

LA CO- COORDINACIÓN DE GRUPOS COMO OPORTUNIDAD PARA PROFUNDIZAR EN EL PROPIO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Manrique, María Soledad; Plou, Valeria
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación del CONICET que desde 2011 estudia la formación docente continua. La presentación tiene por objeto dar a conocer una investigación en curso que se propone explorar el desempeño del rol de coordinación y el desarrollo de habilidades vinculadas a ella. Con este fin se diseñó un dispositivo que consistía en el acompañamiento bajo la forma de supervisión de dos profesoras psicodramatistas que se entrenarían como coordinadoras en un grupo que invitaría a docentes en ejercicio a trabajar con los conflictos de su práctica. El corpus se conforma con los 10 encuentros del grupo de docentes coordinados por estas dos profesoras al que llamaron “Entre docentes”, que aún está en curso, 6 entrevistas a ellas y las 10 situaciones de supervisión posteriores a los encuentros. En este trabajo se describen el dispositivo de investigación y el dispositivo “Entre docentes” coordinado por las dos profesoras en formación y se presenta un avance del análisis realizado por una de las coordinadoras acerca de su proceso de formación hasta el momento, con foco en la co-coordinación. Se identifican 4 funciones diferentes que parece haber cumplido “el otro” en su proceso de formación.

Palabras clave

Formación de formadores - Co-coordinación grupal - Psicodrama - Práctica docente

ABSTRACT

THE CO-COORDINATION OF A GROUP AS AN OPPORTUNITY TO DEEPEN THE COORDINATOR'S OWN TRANSFORMATION PROCESS
This paper is part of a CONICET research project that has been studying continuous teacher training since 2011. The purpose of this presentation is to share an ongoing research that aims to explore the performance of the coordination role and the development of skills linked to it. To this end, a device was designed to accompany through supervision two psychodramatist teachers who would train as coordinators in a group that would summon practising teachers to work with conflicts of their practice. The corpus is made up of the 10 meetings with the group of participants coordinated by these two trainee teachers called “Entre Docentes” (Among teachers), which is still in progress, 6 interviews with them and the 10 supervision sessions after

the meetings. This paper describes the research procedure and the device “Entre docentes” coordinated by these two trainee teachers and presents part of the analysis carried out by one of the coordinators about her training process so far, focusing on cocoordination. 4 different functions which seem to have been fulfilled by “the other” in the training process.

Key words

Training of trainers - Group co-coordination - Psychodrama - Teaching practice

Introducción

La formación docente constituye un punto clave de la agenda actual en el ámbito educativo. Los formadores de docentes actualmente son profesionales que cuentan con una preparación muy heterogénea de acuerdo a su recorrido personal por el sistema, incluso con formaciones de base muy diversas: profesoras o profesores, maestras o maestros de distintos niveles, licenciados en ciencias de la educación, psicopedagogos, etc. Muchos de ellos se han formado en la docencia, pero la mayoría no ha atravesado instancias de formación que se dediquen exclusivamente a formar formadores. Por otro lado, ser docente y ser formador de docentes constituyen roles diferentes, que involucran habilidades que tienen su especificidad. Por todo esto es importante prestar especial atención a cómo se forman quienes están a cargo de esta tarea, qué habilidades desarrollan y de qué modo.

Por otra parte, el trabajo con docentes en ejercicio conlleva también una especificidad propia. Se trata de profesionales que ya hace tiempo que desarrollan sus tareas, que han desarrollado múltiples estrategias para cumplir con diferentes demandas de las situaciones que les toca vivir en las aulas y que se han ido formando a partir del ejercicio de su rol. Las estrategias que emplean también los forman a ellos mismos. La modalidad de trabajo, el modo en que desempeñan su rol se va afianzando con los años y se crea un “núcleo duro” de difícil transformación. Este núcleo constituye lo que algunos autores han denominado el “estilo” (Cols, 2011). El estilo da cuenta del modo particular en que se resuelven las tensiones entre los componentes sociales y la producción subjetiva. Involucra tanto las concepciones sobre cuestiones como el aprendizaje, la enseñanza, etc, como

las formas de intervención en relación con el contenido, las estrategias de enseñanza, la disciplina, la evaluación del aprendizaje y la planificación. En tanto el estilo se naturaliza y se vuelve invisible para el propio docente, la transformación del desempeño de su rol se va volviendo más difícil (Zeichner, 1994).

En este marco se ubican líneas de investigación que plantean la efectividad de la reflexión sobre la acción (Pareja Roblin & Margalef, 2013; Schon, 1987) o el análisis de la propia práctica (Manrique & Sanchez Troussel, 2014) para abrir la posibilidad de operar transformaciones en la modalidad de desempeño del rol que respondan a valoraciones y decisiones personales medidas y elegidas.

