

LA COORDINACIÓN Y LA TRANSFERENCIA EN UN DISPOSITIVO CLÍNICO PARA
FORMADORAS DE DOCENTES

COORDINATION AND TRANSFERENCE IN A TEACHERS' TRAINERS CLINICAL DEVICE

María Soledad Manrique¹

Fecha de recepción: 23/03/23.

Fecha de aceptación y versión final: 29/05/23.

Resumen

El trabajo presenta el resultado del análisis de un dispositivo de formación de tipo clínico enfocando particularmente en las coordinadoras y en sus modos de intervención, así como en el modo en que las participantes se vinculan con ellas y con la propuesta de formación. El dispositivo fue diseñado con fines de investigación y de intervención. Se planteó ofrecer un espacio de reflexión y auto-observación para formadoras de docentes de profesorado de Buenos Aires, Argentina. Desde el marco epistemológico de la complejidad (Morin, 1996) y partiendo de una estrategia metodológica cualitativa y hermenéutica se aplicó análisis de contenido (Krippendorf, 1997) sobre los siete encuentros del dispositivo de formación, sobre las entrevistas a las coordinadoras y sobre las supervisiones, realizadas a continuación, en la que participaban los cuatro miembros del equipo de coordinación: la coordinadora, la co-coordinadora, la supervisora y la observadora. El análisis cualitativo permite categorizar las intervenciones del equipo coordinador y diferenciar las funciones que cumplieron la coordinadora y a co-coordinadora. Hipotetizamos que esta división de funciones entre ellas contribuyó con lo que desde el marco teórico psicoanalítico es entendido como "escisión de la transferencia", y que fue parte de los mecanismos defensivos puestos en juego por el grupo en su proceso formativo. Se analiza el proceso en su complejidad.

Palabras clave: formación de formadores - dispositivos clínicos – vínculos intersubjetivos – escisión de la transferencia.

Abstract

The paper presents the result of the analysis of a clinical training device focusing particularly on the coordinators and their modes of intervention and the way in which the participants relate to them and to the training proposal. The training device was designed for research and intervention purposes. It offered a place for reflection and self-observation for teachers' trainers in Buenos Aires, Argentina. From the epistemological framework of complexity (Morin, 1996) and from a qualitative and hermeneutic methodological strategy, content analysis was applied (Krippendorf, 1997) on the seven meetings of the training device, the interviews with the coordinators and on the supervisions carried out afterwards, in which the four members of the coordination team participated: the coordinator, the co-coordinator, the supervisor and the observer. The qualitative analysis allowed to categorize the interventions of the coordinating team and to differentiate the roles that the coordinator and co-coordinator fulfilled. We hypothesize that this division of roles between them contributed to what from the psychoanalytic theoretical framework is understood as "transference split", that was part of the defensive mechanisms put into play by the group in its formative process. The process is analyzed in its complexity.

Keywords: trainers' teacher education - clinical devices - intersubjective bonds - transference splitting.

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora Adjunta de CONICET, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) - CONICET. Correos de contacto: solemanrique@yahoo.com.ar, soledadmanrique@conicet.gov.ar

Introducción

La formación de formadores como una instancia de formación permanente constituye un objeto de estudio que ha sido escasamente abordado, aunque hace tiempo se reconoce su valor para el desempeño profesional, más aún en el caso de quienes están a cargo del acompañamiento a personas que, a su vez, tendrán a cargo la tarea de formar a otros, como lo son las formadoras de docentes. La formación, entendida desde el enfoque clínico que sostenemos, supone un trabajo de retorno sobre sí (Ferry, 1997; Filloux, 2001), que, en un proceso a lo largo del tiempo, puede favorecer insights progresivos. Se supone que estos insights eventualmente pueden conducir a transformaciones identitarias que se reflejan de modo no lineal en el cambio en modelos mentales y en prácticas pedagógicas (Manrique, 2019; Souto, 2016).

Apyados en este marco, dentro de un proyecto de investigación UBACyT en Buenos Aires, en 2019 se diseñó e implementó un dispositivo de formación - GRUFOP –Grupo de formación en las Prácticas - con el objetivo de atender a las necesidades de formación de formadoras de docentes e indagar acerca de los procesos de formación que tuvieron lugar. El GRUFOP ofrecía un espacio de encuentro y reflexión en el que se acordaron objetivos específicos de acuerdo a puntos de interés comunes de las participantes. El equipo de coordinación estaría conformado por cuatro personas que cumplirían roles diferenciados. La coordinadora coordinaría los encuentros, otra estaría a cargo de las intervenciones lúdico- expresivas y psico-corporales – cocordinadora -; la tercera funcionaría como observadora no participante registrando los encuentros para su posterior análisis y la cuarta supervisaría el trabajo del equipo sin asistir a los encuentros.

En este escrito nos interesa particularmente hacer foco en la modalidad de coordinación que tuvo lugar en el dispositivo GRUFOP. La originalidad de la propuesta de un dispositivo clínico en el campo pedagógico requiere revisar los modos de intervención propios de este tipo de dispositivos, que, por sus características, se diferencian de la modalidad de intervención en otros tipos de dispositivos que la línea grupalista viene estudiando en profundidad (Anzieu, 1997; Kaes, 2010; Pichón Rivièrè, 2007) los dispositivos de discusión, los de reflexión y los terapéuticos (Gómez, 2017). Los trabajos de Souto (1999; 2007; 2009), los de Kesselman, Pavlovsky & Frydlewsky (1984) y Pavlovsky (2020), los de Percia (1997), los de Fernández (2010) sobre coordinación, realizados en el país, constituyen el aporte más cercano al estudio. Sin embargo, todos ellos fueron realizados a partir de dispositivos con características muy diferentes al dispositivo de formación GRUFOP enmarcado en el enfoque clínico.

