



El aula como escenario del inconsciente. Miedos, deseos y defensas en la formación docente

The classroom as a stage of the unconscious. Fears, desires and defenses in teacher training

^{a,*} Juan Carlos Pintos, ^b Elizabeth Caro Montero

^a jcpintos@unrn.edu.ar. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-9497-9675>

^b elizabeth.caro@uneatlantico.es. Universidad Europea del Atlántico: Santander, Cantabria, España. <https://orcid.org/0000-0003-4516-2495>

Resumen

Este estudio se desarrolla en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB), en la provincia de Río Negro, en la Patagonia, Argentina. Surge a partir de la necesidad de abordar la angustia que experimentan los estudiantes durante sus prácticas pre-profesionales, especialmente frente al temor al ejercicio docente. A través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-hermenéutico, se implementa una investigación-acción centrada en el dispositivo grupal "La máquina de producir significados compartidos". Se emplean técnicas como observación participante, registros etnográficos y entrevistas, y el análisis se realiza mediante el software Atlas.ti. La muestra está compuesta por estudiantes avanzados que han cursado los talleres de práctica I y II y que expresan inquietudes sobre su rol docente. Los resultados se organizan en dos dimensiones. La primera, teórico-metodológica, permitió construir un marco psicoanalítico aplicable a la formación docente y elaborar un protocolo validado para intervenciones grupales. La segunda dimensión, de carácter práctico, muestra la emergencia de estrategias colectivas de afrontamiento, mejoras en la relación con los tutores y una disminución significativa de la angustia en las prácticas. Además, se observó un aumento en la capacidad reflexiva de los estudiantes y una mayor disposición a compartir experiencias. El modelo propuesto resulta transferible a otros contextos de formación docente en la provincia.

Palabras clave: investigación psicológica, práctica pedagógica, psicoanálisis, formación preparatoria de docente

* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21532>

Recibido: 15 de agosto de 2025 | Aceptado: 11 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This study is conducted at the Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB) in the province of Río Negro, Patagonia, Argentina. It arises from the need to address the anxiety experienced by students during their pre-professional teaching internships, especially regarding fears about teaching practice. Using a qualitative, descriptive-hermeneutic approach, an action-research investigation is implemented, centered on the group device "The machine for producing shared meanings." Techniques such as participant observation, ethnographic records, and interviews are employed, with analyses carried out using Atlas.ti software. The sample comprises advanced students who have taken the Teaching Practice I and II workshops and who express concerns about their teaching role. The results are organized into two dimensions. The first, theoretical-methodological, enabled the construction of a psychoanalytic framework applicable to teacher education and the development of a validated protocol for group intervention. The second, practical dimension, reveals the emergence of collective coping strategies, improvement in relationships with mentors, and a significant reduction in anxiety during practice teaching. Additionally, an increase in the students' reflective capacity and a greater willingness to share experiences were observed. The proposed model is transferable to other teacher education contexts in the province.

Keywords: psychological research, pedagogical practice, psychoanalysis, teacher training

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación que aborda los desafíos afectivos que enfrentan los futuros docentes, problemática destacada en estudios recientes (Pintos y Caro Montero, 2024; Pintos, 2024) y reconocida en varios ámbitos de profesorado por (Baioni, 2022; Marín Blanco, 2022; Blanc, 2022; Gaete Vergara, 2018). Esta investigación explora los miedos, deseos y defensas que emergen en estudiantes de formación docente durante las prácticas, buscando abordarlos desde la formación.

El enfoque psicoanalítico, con su descubrimiento fundamental del inconsciente por Sigmund Freud, proporciona una base sólida para analizar las motivaciones, conflictos psíquicos y patrones de comportamiento que subyacen en la experiencia humana. Desde sus orígenes, este campo ha evolucionado significativamente, trazando un recorrido desde las primeras investigaciones de Freud sobre la histeria hasta conceptualizaciones más recientes.

En sus investigaciones iniciales, Freud planteó la existencia de un nivel psíquico inconsciente donde residen deseos infantiles, impulsos y recuerdos reprimidos. Estos contenidos inconscientes se manifiestan en síntomas neuróticos, sueños (satisfacción desfigurada de un deseo inconsciente), actos fallidos y otros fenómenos. La represión, como mecanismo de defensa, juega un papel crucial en mantener estos contenidos fuera de la conciencia.

En el contexto de la formación docente, es particularmente relevante explorar cómo las ansiedades

y miedos asociados a la tarea de enseñar pueden generar manifestaciones que afectan el desempeño en el aula. Estas expresiones, cargadas de sentido, están estrechamente relacionadas con la historia personal del sujeto y pueden influir no solo en el bienestar emocional del alumno, sino también en su capacidad para interactuar efectivamente con sus pares y profesores. A través del análisis de estas manifestaciones, se puede obtener una comprensión más profunda de las dinámicas psicológicas que influyen en el proceso educativo y en la formación de identidades profesionales.

Es así que el presente estudio busca como coordenada principal indagar cómo los miedos y ansiedades preprofesionales intervienen en la construcción de la subjetividad de los futuros docentes y atraviesan el proceso formativo en la instancia de realizar las prácticas frente a alumnos en la escuela. Las preguntas que orientan la construcción de esa coordenada son: ¿Qué manifestaciones emocionales emergen en los estudiantes ante la inminencia de sus prácticas docentes? ¿Cómo inciden estos temores en la construcción de la identidad profesional y en la dinámica grupal de aprendizaje? ¿Cuáles son las estrategias colectivas e individuales que permiten abordar y transformar dichos malestares en el marco de dispositivos grupales psicológicos? Así es que se orienta el recorrido investigativo, promoviendo una comprensión profunda de las dinámicas afectivas que inciden en la formación de identidades profesionales.

Discusión teórica

La conceptualización del miedo en el psicoanálisis es compleja y profunda, considerándolo como un síntoma que refleja conflictos psíquicos reprimidos, a menudo originados en experiencias infantiles. Este miedo desempeña una función psíquica significativa al actuar como una satisfacción sustitutiva (Freud, 2015; Freud, 2013) que busca expresar y aliviar, aunque de manera distorsionada, el conflicto subyacente. La comprensión de su significado simbólico implica rastrear su origen en la historia personal del sujeto. El síntoma, como formación de compromiso, (Freud, 2019; Freud, 2018; Freud, 2016b) equilibra la expresión del deseo inconsciente con la defensa del yo, permitiendo una satisfacción parcial y mitigando la angustia. Los síntomas son estrategias defensivas del Yo para contener la angustia y mantener el equilibrio psíquico, permitiendo la funcionalidad a pesar de los conflictos latentes.

El proceso de interpretación en la terapia requiere acceder al inconsciente para descifrar el significado de los síntomas (Freud, 2019). Un aspecto clave es el trabajo con la transferencia, que implica cómo los pacientes proyectan sentimientos, deseos y expectativas de relaciones pasadas hacia el analista (Freud, 2019). Este fenómeno es crucial en la relación terapéutica, ya que permite revivir y explorar conflictos emocionales no resueltos. La transferencia facilita la identificación de patrones relacionales significativos, lo que permite al analista interpretar y trabajar con estos contenidos para avanzar en el proceso de cura.

En el ámbito educativo, podemos establecer un paralelo con el proceso analítico. Los docentes, al igual que los terapeutas, deben crear un ambiente propicio para el desarrollo emocional y social de sus alumnos. Esto implica desarrollar empatía, respeto mutuo y comprensión (Botello, 2024), actuando como facilitadores del crecimiento emocional y social, más allá de transmitir información. En este contexto, los miedos vividos por los futuros docentes pueden surgir como reacciones a diversas circunstancias,

incluidas aquellas relacionadas con el ámbito profesional. Los miedos preprofesionales, en particular, reflejan las tensiones internas que enfrentan los estudiantes en formación docente ante la inminencia de sus prácticas profesionales (Lacan, 2018b; Pintos, 2024). Estos miedos pueden ser analizados de manera similar a cómo se abordan los conflictos en el dispositivo terapéutico (Freud, 2016a; Freud, 2016c), permitiendo a los futuros docentes comprender mejor sus ansiedades y desarrollar estrategias para manejarlas efectivamente.

Desde una perspectiva lacaniana del psicoanálisis, un segundo núcleo conceptual se centra en la conformación del sujeto alrededor de tres instancias. El Yo (*moi*) es la instancia imaginaria, un espejismo constituido a partir de la imagen descubierta en el espejo (Lacan, 2008a; Lacan, 2018a). Es la imagen de otro, otra (con minúscula) es decir un semejante. Así el sujeto la aprehende, en estadio del espejo (Lacan, 2008a) y establece una relación doble, especular y alienada que define su yo como una construcción imaginaria. También el sujeto constituye a un Otro (*Autre*) en la dimensión simbólica, en el lugar de la palabra de la ley, del lenguaje: allí donde el sujeto recibe la palabra del Otro, fundamento de su constitución simbólica. El sujeto recibe del Otro (Lacan 2008b; Lacan, 2008c; Lacan, 2008d) su constitución como sujeto hablante (mis padres, mis vínculos, me entienden al hablar el código que ellos sostienen y me enseñaron), es así como, el sujeto hablante depende de su relación con este orden simbólico. En esta etapa, entonces, el niño, al reconocerse en su imagen reflejada, experimenta una sensación de unidad y completitud ilusoria que establece la base para la relación especular. Esta identificación primaria con su propia imagen genera en el Yo una profunda alienación, creando una tensión constante entre la imagen idealizada que ve en el espejo y la experiencia fragmentada de su propio cuerpo. Sin embargo, esta relación especular es esencial para el desarrollo del Yo, ya que, a través de la identificación con la imagen del otro, el niño se separa del estado de indiferenciación inicial y comienza a construir su propia identidad.

