


El registro imaginario como organizador del posicionamiento subjetivo en formadoras de formadores

The imaginary register as an organizer of subjective positioning in trainers of trainers

Manrique, María Soledad

 **María Soledad Manrique** Sobre la autora
solemanrique@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA); Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (CIIPME- CONICET), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 19, e0057, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 24 Julio 2023

Aprobación: 10 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0057>

Resumen: El posicionamiento subjetivo designa la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva, desde la cual interpreta cualquier fenómeno. En un aula constituye la base sobre la cual se toman las decisiones pedagógicas. En este trabajo buscamos caracterizar el posicionamiento subjetivo de dos formadoras de formadores en un dispositivo de formación enfocado en la reflexión sobre las prácticas realizado en Buenos Aires. Aplicamos análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a siete reuniones de supervisión y una entrevista a las dos formadoras. El análisis permitió elaborar cuatro hipótesis. 1- Es posible identificar seis dimensiones que configuran el posicionamiento subjetivo de un formador —la dimensión vincular, la del sentido de la formación, la de los fundamentos conceptuales, la de los valores, la de los afectos y la de la lectura de la situación presente. 2- La última funciona como eje organizador de las otras. 3- En ella participa de manera preponderante el registro imaginario, que organiza las otras dimensiones. 4- Los posicionamientos de ambas formadoras pueden ser considerados como exponentes de dos imaginarios sociales en torno a la formación actualmente en tensión: el de la formación como proceso de comprensión racional de situaciones y el de la formación como elaboración psíquica.

Palabras clave: formación de formadores, posicionamiento subjetivo, registro imaginario, toma de decisiones.

Abstract: *Subjective positioning designates the way in which a subject inhabits an established position or builds a new one, from which phenomena are interpreted. It forms the basis on which pedagogical decisions are made. In this work we seek to characterize the subjective positioning of two trainers of trainers in a training device focused on reflection on practices carried out in Buenos Aires. We applied content analysis (Krippendorff, 1990) to 7 supervision meetings and an interview with the two trainers. The analysis allows the elaboration of 4 hypotheses. 1- Six dimensions could be identified that make up the subjective positioning of a trainer —the bonding dimension, the dimension of the meaning of the training, the conceptual foundations, the values, the affections and the interpretation of the present situation. 2- The latter function has been identified as the organizing axis of the others. 3- The imaginary register present in this dimension participates in a preponderant way, organizing the other dimensions. 4. The*

positions of both trainers can be considered as exponents of two social imaginaries around training currently in tension: that of training as a process of rational understanding of situations and that of training as psychic elaboration.

Keywords: *training of trainers, subjective positioning, imaginary register, decision making.*

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento subjetivo constituye la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, desde la cual experimenta los fenómenos —es decir una posición desde la cual percibe, siente e interpreta el mundo. Si empleamos este concepto para pensar el desempeño profesional de formadores, podemos sostener que es desde este posicionamiento subjetivo que se toman las decisiones pedagógicas que subyacen a las intervenciones en situaciones de formación. En otras palabras, en el posicionamiento subjetivo se apoya el pensamiento estratégico (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2006) de todo formador.

El propósito de este trabajo es caracterizar el posicionamiento subjetivo de dos formadoras de formadores para comprender la diferencia en sus intervenciones en un taller de formación de tipo clínico para formadoras de docentes (Souto, 2010) realizado en 2019 en Buenos Aires, Argentina. Los dispositivos de formación de tipo clínico tienen como fin poner en análisis a los propios participantes, sus modos de relacionarse entre sí y con lo que estudian o practican (para conocer más detalles de este tipo de dispositivos remitirse a Souto, 2010). En este caso particular se buscaba que las participantes del dispositivo de formación —9 formadoras de docentes— pudieran reflexionar sobre sus prácticas en los profesorados, entendiendo reflexión como un retorno sobre sí que permite la toma de conciencia de los propios rasgos, de la manera de posicionarse en relación a su práctica.

Las formadoras de formadores que coordinaban este dispositivo de formación —coordinadora (en adelante CO) y co –coordinadora (en adelante COCO) a cargo de las intervenciones psico–corporales y juegos psicodramáticos, cuyo posicionamiento subjetivo es objeto de análisis en este trabajo— conformaban un equipo de cuatro miembros junto con una observadora no participante que registraba los encuentros para su posterior análisis y una supervisora que participaba en reuniones posteriores a los encuentros, que era la directora del equipo de investigación.

En trabajos previos ya se han caracterizado los procesos de las participantes del dispositivo de formación —las nueve formadoras de docentes—; sus expectativas, movimientos, valoraciones, dificultades y críticas al dispositivo (Manrique, en prensa). Asimismo, se categorizaron las intervenciones de las formadoras —CO y COCO— y se diferenciaron las funciones que cumplieron en relación con el encuadre (Manrique, 2023).