Cuando hablamos de enfoque clínico nos referimos a una manera particular de relacionarnos con aquello que estudiamos que tiene la particularidad de atender a lo singular considerando los procesos en profundidad, en situación y en su temporalidad. Souto (2010) establece una distinción entre lo que llama el enfoque clínico en sentido restringido - cuando se toma la teoría psicoanalítica como único modo de lectura de los fenómenos - y en sentido amplio, cuando se incluye la teoría psicoanalítica, entre otras.

Si bien el enfoque clínico como modo de abordar la investigación ha sido foco de estudio para el equipo al que pertenezco desde hace años (Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel, 2014; Manrique, Souto y Tenaglia, 2014; Souto, 2004; 2010; Mazza, 2002; 2016), el estudio de las modalidades clínicas de intervención es aún un tema de estudio novedoso.

Existen trabajos antecedentes en Francia y en Latinoamérica sobre intervenciones clínicas (Blanchard Laville, 2013; Blanchard Laville, et al., 2005; Bossard, 2017; De Gaulejack, 2013; Cifali, 2018; Fernandez, 2010; Filloux, 2001; Guerrero et. al, 2019; Giust-Desprairies & Ajchenbaum, 2022; Frigerio, Korinfeld & Rodriguez, 2019; Mazza, 2002; Taborda & Leoz, 2013; Tizio, 2005; Zelmanovich, 2013), pero estos no prestaron especial atención a la coordinación, que es el tema de este trabajo.

Las preguntas que orientaron nuestro análisis fueron: ¿Qué forma tomó la coordinación en el dispositivo?, ¿De qué manera afectó esta modalidad de coordinación a las participantes?, ¿Qué otras condiciones incidieron en los procesos que ellas transitaron? El análisis de la modalidad de coordinación pretende contribuir a la conceptualización de un modo de intervención clínico en pedagogía. Se espera que alimente también una mayor comprensión de este modo particular de concebir la formación, los sujetos que en ella participan, los vínculos y la transformación que toda formación involucra.

Marco teórico y antecedentes

Formación. Dispositivos de formación. Encuadre

Partimos de la idea de que la formación constituye para el sujeto en formación un proceso de transformación (Ferry, 1997), que involucra saberes y conocimientos - enunciados proposicionales sobre la realidad, de índole declarativo - pero que opera básicamente sobre capacidades y competencias - de índole procedural -, saber hacer y saber ser (en la acción), atravesados por la lógica de la producción y sus reglas (Barbier, 1999; Souto, 2016; Manrique, 2021). Desde el punto de vista del formador, su participación supone favorecer este proceso a través del diseño de dispositivos de formación y el acompañamiento a quienes los transitan. Un dispositivo de formación constituye un mecanismo o artificio complejo diseñado para producir algún tipo de efecto o cumplir una función concreta vinculada a la producción de subjetividad (Foucault, 1991). Complejo porque articula elementos de carácter heterogéneo - discursos, enunciados científicos, filosóficos y morales, instituciones, edificios, reglas, leyes y medidas administrativas - al interior de un juego de relaciones de poder, que potencia o bloquea; soportando unos tipos de saber, y soportado por ellos (Foucault, 1991).

Un dispositivo pedagógico (Souto, 1999), por su parte, regula una red de relaciones que cumple la función de visibilizar y de movilizar. Su característica fundamental es la de ser revelador y analizador; revelador de material desconocido para el sujeto que podrá habilitar el análisis de aquello que se devela. Aquello que el

dispositivo contribuya a develar ampliará el conocimiento de sí de los participantes; permitirá una ampliación de la conciencia y un reposicionamiento subjetivo. En ese sentido entendemos que un dispositivo favorece procesos de subjetivación, que, a su vez, se supone que generarán cambios en el desempeño profesional. Cuando decimos conocimiento de sí nos referimos al resultado de una relación epistémica que el sujeto establece con su propia realidad psíquica, que le permite construir una imagen propia, a la vez, que construye una imagen del mundo (Devereux, 1977).

Todo dispositivo se compone de aspectos constantes y móviles. Los elementos constantes se estipulan a través de lo que se denomina el encuadre (Bleger, 1967) que ordena las reglas que hacen al marco: espacio, tiempo, participantes, distribución de roles y función de la coordinación, que constituye el foco de este escrito. Los aspectos móviles refieren al proceso, a aquello que aporta cada participante.

La coordinación

La coordinación constituye un aspecto importante dentro del encuadre de un dispositivo. Es regulada por el encuadre y, a la vez, organiza las intervenciones posibles (Bleger, 1967).

Hay diferentes maneras de pensar un coordinador grupal. Una forma es entender su función, es decir, para qué interviene en las situaciones grupales. Otra vía es describir algunos de los procedimientos a través de los cuales interviene, es decir qué hace. Ese acto de intervención puede ser considerado una respuesta a una situación en función de objetivos que se persiguen y que está antecedido por una interpretación, aunque no sea enunciada al grupo.

Función de la coordinación

El concepto de coordinador nació asociado a una mirada grupalista sobre los procesos de formación. Se emplea para designar el desempeño de aquel que anima a un grupo, para diferenciarlo de otro tipo de desempeños como enseñar capacitar o formar (Barbier, 1999).

En todo grupo se intersectan dos planos: la consecución de una tarea en función de una meta y la conformación, consolidación y sostenimiento de una realidad grupal. El coordinador sirve de brújula al grupo y lo orienta en ambos planos, lo que supone operar en tres niveles: el del sujeto, el de las interacciones y el de la producción.