El Otro (*Autre*) trasciende la imagen especular y se configura como un orden simbólico en el lenguaje, las normas, la cultura y la ley. Desde antes de nacer, los padres reciben al niño en el mundo de las palabras, creando un ambiente lingüístico que prepara al niño para su inserción en la sociedad. Este proceso de "hablar" al niño establece un vínculo fundamental entre él y el Otro, lo que le permite comenzar a formar su identidad. El niño, al ser "hablado" por el Otro, se inserta en un sistema de significantes que moldean tanto su deseo como su identidad. El lenguaje no solo le permite nombrar el mundo, sino que también lo introduce en una red de relaciones sociales y lo sujeta a la ley simbólica.

El Otro, por lo tanto, es quien proporciona los significantes que determinan lo deseable y lo valioso, atrapando inevitablemente al sujeto en los deseos y las normas que le son impuestas. A este proceso se lo denomina alienación al Otro - La alienación en relación al Otro es un proceso a través del cual el sujeto se constituye como tal, pero al mismo tiempo se aliena de una parte de sí mismo. Es una condición necesaria para la subjetivación, pero también una fuente de sufrimiento y de deseo- ya que es a través de la identificación con los significantes del Otro es que el sujeto se define como un ser individual y social. Entonces, se puede afirmar que la alienación en relación con el Otro se produce cuando el niño se enfrenta a las normas y significantes que le son impuestos desde fuera. Esta experiencia puede resultar en una sensación de falta o incompletud, dado que el Otro nunca puede ser completamente asimilado o identificado. La falta inherente al Otro implica que siempre habrá un espacio vacío en la constitución

del sujeto, lo que genera un deseo perpetuo e insatisfecho. Esta dinámica se refleja en las dificultades que presenta la construcción de relaciones sociales, las cuales están fundamentalmente mediadas por el lenguaje. A través de palabras y símbolos, las personas construimos relaciones, nos entendemos, nos damos a conocer, aunque el Yo se construya sobre una estructura ajena.

Según **Lacan (2017)**, el lazo social se construye a partir del intercambio simbólico, un proceso dinámico y complejo que se sustenta en la naturaleza polisémica del lenguaje. Los significantes adquieren valor en la interacción social, con una interpretación variable y dependiente del sujeto, lejos de un significado único y fijo. El significado emerge en el diálogo, en la negociación constante entre los interlocutores, donde la interpretación del receptor juega un papel fundamental (**Lacan, 2008b; Lacan, 2017; Freud, 2019**). Esta característica del lenguaje, si bien posibilita la comunicación, también puede dar lugar a malentendidos, ya que el sentido no es estático, sino que se construye en cada intercambio (**Lacan, 2008b; Freud, 2017**). Los discursos, como sistemas de significación, estructuran y ordenan las relaciones sociales, estableciendo jerarquías, negociando significados que definen las posiciones de los sujetos dentro de un entramado simbólico. En este sentido, el discurso, impregnado de representaciones sociales, media la relación entre el individuo y el otro, configurando el lazo social y moldeando la experiencia subjetiva (**Lacan, 2017**).

A partir de esta comprensión del lazo social, resulta pertinente explorar el tercer núcleo conceptual: las representaciones sociales. Las representaciones sociales, tal como las conciben **Moscovici (1979)** y **Jodelet (1986)**, son construcciones colectivas que evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo y las interacciones sociales. Estas representaciones dinámicas y flexibles construyen la realidad, orientando acciones y relaciones. Emergen a través de procesos como la objetivación, que transforma ideas abstractas en conceptos concretos y naturalizados, y el anclaje, que integra nuevas ideas en sistemas de conocimiento y valores preexistentes, facilitando su familiarización y aceptación (**Barreiro y Castorina, 2021**).

Es relevante señalar que las representaciones sociales no son estáticas (**Castorina, 2017**); evolucionan con el tiempo y varían según el contexto social. Por ejemplo, la representación del docente puede cambiar de acuerdo con la época, el lugar, la cultura y las experiencias de cada comunidad. Estas representaciones trascienden simples opiniones o imágenes; funcionan como teorías que guían la comprensión de la realidad y el comportamiento humano (**Moscovici, 1979**). Se constituyen en sistemas de conocimiento con una lógica propia, expresándose en un lenguaje cotidiano y fundamentándose en valores compartidos por el grupo (**Banchs, 1986**).

El sentido común (**Calderón Rivera, 2020; Fernández Espinosa et al., 2020**) desempeña un papel crucial en la formación de estas representaciones sociales. A través de la interacción social, las personas comparten información, experiencias y opiniones, construyendo un conocimiento colectivo que les permite dar sentido al mundo que les rodea. Aunque estas representaciones poseen una lógica interna, no están aisladas del conocimiento científico. La información científica, al llegar al público, se transforma y adapta al lenguaje y los valores del sentido común, generando una versión "vulgarizada" de la ciencia. Este proceso es esencial para que el conocimiento científico se integre en la vida cotidiana. Para ilustrar cómo funcionan las representaciones sociales, se puede considerar la representación social del docente. La pregunta "¿Qué es ser docente?" puede ser respondida a través de las representaciones

sociales construidas por una comunidad sobre esta figura. Estas representaciones se forman a partir de la información, conversaciones, experiencias y valores preexistentes (Velazco-Valderrama et al., 2021), transformando la idea abstracta de "docente" en una imagen concreta. Esta imagen se integra en los sistemas de conocimiento existentes, asociando al docente con la transmisión de conocimiento, la formación de ciudadanos y la gestión de la disciplina y el orden en el aula. Se espera que el docente sea responsable, dedicado y justo; por el contrario, no se espera que sea irresponsable o desinteresado.

Este análisis pone de manifiesto cómo las representaciones sociales influyen en la percepción del rol docente, y cómo estas percepciones pueden cambiar con el tiempo y el contexto cultural. En este marco de trabajo, es fundamental preguntarse qué representaciones sociales operan en cada uno de los estudiantes en formación docente ante la inminencia de sus prácticas profesionales. Es central brindarles oportunidades de pensar en estas miradas antes de ingresar al aula. Sin embargo, partiendo de lo real en juego, el análisis no puede consistir en una reeducación emocional del futuro docente, ni en una adaptación del mismo a una normalidad ideal (Ballesteros y González, 2021), así como tampoco puede tener como finalidad la identificación con el docente-coordinador.

Para facilitar esta reflexión, se suman nuevos núcleos conceptuales aportados por Enrique Pichón-Rivière (2023). En primer lugar, el concepto de grupo operativo (Pichón-Rivière, 2023/1972, p. 419-433) puede definirse como una técnica grupal centrada explícitamente en una tarea específica que puede abarcar diversas áreas como el aprendizaje, la curación, el diagnóstico de problemas laborales o la creación publicitaria. Sin embargo, detrás de esta tarea explícita se encuentra una dimensión implícita: la necesidad de romper las pautas estereotipadas que obstaculizan el aprendizaje y la comunicación. Este objetivo implica superar la resistencia al cambio, la cual se manifiesta a través de dos ansiedades fundamentales: el miedo a perder las estructuras existentes y el temor a ser atacado en nuevas situaciones.

Para alcanzar estos objetivos, el grupo operativo se fundamenta en la interacción y el diálogo constante entre sus miembros. La estructura del grupo se define por el interjuego de roles, que representan modelos de conducta según la posición de cada individuo en la red de interacciones. Estos roles, vinculados a las expectativas propias y ajenas, determinan los derechos, deberes e ideologías que contribuyen a la cohesión del grupo.

El grupo operativo se configura, así como un espacio para la gestión emocional, la reflexión crítica y la construcción de significados compartidos. No solo permite a los participantes examinar las representaciones sociales que cada uno aporta—entendidas como construcciones colectivas que influyen en su percepción—sino que también facilita la negociación y transformación de estas percepciones en un contexto colaborativo.

También se incorpora la teoría del vínculo desarrollada por Pichón-Rivière (2023/1975, p. 467-482); este concepto trasciende la simple relación entre dos personas, y se presenta como una estructura compleja que involucra a un sujeto, un objeto y la interacción dinámica entre ambos. Esta interacción incluye procesos de comunicación y aprendizaje que enriquecen y transforman la relación. A diferencia de la "relación de objeto" freudiana, el vínculo se caracteriza por su naturaleza dialéctica, donde la información fluye en ambas direcciones y se establece una realimentación constante. Esto implica que el sujeto y el objeto se modifican mutuamente en un proceso continuo de interacción.