En este tercer trabajo que analiza el mismo dispositivo que los otros dos, buscamos caracterizar el posicionamiento subjetivo de cada una de las formadoras para comprender mejor la relación entre este posicionamiento y la toma de decisiones pedagógicas. Esperamos que los resultados contribuyan al conocimiento sobre los procesos que llevan a cabo formadoras de formadores, como parte de su

NOTAS DE AUTOR

Sobre la María Soledad Manrique es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Diplomada en Psicoanálisis y **autora** Prácticas Socioeducativas (FLACSO), Maestranda en Danza Movimiento Terapia (Universidad Nacional de las Artes) y Psicodramatista. Como Investigadora del CONICET, como Profesora Adjunta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y como coordinadora de grupos de desarrollo personal, estudia el movimiento de ideas, actitudes, emociones y del cuerpo; de los procesos de transformación subjetiva y de los dispositivos que permiten acompañarlos.

desempeño profesional. Particularmente nos interesa identificar qué aspectos habría que tener en cuenta para comprender la toma de decisiones pedagógicas que dan lugar a modos de intervención.

Con este fin, consideramos las 7 reuniones de supervisión posteriores a los encuentros de formación y una entrevista realizada a las dos formadoras (CO y COCO) y aplicamos el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para identificar el posicionamiento de cada una de ellas en relación con su desempeño como coordinadoras del grupo de formación.

Una serie de conceptos provenientes de teorías cognitivas y socioculturales (Mevorach & Strauss, 2012; Doyle, 1983; Mazza, 2016) y de teorías psicoanalíticas (Lacan, 2009; Castoriadis, 1989; Filloux, 2001; Cifali, 2018) nos sirven de marco para elaborar hipótesis acerca de las dimensiones involucradas en el posicionamiento subjetivo de las formadoras.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El posicionamiento subjetivo en el oficio de formar

Los procesos que pone en juego un formador, como fenómeno complejo (Morin, 1996) —en tanto inciertos, dinámicos y múltiplemente atravesados— pueden ser iluminados desde perspectivas diferentes (Ardoino, 2005). Una de las líneas que se ubican dentro del marco de la complejidad para pensar el quehacer del formador (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017) recupera el concepto de oficio (Sennet, 2009) para designarlo. La tarea del formador entendida como oficio se aprende a través del ejercicio, no está predefinida, sino que se va redefiniendo dentro de una comunidad de prácticas en la que tienen lugar procesos permanentes de negociación y disputa por esta definición.

Otra forma de pensar el quehacer del formador establece una distinción entre dos modos de pensar, el programático y el estratégico (Morin, Roger Ciurana & Motta, 2006). Mientras el modo de pensar programático se corresponde con la didáctica tecnicista que pronostica y normativiza, supone una serie de pasos y anticipa asegurando la llegada a un fin, a partir de un orden; el modo de pensar estratégico es dialéctico, incorpora el conflicto como parte y asume la incertidumbre y el desorden. Requiere pensar una travesía con alternativas. En ellas aparece la singularidad del formador, con la totalidad de sus aspectos —sociales, éticos, psíquicos— y la eventualidad de los múltiples escenarios de cada situación.

En este trabajo planteamos que el posicionamiento subjetivo subyace a cualquiera de las formas que asuma el pensamiento del formador. Que es desde ese posicionamiento que se toman las decisiones pedagógicas que orientan las intervenciones del formador. Nos interesa indagar precisamente en las dimensiones que toman parte en este posicionamiento.

El oficio del formador como el de aquel que ofrece un espacio para el desarrollo de capacidades

Comprender el oficio del formador requiere que establezcamos una distinción entre lo que Barbier (1999) ha llamado el mundo de la enseñanza y el mundo de la formación. Enseñar involucra transmitir un saber, mientras que formar supone contribuir con el desarrollo de capacidades (Barbier, 1999). En la formación el centro lo ocupa el ejercicio y el entrenamiento porque la capacidad no se puede transmitir, sino que cada quien debe desarrollarla. En este marco, todo formador tiene como tarea diseñar, poner en marcha y sostener el espacio para que este proceso de desarrollo de capacidades pueda suceder (Beillerot, 1996). Ahora bien, ¿Cómo hace esto un formador? ¿A través de qué procesos? ¿De dónde surgen sus intervenciones? Estas preguntas pueden ser respondidas de modo diferente según el marco teórico en que nos ubiquemos. Nos

interesará particularmente tomar dos marcos para responderlas: un marco cognitivo y socio cultural y un marco psicoanalítico.

El oficio de formar desde una perspectiva cognitiva y sociocultural

Desde el punto de vista cognitivo y sociocultural podemos pensar que toda intervención se encuadra en una interpretación de la situación en que esa acción tiene lugar. El accionar de un formador, entonces, se verá afectado por el modo en que ese formador comprende la situación, el sentido de lo que él o ella están haciendo allí en relación al contexto y a quienes de él participan, el para qué y el porqué. Doyle (1983) y Mazza (2016) han dado el nombre de «tarea» a esta definición de la situación en el momento a momento. Esta definición de la situación puede variar de sujeto en sujeto (Doyle, 1983) y muchos de los conflictos que tienen lugar en el terreno de lo educativo en cualquier nivel se relacionan con esta disputa por el sentido.

