que comentar ¡Incluso me olvide!”*.

• **Ataque:** Tomó diversas formas –críticas explícitas al dispositivo, cuestionamientos al encuadre mismo o a la coordinación. *“Yo sé bien lo que quiero ocultar y por qué, digamos, ósea, por supuesto que lo trabajaré con mi analista, pero no aca porque no me parece el lugar para hacerlo!”* Las críticas al encuadre del dispositivo, en este caso a las consignas mismas que suponen el compartir aspectos personales de una misma involucrados en el desempeño profesional, constituyen un ataque al vínculo pedagógico y a la confianza. De esta manera, perjudican los requisitos que son necesarios para que la formación tenga lugar.

Todas estas consecuencias de la incomodidad se potencian en el entramado grupal, siendo producto del contagio y del sobredimensionamiento de cada cuestión al circular en el grupo.

Algunas de las personas funcionan como líderes encabezando los ataques. Otras cumplen el rol de seguidoras, reforzando este sentido aún más a través de nuevos argumentos. Retoman lo señalado por las primeras e indican su acuerdo con ellas: *“Como dijo... se avanzó más allá de lo que por ahí algunos [énfasis] tolerábamos o podíamos”*. La sensación de incomodidad, al ser explicitada, provoca nuevamente incomodidad en el grupo, que se revela en cambios de tema en la conversación y en la negativa a encarar la discusión sobre aquello que incomoda. Puntualmente, cuando las coordinadoras preguntan, toman la palabra y refieren a otras cuestiones desvinculadas de la expresión de aquello que les acontece.

Efectos promotores de la formación: La incomodidad como analizador que motoriza la reflexión

La sensación de incomodidad también parece haber resultado facilitadora de la formación entendida como proceso de transformación en los casos que detallaremos a continuación:

- Cuando es puesta en palabras, la incomodidad parece ofrecer la posibilidad de analizar qué es lo que provoca incomodidad en cada quien –*“a mí las técnicas que involucran el cuerpo siempre me incomodan porque me siento expuesta”*–, lo cual favorece el conocimiento de sí.

En el encuentro 6 de formación analizado, la conversación al interior del grupo lleva a las formadoras en formación a enfocarse en los detalles del ejercicio de su rol como formadoras de docentes, específicamente en lo que refiere al aspecto psíquico del rol y la experiencia subjetiva de ser formadoras. Aparece entonces la posibilidad de manifestar emociones que el desempeño del rol profesional provoca y que no parecían ser conscientes para las participantes. Tal es el caso del sufrimiento. En efecto, las participantes comienzan a reconocer el sufrimiento como parte de su experiencia profesional.

No ponemos en palabras lo que nos pasa. Evidentemente es una situación la de la docencia. Yo me pongo a pensar que quizás hacía cosas para tratar de tapar eso que pasaba, no? De sostener o de tratar de que no se note tanto de que estamos todos sufriendo.

- La discusión sobre su propia incomodidad favorece la toma de conciencia sobre el resto de las emociones presentes en el ejercicio del rol y el modo de lidiar con ellas, y de la importancia de poner en palabras estas emociones:

Lo veo como super constructivo, de alguna manera me quedo con esto de que si las emociones pasan por las palabras, las puedo simbolizar y no me las llevo al acto. Entonces me parece que está bien que nos pasen cosas. Y que pasen por decirlas con las palabras. “Me siento incómoda por esto”. Me parece que mejor eso a que después uno se quede en el acto con otra cosa. Me parece que es absolutamente constructivo poder decirlo.

Tal como este testimonio denota, la forma que tomó el dispositivo de formación parece haber servido como modelo para pensar e inspirar la formación en general, validando la importancia de poner en palabras las emociones y de que aquello que provoca incomodidad sea afrontado y confrontado.

- La incomodidad también parece contribuir a la formación en las situaciones en que se presenta vinculada con la experiencia de ocupar el lugar de sujetos en formación. Esta condición de sujeto en formación parece fomentar el volver a pensar en los sujetos en formación a quienes las formadoras acompañan, tal como ellas mismas lo manifiestan:

El haber puesto el cuerpo para mí en un espacio en donde se ponen en juego los dispositivos a mí me lleva a re pensarme como formadora.

Para mí fue sumamente valioso haber transitado yo por el lugar... o sea haber hecho el esfuerzo de hacer algo que no quería... que sentía que no tenía ganas o que no era algo que naturalmente me salía, como esto de dramatizar una situación. Yo... yo después pensaba cuántas veces mis alumnos harán cosas que naturalmente no tenían ganas de ponerse a hablar de ese tema o con ese disparador.

