

































también es rechazado. En palabras de una de las participantes “Creo que fue la que jugó un rol eh... que era la que más nos incomodaba, ella era la más inquisidora, la más; la que intentaba llegar un poquito más afondo y más profundamente; y era la que organizaba las situaciones de psicodrama, por eso deposito en ella las incomodidades; pero no por una cuestión personal; sino por una cuestión del lugar y de la tarea que hacía ¿no?”. Lo rechazado involucra el registro emocional y corporal sensible, aspectos usualmente desatendidos en el ámbito pedagógico, pero centrales para cumplir con el objetivo que se había planteado el dispositivo, de vuelta sobre sí y toma de conciencia de los propios rasgos.

Podemos pensar que la modalidad “disociada” que tomó la coordinación – intervenciones analíticas en una coordinadora y meta-analíticas mucho más concentradas en la cocordinadora –, puede haber contribuido con este fenómeno de escisión de la transferencia. La escisión de la transferencia, como modalidad defensiva dentro del proceso de formación, les permite a las participantes evitar la tarea de observarse a sí mismas, dramatizando lo que no están en condiciones de pensar. Las propuestas analítica - centrada en la conceptualización - y meta-analítica - centrada en la autoobservación -, en principio planteadas como complementarias, se terminan convirtiendo en opciones que funcionan una en detrimento de la otra.

### **Otros aspectos involucrados en la transferencia**

Más allá de lo planteado en términos de la coordinación parece importante, considerando la complejidad de la situación de formación, incluir algunos otros aspectos que son parte del fenómeno analizado.

En primer lugar, la receptividad del grupo a una u otra modalidad de intervención parece estar asociada a la distancia entre la demanda de cada propuesta y las expectativas de las participantes. Cuanto más se parecía lo ofrecido en la intervención a lo esperable y conocido, mejor fue su recepción. La modalidad de intervención analítica cumple las expectativas de las participantes: encontrar respuestas, nombres para lo que les pasa, un ordenamiento en términos de ideas. En cambio, la demanda de la modalidad meta – analítica no responde a las expectativas de las participantes, solicita algo que incomoda y que ellas mismas no deseaban ni esperaban encontrar. Señalan no haber comprendido desde el inicio que el dispositivo suponía un trabajo sobre sí mismas, en profundidad. Indican que la explicitación del encuadre les resultó muy vaga.

En segundo lugar, desde una mirada de lo grupal, podemos identificar la influencia ejercida por quienes rechazaban la propuesta, sobre el resto del grupo. El grupo resistente de tres parece haberse erigido en líder de la resistencia, contribuyendo a su propagación vía resonancia fantasmática (Anzieu, 1997), al resto del grupo desde lo que Bion (1980) designa como grupo de supuesto básico de ataque-fuga, en el que prima la intolerancia a la frustración y las ansiedades persecutorias no pueden ser elaboradas.



Desde una perspectiva institucional, por último, identificamos la pertenencia institucional diferente del equipo coordinador y de las formadoras de docentes – a la universidad y a los profesorados - como un obstáculo más al establecimiento de la confianza necesaria para asumir el estado de apertura y exposición que supone la situación de formación. En efecto, la rivalidad que las formadoras de docentes interpretan como parte del vínculo entre ambas instituciones, que se puso en evidencia en las entrevistas finales, parece haber tenido un efecto sobre la transferencia central –aquella que se entabla desde las participantes hacia las coordinadoras-, contribuyendo con el cuestionamiento del encuadre y del equipo coordinador (sobre todo de la cocoordinadora), en diferentes momentos. Muchas de ellas admitieron que se sintieron “objeto” de la investigación y que eso les desagradaba. La invitación a autoobservarse y a compartir las dificultades de cada una en el ejercicio de su rol, requería de un espacio libre de juicio que, en este contexto de tensión interinstitucional, no parece haber sido favorecida. Este resultado coincide con los hallazgos de Guerrero (2005), quien concluye que las resistencias de los docentes de aula a participar de actividades impulsadas por profesionales que vienen desde fuera del colegio, se producen precisamente por la falta de reconocimiento del saber docente por parte de los saberes externos a los establecimientos.

El predominio de la mirada evaluativa presente en la cultura institucional docente largamente identificado (Bourdieu & Saint Martin, 1975), constituye un aspecto más que puede haber contribuido a que las participantes se muestren reacias a exponerse no solo frente a las “expertas” representantes de la UBA, sino también entre compañeras. Acaso esto dé cuenta de en qué sentido puede haber sido importante para ellas mostrarse ante sus pares como eficaces, capaces e idóneas, como modo de defender su autoimagen profesional.

Finalmente, pero no menos importante, la transferencia interindividual (Bejarano, 1978) que alude a los vínculos entre los 4 miembros del equipo coordinador - supervisora, observadora, coordinadora y cocoordinadora -, debería ser considerada también como un factor importante. En efecto, la supervisora aun no estando presente durante el taller, había planificado el dispositivo y tenía expectativas sobre él y funcionaba para todo el equipo como modelo, dado su largo recorrido y su lugar de directora del equipo de investigación. Mientras que la observadora, una investigadora joven en formación se remitía a tomar datos, la presencia de la supervisora se hacía sentir en la coordinadora y en la cocoordinadora, aunque no estuviera presente, ubicándolas como ejecutoras de un plan consensuado con objetivos que había que tratar de cumplir. Este juego de tensiones entre las modalidades de la coordinadora y la cocoordinadora y las expectativas de la supervisora, parece haber creado un complejo sistema de tensiones según el cual la coordinadora respondía a las demandas de la supervisora y, a la vez, a las de la cocoordinadora y las propias, tal como ella misma reconoce en la entrevista que se le hizo. Todos estos aspectos parecen haber configurado la forma particular que tomó la coordinación en este equipo, y parecen haber contribuido con la forma que tomó el vínculo transferencial de las participantes y sus posibilidades de establecer un vínculo con la propuesta de formación.