Ahora bien, esta definición de una situación depende de una interpretación que se realiza desde una serie de esquemas dinámicos o modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012). Los modelos mentales son esquemas de percepción valoración y acción (Zeichner, 1994) que se han construido a lo largo de las experiencias previas de quienes los portan y que se activan en cada situación de modo automático como escenarios mentales con múltiples elementos y que permiten comprender el sentido de las acciones en dicho escenario y anticipar posibles desenlaces. Estos esquemas dinámicos se van transformando a lo largo de la vida pero no siempre son conscientes, por tanto es muy difícil transformarlos.

El oficio de formar desde una perspectiva psicoanalítica

Desde esta perspectiva nos interesará la dimensión de la realidad psíquica (Freud, 1915), aquello que adquiere, en el psiquismo del sujeto, valor de realidad. Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana (Lacan, 2009; Rabinovich, 2007) se plantea que en la configuración de una experiencia subjetiva participan tres registros: real, imaginario y simbólico. Resumiendo mucho esta teoría podemos decir que lo real refiere a lo no representable; lo simbólico al orden del lenguaje, la cultura y la ley o el logos, que ordena la información proveniente de los registros real e imaginario. El registro imaginario que es el que más nos va interesar en este escrito, por su parte, se funda en el pensar con imágenes. En la concepción freudiana, la percepción deja huellas (signos perceptuales) a partir de las cuales construimos imágenes de nosotros mismos y de los demás.

Tomando como punto de partida esta teoría para identificar el posicionamiento de un formador, podríamos pensar que este depende de cómo se van anudando estos tres registros en las situaciones que toca vivir, generando una experiencia subjetiva. Es muy importante en este marco, poder identificar cómo el registro imaginario produce sentido en cada formador y cómo este sentido entra en relación con otros fenómenos psíquicos como las emociones — el miedo básicamente— y el deseo.

Analizando el juego de los deseos en el quehacer del formador, Filloux (2001) advierte que puede involucrar el deseo de apoderamiento que implica el deseo de que el estudiante sea tal y como lo imaginamos. Y que la seducción es un modo habitual que asume ese intento de capturar el deseo del estudiante (Cifalli, 2018). Cuando esto ocurre el deseo de saber del estudiante queda desplazado por el deseo de enseñar del docente (Cifali, 2018; Pujade-Renaud, 1983).

El concepto de registro imaginario también puede ser pensado en relación con el ámbito social, como lo ha hecho Castoriadis (1989). Según este autor que habla de la institución imaginaria de la sociedad, los significados imaginarios se constituyen en redes y se cristalizan en imaginarios sociales instituidos que aseguran la reproducción de las sociedades, en tanto definen las condiciones de lo pensable, modelan a las personas en relación con las normas, las formas de pensar y los procedimientos para enfrentar cada situación y permiten el anclaje entre individuo e institución (Castoriadis, 1989). Asimismo, la capacidad creativa e

indeterminada de la imaginación puede también crear significaciones diferentes, y así llegar a configurar imaginarios radicales que induzcan el cambio social.

ANTECEDENTES DE ESTE TRABAJO: LAS INTERVENCIONES DE LAS FORMADORAS DE FORMADORES EN EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Antes de analizar el posicionamiento subjetivo de las dos formadoras de formadores en las reuniones de supervisión, presentamos en este apartado un resumen de los resultados del análisis de sus intervenciones a lo largo de los siete encuentros del dispositivo de formación, elaboradas en detalle en un trabajo previo (Manrique, 2023).

Básicamente, si lo que el dispositivo de formación se proponía era habilitar el conocimiento de sí mismas en su quehacer profesional en un grupo de formadoras de docentes, CO se enfoca más en las situaciones en las que las formadoras se desempeñaban y COCO en las formadoras mismas, en sus aficciones y en los aspectos más subjetivos de dicha práctica.

CO es a su vez quien, como codirectora del equipo de investigación, toma a su cargo la coordinación del grupo. Se vale sobre todo de intervenciones que designamos como analíticas (Manrique, 2023). En ellas emplea las teorías como lentes para interpretar fenómenos que las docentes en formación relatan. Pone a disposición del grupo las herramientas teóricas que está empleando para pensar esas situaciones además de las interpretaciones, ofreciendo un marco de sentido diferente para comprender posibles relaciones entre los fenómenos que comparten.