En términos generales, en todo dispositivo el rol del coordinador consiste en diseñar, poner en marcha y sostener el espacio para que el dispositivo tenga lugar y los procesos de subjetivación puedan suceder (Beillerot, 1996; Pichón Rivièrè, 1985). El coordinador ha recibido diferentes nombres según el modelo teórico en que se pensó su rol: animador – Lewin -; director – Moreno -; facilitador –Rogers-, monitor – Anzieu-; copensor -Pichón Rivièrè. En todos los casos se piensa su función como la de

captar los fenómenos de resonancia y garantizar que no se detenga el proceso del grupo, facilitando las condiciones para el movimiento y la tramitación de los conflictos.

Esto supone muchas veces relanzar la tarea o recordar la relación entre medios y fines y cuidar que los primeros no ocupen el lugar de los segundos. También puede implicar el cuidado de que no se estanquen los roles. A veces puede incluir la lectura de las resonancias fantasmáticas grupales – las fantasías inconscientes del grupo- (Kaes, 2010) y de los factores institucionales. Más allá de estas funciones generales, y más allá también de los estilos personales de coordinación, cada uno de los nombres designados para referirse al coordinador denota un modo particular de entender la intervención que es coherente con la teoría que sustenta cada modelo y con los objetivos que se persiguen en cada caso.

Además de estos sentidos diferentes según la línea teórica que lo emplee, el concepto ha ido alterando su sentido a lo largo del tiempo según el avance de las conceptualizaciones sobre grupos. Así es que en la década del sesenta, en coherencia con la creencia de la época de la posibilidad de acceder a un sentido oculto de fondo o de base (latente, implícito, imaginario, fantasmático o inconsciente), la función de un coordinador era concebida como la búsqueda y la contribución a develar este sentido oculto - ansiedades básicas (Bion, 1980; Klein, 2015) o fantasías inconscientes comunes (Kaes, 2010).

Desde la tradición grupalista argentina actual (Pichón Rivière, 2007; Pavlovsky, 2020), se ha replanteado del lugar del coordinador a partir de la valorización de la producción colectiva del saber. Se propone entonces un lugar “descentrado” para el coordinador que permite que el grupo construya conocimiento y llegue a sus propias conclusiones, que no tienen por qué ser iguales a las del coordinador. Desde esta postura, el coordinador participa en una experiencia de lectura de los fenómenos grupales (Percia, 1997), no exhibe un saber, sino que interroga por qué lo que sucede, sucede de esa manera. Desde esta línea la exhibición del saber constituye uno de los riesgos que la situación grupal presenta. El peligro consiste en que el grupo devenga un teatro de admiradores que gozan del ideal, delegando el protagonismo en la autoridad de quien exhibe el saber. De acuerdo a esta línea coordinar un grupo es hallar una manera de escapar a ese peligro para autorizar a cada participante en su decir.

También es posible pensar los modos de coordinación en términos de actitudes: la actitud de espera que practica la escuela francesa (Anzieu, 1997) - y también Rogers versus una actitud más directiva por parte del coordinador propia de la Teoría del campo de Lewin o también de Pichón Rivière o de Moreno. Podemos considerar también la actitud o “estar” molar, analítico que permite planificar estratégicamente cómo proceder en función de los fines a partir de un proceso racional y otro estar “molecular” que supone la inmersión en el clima afectivo que permite resonar con lo que ocurre (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991).

Modos de intervención de la coordinación

Los modos de intervención de la coordinación varían en relación con diferencias en el encuadre de tres tipos de grupos, de acuerdo a su función: los grupos terapéuticos, los grupos de discusión y los grupos de reflexión (Gómez, 2017). Este último tipo de grupo es el que más se asemeja al dispositivo que fue puesto en análisis en esta investigación. Mientras que el grupo de discusión pone el foco en un contenido o tema, es decir en el conocimiento y tiene por objetivo la conceptualización, el grupo de reflexión trata un tema para enfocar en cómo ese tema activa las fantasías de los miembros del grupo.

El grupo de reflexión recibe la influencia de los grupos de formación en Francia y del Grupo Operativo de Pichón Rivière, originariamente destinados a la formación de psicoterapeutas grupales en los años 70. No se enfoca exclusivamente en la reestructuración psíquica, sino que responde a distintos objetivos y tareas - conflictos institucionales, equipos profesionales que reflexionan sobre sus prácticas, etc-. Por ello, no implica la definición rigurosa de un procedimiento (Bonano, 2001).

La idea de reflejar presente en el concepto de “grupo de reflexión” viene de la física y supone la posibilidad de proyectar una imagen en una superficie que ofrece un efecto de rebote permitiendo un reflejo de la propia imagen proyectada. En el grupo de reflexión la situación grupal habilita ese reflejo en la mirada de los demás que funcionan como espejo.

En estos grupos la coordinación no se orienta a la transferencia vertical – en relación con la propia historia de cada participante, sino a la transferencia horizontal, en el presente del grupo, en sus vínculos, en la historia del grupo. Como el grupo dramatiza todo lo que no está en condiciones de pensar, la interpretación puede ayudar a reconstruir esa frase que no puede ser formulada; por eso la experiencia grupal constituye una instancia de subjetivación, o de ampliación de la conciencia. Si bien los grupos de reflexión no son considerados terapéuticos, y se recomienda que lo que emerge en ellos sea profundizado luego en espacios terapéuticos individuales, tienen efectos terapéuticos. En efecto, el análisis de un proceso de formación de psicodramatistas (Manrique, 2021) mostró cómo el desarrollo de habilidades vinculadas a la coordinación puede constituir una instancia de desarrollo personal que el vínculo con otra coordinadora puede potenciar, cuando ambas aceptan sus límites, sostienen y se dejan sostener por la compañera.