Tal como lo revela el testimonio de estas entrevistas, haber experimentado incomodidad como sujetos en formación las lleva a preguntarse acerca de la incomodidad que ellas mismas provocan cuando las invitan a transitar procesos de autoobservación similares a los que ellas mismas han transitado en el taller de GRUFOP.

- En este marco se pone de manifiesto también el miedo que les provoca la posibilidad de incomodar a sus estudiantes y de dañarlas a través de esta incomodidad provocada:

Cuántas veces yo habré hecho lo mismo con mis estudiantes, lo mismo que ustedes hicieron, de incomodarlas...?

Yo la veía hoy a ella incómoda, incómoda en el sentido que se estaba diciendo algo en lo que ella no acordaba y ella estaba callada. Para mí si yo le decía “Bueno vos ¿qué pensás?” yo la exponía... la incomodaba, la violentaba. Lo que digo es, “hoy no la quise presionar” pero para mí sigue siendo una preocupación que ella diga lo que ella piensa.

Durante estas discusiones se ponen de manifiesto representaciones de docentes en formación como seres frágiles y vulnerables que deben ser cuidados. El temor de sus propias intervenciones como formadoras se extiende también a lo que ellas designan como “*invasión del otro*”. Su intimidad debe ser preservada. En esta línea incluyen también ciertas preguntas que podrían “*desarmar al otro*”, es decir, cuestionar sus certezas. Por último, se cuestionan la función misma de la formación: “*Me llevo a interpelarme a mí como formadora, digo en pos de que encaje en determinado lugar: terminar presionando al otro a que sea lo que yo quiero que sea, lo que a mí me parece*”.

Estas discusiones permiten poner en palabras la tensión entre la formación y la otredad del otro:

Me siento alejada de este lugar de formación de que el otro tiene que tomar la forma que yo quiero, pero por otro lado entiendo que uno tiene que buscar un camino intermedio en donde no tiene que ser lo que yo quiero, pero tampoco no atender ninguna sugerencia y hacer el camino que se te cante por ejemplo, sino empezar a buscar un lugar intermedio.

- El miedo a provocar un daño en el estudiante o a que se movilicen emociones en la formación está también relacionado con el hecho de que las formadoras reconocen no estar capacitadas para lidiar con aquello que puede llegar a ocurrir cuando se invita al otro a compartir lo que siente: “*¿Qué hago con eso? ¿Para qué quería que se movilicen tanto? ¿Y si explota, cómo lo contengo? Nadie nos enseñó que hacer con los llantos de las residentes*”. Este miedo a provocar un daño permite también discutir la cuestión de la responsabilidad del rol vinculada a la posibilidad real de brindar contención.

Es decir que el reconocimiento de los propios límites que la incomodidad provocó parece haber favorecido, a su vez, la toma de conciencia de nuevas necesidades de formación. Dentro de ellas se manifiesta especialmente la necesidad de saber más acerca de las emociones y cómo lidiar con ellas en los espacios de formación. En sus palabras:

Necesitaríamos un espacio donde aprender todo esto de alojar las emociones.

Yo creo que hay miedo, mucho miedo de no saber qué hacer con eso y de también a las consecuencias que puede tener.

Porque me faltó eso. Qué pasa, a mi como técnica... si se desarma... si se quiebra. Yo qué hago?

- La incomodidad produce también como efecto la formulación de nuevas preguntas en torno a su quehacer, preguntas que circularon en el espacio de formación, por ejemplo:

¿Hasta dónde requiere autoconocimiento la profesión docente? ¿Se puede separar el hacer y el ser? ¿Cuánto interpelan en sus prácticas actuales con los residentes el “ser” docente? ¿Se puede correr lo emocional de la reflexión? ¿Cuál es el límite entre ser psicólogo y pedagogo?

Todas estas preguntas circulan en las reuniones y no se llega a dar respuestas unívocas, sino que permanecen abiertas para seguir reflexionando.

Estas preguntas, a su vez, van acompañadas de una reflexión en torno a los aspectos éticos vinculados al desempeño del rol:

¿Hasta dónde llegar con la propuesta de autoobservarse? ¿El docente en formación es dueño de plantear su propio límite en relación a lo que quiere y puede o necesariamente todo docente debe estar comprometido con autoobservarse? ¿Hasta dónde es correcto avanzar en el intento de que una docente se conozca a sí misma?