COCO, por su parte, tenía el rol de conducir las dinámicas lúdicas o psicodramáticas en momentos puntuales del taller. El foco de su intervención fue meta-analítico. A diferencia de las intervenciones analíticas que enfocan en la situación como objeto, las meta analíticas lo hacen en la manera en que el sujeto está implicado dentro de la situación, con sus sensaciones, emociones, actitudes y pensamientos. Estas intervenciones habilitan la mirada sobre los procesos que subyacen a las acciones. Incluyen observar procesos de pensamiento, sensaciones y emociones que se despiertan en el debate grupal y la identificación de concepciones implícitas en lo que las participantes comparten.

Más allá de los efectos que parecen provocar estos tipos de intervenciones descriptos en otro trabajo (Manrique, 2023), en este nos ocupamos de intentar comprender ¿A qué responden estas diferencias en el modo de intervenir de ambas formadoras que coordinaban el mismo grupo de formación con un objetivo acordado previamente? El cuerpo de este trabajo constituye la respuesta a esta pregunta que se intenta por la vía de la caracterización de los posicionamientos subjetivos de ambas.

METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA cuyo problema de investigación se sitúa en el campo de la formación de formadores. Con el objetivo general de contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de profesoras de prácticas en profesorado de enseñanza primaria en el ámbito público, se diseñó un dispositivo que cumpliría con el doble objetivo de ofrecer un espacio de formación y de estudiar los procesos a lo largo del mismo, dentro de los cuales se incluye el objeto de este trabajo —las intervenciones de las formadoras y su posicionamiento subjetivo. En tanto se considera a las intervenciones de las formadoras y a su posicionamiento subjetivo como un objeto complejo (Morin, 1996) se recurre metodológicamente a la multirreferencialidad teórica para abordarlo (Ardoino, 2005).

Implementación del dispositivo de formación GRUFOP

El dispositivo que se diseñó y se puso en marcha para cumplir con el objetivo de la investigación llevó por nombre GRUFOP: Grupo de formación sobre las prácticas. Convocó a nueve formadoras de docentes, pertenecientes a profesorado de AMBA con amplia experiencia en el rol, que aceptaron voluntariamente su participación, luego de recibir información sobre la propuesta y que asistieron a 7 encuentros de 3 horas.

El objetivo general para la formación se formuló sobre la base del relevamiento de la demanda de formación de las participantes en una primera reunión. Se definió como reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como auto-observación de sí y toma de conciencia de los propios rasgos. El encuadre incluyó lineamientos muy generales que dejaban un amplio margen de acción para poder ir tomando decisiones en función del devenir del grupo. Entre los lineamientos se había acordado que se emplearían técnicas proyectivas, corporales y dramáticas: técnica de relato de una primera práctica docente y su análisis; trabajo psicodramático con escenas reales de las prácticas de las participantes; propuestas lúdico expresivas (proyección en un dibujo, esculturas corporales, etc.). Se había acordado que la teoría sería puesta al servicio de las lecturas de las situaciones que las participantes trajeran, pero no se expondrían conceptos descontextualizados.

Se había convenido también de antemano una forma de coordinación con cuatro lugares diferenciados al interior del equipo de formadoras: las dos formadoras que son el foco de este trabajo: Coordinadora (CO), que es la codirectora del equipo de investigación y co-coordinadora (COCO), participante del equipo de investigación y además una observadora —participante del equipo de investigación— y una supervisora que no asistía a los encuentros en persona pero que era la directora del equipo de investigación y coordinaba reuniones posteriores a los encuentros GRUFOP para supervisar la tarea. Durante el encuentro CO y COCO se vinculaban con el grupo, daban las consignas e interactuaban, ocupándose CO de coordinar la dinámica de las reuniones y COCO de la implementación de técnicas lúdicas y psicodramáticas en las cuales es especialista. La observadora no participante tenía como tarea el registro de las reuniones de modo escrito y digital y la lectura de una retroalimentación al grupo al comienzo de cada encuentro que se componía a partir del análisis que el equipo de coordinación completo realizaba, empleando el registro de la reunión realizado por ella. Este análisis, junto con el análisis de su implicación, y las conversaciones realizadas durante la supervisión, también le permitían al equipo de formadoras tomar decisiones acerca de cómo continuar el proceso.

Recolección de datos y análisis

Para la investigación se videofilmaron los 7 encuentros de formación y se transcribieron en detalle. Se grabaron las 7 reuniones de supervisión posteriores a los encuentros y se realizaron entrevistas en profundidad a CO y a COCO, así como a las participantes.

Para caracterizar el posicionamiento subjetivo de CO y COCO y comprender ¿Cuáles son las dimensiones del posicionamiento subjetivo que inciden en una intervención pedagógica? se aplicó análisis de contenido^[1] (Krippendorf, 1990) sobre:

- Las 7 reuniones de supervisión posteriores al dispositivo GRUFOP en los que CO, COCO, la observadora y supervisora discutían lo ocurrido en los encuentros.
- La entrevista realizada a las formadoras CO y COCO

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos la caracterización del posicionamiento subjetivo de las formadoras en primer lugar y luego desplegamos cuatro hipótesis que se desprenden del análisis.