Souto (2007) caracteriza específicamente la coordinación en dispositivos de formación clínicos como recursiva, metaanalítica y clínica. Recursiva porque se establecen relaciones a través de asociaciones y ligazones entre puntos que abren a lo heterogéneo del grupo, sin capturar el sentido en una línea única. Meta-analítica en tanto tiene lugar el retorno sobre el propio proceso del grupo y de la coordinación. Clínica, cuando el coordinador facilita una relación continente – contenido de crecimiento a través del ejercicio de la función de reverie o de sostén (Bion, 1980), que permite trabajar sobre los contenidos proyectados por el grupo. Se crea así un ambiente emocional “suficientemente bueno” (Winnicott, 1993). La mirada

psicoanalítica resulta imprescindible para acompañar el proceso y elucidar la implicación del equipo coordinador y el posicionamiento de las participantes, se utilice o no la interpretación explícita al grupo de aquello que el análisis devela (Souto, 2007).

La transferencia en los grupos y la escisión de la transferencia

Los vínculos desde el psicoanálisis fueron abordados a través del concepto de transferencia introducido progresivamente por Freud y Ferenczi entre 1900 y 1909 para designar un proceso en virtud del cual los deseos inconscientes del analizante concernientes a objetos exteriores se repiten, en el marco de la relación analítica, con la persona del analista, colocado en la posición de esos diversos objetos. La transferencia implica un desplazamiento, una sustitución de un lugar por otro (Roudinesco & Plon, 1997). Es este vínculo el que explica el funcionamiento de la cura dentro del dispositivo psicoanalítico. A través de ella los vínculos primarios pueden revisarse y reactualizarse en tanto se vuelven a activar en el marco de la sesión.

Pichón Rivière (2007) identificó dos tipos de transferencia, la longitudinal - aquella que tiene lugar en función de la historia de un grupo -, y la vertical - incluye lo personal de la historia de cada miembro.

Bleger (1967) conceptualizó las formas típicas que asume la transferencia grupal en relación al modo en que el grupo aborda la tarea, aquello para lo cual se reúne. En las instancias en las que hay un conocimiento en juego, los estilos grupales de transferencia predominantes se asocian, según Bejarano (1978) al modo en que se hace frente a lo novedoso que supone la tarea, ubicando cinco formas diferentes de transferencia: paranoide, fóbica, contrafóbica, obsesiva y confusional. Cuando el objeto de conocimiento es vivido como algo peligroso, el estilo de transferencia que acompaña este vínculo con el conocimiento fue caracterizado como paranoide. Implica la huida del conocimiento tomando el lado más superficial y menos conflictivo, o también confrontando con hostilidad al tema o al coordinador mismo. El estilo fóbico de transferencia supone, en cambio, el predominio de la distancia y evitación del contacto con el tema o con el coordinador. Puede manifestarse bajo la forma de apatía o desinterés. En el estilo contrafóbico en lugar de evitar el contacto, tiene lugar una toma de contacto compulsiva, rápida y excesiva para pasar por encima del miedo que genera. Esta toma de contacto es acompañada de descalificación del tema o del coordinador, como portador del tema. El estilo obsesivo, por su parte, - el tomar minuciosamente un tema, palabra por palabra - cumple la función de controlar el objeto, inmovilizándolo. En el estilo confusional predomina la indiscriminación entre el adentro y el afuera, lo propio y lo ajeno. Como no es posible elaborar la ansiedad, se realiza un pasaje al acto.

Así como existe la transferencia grupal también se ha identificado un fenómeno al que se ha denominado “escisión de la transferencia” que designa un mecanismo maniqueo a través del cual el grupo deposita los aspectos considerados positivos en un coordinador y los negativos en alguna otra instancia - puede ser la institución, algún aspecto u otro miembro del equipo de coordinación. En general se

produce la identificación de los miembros del grupo con aquel aspecto o coordinador en el que se proyectan los aspectos deseables. Y en el otro miembro o aspecto se colocan los aspectos negados.

Por último, es importante también considerar el juego de transferencias al interior del equipo de coordinación –intertransferencia-, situaciones de competencia, lealtad, deslealtad, idolatría, denigración, etc. Que requieren de un trabajo elaborativo en el propio equipo para evitar que eso que se despliega en el vínculo dentro del equipo de coordinación se deslice después en el grupo y funcione como un obstáculo.

Método

El problema de investigación se sitúa en el campo de la formación de formadores. Se trata de un estudio comprensivo-hermenéutico, inscrito en una lógica cualitativa. Su desarrollo se encuadra en el marco de una línea de investigación de tipo clínico, basada epistemológicamente en las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y en la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005).

Con el objetivo general de contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación continua de formadoras de docentes se diseñó un doble dispositivo de formación y de investigación. El dispositivo de investigación incluía como uno de sus objetivos específicos la construcción de conocimiento en torno a la coordinación con modalidad clínica, que es lo que se aborda en este trabajo.

Dispositivo GRUFOP

El dispositivo de formación diseñado llevó por nombre GRUFOP: Grupo de formación sobre las prácticas. Sobre la base del relevamiento de la demanda de formación de las formadoras de docentes participantes, se contrató con el grupo un proyecto de trabajo, cuyo cumplimiento fue objeto de evaluación al finalizar el proceso. El objetivo para el dispositivo se formuló como: habilitar un espacio para favorecer la reflexión sobre las prácticas de formación, entendida como la vuelta sobre sí y la toma de conciencia de los propios rasgos.