Hasta dónde vos poder presionar para que eso emerja ¿no? Y hasta dónde es del otro y el otro puede decidir hasta donde llega ¿no? Eso a mí me terminó haciéndome re pensarme a mí. Y veo cuántas practicas tenemos en donde... como que tenemos claro que es lo qué queremos generar, pero... pero siento que terminamos perdiendo de vista al otro en su integridad ¿no?

Este tipo de preguntas que se formulan las propias formadoras en formación las conducen a una reflexión acerca de ciertas cualidades de su rol como formadoras de formadores, como el respeto de los procesos, la habilitación del otro, la escucha. Y las conduce a plantearse ciertos requisitos que favorecen la capacidad de autoobservarse en sí mismas, que ellas, a su vez, pueden aplicar al trabajo con sus propios estudiantes. En este caso las formadoras en formación advierten la importancia de la confianza, como puede observarse en este comentario de una entrevista final acerca del acompañamiento a unas docentes en formación que preparaban un acto de fin de curso:

Si yo hubiese intervenido ahí estoy segura que metía la pata, con todo lo que hubiese cambiado y borrado de lo que estaban haciendo. Porque lo que hicieron las alumnas (docentes em formación a su cargo) hubiese tomado mi forma... y ellas hubiesen estado tensionadas para hacer lo que yo supuestamente estaba esperando. Pero me dieron una de las lecciones más lindas, me enseñaron a aprender a poder correrme y a confiar. Y em todo momento yo me acordaba mucho de lo que se trabajó en el dispositivo. ¿La docente de práctica tiene que controlar todo?... y la verdad es que para mí eso fue un aprendizaje, fue un poder dejar que ellos hagan.

Discusión

Existen una serie de cuestiones relevantes que merecen ser abordadas a partir de los aportes teóricos del psicoanálisis en relación con la incomodidad experimentada en los procesos de formación analizados. En primer lugar, es fundamental la reflexión en torno a cómo se transfiere lo vivido como sujeto en formación a la posibilidad de pensarse como formador. Como se evidenció, algunos de los

insights de las formadoras en proceso de formación tuvieron lugar precisamente a partir del hecho de que ocupaban la posición de sujetos en formación. En efecto, fue la incomodidad que ellas mismas experimentaron durante su propio proceso formativo dentro del dispositivo, cuando percibieron que las formadoras proyectaban en ellas su propio “ideal de sí mismas” (Cifali, 1994, 2018), lo que habilitó el cuestionamiento crítico sobre el respeto por la autonomía del estudiante y el grado de control que ejercen sobre el proceso formativo ajeno.

Este cuestionamiento de las formadoras sobre el respeto del estudiante nos lleva a una segunda cuestión que queremos plantear acerca de los resultados del análisis, desde el marco psicoanalítico. De acuerdo con las entrevistas realizadas, la coincidencia en el posicionamiento de varias de las entrevistadas en relación con este punto podría estar indicando la existencia de un fenómeno grupal particular que se designa como resonancia fantasmática (Anzieu, 1997; Kaes & Desvignes, 2011); la identificación de varias de las formadoras con un fantasma (Lacan, 1966) –un guión imaginario– común, que funciona como soporte para la conformación del imaginario colectivo del grupo (Giust-Desprairies, 2009).

Ahora bien, el análisis realizado ha mostrado también la capacidad de las formadoras en formación de identificar este fantasma o guión organizador presente. No solo las propuestas reflexivas del dispositivo, sino también el posicionamiento de las formadoras como sujetos en formación parecen haber tenido un efecto clave como visibilizador. Tal como ocurre con las técnicas de cambio de rol en los dispositivos que las proponen, el observar las situaciones desde otro punto de vista – como sujetos en formación en este caso– permite transformar las creencias, en tanto se observa lo que desde otras posiciones estaba invisibilizado. Esta conclusión revaloriza la experiencia de volver a pasar por ese lugar de sujeto en formación, aun para personas con largos recorridos formativos.

Según el contenido expresado en el grupo, el fantasma organizador en juego en este caso ronda en torno a la dualidad formar-deformar (Kaes & Desvignes, 2011; Souto, 2000; Mastache, 2012). Tal como se ha evidenciado en estudios previos sobre este guión imaginario –el fantasma formar-deformar–, entre las formadoras de docentes se presenta la tensión entre dos sentidos: el de nutrir y dar forma y el de deformar y provocar daño.