Aun así, las investigaciones citadas han mostrado la dificultad que conlleva este tipo de trabajos, en tanto el invitar a mirarse en acción en el aula involucra un compromiso emocional importante (Manrique & Mazza, 2016).

Considerando estas dificultades de índole psíquica es que se propone el trabajo con un dispositivo como lo es el psicodrama grupal de la multiplicidad (Kesselman & Pavlovsky, 2006; Manrique, 2017). Se supone que este dispositivo permitirá no sólo la toma de conciencia sobre el modo de desempeño del rol, sino también el tipo de elaboración psíquica que otros dispositivos de reflexión sobre la acción no habilitan.

Ahora bien, el trabajo con docentes a partir del dispositivo psicodramático requiere de un conocimiento que va más allá del conocimiento acerca de la formación de formadores. Se suma a la tarea de acompañamiento a docentes en ejercicio, la particular especificidad de la coordinación de juegos y escenas psicodramáticas.

Considerando el gran aporte que el psicodrama puede ofrecer al trabajo con docentes en ejercicio (Medina, 2006; Manrique, 2017) nos planteamos la necesidad de formar a formadores de docentes que pudieran coordinar grupos valiéndose del psicodrama grupal de la multiplicidad. A partir de esta motivación interesó estudiar el proceso de formación que este tipo de formadores de docentes atraviesa. El trabajo que en esta oportunidad presentamos es parte de un proyecto que surge de esa inquietud, que comenzó a principio de año y continúa en curso. Participaron de él dos formadoras de docentes y una investigadora – supervisora y formadora. A continuación plantearemos algunas de las hipótesis preliminares realizadas en conjunto entre la investigadora – supervisora y una de las profesoras acerca de su propio proceso de formación hasta el momento.

Metodología

Con el fin de explorar el proceso de formación de formadoras de docentes que se valen del psicodrama grupal de la multiplicidad se diseñó un dispositivo que consistía en el acompañamiento bajo la forma de supervisión de dos profesoras formadoras de docentes psicodramatistas que se entrenarían como coordinadoras en un grupo que invitaría a docentes en ejercicio a trabajar con los conflictos de su práctica.

El corpus para la investigación se conforma con registros de observación del total de encuentros (10) del grupo de docentes coordinados por estas dos profesoras formadoras de docentes en formación al que llamaron “Entre docentes”, que aún está en curso; con las grabaciones de 6 entrevistas a ellas (3 a cada una); con las grabaciones de las 10 situaciones de supervisión posteriores a los encuentros del grupo “Entre docentes” y con las resonancias escritas después de cada encuentro grupal por cada una de las profesoras en formación (10 cada una). Para este trabajo, particularmente se consideran solamente 2 de las entrevistas realizadas y las resonancias escritas hasta el momento por una de las dos profesoras. El material fue transcrito en detalle y luego se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). En el marco del enfoque clínico (Souto, 2010), se formularon hipótesis para dar cuenta del proceso.

Dispositivo “Entre Docentes”

Fue pensado como un taller experiencial. Los participantes traen al grupo conflictos de la práctica docente que se trabajan a partir de un dispositivo psicodramático vivencial. El énfasis no está puesto en la teoría sino en que los asistentes puedan conectarse con escenas conflictivas, evocarlas y simbolizarlas. El trabajo se propone abrir canales que vayan más allá del discurso y de la intelectualización, más allá de lo técnico – metodológico y que den lugar a la toma de conciencia y a la elaboración psíquica. Algunos de los temas que han aparecido hasta la fecha son: la empatía, la autoexigencia, el juicio de valor sobre el otro, las demandas, los mandatos, la conexión con uno mismo y con los otros, la puesta de límites, el reposicionamiento.

Los objetivos del dispositivo responden, por un lado, a la necesidad de formación de las formadoras de docentes a cargo, y por otro lado a las necesidades de los participantes del dispositivo, docentes en ejercicio.

En relación a las formadoras de docentes a cargo se espera que puedan desarrollar las habilidades vinculadas al ejercicio del rol a través del trabajo de reflexión que se realiza con una supervisora – formadora investigadora, con el fin de, en el futuro, crear un espacio similar que pueda sostenerse en el tiempo, para responder a las necesidades del campo educativo.