## Conclusiones

Los resultados del análisis de un dispositivo de formación de tipo clínico que se asemeja a lo que en la bibliografía se describe como grupo de reflexión (Gómez, 2017), enfocado particularmente en los modos de intervención de la coordinación, muestran cómo dos modalidades que eventualmente funcionan de modo complementario en un equipo de coordinación, como lo son la modalidad analítica – que se vale de la conceptualización para comprender situaciones– y la modalidad meta- analítica -que supone la autoobservación de la posición o implicación personal en esas situaciones- pueden también, para algunas participantes y en determinadas condiciones, favorecer la escisión de la transferencia (Bejarano,1978), al servicio de la evitación de uno de los dos procesos a los cuales se invitaba: mirarse a sí mismas.

Nos preguntamos si acaso es posible transformarse a través del análisis de situaciones sin incluirse uno mismo en él. Se trata de una pregunta que focaliza en la necesidad o no, de la inclusión de la modalidad meta-analítica. Se espera que la descripción detallada de la forma que tomó la coordinación y de los problemas que puede suscitar, permita orientar la toma de decisiones sobre el modo de intervenir en grupos de tipo clínico, contemplando las condiciones facilitadoras del proceso y las obstaculizadoras que fueron identificadas, o al menos, que permita anticiparse a las cuestiones que deberán ser puestas en análisis al interior del grupo.

## Referencias bibliográficas

- Anzieu D. (1986). *El grupo y el inconsciente, lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1997). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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. Formación de formadores*. Serie los documentos, 9. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1996). *La Formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Serie los Documentos, 1. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bejarano, A. (1978). Resistencia y transferencia en grupos. En D. Anzieu (Comp.) *El trabajo psicoanalítico en los grupos* (pp. 119-232). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (34), 7-28. <https://doi.org/10.34096/riice.n34.1440>
- Blanchard Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Francaise de Pedagogie* (151), 111-162.
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonano, O. (2001). Del grupo reflexivo a los procesos de subjetivación. Recuperado de <http://milnovecientossexentayochoblogspot.com/2014/11/del-grupo-reflexivo-los-procesos-de.html>

- Bossard, L. M. (2017). *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en education et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement profesoral. *Revista ARSS* 1(3), 68-93.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernandez, L. (2010). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones educativas de la UBA", *Praxis XVI* (14), 65-75.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Serie Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2019). Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Buenos Aires: Noveduc.
- Frydlewsky, L. & Pavlovsky, E. (1991). Sobre dos formas de comprender del coordinador grupal. En E. Pavlovsky, H. Kesselman, G. Baremlitt & J. C. De Brassi (Coords.). *Lo Grupal. Devenires. Historias*. (pp. 75-85). Buenos Aires: Galerna.
- Gómez Esteban, R. (2017). La interpretación en la psicoterapia de grupo psicoanalítica. *Rev Asoc Esp Neuropsiq* 37 (132), 379-398. doi: [10.4321/S0211-57352017000200004](https://doi.org/10.4321/S0211-57352017000200004)
- Giust-Desprairies, F. & Ajchenbaum, J. (2022). *Histoires d'enseignants: Paroles croisées de deux générations*. Paris: PUF.
- Guerrero Morales, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé*, 14(1), 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Guerrero Morales, P., Gárate Chateu, M., Ansoleaga Imas, E., Balboa Gallardo, J., Saffirio Mezzano, J. Núñez Carbullancator, A. & Urrutia Fuenzalida, M. (2019). Clínicas del trabajo en Chile: Tres experiencias de intervención en una sociedad dañada por la gestión "managerial". *Laboreal [Online]* 15(2), 1-24. <https://doi.org/10.4000/laboreal.15509>
- Kaes, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (2015). *El psicoanálisis de niños*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- Manrique, M. S. (2019). La subjetividad en construcción en la formación docente. *Revista del IELES, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad XVII (17)*, 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171710>
- Manrique, M. S. (2021). Formación como psicodramatista: oportunidad para el desarrollo personal. *Revista La Hoja de Psicodrama 73*, 16-25.
- Manrique, M. S., Di Matteo, F. & Sánchez Troussel, L. (2014). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162), 984 -1008. <https://doi.org/10.1590/198053143559>
- Manrique, M. S., Souto, M. & Tenaglia, G. (2014). Aportes del enfoque clínico a un estudio sobre residencias docentes en Argentina. *Revista de Ciencia y Técnica*, 528-541.
- Mazza, D. (2002). La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. *Revista del IICE*, Año X(20), 41-48. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/IICE\\_20\\_Mazza.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/IICE_20_Mazza.pdf)
- Mazza, D. (2016). *La tarea en la Universidad*. Cuatro Estudios Clínicos. Buenos Aires: EUDEBA.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pavlovsky, C. (2020). *Clínica grupal con psicodrama*. Ética y estética. Buenos Aires: Tahl.
- Percia, M. (1997). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar.
- Pichón-Rivière E. (2007). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Formación de formadores. Serie los documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 111-136.
- Souto, M. (2007). La coordinación en los grupos de formación clínica. Ficha de cátedra. Buenos Aires: FFyL(UBA).
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del IICE*, 17(29), 57-74.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Taborda, A. & Leoz, G. (2013). *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. (Vol. 1 y Vol. 2). Buenos Aires: Nueva Universitaria.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas. [Tesis de Doctorado]. FLACSO. Recuperada de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/898/>