En relación con el deseo de dar forma, modelando al estudiante de acuerdo a la imagen del propio deseo, se manifiesta entre las formadoras la voluntad de apoderamiento (Filloux, 1996; Pujade-Renaud, 1983). Esta dinámica pone en riesgo el deseo de aprender del estudiante, que podría ser desplazado por el deseo del formador de que el estudiante aprenda (Mannoni, 2005). En relación con el sentido vinculado a la deformación, por otra parte, se despliega en el grupo de formadoras el miedo a causar daño al otro o a no saber cómo comportarse en instancias en las que se ponen en juego emociones –se trata de la formación en su manifestación destructiva vinculada a la pulsión de muerte (Calame-Griaule et al., 1973; Cifali, 1994)–.

Por otro lado, la toma de consciencia de la posibilidad de neutralización del deseo del otro que se manifiesta en el grupo de formadoras podría constituir un indicio del inicio de una elaboración de la dimensión fantasmática (Filloux, 2001). En efecto, la vivencia incómoda en posición de sujetos en formación parece haber dejado una marca o huella en las formadoras que permite instalar la certeza de que “*el otro va a tomar la forma que pueda y quiera y no la que el formador desee*” (en palabras de una participante). Esta actitud señala el abandono de la posición onnipotente propia del predominio fantasmático (Calame-Griaule et al., 1973; Filloux, 2001).

En este proceso se puede apreciar la cualidad subjetivante del dispositivo GRUFOP, más allá de la incomodidad experimentada. Esta cuestión, que constituye el último punto a explorar en nuestra

discusión, nos lleva a la pregunta acerca del vínculo que hay entre placer-displacer y formación. Los resultados del análisis nos alinean con Rodolfo (2013) en relación con su planteo acerca de la naturaleza conflictiva de la configuración de una experiencia, de acuerdo con la cual la posibilidad de que una vivencia produzca efectos subjetivantes no implica necesariamente que sea placentera o satisfactoria. Esto implica la aceptación de una cuota de displacer en los procesos de aprendizaje y de formación, así como la responsabilidad de emplear todos los recursos a nuestro alcance para mitigar esa incomodidad cuando sea posible. En este sentido, podemos sostener, en consonancia con lo señalado históricamente por Bleger (1967), la importancia de establecer un encuadre claro y la comunicación explícita de sus límites desde el inicio, lo que puede favorecer la disposición psíquica necesaria para transitar procesos de alto impacto emocional como los que caracterizan a los dispositivos de formación con enfoque clínico.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran instancias en que la incomodidad puede ser obstaculizadora de la formación, pero otras en las cuales la incomodidad promueve la formación. Estos hallazgos apuntalan la hipótesis según la cual la formación –en tanto transformación producto de una experiencia– va siempre acompañada de un contenido emocional. La cualidad placentera o displacentera de este contenido emocional no parece ser la cuestión más relevante a la hora de identificar una instancia como formativa. Más bien, de acuerdo a los resultados del trabajo, podemos afirmar la naturaleza conflictiva de la experiencia que habilita la formación.

En este sentido, el trabajo avanza sobre esta hipótesis profundizando en aquellas cualidades que tienen las experiencias vinculadas a la incomodidad que obstaculizan la formación, cuando el efecto que provocan es la huida o ataque. Imposible no relacionar estos resultados con los modos de funcionamiento de la mentalidad grupal en situaciones de aprendizaje, conceptualizados por Bion (1980) –grupo de supuesto básico de ataque y de fuga– como mecanismos defensivos puestos en juego en los grupos ante la preeminencia de la intolerancia a la frustración. En este sentido, tal como lo hace Bion, podríamos volver a afirmar, siguiendo a Klein (2015), que cuando predominan las ansiedades depresivas o paranoides no es posible aprender de la experiencia.

Por el contrario, cuando la incomodidad favorece la puesta en palabras –la simbolización–, parece producirse lo que en psicoanálisis se comprende como “proceso secundario”, que contribuye con la tarea del aparato psíquico de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas o significantes (Freud, 1920/1976), lo cual habilita la elaboración psíquica que da lugar a la tolerancia a la frustración requerida para que la formación como transformación tenga lugar. Los resultados del análisis parecerían estar indicando que cualquier sensación o emoción puesta en palabras puede resultar reveladora y provocadora de autoconocimiento.