El encuadre (Bleger, 1967) incluía dos modalidades de trabajo. La primera modalidad de trabajo involucraba la discusión sobre situaciones conflictivas de la práctica profesional evocadas por las participantes, que serían puestas en análisis empleando conceptos provenientes de teorías, puestos a disposición del grupo. La segunda modalidad de trabajo consistía en experiencias psicodramáticas y lúdico-expresivas que promovieran mecanismos de proyección e introyección (Klein, 2015) para colaborar con la auto-observación y retorno sobre sí de las participantes. Se trató de lineamientos muy generales que dejaban un amplio margen de acción para poder ir tomando decisiones en función del devenir del grupo.

Participantes

Participaron del dispositivo de formación GRUFOP 9 docentes de prácticas pertenecientes a profesorado de AMBA con amplia experiencia en el rol, que

aceptaron voluntariamente su participación y 4 miembros del equipo de coordinación – Coordinadora, que es la codirectora del equipo de investigación; cocordinadora, participante del equipo de investigación; observadora –participante del equipo de investigación- y supervisora que no asistía a los encuentros en persona pero que era la directora del equipo de investigación y coordinaba reuniones posteriores a los encuentros GRUFOP para supervisar la tarea.

Durante el encuentro la coordinadora y la cocordinadora se vinculaban con el grupo, daban las consignas e interactuaban; ocupándose la primera de coordinar la dinámica de las reuniones y la segunda de la implementación de técnicas lúdicas y psicodramáticas en las cuales es especialista. La observadora no participante tenía como tarea el registro de las reuniones de modo escrito y digital. Este registro era compartido al interior del equipo coordinador para reconstruir la reunión e ir compartiendo impresiones, analizando la implicación y tomando decisiones acerca de cómo continuar, a partir del análisis realizado en el equipo. Luego, se componía una retroalimentación para el grupo de participantes que la observadora leía al comienzo de cada encuentro grupal de GRUFOP.

Recolección y análisis

El corpus está compuesto por:

- 7 encuentros del dispositivo GRUFOP, que fueron grabados y transcritos en detalle, completados por las notas de la observadora no participante.
- Entrevistas en profundidad a las 9 participantes un mes después de la participación en el dispositivo.
- Entrevistas realizadas a la coordinadora y cocordinadora.

Los encuentros de formación fueron analizados a través del análisis multireferenciado de clases escolares (Souto, 2010) y luego se aplicó análisis de contenido (Krippendorf, 1997) seleccionando los momentos de los encuentros que permitían dar cuenta de la modalidad de coordinación. Para caracterizar la afectación del grupo en relación con las ofertas que cada una de las modalidades de coordinación ofrecía se tomaron en cuenta no solo las participaciones durante el GRUFOP sino también las entrevistas individuales a las participantes, empleando también análisis de contenido (Krippendorf, 1997).

Resultados y discusión

Se presentan cinco apartados: los modos de intervención del equipo coordinador; distribución de intervenciones al interior del equipo coordinador; la dinámica grupal y las afectaciones en el grupo; el posicionamiento de las participantes: la resistencia y la escisión de la transferencia. Otros aspectos involucrados en la transferencia.

Modos de intervención del equipo coordinador

El análisis de los modos que asumió la intervención de las coordinadoras fue realizado considerando las siguientes preguntas: ¿Qué hacen? ¿cuándo y de qué

manera, y qué funciones cumplen sus intervenciones?, ¿Qué afectaciones producen en el grupo en términos de los vínculos que traban con ellas y con la propuesta de formación? Elaboramos una tabla para mostrar los tipos de intervenciones que identificamos y el miembro del equipo coordinador que las emplea (tabla 1).

Tabla 1.
Tipo de intervenciones de la coordinación.

Tipo de intervenciones		Subtipo	Miembro de la coordinación que lo emplea
Estructurantes			Coordinadora y cocordinadora
Proactivas			Coordinadora
Evaluativas			Coordinadora
Analíticas	Con pedido de ampliación		Coordinadora y cocordinadora
	Sintetizadoras		Coordinadora y cocordinadora
	Sumativas (aportan nueva información)		Coordinadora
Meta-analíticas	Sobre procesos en el grupo		Coordinadora
	Sobre la finalidad de la consigna		Coordinadora y cocordinadora
	Sobre concepciones implícitas subyacentes		Coordinadora y cocordinadora
	Sobre la mirada sobre sí mismas diferida		Coordinadora y cocordinadora
	Sobre la mirada sobre sí en el presente		Cocordinadora

Fuente: Elaboración propia (2022)

Llamamos intervenciones estructurantes a todas aquellas que permiten establecer el encuadre de trabajo, incluida la regulación de los tiempos y actividades del grupo y las consignas. Algunos ejemplos: “Hoy vamos a iniciar por la retroalimentación” / “Después podemos tratar de imaginarnos la escena. Pero, el relato, ¿qué les dice el estilo del relato?”. Algunas de ellas están intercaladas en medio de debates, como esta “Les propongo... pongámosle un nombre a esta discusión. ¿Qué nombre le pondrían? Elijan una palabra”. Identificamos también intervenciones orientadas a incentivar la participación. Las intervenciones proactivas proporcionan información que permite dar respuesta a problemas concretos o a preguntas que se manifiestan en la discusión grupal. Se constituyen en guías para la acción o sugerencias, “Entonces muchas veces se trata de... a lo mejor no hacer la revolución institucional, pero buscar algunos aliados y generar algún tipo de espacio específico”.