Caracterización del posicionamiento subjetivo de las dos formadoras

A partir de las reuniones de supervisión y las entrevistas a las dos formadoras que estuvieron a cargo de la coordinación del grupo GRUFOP pudimos caracterizar el posicionamiento de ambas formadoras, identificando las dimensiones que constituyen el mismo.

En primer lugar tanto CO como COCO al referir a su quehacer refieren al modo en que se distribuyeron las funciones en el dispositivo de formación de acuerdo con su jerarquía en el equipo de investigación. Esta repartición de funciones responde al lugar de ambas en la estructura del equipo. Ambas reconocen el lugar jerárquico de la coordinadora. «COCO termina como sometándose a mi decisión» señala CO, y COCO a su vez «Sentí que yo no podía hacer otra cosa, que realmente los lugares estaban dados así, que no podía pasar por arriba de CO». El lugar dentro del equipo establece que ambas comprendan quién decide y quién se corre. A su vez, ambas respondían a una tercera autoridad, la supervisora, tal como lo reconoce CO —«Era lo que yo llamé el triple comando, teníamos que tomar decisiones con la supervisora mirando y monitoreando desde afuera, a partir de nuestro relato y a partir de los datos de la observadora.»—. A esta dimensión la designaremos *vincular*.

Otro de los elementos presentes en el posicionamiento de las formadoras fueron las expectativas. Aunque tanto CO, como COCO, hubieran acordado con el grupo que el objetivo para la formación sería la reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como la vuelta sobre sí y la toma de conciencia de los propios rasgos, cada una de acuerdo a sus esquemas conceptuales y marcos de referencia asignó un sentido diferente a este objetivo. Para CO la vuelta sobre sí que el taller buscaba promover puede ser habilitada por el análisis de situaciones a través del debate grupal. Desde su marco conceptual «los conceptos ayudan a comprender la situaciones en las que las participantes están y al comprenderlas ellas se comprenden más a sí mismas». COCO, por su parte, entiende el retorno sobre sí como «un trabajo sobre el propio sujeto y sus afecciones que requiere más del ejercicio de observarse a uno mismo en el momento a momento de lo que va ocurriendo, que del análisis de las situaciones, empleando conceptos como lentes para iluminarlos». Estas diferencias dependen del énfasis otorgado a diversos aspectos en un mismo marco de referencia que comparten. Mientras que COCO interpreta que «centrarse en otros aspectos de las situaciones, como los institucionales por ejemplo, puede contribuir a la evitación de la tarea de auto-observarse, un modo de resignar la responsabilidad en los fenómenos a favor de otros aspectos», CO entiende que «el análisis de situaciones puede contribuir con la comprensión de la propia implicación en ellas» como una parte más; por tanto está más dispuesta a tolerarlo. En otras palabras, CO y COCO responden diferente a la pregunta acerca de si la formación debiera incluir algo del orden de lo personal; y de cuáles son los límites entre lo que es la formación profesional y la formación personal. En términos de esquemas conceptuales la respuesta de CO estaría más cerca de una duda acerca de si lo personal debe o no ser necesariamente un requisito para la formación profesional; en el caso de COCO no habría duda sobre la necesidad de la inclusión de lo personal como parte de la formación como requisito, por estar ineludiblemente incluido. Esta sería la *dimensión de los fundamentos conceptuales*.

A partir de su modo de entender la formación, CO y COCO asignan un *sentido a la formación* y conforman expectativas, una cierta intencionalidad. CO lo advierte: «Aún en un dispositivo clínico, que es el espacio tal vez menos directivo de los espacios de formación, donde no hay un contenido definido, no podemos prescindir de la intencionalidad que es el tipo de transformación que queremos generar en

el otro. No podemos no tener intencionalidad, siempre estamos orientados hacia algún lugar.» En CO la intencionalidad está más orientada a retener al grupo, a que no abandonen, para lo cual está dispuesta a flexibilizar la propuesta hacia el lado del análisis de situaciones, en lugar de enfocarlo en el auto-análisis; en COCO la intencionalidad es trabajar en la mirada sobre sí, a cualquier costo y señalar cuando se está evitando esta tarea, aunque esto provoque incomodidad, devolviéndoles a los sujetos en formación la agencia, a través de preguntas que direccionen la mirada hacia sí mismas.

A su vez, el foco de CO y COCO se corresponde con su *recorrido formativo* y con sus prácticas profesionales. Aunque ambas se dediquen a la formación y a la investiguen en el mismo equipo; CO se ha desempeñado básicamente como analista y como gestora, en proyectos de amplia envergadura con grupos numerosos; mientras que COCO, como psicodramatista, ha desplegado una tarea más íntima de formación de tipo clínica, con grupos reducidos. Su práctica profesional incluye en mayor medida modalidades de intervención que se enfocan en técnicas proyectivas que contribuyen a la visibilización del propio posicionamiento subjetivo.