Con respecto a los docentes participantes los objetivos son:

- que transiten un camino de autoconocimiento, se observen a sí mismos, sus actitudes, roles que desempeñan, personajes internos y cómo se vinculan con los demás.
- que se perciban con sus fortalezas y debilidades y traten de encontrar sus propios recursos, potencia y apoyos para su tarea cotidiana.
- que exploren distintas formas de posicionarse frente a sus alumnos, pares, instituciones.
- que reflexionen acerca de las concepciones que los determinan y algunos de los mandatos que tienen introyectados. Que puedan registrar cómo esas concepciones los afectan en varios niveles: corporal, emocional, psíquico y vincular.

- que enfrenten sus miedos, inseguridades, fantasmas.
- que habiliten el registro emocional, corporal, el sentir y el juego, habitualmente vedados en la educación, ya que son actores protagonistas en los vínculos.

Modalidad de Trabajo: Los encuentros se dividen en cuatro momentos:

1- Lectura de resonancias: Al comienzo de cada encuentro los participantes comparten sus resonancias del trabajo realizado en la sesión anterior. Las resonancias son pequeños diarios de encuentros para registrar procesos de aprendizaje que se utilizan como herramienta para el propio análisis. Pueden incluir sentires, insights, reflexiones. Pueden adoptar cualquier forma: narraciones, citas, poemas, canciones, dibujos.

2- El caldeamiento corporal y los juegos dramático – expresivos: Tienen por objetivo que los participantes se conecten con su cuerpo, con su estado de ánimo y se promueva un clima de confianza e intimidad que los predisponga para el trabajo psicodramático.

3- Trabajo con escenas: Como resultado del momento anterior los participantes evocan escenas conflictivas de su práctica docente y las comparten brevemente con el grupo. Cada uno decide si la quiere prestar para trabajar o no. Luego se vota la escena entre todos y se trabaja psicodramáticamente. Se la rueda varias veces, se hace inversión de roles, doblajes, esculturas, diálogos imaginarios entre otras técnicas, despedida de los personajes y, por último, multiplicaciones dramáticas.

4- Sharing: Durante este momento final se comparte el sentir de cada uno a partir del trabajo.

Resultados

Celina, nombre ficticio que le hemos dado a la profesora, formadora de docentes en formación, ha practicado psicodrama como participante de un grupo que trabajaba con conflictos de la práctica docente en el Instituto Lenguas Vivas, durante 6 años. La experiencia ha resultado tan transformadora para sí misma desde un punto de vista tanto profesional como personal que de allí surge su deseo de emplear el psicodrama para habilitar este mismo tipo de procesos de autoconocimiento y de crecimiento personal en otros docentes. Tras la muerte de quien fuera el coordinador de ese grupo decide completar su formación como psicodramatista para dar lugar a ese proyecto. Durante un año se entrena en dirección de escenas psicodramáticas con quien ahora continua ocupando el lugar de formadora, y acompañada de quien luego participará de este proyecto con ella como co-coordinadora.

Se presentan aquí una serie de hipótesis formuladas conjuntamente entre la investigadora y la propia profesora, acerca de su proceso formativo, al momento del sexto encuentro.

El desafío mayor en este tramo de su formación parece haber sido, según lo reconoce Celina, la co-coordinación. Lo describe como el encuentro entre dos modalidades diferentes de enten-

der esta función, que ella se representa de modo polarizado. En uno de los polos en el que ella misma se reconoce, ubica la escucha y el respeto por la compañera, a las que ella asocia con el ceñirse a la planificación concensuada entre ambas y el no interferir en el desempeño de la compañera. En el otro polo Celina describe al que denomina “estilo individualista” en el que coloca aspectos valorados negativamente por ella, los opuestos de los que caracterizarían la que considera su propia modalidad: básicamente el intervenir mientras ella esta coordinando y el modificar la planificación previa compartida, modalidad con la que identifica a su compañera.

Concretamente, Celina manifiesta dos tipos de incomodidad provocada por esta forma diferente de entender la co-coordinación, ligadas a la planificación de los encuentros y lo que finalmente se hace en el momento mismo de la coordinación del grupo. El primer tipo de incomodidad surge ante la actitud de su compañera de tomar decisiones sobre la marcha y modificar esa planificación. Ella lo experimenta como una transgresión de lo concensuado, aunque sabe que su compañera no lo hace “contra” ella sino porque cree que es lo mejor en ese momento. El segundo tipo de incomodidad se refiere a no haber podido ella misma permitirse salir de la planificación, cuando la han pactado entre ambas, y ejercer su autonomía para decidir cambios sobre la marcha. Dice que lo hace por “respeto” a lo acordado con su compañera. El cuidado del vínculo con su compañera, que implicaría el ceñirse a lo planificado conjuntamente, parecería prevalecer por sobre la necesidad de experimentar, de ensayar para aprender o de atender a su propia espontaneidad a partir de la lectura del campo. Lo que a Celina le molesta en la modalidad de su compañera es precisamente lo que ella quisiera hacer y no hace “por respeto”. En efecto, Celina reconoce que no se dio el “permiso” para decidir cambios sobre la marcha para no invadir el espacio de ella, para no “hacerle a ella lo que ella me hace a mí.” Volveremos sobre esto luego.