Las intervenciones evaluativas constituyen interpretaciones sobre el proceso grupal, “Tengo la sensación de que las cosas que estuvimos haciendo están generando en ustedes la posibilidad de pensar o de percibir cosas que no habían percibido y en ese sentido lo interpreto como positivo”. Las intervenciones más frecuentes fueron las relacionadas con el proceso de reflexión que se llevaba a cabo. Dentro de estas identificamos dos tipos que denominamos analíticas y meta-analíticas. En lo que concierne a las analíticas algunas consisten en formular preguntas para que

se amplíen los temas tratados, con pedido de ampliación “¿Qué otra cosa les serviría preguntar?”. Otras -sintetizadoras- constituyen síntesis de información que está circulando en el grupo, que se agrupa y se organiza.

En estas síntesis aparecen a veces descripciones de lo tratado, pero muchas veces también categorizaciones de lo que se ha mencionado, que lo ordenan en función de algún criterio, “como cosas negativas surgen la violencia y la impotencia. Y como cosas positivas ...” Muchas veces, al sintetizar, no solo se agrupan fenómenos a partir de rasgos comunes, sino que también se explicita el concepto organizador – “las dos escenas tienen algo en común, que tiene que ver con la vivencia del “no ver” o “no haber visto” y lo que genera como...culpa...”. En todos estos casos se trata de interpretaciones que se apoyan en la lectura que el análisis de la situación a través del uso de teorías como lentes, le permite a la coordinadora. Ella pone a disposición del grupo no solo las interpretaciones de las situaciones sino también esas herramientas teóricas que está empleando para pensar las situaciones. Funciona no solo proporcionando información, sino también como modelo de lo que es hacer un análisis. Como en este caso: “En Anzieu en particular hay una interpretación que él hace que tal vez nos puede servir para mirar lo que pasó la vez anterior (...), que es cuando el grupo se convierte en depositario de la proyección de algo que no es elaborado. Él le dio un nombre bastante peculiar que es el de “grupo toilette”. Un grupo toilette es un grupo en el cual los miembros...”. Esta operación ofrece a las participantes un marco de sentido mayor para interpretar y comprender posibles relaciones entre los fenómenos que traen. Las intervenciones hasta aquí expuestas parecen favorecer la ligazón de un hecho con un concepto más abstracto que permite iluminarlo en sus relaciones. Es decir, que ofrece la posibilidad de pensar algo nuevo a través de comprender lo antes pensado en un marco de sentido diferente que le otorga un nuevo matiz.

El último tipo de intervenciones de la coordinación identificadas tienen un carácter meta-analítico; habilitan la mirada sobre los procesos que subyacen a las acciones. Si las analíticas permitían comprender la situación en la que cada participante es parte también, las meta –analíticas enfocan en el posicionamiento del sujeto en una situación, que incluye sensaciones emociones, actitudes y pensamientos. Mientras las analíticas enfocan en la situación como objeto, las meta-analíticas lo hacen en la manera en que el sujeto está implicado dentro de la situación.

El tipo de intervenciones meta analíticas más frecuente se enfoca en los procesos de pensamiento que se están poniendo en juego en el debate grupal, como se advierte en los siguientes fragmentos: “Fíjense lo que fuimos haciendo. Por un lado, escuchamos el relato. Yo hice una pregunta que me parece importante para hacerse y es “¿cuál es la emoción que está predominando ahí?”. Otro subtipo de intervenciones meta-analíticas se enfoca en el para qué de lo que se está haciendo “Vamos a romper un poco el trabajo sobre la palabra, donde la palabra nos permite muchas veces poner en análisis, pero también defendernos. Entonces vamos a hacer algún trabajo más de tipo corporal”. De esta manera se fundamenta la elección de ciertas técnicas.

También ubicamos intervenciones que identifican las concepciones implícitas en lo que las participantes despliegan, “Esto es una concepción de práctica, que tiene que ver con que la práctica es la mera acción y no la reflexión o la construcción de conocimiento a partir de la acción”.

Dentro de las intervenciones meta- analíticas hay algunas que orientan a la mirada de las participantes sobre sí mismas, como en estos ejemplos: “Frente a una institución que pareciera que no tiene mecanismos prediseñados para trabajar con esto, ¿Qué es lo que hace cada uno?” / “¿En qué piensa cada uno con la palabra continente?” / “¿Ese relato del pasado dice algo de vos hoy?” En algunos casos se enlazan a la retroalimentación; se plantean recursivamente, volviendo a cuestiones que quedaron abiertas en encuentros anteriores “Y a lo mejor sería interesante si cada uno puede pensar... ¿Cuál es el sentido que toma la incomodidad? Y poder captar algo de lo que a mí me incomoda, en el ejercicio que hicimos la vez pasada”. Este tipo de preguntas admite múltiples respuestas y, sobre todo, abre a nuevas preguntas. Se trata de observarse a sí mismas de manera diferida en el tiempo, es decir enfocar en sensaciones, emociones o pensamientos del pasado cercano de las participantes, por eso las denominamos diferidas (en el tiempo).

Por último, encontramos otro modo de intervención meta-analítico que consiste en enfocar en la mirada sobre sí de las participantes, profundizando la observación sobre lo que está sucediendo en el presente, y no ya en el pasado. Suponen la toma de conciencia del estado emocional y del posicionamiento subjetivo mientras está ocurriendo, en el momento preciso en que está sucediendo.