La teoría del vínculo supera el marco instintivista al argumentar que las relaciones humanas no son meramente instintivas, sino el resultado de experiencias previas con objetos que moldean la formación de vínculos “buenos” o “malos”. En este modelo, además de la interacción bidireccional entre sujeto y objeto, se introduce la noción de un “tercero”. Este tercer elemento no necesariamente se refiere a una persona física, sino a cualquier factor que interfiera en la comunicación. Puede tratarse de una persona, un objeto, una función orgánica o incluso una representación simbólica.

El “tercero” se manifiesta como un tipo de “ruido” en la comunicación, generando ansiedad al evocar temores e imágenes vinculadas al pasado. Su presencia, aunque disruptiva, es fundamental para comprender los conflictos en las interacciones humanas. En este sentido, la teoría del vínculo no solo aborda las dinámicas relacionales, sino que también se conecta con otros conceptos fundamentales para su desarrollo y aplicación práctica, como el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).

El ECRO, desarrollado por Enrique Pichón-Rivière ([Pichón-Rivière, 2023/1969, p. 232-249](#)) se define como “un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un determinado universo de discurso, que permiten una aproximación instrumental al objeto particular (concreto)” ([Zito Lema, 1993, p. 106](#)). El ECRO se configura como un sistema que no solo busca describir la realidad, sino que también proporciona herramientas prácticas para intervenir en ella. Esto implica que el ECRO actúa como un marco teórico-científico que orienta la tarea del grupo operativo, integrando conceptos provenientes de diversas disciplinas y corrientes de pensamiento.

La noción de “aproximación instrumental” resalta la naturaleza pragmática del ECRO, al enfatizar su capacidad para facilitar la transformación social. Este enfoque dialéctico se basa en la idea de que la realidad es dinámica y está sujeta a cambios constantes, los cuales surgen a partir de la confrontación de ideas opuestas. En este contexto, el ECRO se convierte en una herramienta valiosa para comprender cómo las representaciones sociales se configuran y transforman dentro de los grupos.

El ECRO se articula en tres componentes esenciales: el esquema conceptual, que comprende las nociones teóricas; el esquema referencial, que incluye los conocimientos y experiencias individuales de los participantes; y el esquema operativo, que proporciona estrategias técnicas para implementar cambios. Esta interacción entre los tres aspectos permite una realimentación continua entre teoría y práctica, enriqueciendo así el aprendizaje grupal.

Además, el ECRO no es un modelo rígido; su carácter dinámico le permite adaptarse a nuevas realidades y experiencias. A través de su aplicación en grupos operativos, se facilita la gestión emocional y la construcción de significados compartidos entre los participantes. Estos espacios grupales permiten explorar y negociar las representaciones sociales que cada individuo trae consigo, promoviendo así un aprendizaje significativo y transformador en el contexto educativo y social. Deben estar basados en el rescate del Yo y la conciencia, permitiendo a los docentes conectar con su propia subjetividad y la de sus estudiantes ([Cerquera Córdoba et al., 2022](#)), promoviendo un sentido de autenticidad y pertenencia en el aula. El grupo operativo ([Pichón-Rivière, 2023/1969, p. 280-296](#)) es la materialización del ECRO en la práctica. No se trata solo de un grupo que trabaja en una tarea, sino que es un instrumento de aprendizaje y transformación basado en los principios dialécticos del ECRO.

En esta propuesta se recurre a otro campo conceptual para concretar la materialización del ECRO: el psicodrama. Este enfoque, desarrollado inicialmente por **Moreno (1946)**, se introdujo en la psicología social como una técnica innovadora para explorar la psique humana mediante la acción y la dramatización. El psicodrama enfatiza las interacciones sociales como elementos clave del desarrollo humano, convirtiéndose en un método que facilita el autoconocimiento y la expresión emocional en contextos grupales.

La aproximación desarrollada aquí va más allá del psicodrama tradicional, siguiendo los desarrollos de **Pavlovsky y Kesselman (1989)**. Estos autores integraron el psicodrama con el contexto grupal, enfocándose en el vínculo, la acción (a través de la asociación dramática) y la creatividad como motor del cambio grupal (**Vaimberg Grillo y Lombardo Cueto, 2015**). En el psicodrama psicoanalítico, el grupo actúa como un escenario donde se exploran tanto el inconsciente individual como el colectivo, facilitando la resignificación de experiencias y promoviendo un trabajo profundo con las emociones.

La multiplicación dramática en psicología social utiliza técnicas psicodramáticas para representar y explorar diversas realidades sociales y personales. Jacob Levy Moreno principal impulsor de esta idea (**Lastreto, 2025**), destacó cómo las dramatizaciones permiten a los participantes experimentar diferentes roles y situaciones, fomentando una mayor comprensión de sus emociones y comportamientos en un marco social. Esta técnica no solo ayuda a confrontar conflictos internos, sino que también fortalece la empatía y la cohesión grupal.

La técnica de multiplicación dramática amplía el alcance del psicodrama tradicional al incorporar múltiples escenas, ya sea simultáneas o secuenciales, en torno a un tema común. Esto permite que los integrantes del grupo exploren sus emociones y conflictos, generando una diversidad de significados. Al integrar estas perspectivas, se construye un marco teórico para abordar dinámicas inconscientes, representaciones sociales y procesos grupales en contextos educativos.

Kesselman y Pavlovsky (2007) conciben esta técnica no como una simple herramienta, sino como una nueva forma de entender el dispositivo grupal. A diferencia de la asociación libre, la multiplicación dramática se basa en la "apropiación deseante", un concepto que combina la noción marxista de apropiación con la psicoanalítica de deseo. En este proceso, los integrantes del grupo no solo asocian libremente, sino que incorporan elementos de la escena original y los vinculan a sus propias sensaciones, imágenes o ideas de manera dramática.

El sentido de esta tarea puede comprenderse siguiendo a **Deleuze y Guattari (1972)**, quienes introducen los conceptos de agenciamiento y máquina deseante. Los agenciamientos son redes de relaciones que incluyen cuerpos, enunciados y territorialidades, y son esenciales para entender cómo se articula el deseo en contextos sociales; además, no hay un solo tipo, sino múltiples que interactúan y se transforman continuamente. La máquina deseante opera en un plano de inmanencia, como tubos que permiten todas las interconexiones posibles, donde el deseo se manifiesta a través de esas conexiones y flujos, desafiando las estructuras rígidas impuestas por el modelo edípico y otras formas sociales. Vinculando los dos conceptos el agenciamiento se define como la unidad mínima que produce enunciados y posibilita tanto la producción de deseo como la interacción social. La máquina deseante, entendida como

una metáfora, describe cómo el deseo funciona no solo como una falta, sino también como una fuerza creativa que surge de esa falta. La multiplicación dramática, como forma particular de agenciamiento, facilita la exploración de lo imaginario y simbólico individual dentro del contexto grupal.

El proceso comienza con una escena inicial presentada por el coordinador. A partir de esta escena, se solicita al grupo dramatizar breves representaciones que capturen las imágenes o pensamientos que emergen en ellos. La multiplicación de escenas individuales busca expandir el significado de la escena original, evidenciando múltiples interpretaciones y propiciando la "apropiación deseante" (Pavlovsky et al., 1979).

Este enfoque permite a los participantes poner en escena sus propias versiones de la historia del protagonista, rompiendo con perspectivas monoculares y narcisistas sobre sus problemáticas. A través de este proceso, el grupo genera flujos de asociaciones dramáticas que instauran un estado creativo, contribuyendo a la transformación personal y grupal.

La multiplicación dramática se presenta como una herramienta valiosa en contextos educativos, facilitando la exploración de las representaciones sociales sobre la educación y el aprendizaje, la resolución creativa de conflictos grupales y la expresión emocional en un entorno seguro. Además, promueve la empatía y el entendimiento entre los miembros del grupo. No obstante, su implementación requiere formación específica del coordinador, quien debe estar preparado para manejar las resistencias al cambio que puedan surgir. Estas resistencias, derivadas del apego de los participantes a sus propias narrativas, pueden dificultar el proceso de transformación. Por ello, es crucial crear un ambiente donde los participantes se sientan seguros para explorar nuevas perspectivas.

Es crucial, reconocer que este enfoque puede generar resistencias al cambio. Los participantes pueden aferrarse a sus propias narrativas y percepciones, lo cual puede dificultar el proceso de transformación personal y grupal. Por lo tanto, es esencial que el facilitador tenga una formación adecuada, esté preparado para manejar estas resistencias, y fomente un ambiente donde los participantes se sientan seguros para explorar nuevas perspectivas.