Cuando miramos el recorrido formativo y las prácticas profesionales de CO y COCO identificamos, asimismo, que estas se corresponden con intereses y deseos de cada una, que han ido configurando estos perfiles diferentes en los que se anuncian sus sistemas de preferencia y sus juicios de valor. Aquí aparece, ligada a la dimensión de los fundamentos teóricos, una cuarta dimensión, la de los *valores*.

Resulta evidente también que las preferencias responden en parte a aquello con lo cual cada una se siente más cómoda, porque resulta algo conocido en base a conocimientos y experiencias previas. Y a su vez esas experiencias les permiten anticipar posibles escenarios negativos que se busca evitar, como lo ilustra este comentario de CO «Lo psi en el campo educativo tiene también una llegada muy difícil; todo lo que no es mental es un campo medio peligroso». CO considera que entrar allí necesariamente tendrá «costos», es decir, anticipa posibles dificultades.

La posición de cada una se va definiendo también por la interpretación de la situación que están transitando. Se trataría de una nueva dimensión que podemos designar como *la lectura del presente*. A partir de los fenómenos que tienen lugar en los encuentros, cada una de las formadoras se forma una representación imaginaria de la situación, que incluye una representación de los sujetos en formación y de los conflictos y dificultades que se están presentando. Esta representación imaginaria constituye una lectura interpretativa y es diferente para CO y para COCO. En palabras de CO:

La imagen que a mí me aparecía permanentemente era la de la tópica freudiana, donde yo estaba ubicada en el lugar del yo —el lugar de lo conveniente, ubicaba a COCO en el lugar del ello— del puro impulso, de lo que era deseable hacer; y a la supervisora en el lugar del superyó. La representación que yo tenía es la de estar permanentemente manejando esas dos tensiones: el deseo, lo posible y la mirada más objetiva, de la supervisora

COCO en cambio, interpretaba que su lugar era el de brújula del proceso para que no se perdiera su propósito: «Era muy fácil desviarnos y entretenernos perdiendo el tiempo en cuestiones que no tenían que ver con la mirada sobre sí de las participantes. Ellas en general hablaban de los problemas que otros les ocasionaban. Según ellas todo dependía de cuestiones ajenas a ellas —la institución, los estudiantes— y quedaban como víctimas... Había que hacer todo un trabajo para volver la mirada sobre sí mismas y que asumieran su lugar, su parte en las situaciones, que era el objetivo del taller.»

Tal como se desprende de las palabras de las formadoras, cuando interpretan la situación no solo describen acciones sino que hay una dimensión imaginaria presente en esta interpretación. Mientras que para CO «el desafío consiste en equilibrar fuerzas, y la dificultad es conformar a todos los miembros del equipo de formación»; para COCO la definición de la situación tiene más que ver con respetar un objetivo propuesto y la dificultad consiste en que parece que se pierde de vista. Es en este panorama imaginario que cada una se representa, que la función de cada una toma un sentido particular: para CO manejar esas fuerzas, para COCO orientar hacia el objetivo e impedir que se desvíe. Vemos entonces cómo la preocupación central de una y

otra formadora difieren: una se ocupa de retener al grupo y negociar con lo que considera sus posibilidades, y la otra de mantener el foco en el objetivo del proceso y no abandonar del todo las expectativas.

En la comprensión de la situación que están transitando, un aspecto clave parece ser el modo en que conciben a los sujetos en formación: para CO quienes asisten al taller resultan potenciales abandonadoras. Tal como lo manifiesta, ella teme que el dispositivo resulte «demasiado clínico» y que por ese motivo dejen de asistir:

Teníamos muchas dudas en relación a cuánta aceptación iba a tener una propuesta verdaderamente clínica. Por eso esa decisión de tener un espacio de negociación muy grande para poder acomodarnos a lo que pudiera ser aceptado... nos fuimos moviendo como tratando de ver hasta dónde podríamos llevarlo.

En función de su modo de representarse a los sujetos en formación y de los escenarios posibles que quería evitar CO estaba dispuesta a ir para donde se pudiera. COCO, en cambio «No quería contribuir con la evitación de la tarea. Hubiera sido como aliarse con la resistencia.». Ambas identifican como dificultad la evitación de la tarea de mirarse a sí mismas, pero la encaran desde propuestas diferentes: la de CO consiste en desviar el rumbo para ir por la diagonal —analizar las situaciones que relatan— la de COCO en insistir a través de preguntas que permitan reenfocar en la auto-observación.

Identificamos en este punto una última dimensión, la de los *afectos*. Advertimos que estos atraviesan las interpretaciones de las situaciones y los modos de enfrentar las dificultades. CO manifiesta:

Yo tenía que manejar el doble tironeo, es decir darle un poco de cuerda a COCO para tratar de hacer algo que teníamos ganas de hacer, pero no demasiado como para que todo explotara por el aire, se fuera de control y nos quedáramos sin grupo porque todos huían frente a lo que queríamos hacer como terriblemente transgresor para el mundo de la enseñanza.