Predominantemente, estas intervenciones tienen lugar durante las dinámicas grupales expresivas y psicodramáticas “Voy notando cómo estoy hoy corporalmente. Registro también mis pensamientos”. Muchas de estas intervenciones hacen foco en aspectos que usualmente están dados por sentados y que funcionan de modo automático “Vamos a empezar a prestarle atención a las personas que están en este espacio, ¿Cómo hacemos para prestarle atención?”. Durante las dinámicas psicodramáticas se repite mucho la pregunta “¿Qué estás sintiendo?” / “¿Qué te pasa a vos con lo que ella propone?”, que solicitan soliloquios de las participantes, el poner en palabras la experiencia subjetiva mientras se va experimentando. Estas preguntas invitan a las participantes a la autoobservación que puede permitir tomar conciencia de algún proceso en el momento mismo en que está ocurriendo. Requieren de un grado importante de espontaneidad para no frenar las asociaciones libres que se van produciendo en el momento a momento. Mientras que la modalidad meta-analítica contribuye a la explicitación de aquello no conocido en cada quien y caótico; la analítica da lugar a ubicar eso que emerge en un marco de sentido en relación con otros conceptos, permite organizarlo y ponerle nombre.

Los dos tipos de intervención funcionan de modo complementario, en tanto demandan de las participantes diferentes actitudes y procesos psíquicos y, en ese sentido ofrecen diferentes posibilidades de experiencia. Requieren también diferentes disposiciones psíquicas: Una invita al salto al vacío, la otra ofrece una red.

La modalidad de intervención analítica invita a un proceso familiar para las participantes, en tanto se trata de utilizar el lenguaje para dar cuenta de una situación. Les permite hablar acerca de una situación desde cierta distancia, ubicándola en relación a otros fenómenos y con un marco más amplio. La teoría al servicio de la comprensión de fenómenos vividos y recordados y puestos en palabras, otorga tranquilidad, permite salir del lugar de lo desconocido y lo oscuro y entrar en una zona de luz donde el saber y el orden tranquiliza y organiza. Permite, de este modo, calmar.

La modalidad de intervención meta-analítica, por su parte, da lugar a procesos psíquicos ligados a la desestructuración, a la inquietud, la movilización o perturbación propias de lo abierto. Según revela la cocoordinadora en la entrevista, siguiendo el marco metodológico y filosófico del Psicodrama Grupal de la Multiplicidad, “se invita a transitar el desconcierto de descubrirse en aspectos desconocidos, que permanecían ocultos, pero que se han proyectado en el grupo. Invita a dejarse ver”. A este modo de intervención subyace el deseo de autoconocimiento, la curiosidad que impulsa la búsqueda de sí más allá de lo conocido.

Distribución de intervenciones al interior del equipo coordinador

Mientras la coordinadora se vale de todos los modos de intervención descriptos, excepto el meta-analítico enfocado en la mirada sobre sí en el presente, tal como puede verse en la tabla 1, la cocoordinadora solo utiliza algunos de los modos de intervención analíticos y meta-analíticos. Más allá de esto, las intervenciones de la coordinadora quien, por fuera de GRUFOP además cumple el rol de codirectora del equipo de investigación, constituyen el 85% del total de intervenciones del equipo coordinador. No solo se sienta en un lugar diferenciado con la observadora a su lado -mientras que la cocordinadora se ubica siempre en la ronda junto a las participantes, cambiando de lugar a cada encuentro-, sino que además en términos de las acciones realizadas la coordinadora inicia y cierra los encuentros, es quien presenta al equipo desde el comienzo, incluso a la cocoordinadora y sostiene su lugar de coordinadora todos los encuentros dirigiéndose al grupo, pautando tiempos y secuencias.

Ella es también quien coordina las propuestas de análisis de relatos de la primera práctica docente que se le han pedido a las participantes, otorgando la palabra a diferentes participantes, incluso a veces a la cocoordinadora. Ella toma la decisión de cuándo dar el espacio para las dinámicas lúdicas o psicodramáticas, cuando lo considera oportuno. En esos momentos puntualmente cede completamente el espacio de coordinación a la cocoordinadora, quien toma la coordinación. En todos los momentos restantes, la cocoordinadora se mantiene casi como observadora silenciosa, e incluso se encuentra ausente por problemas personales en el encuentro final. Funciona, de este modo, como una asistente de la coordinación, para ocuparse de dinámicas puntuales que suponen experiencias de exploración en el presente, con un encuadre propio – el del Psicodrama grupal de la multiplicidad que ubica al director de una escena como acompañante en un camino de autodescubrimiento (Pavlovsky, 2020), de acompañante de una exploración personal posible a partir de una actitud de apertura curiosa hacia lo desconocido en una misma. Esta posición de psicodramatista que la cocoordinadora ocupa se mantiene también en los otros momentos de los

encuentros, lo cual podemos asociar al tipo de intervenciones de la cocoordinadora centradas básicamente en intervenciones meta- analíticas.

Si atendemos a la forma particular que tomó la coordinación en este dispositivo clínico tomando en cuenta las investigaciones previas consignadas (Bonano, 2001; Gómez, 2017) que caracterizan la modalidad de coordinación de los diversos tipos de grupos en términos de un continuum, donde en un extremo está el objetivo de conceptualizar –grupos de discusión– y en el otro, observarse a uno mismo –grupos terapéuticos–, claramente las intervenciones de la coordinadora se inclinan más al primero de estos y las de la cocoordinadora al segundo, aunque ambas asumen la modalidad de los grupos de reflexión poniendo el acento en el modo en que cada tema activa las fantasías individuales en los miembros. En el caso de la coordinadora, se observa cómo su rol incluye el detentar el saber y transmitirlo, cuando conceptualiza en torno a situaciones relatadas. En el caso de la cocoordinadora, sus intervenciones se orientan con frecuencia en relación con lo que se designa como “transferencia vertical” vinculada a la historia de cada uno y a las fantasías secundarias que singularizan, propias de los grupos terapéuticos (Anzieu, 1997).