La transferencia en el contexto educativo

La formación docente, concebida como un espacio de exploración y transformación, se revela como un campo fértil para el análisis de los procesos psicodinámicos (Manrique, 2021). A través de la lente psicoanalítica podemos observar cómo la transferencia, los afectos, las defensas y las representaciones sociales configuran las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. El psicodrama, como herramienta metodológica, nos permite acceder a estos procesos inconscientes y trabajarlos de manera experiencial. Al favorecer la expresión de emociones, la exploración de roles y la construcción de significados compartidos, el psicodrama facilita la elaboración de conflictos internos y la construcción de una identidad profesional sólida. En este sentido, para lograr una verdadera transformación en la práctica pedagógica, es esencial que los docentes en formación se conviertan en agentes activos en la reconstrucción de sus propias representaciones sociales (Sandoval-Rubilar et al., 2020), comprometiendo su pensamiento en procesos epistemológicos que les permitan actuar sobre su realidad, y evitar la mera reproducción automática de su entorno social.

La importancia del trabajo grupal y la reflexión crítica

El psicoanálisis, inicialmente centrado en el tratamiento individual, ha reconocido la importancia del trabajo grupal para el abordaje de las dinámicas inconscientes. La interacción con otros permite poner en juego las fantasías, los miedos y las defensas de manera más visible, facilitando la toma de conciencia y la elaboración de los conflictos. El atravesamiento del fantasma, y la caída de las identificaciones que conlleva, no deben entenderse como la eliminación de estas (Ballesteros y González, 2021), sino como la reducción de sus efectos imaginarios; se trata de desinvertirlas para poder servirse de ellas.

La creación de un espacio grupal, “La máquina de producir significados compartidos”, utilizando técnicas psicodramáticas en multiplicación dramática, permite a los futuros docentes que puedan explorar sus miedos, deseos y defensas en relación con la tarea docente. Este tipo de trabajo, basado en la reflexión crítica y la construcción de significados compartidos (Villamizar Acevedo, 2024), contribuye a una formación docente más integral y a un mayor bienestar emocional. Los programas de formación (Muñoz y Gaitán, 2022) deben promover la reflexión sobre la práctica profesional, los propósitos y las maneras de construir capacidades para la acción, acercando al profesorado a prácticas coherentes con las finalidades de la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

Métodos y materiales

Este artículo es de investigación y se inscribe en el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo-hermenéutico (Hernández Sampieri et al., 2014). Se tomó la investigación-acción como estrategia metodológica, siguiendo la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988, como se cita en Latorre, 2005), porque permite intervenir y reflexionar al mismo tiempo sobre los procesos grupales, especialmente cuando se trata de problemáticas complejas como los miedos y defensas en la formación docente.

El diseño fue el de una investigación-acción cualitativa, siguiendo a Flick (2015) para fundamentar la elección de métodos cualitativos, ya que estos permiten captar la riqueza de las experiencias y significados que circulan en los grupos. El dispositivo central fue el taller grupal, organizado a partir de la técnica de la multiplicación dramática (Pavlovsky y Kesselman, 1989), articulada con la teoría de los vínculos (Pichón-Rivière, 2023/1975, p. 467–482) y el enfoque de las representaciones sociales (Jodelet, 2018; Barreiro y Castorina, 2021). Estas referencias guiaron tanto la construcción del dispositivo como la lógica de intervención.

El proceso metodológico se desarrolló en los siguientes pasos:

1. Diagnóstico y planificación: a partir de una demanda concreta de estudiantes avanzados del profesorado, quienes manifestaron temores ante la inminencia de las prácticas docentes. A partir de esa demanda, diseñó el dispositivo grupal, recuperando la lógica de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y el modelo de taller psicoanalítico (Pavlovsky y Kesselman, 1989).
2. Implementación: se llevaron a cabo cinco encuentros grupales, cada uno con una estructura que combinó la multiplicación dramática, ejercicios de reflexión-acción y espacios de enunciación de los temores y deseos, siguiendo los lineamientos de Pavlovsky (2011).

3. Recolección de datos: Se empleó la observación participante en cada sesión, entrevistas semi-estructuradas al finalizar el ciclo, registro anecdótico (a modo de diario de campo) y cuestionarios para evaluar los niveles de ansiedad y miedo antes y después de la intervención. Estas herramientas permitieron captar tanto lo vivido colectivamente como las transformaciones individuales.
4. Análisis: el material recolectado fue analizado mediante análisis de contenido (Bardin, 1996), triangulando la información de las distintas fuentes para identificar categorías emergentes y patrones de cambio en las representaciones y afectos de los participantes.
5. Devolución y cierre: finalmente, los resultados preliminares se compartieron con el grupo para validar interpretaciones y enriquecer el análisis, en coherencia con el enfoque reflexivo de la investigación-acción.

El proceso de selección de los participantes se basó en un muestreo intencional y no probabilístico, una técnica coherente con el paradigma seleccionado. El muestreo intencional permite que los participantes hayan vivido la experiencia relevante para el estudio (ser estudiantes avanzados, haber cursado prácticas y manifestar inquietud en el desarrollo de la tarea docente). Es intencional ya que la selección busca la necesidad de abordar la angustia pre-profesional. Y no probabilístico, ya que, al no interesar la representatividad estadística, la prioridad es la calidad de información que puede compartir. En consonancia con la lógica del análisis iterativo y recursivo empleado, y la referencia a los principios de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), el enfoque de selección se orientó hacia la identificación de participantes clave. Finalmente, los participantes fueron nueve estudiantes avanzados del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB), perteneciente al Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, en Argentina, quienes se autoseleccionaron para participar en el dispositivo. Los criterios de inclusión fueron: 1. Ser estudiantes avanzados que hubieran cursado los talleres de práctica I y II, y que manifestaran una demanda sobre su futuro rol docente, ya sea miedos, angustias, temores o inquietudes; 2. Mostrar disposición a participar activamente y de manera reflexiva. En todo momento se resguardó la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes, cuidando la identidad y el uso responsable de los datos.

Finalidad metodológica del dispositivo

El objetivo principal de esta metodología fue facilitar la exploración psicoanalítica grupal de los miedos preprofesionales que presentan los estudiantes avanzados de carreras de formación docente. Se buscó proporcionar un espacio seguro donde los participantes puedan gestionar sus temores, construir significados en torno a ellos, compartirlos y sentirse reflejados y resonados en los demás. Esta dinámica permitió que los estudiantes reconozcan que esos temores no solo son comunes, sino que forman parte del proceso de asumir responsabilidades profesionales, y de la construcción de una identidad docente.

En esencia, el grupo, a lo largo de cinco sesiones, se constituyó en esta máquina que, mediante experiencias compartidas, ayuda a construir una mirada profunda sobre sí mismo, sus miedos y la profesión que están por ejercer. Para ello, se diseñó un encuadre esencial que cumple un rol central en la metodología.

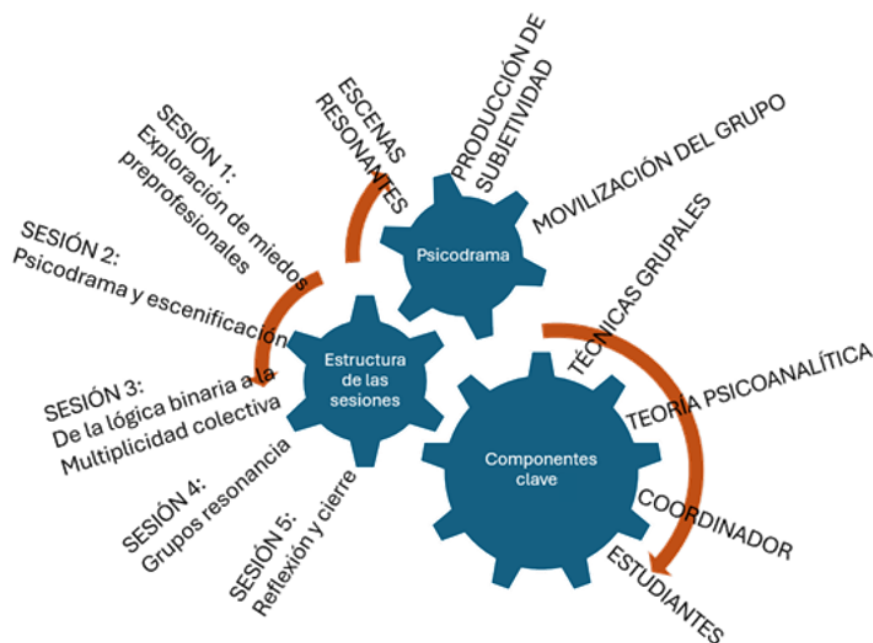
Se verificó que el dispositivo implementado, concebido bajo la analogía de una máquina, tiene

componentes claves que se muestran en la Figura 1. Los engranajes simbolizan los componentes clave, la estructura de las sesiones y el psicodrama, los tres ejes principales de la intervención.

En primer lugar, los componentes clave incluyeron a los estudiantes avanzados de tercer o cuarto año y al coordinador de la tarea. También integra la teoría psicoanalítica —con sus diferentes ramas conceptuales— y las técnicas grupales, organizadas a lo largo de cinco sesiones.