Después de esta renuncia a su necesidad de experimentar en favor del cuidado de la relación, Celina le señala su molestia a su compañera en distintas ocasiones. Reconoce como hito en el corto proceso que lleva, el haber podido hablar con su compañera acerca de esta incomodidad sin agredirla, actitud en la que viene trabajando desde el período previo con el psicodrama. Podríamos pensar que las recomendaciones de su anterior maestro durante aquel período, que, como Celina relata, reforzaban precisamente la importancia de ser firme y de comunicar sin agresividad, pueden estar también funcionando como una guía interna, algo que Celina se dice a sí misma, para evitar que el enojo se manifieste de manera agresiva y cuidar el vínculo con su compañera. En términos psicoanalíticos, Celina estaría poniendo en juego un proceso secundario, que consiste en poner en palabras lo que le está ocurriendo y en comunicarlo a su compañera, en lugar de actuarlo. Esta actitud parecería ser el producto de un aprendizaje y de una elaboración anterior. El elemento que aparece como nuevo en este momento es la po-

sibilidad de identificar la emoción presente como enojo, aunque no hubiera una conducta agresiva. Esto se vuelve posible cuando formadora y profesora discuten esta cuestión e identifican la diferencia entre una emoción y una actitud, en este caso entre enojo y agresividad. “Yo usaba la palabra “incomodidad” en lugar de “enojo” para nombrar lo que sentía porque entendía al enojo como algo necesariamente destructivo”.

Ante la pregunta de qué era lo que “ella me hacía a mi” que Celina quería evitar, la respuesta fue “sentirme expuesta ante el grupo”. Se pone así en visibilidad a qué estaba asociado el enojo de Celina. Efectivamente, recuerda situaciones puntuales en las que mientras ella daba consignas que no parecían estar quedando muy claras, su compañera salió a “salvar las papas”. Esta intervención fue experimentada por ella como una puesta en evidencia frente al grupo de lo que ella considera sus propias faltas. En estas situaciones se sintió incómoda y desdibujada. Ante una tarea que ella describe como “difícil, ardua, un desafío”, como lo es para ella la coordinación de grupos con técnicas psicodramáticas, cuando ella aún está “buscando su lugar”, ensayando formas diferentes, porque “estamos aprendiendo y ¿cual es el problema si sale mal?”, experimenta que desde un lugar de “perfeccionista que quiere tener todo bajo control” su compañera, aun sin intención y sin deseo de dañar, cumple la función de marcarle sus errores.

Aparece aquí otra dimensión en el encuentro entre ambas: la evaluación. Es nuestra hipótesis que en su afán de aprender del desempeño del rol y de hacer las cosas lo mejor posible, ambas parecen estar ejerciendo una evaluación permanente sobre la otra, juzgando como positivo o negativo el comportamiento de la otra. Si bien Celina no lo advierte en primera instancia, ella también esta juzgando el comportamiento de su compañera. La diferencia entre la modalidad que toma ese juicio sobre la otra es que en el caso de Celina, este juicio se expresa en privado con su compañera, en los encuentros de supervisión o en el análisis previo a este escrito, y no frente al grupo, de modo que no implica la exposición que Celina identifica como perturbadora.

Sin embargo, en este último encuentro, el sexto, en el que su compañera estuvo ausente, siente que por fin ella ya no se siente “encorsetada”. “Estoy mas tranquila (...) estoy encontrando esto y se me está pasando la incomodidad.” Siente que por fin su compañera ha podido depositar confianza en ella. Reconoce que quizás ha necesitado que su compañera la habilite, le “dé permiso” para permitirse ella misma el juego del ensayo y error, la posibilidad de improvisar saliendo del libreto de lo estrictamente planificado y el dar lugar a lo inesperado. Tal como aparece en el intercambio con la formadora (F): “C: Esperaba a que me diera permiso. F: ¿Quién te tenía que dar permiso? C: Ella. F: ¿Ella tenía que darte permiso? C: Por ahí yo tengo que ser más flexible y liberarme... quizás necesité que ella primero me diera el permiso, quizás sí, lo viví así...”