La dinámica grupal y las afectaciones en el grupo

Pudimos identificar cuatro movimientos del grupo de apertura y de cierre resistencial a lo largo de los siete encuentros, y considerando como un octavo momento la entrevista final individual, que pueden ser resumidos de la siguiente forma:

- Momento resistencial inicial. (Encuentros 1 y 2). Llamamos a la forma que toma la resistencia “narrar como catarsis”. Las participantes relatan situaciones conflictivas que han experimentado en sus prácticas con foco en narrar detalles de la anécdota y ser escuchadas.

- Momento de incremento de la confianza y apertura (Encuentros 3, 4 y 5). Una vez analizada esta forma de resistencia y devuelta por la observadora en la retroalimentación al grupo para evitar que se constituyera en “grupo toilette” (Anzieu, 1986), se desplegaron momentos de análisis y meta análisis favorecidos por las intervenciones de la coordinación (ver tabla 1).

- Momento de cierre, cuestionamiento y vuelta a la resistencia (Encuentros 6 y 7). Parte del grupo expresa incomodidad frente a las propuestas y cuestiona el encuadre. Parte de los encuentros se destinan a volver a discutirlo.

- Momento de reapertura (Encuentro 8, durante las entrevistas finales individuales). Las participantes valoran lo transitado, rescatando sus efectos a partir de lo que experimentan en su campo de trabajo.

Posicionamiento de las participantes. Resistencia y escisión de la transferencia

Más allá de los efectos subjetivantes del dispositivo consignados en otro trabajo (Manrique, en revisión) y de los momentos que identificamos en la dinámica grupal, si consideramos las entrevistas y lo expresado en los encuentros de formación, encontramos que las intervenciones de tipo analítico fueron bien recibidas, esperadas y celebradas por la totalidad del grupo. Las 9 participantes refieren a la admiración que

les produce la modalidad analítica de la que se vale la coordinadora, para comprender lo que les preocupa. Expresan que es algo cercano a ellas, que es complementario y afín a lo que ellas mismas hacen y que esa actitud es imitable por ellas. La coordinadora deviene modelo para su propia tarea profesional: “Valoro el espacio. Recupero muchas de las cosas, me hicieron pensar mucho. Algunas hasta llegué a aplicar con mis estudiantes. Esto de tener una escucha y una mirada más atenta. Esto de decir, “pasó esto en la escuela ¿Por qué me voy a hacer cargo sola? Compartamos el problema con los directivos”. La transferencia con la coordinadora y con lo que su propuesta ofrece, parece ser positiva.

La modalidad de intervención meta- analítica y la propuesta que de ella se desprende, en cambio, es rechazada, al menos por parte del grupo, sobre todo desde el encuentro 6. De las 9 participantes, 3 se oponen rotundamente a esta modalidad de intervención, y el resto, aunque valoran su utilidad, señalan la incomodidad que sintieron y la dificultad para seguir las consignas: “Algunas propuestas que apuntaban más a las emociones, a cómo nos sentimos, a partir de algunos ejercicios de psicodrama, lo sentí como muy invasivo.” / “Sentí que estaba como muy forzada (...) Hasta dónde en el rol de coordinadores o de docentes podemos avanzar sobre el otro?” / “Sentí que se avanzó más allá de lo que por ahí algunos tolerábamos o podíamos. Yo en dos ocasiones dije que me fui de acá y me caminé 30 cuadras. Bueno, tenía que ver con la desestructuración, la movilización.” / “Habernos metido en este terreno más de la afectividad, nos desestructuramos, nos expusimos, pero faltó la... como recomposición de la situación”.

Tal como estos referentes empíricos ilustran, en las propuestas psicodramáticas y lúdico-expresivas parecen haberse depositado las ansiedades persecutorias y las fantasías más arcaicas. A partir de estos 3 casos de rechazo de la modalidad meta-analítica y considerando los momentos de resistencia en la dinámica grupal previamente consignados, si atendemos al modo en que el grupo enfrenta lo novedoso, podemos advertir a partir del encuentro 6 el estilo dominante de transferencia se vuelve paranoide. El ataque a la propuesta por ser considerada peligrosa y “desestructurante” es direccionado hacia la persona de la coordinación que planteaba las consignas –la cocoordinadora- deslegitimando los procesos de autoobservación a los cuales las consignas invitaban; mientras que se idealiza la función de la coordinadora en relación con la conceptualización, con la cual las participantes se identifican.

Estamos ante lo que se ha designado como escisión de la transferencia (Bejarano, 1978) con la consecuente creación de objetos parciales (Klein, 2015), ubicando en una de las coordinadoras lo deseable y en la otra lo rechazable. Lo deseable queda asociado a lo más familiar, lo conocido y lo que resulta cómodo, confortable, esperable; en pocas palabras, el lugar seguro o zona de confort, a los modos de intervención analíticos. En el otro polo queda ubicada la propuesta de la cocoordinadora, orientada al autoconocimiento, rechazada por estas 3 participantes del GRUFOP, que se asocia a lo desestructurante, lo “desubicado”, lo disruptivo, lo incisivo, lo que no corresponde a su criterio, porque se asocia al psicoanálisis que

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 cocoordinadora –, 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
- 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: Taniel.
- 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/>