Figura 1

Boceto del principio de funcionamiento de la máquina de producir significados compartidos



Nota. Elaboración propia.

Cada sesión sigue una estructura que se mantiene constante, aunque cada una se centra en un tema particular que se aborda desde una mirada metacognitiva, se vive en la experiencia grupal y se transforma en aprendizajes significativos. El encuentro comienza con un momento de caldeamiento, pensado para preparar a los participantes y abrirlos a la actividad principal. Luego, se despliega la acción, que incluye escenificaciones, juegos de rol y diversas dinámicas grupales que permiten explorar el tema desde diferentes ángulos. Finalmente, se reserva un espacio para la reflexión, donde se invita a procesar y compartir lo vivido, consolidando así los aprendizajes.

En la primera sesión, el foco está en comenzar a explorar los miedos que surgen en relación con la práctica docente. Se inicia con ejercicios de ritmo y visualización guiada para conectar con el futuro profesional, seguido de una breve presentación teórica. La acción se centra en la visualización y representación de escenas, con técnicas como el soliloquio y el intercambio de roles, para luego cerrar con una reflexión escrita y puesta en común.

La segunda sesión profundiza en las escenas temidas dentro del contexto escolar, comenzando con ejercicios corporales que fomentan la confianza. Se introduce el psicodrama como marco teórico y luego el grupo crea y representa colectivamente una escena escolar, utilizando técnicas como el espejo y la multiplicación dramática. La reflexión final permite analizar los roles y emociones experimentadas.

En la tercera sesión se invita a dejar atrás la lógica binaria para adentrarse en la complejidad de las situaciones educativas, promoviendo un pensamiento flexible. Tras un ejercicio de autenticidad y una breve exposición sobre pensamiento complejo, la acción incluye la creación de esculturas vivientes, juegos de roles invertidos y la construcción de una máquina educativa colectiva. La reflexión se realiza en pequeños grupos y culmina con un mapa conceptual.

La cuarta sesión está orientada a desarrollar la resonancia emocional y la empatía profesional. Se comienza con ejercicios de respiración y dinámicas de espejo emocional, seguido de una introducción al concepto de resonancia en educación. La acción incluye constelaciones, técnicas grupales como el coro griego y la escenificación de conflictos, cerrando con una escritura reflexiva y un compartir en círculo.

Finalmente, la quinta sesión busca integrar todos los aprendizajes y cerrar el proceso grupal. Se inicia con un recorrido guiado por las experiencias previas, seguido de la creación colectiva de un mural viviente, representaciones de escenas futuras y un ritual de despedida. El cierre se dedica a la escritura dirigida al yo futuro, una ronda para compartir aprendizajes, la evaluación grupal y un cierre simbólico que marca el fin del recorrido.

A lo largo del proceso, los temas se trabajaron integralmente, pero cada sesión realiza un análisis metacognitivo específico del eje correspondiente. El psicodrama se construye a partir de escenas resonantes que generan resonancias emocionales y reflexivas. Este proceso no solo moviliza al grupo, sino que permite la reconstrucción de subjetividades individuales a través del intercambio colectivo.

Cada una de las cinco sesiones del dispositivo fue cuidadosamente planificada y organizada, incluyendo varios elementos clave que permitieron un registro detallado del proceso. En primer lugar, el coordinador elaboró una planificación previa y, posteriormente, registró sus observaciones anecdóticas tras haber llevado a cabo la coordinación de cada sesión. Este registro refleja tanto las intenciones iniciales como las adaptaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades.

Además, se recopilaron las tareas escritas de los participantes, que fueron centrales en el análisis posterior. A esto se sumó el trabajo de un observador externo, encargado de realizar una crónica detallada de cada sesión, lo que aportó una perspectiva adicional sobre las dinámicas grupales y los resultados obtenidos.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación, detallando el proceso utilizado para obtenerlos.

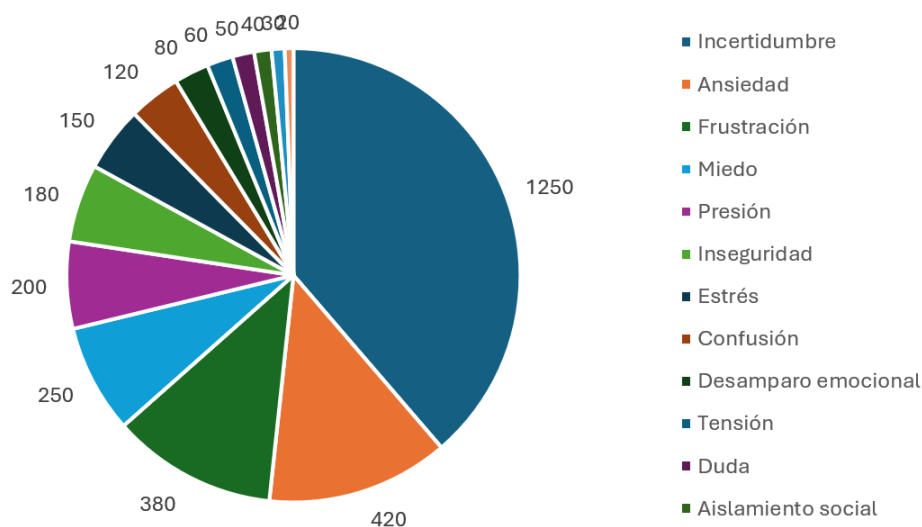
Construcción del protocolo grupal y el marco psicoanalítico

En primer lugar, se recopilaron datos brutos provenientes del trabajo de campo, que consistían en las preocupaciones y miedos expresados por estudiantes de formación docente. En total, se generaron 88 documentos a lo largo de cinco sesiones. El primer paso fue realizar una lectura inicial de estos documentos, identificando redundancias y puntos en común. Esta tarea se llevó a cabo de manera manual, utilizando papel, marcadores de colores y notas adhesivas para organizar las ideas y códigos recurrentes. Posteriormente, se utilizó el software Atlas.ti, lo que permitió profundizar en el análisis y generar un árbol estructurado de categorías relacionadas con los miedos. Ese formato de árbol permitió identificar las categorías definidas por el software, en el que las superficies reflejan la frecuencia y redundancia de cada categoría.

En la Figura 2 se presenta la distribución inicial de las emociones, a partir del árbol de categorías generado con el software Atlas.ti, usando los datos brutos recabados en el trabajo grupal. En esta figura, cada color representa una categoría emocional definida y cada longitud de arco refleja su frecuencia en los discursos de los participantes. Este análisis fue fundamental para identificar la riqueza y variedad de las emociones asociadas a la experiencia de las prácticas, permitiendo revisar y contrastar los códigos extraídos manualmente y los arrojados por el software.

Figura 2

Distribución inicial de las emociones



Nota. Elaboración propia.

El árbol inicial contenía más de 3000 categorías, lo que resultó inmanejable en una primera instancia. Sin embargo, este análisis reveló una riqueza de datos que superaba lo identificado en el análisis manual. Esto permitió revisar nuevamente los textos originales y contrastar los códigos generados por el software con los identificados manualmente.

El software ayudó a establecer una estructura jerárquica de categorías. Por ejemplo, se identificaron 51 versiones diferentes de expresiones relacionadas con el miedo y 48 vinculadas a la inseguridad. Estas

dos categorías resultaron ser las más evidentes, aunque el software permitió identificar muchas otras, enriqueciendo significativamente el análisis.

A partir de este árbol inicial y mediante un proceso de reducción de datos, se construyeron categorías manejables. Se utilizaron criterios propios y herramientas del software para fusionar o eliminar códigos, lo que permitió llegar a un total de 169 categorías finales, a partir de las más de 3000 iniciales. Este proceso de transformación del dato bruto a un análisis más concentrado fue crucial para no perder la esencia de los datos mientras se lograba una estructura analítica más clara.

La Figura 3 representa una nube de palabras construida a partir de los textos producidos en las distintas sesiones grupales. Esta visualización permite identificar, de manera accesible e inmediata, los términos de mayor frecuencia en los relatos de los participantes. En esta nube, las palabras asociadas a emociones (como “miedo”, “ansiedad” e “inseguridad”) y aquellas vinculadas a los desafíos de la práctica pedagógica emergen con mayor tamaño y centralidad, evidenciando su peso en la experiencia de los futuros docentes. Utilizar la nube de palabras facilita captar la jerarquía y recurrencia de los temas tratados, sirviendo de puente entre el análisis cualitativo tradicional y las herramientas visuales contemporáneas, y orienta la posterior organización y categorización de los datos.