CO en esta frase da cuenta de sus miedos al fracaso y al abandono por parte de las docentes en formación. Los afectos de COCO, por su parte se vinculan más al enojo que le produce el abandono del objetivo de auto-observarse que se habían propuesto y que se vincula con la manera en que ella entiende la formación. En ese sentido señala «Si no están dispuestas a mirarse a sí mismas, no entiendo para qué vienen. A mí no me interesa fingir que hacemos algo, quiero trabajar con las personas que estén dispuestas a hacerlo».

Ambas tienen en claro esas diferencias en el posicionamiento: «Yo voy por una postura más conservadora y COCO quiere hacer ya la revolución y quiere ir con todo, digamos a cosas mucho más personales. Ahí hay una diferencia entre nosotras». La actitud de COCO es más rígida, esta menos dispuesta a cambiar la propuesta o a acomodarse a lo que las participantes parecerían aceptar. La posición de CO, por su parte está más ligada al cuidado y preservación del espacio, aun renunciando en parte al objetivo que se había propuesto. Relata CO «En algunas reuniones le daba un poco más de cuerda a COCO y en otras reuniones le daba un poco más de cuerda a la supervisora y entonces COCO se enojaba». Es decir que el posicionamiento flexible y tolerante —«conservador» como la propia CO lo designa— parece estar más orientado por aquello que las participantes toleran que por lo que desean; es decir que parece más regido por el criterio de realidad, por el cuidado y por el temor, que por el deseo, como ella misma lo advierte. El posicionamiento de COCO, por su parte, que representaría el deseo de formar del equipo de formadores resulta menos negociable, y parece probable que en ella se esté jugando el desplazamiento del deseo de las docentes en formación por su propio deseo de formar, una situación habitual sobre la que otros trabajos ya han advertido (Filloux, 2001; Cifali, 2018).

Las dimensiones del posicionamiento subjetivo

Resumiendo lo planteado hasta el momento podemos elaborar la primera hipótesis: Las intervenciones de una formadora en un grupo de formación dependen, entre otras cuestiones, de su posicionamiento subjetivo que se puede caracterizar considerando una serie de dimensiones:

1. Vincular: Los vínculos con otros formadores y las jerarquías entre ellos.
2. De los fundamentos conceptuales y marcos de referencia que funcionan de base para la intervención (el porqué): Aquí es muy importante la respuesta a la pregunta acerca de la inclusión o no de lo personal en la formación profesional.
3. Del sentido otorgado a la formación en general (cómo se entiende el para qué de la intervención en términos de adhesión ideológica).
4. De las preferencias personales y juicios de valor.
5. De los afectos: miedo / deseo.
6. De la interpretación de la situación de formación presente (que incluye: 4.a: representación de los sujetos en formación/ 4.b: representación de los conflictos presentes y las dificultades / 4.c: representación de las necesidades que surgen.)

El registro imaginario como eje organizador de sentido

La segunda hipótesis que formularemos es que la última dimensión —la interpretación de la situación presente— parece estar articulando el resto de las dimensiones identificadas. Conforman una estructura en la que se insertan las otras dimensiones: la vincular, la del sentido otorgado a la formación en general, la de los marcos de referencia conceptuales en que se fundamenta una propuesta, la de los valores y la de los afectos.

Ahora bien, es posible considerar esta dimensión desde dos marcos diferentes. Desde un marco cognitivo podríamos designarla como lo que Doyle (1983) y Mazza (2016) denominan «sentido de la tarea». Podríamos pensar que esa descripción de la situación que cada formadora realiza constituye «la tarea» para cada una, una estructura situacional que define el pensamiento y la acción en cada escenario; que responde a la pregunta ¿Qué estamos haciendo acá? Ambas formadoras difieren en la respuesta a esta pregunta. Hay una negociación por esa definición de «lo que se está haciendo allí» que también supone una disputa por la definición misma de lo que significa formar (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017). Podríamos pensar también que estas diferencias están relacionadas con los modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012) de cada una de las formadoras, que fueron constituidos en sus experiencias previas (Zeichner, 1994), que sostienen la fundamentación del para qué y el porqué de ciertas acciones, que conlleva también expectativas sobre el dispositivo y el sentido de sus intervenciones en función de esas expectativas, sistemas de preferencias y juicios de valor.

El marco psicoanalítico ofrece otra manera de referirnos a la comprensión de la situación por parte de las formadoras, que nos permite elaborar una tercera hipótesis. En la comprensión de la situación por parte de las formadoras participa de manera preponderante lo que Lacan (2009) designa como registro imaginario —ese guion imaginario compuesto de imágenes visuales que se pone de manifiesto cuando las formadoras interpretan la situación concreta, y que es diferente para una y otra formadora. Parecería que el registro imaginario brinda cierta cohesión y coherencia a las otras dimensiones, la vincular y la de las bases conceptuales y funciona como eje organizador de la experiencia subjetiva para cada una de las formadoras.