Hay cuatro factores que Celina relaciona con la experiencia del “permitirse”, de habilitarse o autorizarse: el registro del propio

deseo o necesidad -“Me entré a plantear “yo hubiera querido hacer otra cosa distinta”, antes ni me planteaba”-, el haberlo hablado con su compañera, el haberle podido manifestar lo que le pasaba; el poder percibir que su compañera le daba “permiso” y la confianza que siente que la formadora depositó en ella. En relación con esta última cuestión, el vínculo con la formadora, Celina dice “Me sirve la tranquilidad que transmitís y desde el lugar que nos enseñás, esa cosa del compartir abiertamente (...) me doy cuenta de que uno aprende mucho más desde el amor (...) que desde el que te digan “mirá, lee este artículo”. Sos vos y transmitis eso y uno lo toma y le permite a uno animarse y tirarse a la pileta y si, bueno, uno comete errores ¿qué pasa?, no se juega nada.”

Es desde este soporte, desde esta contención que Celina parece poder reconocer que los “errores” son parte del proceso del aprendizaje y del crecimiento – de hecho se define a sí misma con un gerundio que denota proceso: “creciendo”. Y “creciendo” para ella en este momento toma el sentido de “aprender a convivir con esto de que hay cosas que no van a estar bajo control y que no nos tienen que angustiar porque es parte de la vida.” Es nuestra hipótesis que el ejercicio del rol de psicodramatista parecería estar nutriendo y ampliando esa tolerancia a la pérdida de control para dar lugar a lo inesperado a la que Celina se refiere. La tolerancia a que lo inesperado ocurra es un requisito a la hora de dirigir una escena psicodramática, como lo es el soltar las expectativas de llegar a algún lugar predeterminado. Al dirigir escenas semana tras semana y verificar una y otra vez la potencialidad del dispositivo, Celina parece estar entrenándose y desarrollando estas habilidades - “Darme cuenta de que no hay que llegar a un final feliz con las escenas, que yo antes creía que sí (...), es muy tranquilizador.”

A modo de conclusión

Encontramos, a través de lo analizado por la propia profesora en formación la potencialidad que ha tenido la presencia del otro en el proceso de formación de Celina. En este caso parecería que el otro ha cumplido por lo menos cuatro funciones diferentes: por un lado se ha constituido en espejo sobre el cual se han proyectado las propias dificultades – la dificultad del trabajo con lo inesperado y con la exigencia, la necesidad de controlar el entorno como modo de enfrentar lo incierto ante una tarea considerada difícil por lo nueva, la exigencia de hacerlo bien, la falta de confianza en sus propias habilidades para lograrlo –“ yo sentía un cierta incomodidad por no saber si lo que estaba haciendo era lo esperado” propia de ser novato en un área. La compañera funciona como un espejo en el cual se pueden ver reflejadas esas características propias, cuando se vuelve sobre ellas en el momento de la reflexión. De este modo la dificultad de la co-coordinación parece haberse convertido en oportunidad para profundizar en su propio proceso, funcionando como reveladora –“mis obstáculos, estas cosas con mi compañera me hacían percibir más la incomodidad”.

La función del otro como espejo es complementada por la función del otro como tercero que tal como Ferry (2004) señala, habilita el distanciamiento necesario para poder volver sucesivamente sobre lo ocurrido para reflexionar sobre ello, como se advierte precisamente en este trabajo de escritura conjunta, que funcionó como una instancia más de formación.

En tercer lugar, el otro ha funcionado también como continente según la teoría de Bion (1980), como quien otorga la confianza, aspecto que aparece en el pedido a la compañera y en el momento en que esta confianza es percibida como habiendo sido depositada, y en la relación con la formadora durante todo el proceso. El otro como quien aloja y le da “la oportunidad de ensayar y equivocarse y no sentirse mal con eso”. En estrecha relación aparece la función con del otro como quien habilita, como quien colabora con la propia autorización (Ardoino, 1990) que da lugar a “abrir la puerta” a lo incierto, y permanecer “tranquila aun cuando te das cuenta de que no podés controlar todo y está bien porque es parte del proceso.”

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (1990). “Autorización” en *Enciclopedia Philosophique Universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*. Paris: Puf.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas - síntesis.
- Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel Krippendorff.
- K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M.S. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación. *Didac 70*, 29-34.
- Manrique, M.S. & Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES. Vol XIII(13)*, 1-21.
- Manrique, M.S. & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico: El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac 64*, 51-57.
- Medina, J.A. (2006). *El malestar en la pedagogía*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 18-32.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE XVII(29)*, 57-74.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp.9-27). London: Falmer Press.