Figura 3

Nube de palabras



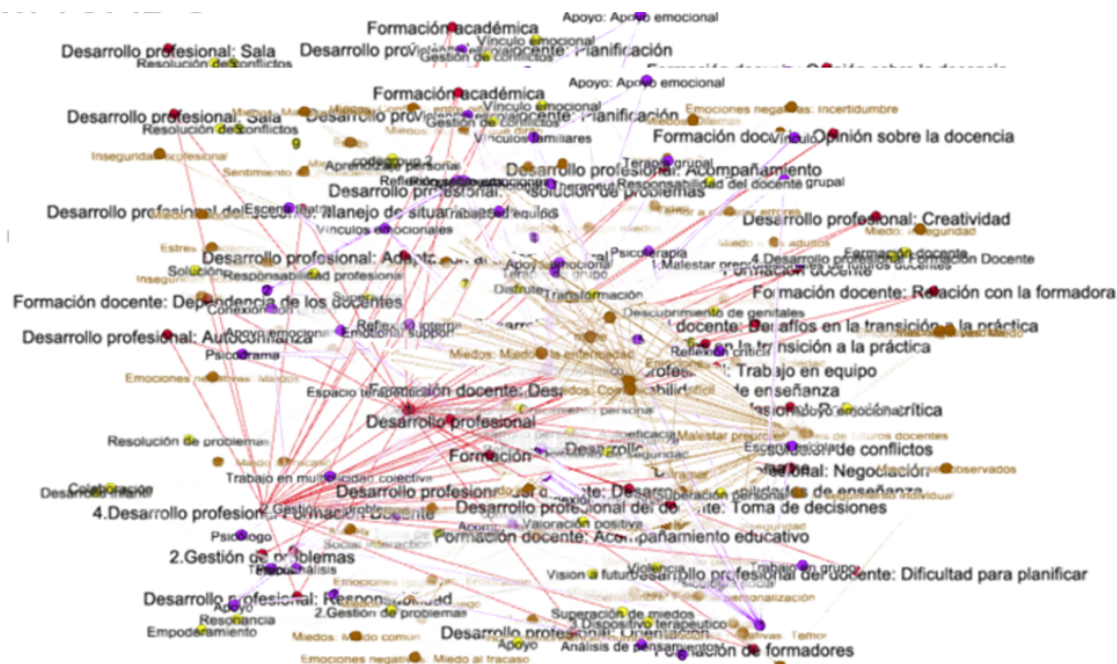
Nota. Elaboración propia.

La Figura 4, realizada a partir del uso del software Atlas.ti, alimentado con los datos de la investigación, es un mapa de la red de vínculos entre categorías, representados por líneas que conectan diferentes nodos en el árbol de análisis. Esta visualización permite identificar los nodos centrales de la red: aquellas categorías que, por su mayor cantidad de vínculos o su posición central, representan las fantasías o malestares fundamentales cuya elaboración puede movilizar y transformar toda la red de significados subjetivos. En última instancia, la figura sirve como evidencia visual de que el análisis trascendió la

mera cuantificación de frecuencias (como se observa en la Figura 2), avanzando hacia una interpretación profunda de las conexiones y el sentido entre los temas, un aspecto crucial en la metodología cualitativa.

Figura 4

Fantasías fundamentales que sustentan las unidades de significado



Nota. Elaboración propia basados en los resultados del Atlas.ti.

A lo largo del proceso de análisis se fueron excluyendo algunas instancias por su carácter singular y poco representativo. Estas no se ajustaron a las categorías temáticas finalmente definidas —*Malestares preprofesionales*, *Gestión de problemas*, *Dispositivo terapéutico* y *Desarrollo profesional*— por distintas razones: en algunos casos, su carga emocional o el tipo de acción expresada no guardaban una relación directa con los objetivos de la investigación; en otros, su especificidad impedía establecer generalizaciones o integrarlas a un conjunto más amplio. La construcción de estas unidades de significado permitió organizar y las siguientes unidades de significado:

- a) Malestares preprofesionales de futuros docentes.
- b) Gestión de problemas.
- c) Dispositivo terapéutico
- d) Desarrollo profesional.

Se excluyeron del análisis principal ciertas emociones debido a su carácter único y aislado. Estas instancias no se ajustan a las categorías temáticas finalmente establecidas por diversas razones: su contenido emocional o acción expresada carece de relevancia directa para los objetivos de la investigación; o bien,

son tan específicos que impiden su generalización o agrupación.

La Figura 5, nos muestra la representación de las emociones y las unidades de significado sobre el total de los participantes. Mayor superficie, más cantidad de emociones en juego.

Figura 5

Unidades de significado



Nota. Elaboración propia.

Impacto del dispositivo en la angustia y la identidad docente

El dispositivo terapéutico grupal mostró múltiples beneficios, destacándose como un espacio donde los participantes pudieron compartir experiencias y disminuir la sensación de aislamiento. Este enfoque no solo impactó en la formación docente, sino que también fomentó el trabajo en equipo, la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades sociales. Además, fortaleció la autoestima y promovió la autonomía, abordando temáticas como el miedo primordial al abandono materno.

En cuanto a los miedos detectados, surgieron con fuerza el temor al fracaso, el juicio negativo, el miedo a la pérdida del trabajo y la dependencia de la aprobación externa; estos miedos pueden intensificarse ante la rápida evolución del lenguaje y las dinámicas sociales en línea, donde la jerga adolescente y las interacciones en redes sociales generan inseguridad y temor a no conectar con los estudiantes o a ser juzgados negativamente (Pinos Zárate, 2023). Estos se vincularon a la necesidad de seguridad, el temor a no cumplir expectativas, y el malestar asociado a la gestión de problemas. También se evidenció una dificultad para afrontar el rechazo y las críticas al dispositivo terapéutico, lo que subrayó la importancia de analizar la transferencia en la relación terapéutica, para comprender cómo se reactiva y procesa el miedo en estos contextos.

De las fantasías individuales al afrontamiento colectivo

La identificación de estos miedos permitió avanzar en una clasificación más precisa de sus manifestaciones, reconociendo tanto su origen como su incidencia en las distintas dimensiones de la formación docente. Para profundizar en este análisis, se elaboraron tablas que integran los miedos preprofesionales según su raíz psíquica —particularmente los de carácter preedípico— y su relación con las unidades de significado previamente establecidas. Esta organización posibilitó visualizar de qué modo cada temor se articula con experiencias concretas de los futuros docentes, revelando patrones de sentido y permitiendo comprender cómo los procesos emocionales condicionan la constitución del rol profesional.

La Tabla 1 expone el miedo al abandono materno que se manifiesta como una preocupación central y condiciona las capacidades de afrontamiento de los futuros docentes.

Tabla 1

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo a la oscuridad.

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo a la Oscuridad	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad ante lo desconocido e incontrolable. - Dudas sobre la capacidad para afrontar situaciones nuevas. - Necesidad de control. 	<p>Dificultad para gestionar la incertidumbre y la imprevisibilidad.</p>	<p>Búsqueda de un espacio que ilumine los miedos inconscientes y permita elaborarlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de desarrollar habilidades de improvisación y adaptación. - Importancia de la confianza en las propias capacidades.

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 2 evidencia cómo el miedo a la soledad afecta las dinámicas de integración profesional y puede ser compensado mediante dispositivos grupales terapéuticos.

Como señala la Tabla 3, el miedo a la oscuridad se relaciona fuertemente con la ansiedad ante situaciones nuevas, destacando la importancia de trabajar la confianza y la adaptabilidad en la formación docente.

Tabla 2

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo a la soledad.

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo a la Soledad	<ul style="list-style-type: none"> - Temor al rechazo por parte de los alumnos. - Dificultad para integrarse al equipo docente. - Sensación de aislamiento y falta de apoyo. 	Incapacidad para afrontar la soledad y el aislamiento.	Beneficio de un espacio terapéutico grupal para compartir experiencias y disminuir el aislamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento del trabajo en equipo y la colaboración entre pares. - Desarrollo de habilidades sociales. - Fortalecimiento de la autoestima y la autonomía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo al abandono materno

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo al Abandono Materno	<ul style="list-style-type: none"> - Temor al fracaso, al juicio negativo y a la pérdida del trabajo. - Dependencia de la aprobación externa. - Necesidad de seguridad y temor a no cumplir con las expectativas. 	Dificultad para afrontar el rechazo y la crítica.	Análisis de la transferencia en la relación terapéutica para comprender cómo se reactiva el miedo.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la autonomía y la capacidad de autoevaluación. - Desarrollo de una identidad profesional sólida, independiente de la aprobación externa.

Nota. Elaboración propia.

La identificación de los afectos implicados en cada unidad de significado, y su posterior clasificación como miedos preedípicos, permitió profundizar la comprensión del modo en que las emociones tempranas inciden en la constitución del rol docente. Estos miedos -al abandono, a la oscuridad, a la soledad o al rechazo- remiten a experiencias psíquicas primarias vinculadas a la dependencia, la pérdida y la

necesidad de reconocimiento. Entre ellos, el miedo al abandono materno emerge como uno de los núcleos afectivos más significativos, ya que se reactiva frente a toda situación que el sujeto vive como falta de sostén o pérdida de mirada. En el contexto de la formación docente, este miedo se manifiesta como una búsqueda constante de aprobación externa, la dificultad para tolerar la crítica y la inseguridad frente al juicio institucional o académico.