Las formadoras como exponentes de dos imaginarios sociales en torno a la formación

La última de nuestras hipótesis surge de considerar que lo encontrado a partir del análisis remite no solo a la dimensión de lo singular, sino que puede ser considerado como exponente de dos imaginarios sociales (Castoriadis, 1989) en torno a la formación, que estarían actualmente en pugna, de los cuales cada formadora sería una representante. Estos dos imaginarios sociales parecen estar en tensión: el imaginario de la formación como proceso de comprensión racional de situaciones más presente en el posicionamiento de CO y el de la formación como elaboración psíquica, en el posicionamiento de COCO. Entre uno y otro imaginario social

hay diferencias en cuanto a aquello que constituye el centro de atención en la formación: las situaciones en las que los sujetos se desenvuelven, en el caso de la formación como proceso de comprensión racional o los atravesamientos que los sujetos sufren al estar involucrados en las situaciones, en el caso del imaginario de la formación como elaboración psíquica.

CONCLUSIONES

El trabajo se enfoca en un aspecto poco estudiado en el campo pedagógico en relación con quienes ocupan el rol de formadoras: el posicionamiento subjetivo como parte de la toma de decisiones pedagógicas que subyace a las intervenciones en situaciones de formación.

Se elaboraron 5 hipótesis:

1. Se identifican 6 dimensiones que configuran el posicionamiento subjetivo de formadoras —la dimensión del sentido de la formación (el para qué), la de los fundamentos conceptuales (el porqué), la dimensión vincular (el con quién), la dimensión de los valores, la dimensión de los afectos (el cómo), la comprensión de la situación presente (el qué).
2. La última de las dimensiones —la comprensión de la situación presente— funciona como eje organizador del posicionamiento subjetivo, dando coherencia a las otras cuatro.
3. En esta quinta dimensión —interpretación del presente— participa de manera preponderante lo que Lacan (2009) designa como registro imaginario, que se constituye en un gran eje organizador de la experiencia subjetiva.
4. El modo de comprender la situación de formación que cada formadora detenta, puede ser considerado como exponente de diferentes imaginarios sociales (Castoriadis, 1989) en torno a la formación. En la situación analizada se ponen en tensión el imaginario de la formación como proceso de la comprensión racional de situaciones y el de la formación como elaboración psíquica.
5. Los dos sentidos de la formación, que responden a dos escenas imaginarias diferentes encarnadas por ambas formadoras, que parecen haberse puesto en tensión en el dispositivo de formación analizado, acaso estén en tensión en el campo educativo. Al negociar los sentidos de la formación se está disputando la definición misma de la formación (Alliaud & Antelo, 2009; Guevara, 2017) y el lugar del formador.

Las hipótesis formuladas contribuyen con la comprensión del quehacer de un formador, sus alcances, sus dificultades, sus posibilidades y eventualmente podrán ser empleadas para orientar propuestas de formación para formadores en línea con imaginarios radicales (Castoriadis, 1989) que favorezcan el cambio social en la dirección elegida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. & Antelo, J. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 13(1), 90–100. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: FFyL– Noveduc.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis. En Formación de formadores*. Serie los documentos 9. Buenos Aires: FFyL.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Serie los documentos. Buenos Aires: FFyL–UBA. Ediciones Novedades Educativas.

- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2*. Barcelona: Tusquets.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1915). *Obras completas. Vol V. Lo inconsciente y la conciencia. La realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guevara, J. (2017). Divergencias en la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial. *Revista Páginas de Educación* 10(2), 1–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418>
- Krippendorff, K. (1990). *Métodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Manrique, M. S. (2023). La coordinación y la transferencia en un dispositivo clínico de formación de formadores. *Revista del instituto de investigaciones en educación (RIIE) Universidad Nacional del Nordeste*, 19(14), 64–83.
- Manrique, M. S. (en prensa). Incomodidad y procesos de subjetivación en la Formación de formadores. *Cuadernos de Pesquisa*.
- Mazza, D. (2016). *La tarea en la Universidad. Cuatro Estudios Clínicos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25–41. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622551>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E.; Motta, R.D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF.
- Rabinovich, D. (2007). *Modos Lógicos Del Amor De Transferencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, Año XVII, 29, 57–74.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp.9–27). London: Falmer Press.

NOTAS

- [1] Se trata de una metodología inductiva que permite organizar la información que una entrevista o cualquier otra fuente textual aporta, de acuerdo a criterios que el propio investigador establece. En este caso el análisis nos permitió comparar la información que cada una de las formadoras aportaba en relación con: la dimensión vincular, las expectativas, los fundamentos conceptuales (el porqué), el sentido asignado a la formación (el para qué), recorrido formativo, intereses, valores, lectura del presente y afectos.