Para resumir, volvemos a las preguntas que dieron comienzo a este estudio. ¿Qué relación hay entre incomodidad y formación? La evidencia empírica en este trabajo demuestra que la incomodidad es inherente al proceso formativo. No es permanente, ni necesaria para que una experiencia formativa tenga lugar, pero es muy probable que se manifieste en el proceso. ¿Es evitable? Nuevamente el análisis realizado muestra que en los casos en los que se presenta no parece ser posible eliminarla, aunque sí se ha observado que se mitiga cuando se pone en palabras y cuando promueve la reflexión sobre la propia acción. En este sentido, el trabajo también permite dar respuesta a la última de las preguntas: ¿Es deseable evitar la incomodidad?

Como respuesta, podemos concluir que la incomodidad *per se* no parece ser una condición que inhiba o provoque formación, más bien podría ser tomada como un indicio de que hay movimiento. El punto clave parece ser la posibilidad de poner en palabras lo que acontece, convirtiendo la incomodidad o cualquier otra sensación que se presente en situaciones de formación en un analizador que ilumine los propios procesos. En este sentido, los resultados del trabajo animan al diseño de dispositivos de formación de formadores que inciten a un tipo de reflexión que incluya la circulación de emociones y sensaciones como la incomodidad, propias de las experiencias subjetivas, para que estas sensaciones sean puestas en visibilidad y se conviertan en analizadoras de la propia experiencia formativa.

Agradecimientos

Este estudio es parte de un Proyecto UBACyT con nombre “La formación docente en las prácticas: Un dispositivo de formación de profesores de práctica: diseño, implementación y análisis” (UBACyT 2019-2021), financiado por la Universidad de Buenos Aires.

Referencias

- Anzieu, D. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Formación de formadores* (Serie Los Documentos, Vol. 9). Novedades Educativas.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IIICE*, (34), 7-28. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1440>
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad: Estudio psicoanalítico*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.
- Calame-Griaule, G., Kaes, R., Anzieu, D., Thomas, L.-V., Le Guerin, N., & Filloux, J. (1973). Fantasma et formation. *Journal de la Société des Africanistes*, 43(2), 279-280. https://www.persee.fr/doc/jafr_0037-9166_1973_num_43_2_1716_t1_0279_0000_2
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: Contre-jour psychanalytique*. PUF.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner: Valeurs des métiers de la formation*. PUF.
- Derrida, J. (2001). *Estados de ánimo del psicoanálisis*. Paidós.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación: Formación de formadores* (Serie Los Documentos, Vol. 6). Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique: Le discours inconscient de l'école*. L'Harmattan.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Ediciones Carpe Diem.
- Freud, S. (1976a). El malestar en la cultura (L. López-Ballesteros, Trad.). In S. Freud, *Obras completas* (Vol. III, pp. 3046-3066). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1930).
- Freud, S. (1976b). Más allá del principio de placer (L. López-Ballesteros, Trad.). In S. Freud, *Obras completas* (Vol. II, pp. 2507-2541). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1920).
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Érès.
- Kaes, R., & Desvignes, C. (2011). *Le travail psychique de la formation: Entre aliénation et transformation* (Collection Inconscient et culture). Dunod.

- Klein, M. (2015). *Envidia y gratitud: Y otros trabajos*. Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Paidós.
- Lacan, J. (1966). *La lógica del fantasma: Seminario 14*. Paidós.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible: Psicología y etología*. Siglo XXI.
- Manrique, M. S. (2021). Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio: Una mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes. *Revista Educere*, 25(82), 761-777. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150054>
- Manrique, M. S. (2023a). El registro imaginario como organizador del posicionamiento subjetivo en formadoras de formadores. *Itinerarios Educativos*, (19), Artículo e0057. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0057>
- Manrique, M. S. (2023b). La coordinación y la transferencia en un dispositivo clínico de formación de formadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 14(19), 64-83. <https://doi.org/10.30972/riie.19146754>
- Manrique, M. S., & Mazza, D. R. (2024). Temporalidad y transformación en la formación. *Praxis Educativa*, 28(3), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280302>
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias: Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Noveduc.
- Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía: El acto de educar desde otra identidad docente*. Noveduc.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. ESF.
- Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis: Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación* (Serie Formación de Formadores, Vol. 10). Novedades Educativas.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 34(3), 437-452. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117112620002.pdf>
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Editoras a cargo

-  Patrícia Albieri de Almeida
-  Thais Gava