Estas reacciones obstaculizan la autonomía, la capacidad de autoevaluación y el ejercicio reflexivo de la práctica, generando una dependencia simbólica que limita la construcción de una identidad profesional sólida. Reconocer estos afectos en el marco de las unidades de significado permitió articular la dimensión emocional con las dinámicas formativas, evidenciando que los malestares preprofesionales no responden solo a factores externos o institucionales, sino también a estructuras afectivas profundas. Desde esta perspectiva, el dispositivo terapéutico grupal funcionó como un espacio de elaboración donde los miedos pudieron ser simbolizados y transformados en aprendizajes, favoreciendo la autoconfianza y el desarrollo de la capacidad reflexiva.

De este modo, la comprensión psicoanalítica de los miedos preedípicos, en especial del miedo al abandono materno, se integró a la formación docente revelando cómo su elaboración resulta fundamental para fortalecer la autonomía, la empatía y la disponibilidad subjetiva necesarias en el ejercicio educativo. En términos de desarrollo profesional se identificaron avances significativos en la promoción de la autonomía, la capacidad de autoevaluación y la construcción de una identidad profesional sólida, menos dependiente de la aprobación externa. Estos logros se relacionaron estrechamente con la estructura iterativa del análisis cualitativo. Vale aclarar que es una decisión de investigación sostener una estructura iterativa en análisis cualitativo.

De esta manera se realizó un proceso cíclico y continuo, en el que la recolección, codificación, categorización y análisis de datos se repite en rondas sucesivas que permiten revisar, comparar y ajustar las interpretaciones conforme surge nueva información. Este procedimiento, sin dudas, fue fundamental para construir un conocimiento profundo y rico, ya que las ideas o categorías iniciales se volvieron a revisar con cada nueva integración de datos, orientando y refinando progresivamente el sentido que se da a los fenómenos estudiados. Autores fundamentales que han fundado y desarrollado este concepto son **Glaser y Strauss (1967)**, creadores de la Teoría Fundamentada, que sostiene que el análisis cualitativo debe desarrollarse de manera inductiva y reiterada, alternando entre la recolección y la interpretación de datos para generar teoría pertinente y fundamentada en la experiencia observada. También **Denzin y Lincoln (1994)**, referentes en investigación cualitativa, destacan el carácter dialéctico y recursivo del análisis, enfatizando la importancia de la reflexividad y la revisión constante de los datos y categorías durante el proceso investigativo. En términos prácticos (**Sabariego Puig, 2018. p. 4**), plantea que el análisis iterativo se manifiesta en ciclos donde el investigador examina datos preliminares, genera categorías tentativas, luego recoge más información para probar y modificar dichas categorías, alcanzando finalmente una saturación donde nuevas observaciones no generan nuevas categorías, consolidando la interpretación final.

Este dispositivo y su análisis cualitativo demostraron ser una herramienta efectiva para identificar, comprender y trabajar los temores y malestares de los participantes, al tiempo que promovieron habilidades fundamentales para el desarrollo profesional y personal.

Emergencia de las estrategias colectivas de afrontamiento y disminución de la angustia

Uno de los grandes logros, y sentido desde los metodológico, de este dispositivo fue escuchar y recoger las voces de los participantes, quienes compartieron reflexiones significativas sobre su experiencia a lo largo de las sesiones. Sus palabras reflejan no solo las emociones vividas al inicio, sino también el impacto transformador que tuvo el proceso en sus trayectorias formativas.

Al comenzar el espacio, muchas emociones salieron a la luz: *“La mayoría compartíamos este sentimiento de miedo, dudas e incertidumbre, y depositamos una cuota de confianza en los docentes.”* Esta confianza inicial permitió que el taller se convirtiera en un espacio de aprendizaje profundo. *“Fue hermoso nuestro paso por este taller, aprendí mucho, pude construir conocimientos e interpretaciones acerca de lo que realmente es el trabajo docente.”* Que un estudiante, en tercer o cuarto año de formación, exprese que *“interpreté lo que realmente es el trabajo docente”* habla del impacto y el sentido que pueden alcanzar estos espacios reflexivos.

Otro participante destacó cómo el acuerdo de confiabilidad y el ambiente cuidado fueron esenciales: *“Brindó la seguridad de poder expresar lo que nos estaba atravesando en ese momento. Poner en palabras los miedos existentes y también los del futuro nos permitió abrirnos de un modo sincero, sin la presión de ser observados o evaluados.”*

La experiencia no solo permitió explorar emociones individuales, sino también compartirlas en comunidad: *“Sigo pensando mucho en mis miedos. Hay miedos generales que compartimos con mis compañeras y hasta con los profesores. Agradezco el espacio brindado, cuidado y respetuoso que me permitió abrirme, poner en palabras mis miedos, fantasías, emociones y pensamientos.”*

Estas palabras revelan cómo la escucha activa, el acompañamiento y las herramientas facilitadas en el dispositivo se transformaron en pilares fundamentales para construir un espacio terapéutico y formativo, donde el intercambio sincero y la introspección favorecieron el desarrollo personal y profesional de los participantes. En este sentido, el síntoma destaca sobre el trasfondo de la castración, es decir, de la limitación impuesta por el Otro, y su análisis puede revelar las formas en que el sujeto intenta situarse frente a aquello que excede esta limitación (De Castro Korgi, 2024). Gaete Vergara (2018) propone la existencia del "miedo político", identificado en este estudio como una manifestación de la "castración" impuesta por el sistema educativo. Reconocemos y sostenemos que la formación docente debe brindar las herramientas necesarias para que los profesores principiantes puedan superar este miedo y construir un posicionamiento propio frente a las limitaciones del sistema.

afirmar y vislumbrar a modo de coordenadas para seguir profundizando en esta dirección.

Sobre las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación funcionan a modo de coordenadas, que orientan y permiten el desarrollo de la tarea. Comenzábamos preguntándonos cuáles miedos experimentan los estudiantes avanzados; se pusieron de manifiesto miedos vinculados a la posibilidad de cometer errores durante la práctica, a ser evaluados negativamente, a no ser capaces de establecer vínculos adecuados con los alumnos o con los padres, y afrontar situaciones de aula desafiantes. Estos miedos incluyen tanto aspectos conscientes (ansiedad por la calidad del propio trabajo, temor al juicio de otros) como aspectos menos conscientes o afectivos relacionados con experiencias previas y vínculos de autoridad.

La siguiente pregunta, de investigación, pone el acento en el cómo se manifiestan estos miedos en las prácticas; en primer lugar, manifestaron una ansiedad anticipatoria previa a las prácticas, que la pudieron simbolizar y compartir en sus propios relatos de inseguridad compartidos en el grupo; en las dificultades para tomar decisiones pedagógicas autónomas; y en actitudes de retraimiento o autocensura en situaciones nuevas del aula. Con el desarrollo de actividades grupales como dramatizaciones, producciones escritas y ejercicios reflexivos, los participantes pudieron identificar, compartir y reelaborar colectivamente estos temores, propiciando el reconocimiento y la elaboración emocional.

La tercera pregunta estaba ligada a las estrategias de afrontamiento que pusieron en juego para afrontar esos miedos. A partir de las reelaboraciones colectivas propuestas en el dispositivo, los estudiantes pudieron comenzar a apropiarse de las estrategias de afrontamiento y generar nuevas, ampliando así el repertorio propuesto, desde la búsqueda de apoyo en el grupo de pares, hasta el ensayo de diferentes formas de intervención didáctica en contexto protegidos (nuestros talleres). Llegaron a resignificar el miedo que dejó de ser algo paralizante para transformarse en una parte constitutiva y potencialmente transformadora del proceso de formación docente.

Sobre lo metodológico

La presente investigación confirma que la metodología grupal es una estrategia eficaz para la gestión de los miedos preprofesionales, favoreciendo el bienestar emocional de los estudiantes en su proceso de formación docente.

Asimismo, la aplicación de herramientas psicoanalíticas en un trabajo colaborativo posibilitó una exploración profunda de las emociones propias y de sus pares, generando la construcción de significados compartidos. Este proceso contribuyó a proveer un marco tanto conceptual como práctico para enfrentar el miedo desde una perspectiva integradora y reflexiva.

El análisis de casos concretos vinculados al ejercicio docente habilitó a los estudiantes a relacionar la teoría con la práctica, consolidando un aprendizaje significativo y funcional para la gestión de sus propios temores.

Finalmente, la retroalimentación periódica ofrecida a los participantes potenció un espacio metacognitivo que favoreció el seguimiento y desarrollo sostenido de habilidades emocionales, fortaleciendo su capacidad para manejar la ansiedad y el miedo en contextos reales.

En conjunto, estos resultados evidencian que la metodología grupal psicoanalítica no solo reduce la angustia vinculada a las prácticas profesionales, sino que también impulsa procesos de reflexión y crecimiento emocional indispensables en la formación docente.

Recomendaciones

- Incorporación de dispositivos de contención emocional: Se recomienda que las instituciones educativas integren dispositivos de contención emocional en sus programas de formación docente. Esto puede incluir talleres grupales, sesiones de reflexión y espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar y gestionar sus miedos.
- Formación continua para docentes: Es fundamental ofrecer formación continua a los docentes sobre la gestión de emociones en el aula. Esto no solo les permitirá abordar sus propios miedos, sino que también les brindará herramientas para ayudar a sus futuros alumnos a enfrentar sus propias ansiedades.
- Investigación futura: Se sugiere realizar investigaciones adicionales que exploren la efectividad de diferentes metodologías grupales en la formación docente. Esto podría incluir estudios comparativos entre diversas instituciones y contextos educativos.
- Desarrollo de materiales didácticos: Crear materiales didácticos que aborden específicamente los miedos preprofesionales puede ser beneficioso. Estos recursos pueden incluir guías, manuales y actividades diseñadas para facilitar la discusión y la reflexión sobre estos temas.
- Colaboración interdisciplinaria: Fomentar la colaboración entre disciplinas, como la psicología, la educación y el psicoanálisis, puede enriquecer la formación docente. La integración de diferentes enfoques permitirá una comprensión más holística de los desafíos emocionales que enfrentan los futuros docentes.
- Evaluación y retroalimentación: Implementar mecanismos de evaluación y retroalimentación para los dispositivos de contención emocional utilizados. Esto ayudará a ajustar y mejorar continuamente las metodologías aplicadas, asegurando que se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes.
- Creación de redes de apoyo: Establecer redes de apoyo entre estudiantes, docentes y profesionales de la salud mental. Estas redes pueden ofrecer un espacio seguro para compartir experiencias y recursos, promoviendo un ambiente de aprendizaje más saludable y colaborativo mediante el uso de las técnicas del teatro imagen (de Oliveira y Bortolini, 2021) potencializando las expresiones del consciente e inconsciente, permitiendo vislumbrar dimensiones del sujeto que no siempre son conocidas, abordando tanto aspectos individuales como sociales que son resultado de diferentes estados psíquicos.

Referencias bibliográficas

- Baioni, G.** (2024). La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF. *SaDe - Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 7(4). <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1696/1601>
- Ballesteros, D. y González, P.** (2021). El atravesamiento del fantasma, un acto que posibilita el advenimiento de la identidad sintomática y de un lazo social no segregativo. *Revista de Psicología*, 20(2), 167–183. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe095>
- Banchs, M.** (1986). El concepto de "representaciones sociales". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(2), 173–189. <https://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Bardin, L.** (1996). *Análisis de contenido* (2.^a ed.). Akal.
- Barreiro, A. y Castorina, J.** (2021). La construcción social de la nada y su contribución a la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (pp. 163–186). Miño y Dávila (pp. 163-186).
- Blanc, M. I.** (2022). Narrativas del inicio de la experiencia pedagógica: Prácticas en contexto. Pleamar. *Revista del Departamento de Geografía*, (2). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/article/view/6249>
- Botello, C. L.** (2024). Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de la UPNECH Unidad Parral. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 51-64. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v6i12.1716>
- Calderón Rivera, E.** (2020). Develando los imaginarios míticos contemporáneos: representaciones sociales de afectividad y violencia en las letras de canciones. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 233-265. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v15n29/2007-8110-crs-15-29-233.pdf>
- Castorina, J. A.** (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- Cerquera Córdoba, A. M., Moreno Salgado, A. K. y Lizarazo Jácome, R. A.** (2022). Bienestar humano: Trascender el síntoma desde el humanismo y el psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 243-264. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1390/1740>
- De Castro Korgi, S.** (2024). El síntoma a riesgo del trastorno. *Desde el Jardín de Freud*, 22, 151–160. <https://doi.org/10.15446/djf.n22.112844>
- de Oliveira, D. H., y Bortolini, N. das G. de S.** (2021). Interlocuções entre La Multiplicación Dramática - Eduardo Pavlovsky - e o Arco-Íris do Desejo - Augusto Boal. *Cena*, (34), 185–195. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.109507>
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1972). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Siglo XXI Editores.

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa 1*. (California: Sage).
- Fernández Espinosa, C., Villavicencio Aguilar, C., Jiménez Idrovo, I. y Mendoza Torres, G. (2020). La realidad cotidiana: forma de representación social. *ACADEMO*, 7(1), 11-21. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.2>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freud, S. (2013). *La represión*. (J. L. Etcheverry, Trad.; Obras completas, Vol. XIV). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (2015). *Tres ensayos de teoría sexual*. (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2016a). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (El pequeño Hans)*. (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S. (2016b). *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. (J. L. Etcheverry, Trad.; Vols. 1-3). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1916).
- Freud, S. (2016c). *El caso Dora. Fragmento de análisis de un caso de histeria*. (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2017). *Psicopatología de la vida cotidiana*. (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901).
- Freud, S. (2018). *Estudios sobre la histeria*. (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, S. (2019). *La interpretación de los sueños*. (J. L. Etcheverry, Trad.; Vols. 1-2). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900).
- Gaete Vergara, M. (2018). Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas: Entre la reproducción y la transformación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146766/Una-aproximacion-a-los-miedos-de-docentes.pdf?sequence=1>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9345/pr.9345.pdf
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

- Kesselman, H. y Pavlovsky, E.** (2007). *Espacio y creatividad*. Buenos Aires: Galerna.
- Lacan, J.** (2008a). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 99–106). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008b). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En *Escritos I* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 461–495). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008c). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos II* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 559–616). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008d). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos II* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 755–788). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2017). Producción de los cuatro discursos. En *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17, El reverso del psicoanálisis*. (pp.9-25). Paidós. (Seminario original de 1969-1970).
- Lacan, J.** (2018a). Dora y la joven homosexual. En *El seminario de Jacques Lacan. Libro 4, La relación de objeto*. (pp.133-149). Paidós. (Seminario original de 1956-1957).
- Lacan, J.** (2018b). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10, La angustia*. Paidós.
- Lastreto, M.** (2025). *Multipliación dramática: otros relatos posibles* [Trabajo de fin de grado, Universidad de la República, Uruguay]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26428/1/mariana_lastreto_tfg.pdf
- Latorre, A.** (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao de IRIF.
- Manrique, M. S.** (2021). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 73- 85. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp73-85>
- Marín Blanco, A.** (2022). *La reducción del reality shock en docentes noveles. Mirada comparada* [Tesis de doctorado, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/193640/1/AMB_TESIS.pdf
- Moreno, J. L.** (1946). *Psicodrama*. Lumen.
- Moscovici, S.** (1979). *La representación social del psicoanálisis*. Huemul.
- Muñoz, M. D. C. y Gaitán, C. M.** (2022). La construcción de las representaciones sociales en la formación inicial de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria; su incidencia en la práctica docente y en la enseñanza de las ciencias sociales. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 14(2), 230–248. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v14.n2.889>
- Pavlovsky, C.** (2011). *Psicodrama hoy. La diversidad como clínica. Actualidad Psicológica. El arte en la escena*, 393, 7.
- Pavlovsky, E., Martínez Bouquet, C. y Moccio, F.** (1979). *Psicodrama. Cuando y por qué dramatizar*. Fundamentos.

- Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (1989). *La Multiplicación Dramática*. Ediciones Búsqueda. 2. ed., Galerna.
- Pichón-Rivière, E. (2023). *Obra Completa de Enrique Pichón-Rivière: Del psicoanálisis a la psicología social*. Paidós.
- Pinos Zárate, V. (2023). Actualidad del lazo social: la sexualidad, la ley y lo social en la jerga de los adolescentes. *Praxis Psy*, 24(39). <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v24i39.227>
- Pintos, J. C. (2024). *Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Repositorio UNINI. https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/16386/1/JPintos_TesisDoctoral.pdf
- Pintos, J. C. y Caro Montero, E. (2024). Metodología grupal para la exploración psicoanalítica: un programa de intervención para la gestión adecuada de situaciones de temor. *MLS Psychology Research*, 7(2). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v7i2.2621>
- Sabariego Puig, M. (2018). *Análisis de datos cualitativos a través del programa NVivo*. NVivo 11 Pro for Windows.
- Sandoval-Rubilar, P., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. E., Maldonado-Fuentes, A. C. y González-Castro, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense De Psicología*, 39(1), 77–104. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Vaimberg Grillo, R. y Lombardo Cueto, M. (2015). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Teoría y Técnica*. Octaedro.
- Velazco-Valderrama, M. L., Laguado-Oicatá, A. L. y Lozano-Cárdenas, F. J. (2021). Representaciones sociales del docente en formación en torno a la práctica pedagógica: reflexiones a los hallazgos develados. *Mundo FESC*, 11(S6), 124–137. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1113>
- Villamizar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86. <https://doi.org/10.22206/ciened.2024.v8i1.pp79-86>
- Zito Lema, V. (1993). *Conversaciones con Enrique Pichón-Rivière sobre el arte y la locura*. Timerman Editores.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS: Los autores declaran que los datos utilizados en la investigación ejecutada se encuentran disponibles y sin restricciones de acceso para ser analizados por los interesados, en el repositorio: Universidad Nacional de Rio Negro. (2023). Trabajo de campo. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15597210>