

El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior

Lorena Sánchez Troussel^{*a} y María Soledad Manrique^b

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

Recibido: 29 junio 2017

Aceptado: 29 noviembre 2017

RESUMEN. Este artículo tiene por objetivo describir una serie de modalidades a través de las cuales se realiza el acompañamiento emocional de estudiantes en el nivel superior. Estos tipos de trabajo emocional fueron identificados a través del análisis cualitativo de una experiencia de formación en el nivel superior – universitario. Se trata de un taller de análisis de situaciones de enseñanza que forma parte de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Los resultados del análisis permiten identificar 4 modalidades de trabajo que propician la elaboración emocional: los juegos proyectivos, la retroalimentación de elucidación, la retroalimentación descriptiva y la retroalimentación propositiva. Se concluye el trabajo señalando la posible utilidad de los resultados para todos aquellos que, como formadores, enfrentan el desafío de acompañar a estudiantes en el nivel superior u otros niveles de enseñanza, en el desarrollo de habilidades complejas que conllevan el surgimiento de ansiedades de todo tipo.

PALABRAS CLAVE. Formación; análisis didáctico; emociones; técnicas; elaboración emocional.

The work on emotions in the formation of educators at the higher level

ABSTRACT. The objective of this article is to describe a series of techniques through which the emotional holding of students at the higher level takes place. These types of emotional work were identified through the qualitative analysis of a training experience at university level. The experience analyzed was a workshop dealing with the analysis of teaching situations which is part of a subject in Educational Sciences, a career in the University of Buenos Aires, in Argentina. The results of the analysis allow to identify 4 modalities that favor the emotional elaboration: projective games, elucidation feedback, descriptive feedback, and propositive feedback. The work is concluded by pointing out the possible use of the results for all those who, as trainers, face the challenge of accompanying students at the higher level or other levels of education, in the development of complex skills that entail the emergence of anxieties of all kind.

KEYWORDS. Teacher education; didactic analysis; emotions; techniques; emotional elaboration.

*Correspondencia: Lorena Sanchez Troussel. Dirección: Caldas 325, CABA, CP 1427, Buenos Aires, Argentina. Correos electrónicos: lorenasancheztroussel@gmail.com^a, solemanrique@yahoo.com.ar^b

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito aborda el trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior, desde la línea del enfoque clínico (Souto, 2016).

Existen diferentes perspectivas para el estudio de las emociones. Desde la línea cognitiva – motivacional - relacional (Badia, 2014; Lazarus, 1991) se estudian las emociones de los docentes enfocando en las motivaciones (Kelchtermans, 2005; Vloet y van Swet, 2010), el autoconcepto y la percepción del desempeño discriminando en afectos positivos y negativos, de acuerdo a si estos benefician o dañan a los docentes (Sutton y Weatley, 2003; Vloet, 2009). A diferencia de esta línea, desde el enfoque clínico desde el cual se presenta este trabajo, se define la formación como un proceso de desarrollo de capacidades complejas que involucra transformaciones identitarias profundas que exceden el plano consciente y, por tanto, requiere el abordaje del plano inconsciente (Barbier, 2013; Manrique y Sanchez Troussel, 2014; 2017). El enfoque clínico en educación, por su parte, involucra un trabajo sobre el psiquismo y las formaciones inconscientes del sujeto considerado tanto individual como grupalmente, que toma aportes del psicoanálisis para realizar elaboraciones propias que permiten pensar problemas pedagógicos en su especificidad (Filloux, 2011).

Desde el punto de vista psicoanalítico, el aprendizaje conlleva el surgimiento de temores, conflictos y ansiedades vinculados a la pérdida del estado anterior y a la desorganización que involucra lo nuevo (Bion, 1980). En efecto, si miramos el aprendizaje desde una perspectiva psíquica, tomando la teoría de los grupos y la teoría del pensamiento de Bion (1980) podemos entenderlo como una experiencia emocional que involucra un vínculo entre un sujeto y un objeto por conocer que nunca se halla. Es por eso que este vínculo está signado por la frustración. Aprender significa, en esta línea, estar en estado de apertura, de construcción permanente, permeable a ser modificado; estar en contacto con lo abierto, lo incierto. Implica, por tanto, la capacidad de tolerar la frustración que produce esta situación de permanente búsqueda de algo que nunca a va a ser completo. En este vínculo cada sujeto puede momento a momento evolucionar, diferenciarse y crecer psíquicamente o también tener regresiones. Para poder evolucionar es necesario realizar un trabajo de elaboración psíquica que habilite la tolerancia a lo incierto, al desorden, a la falta, a la impotencia propia de la falta de certezas.

Por otro lado, en el aprendizaje grupal la situación se complejiza aún más en tanto el grupo se constituye en un recipiente de elementos inconscientes proyectados por los miembros: imágenes, fantasías inconscientes, emociones que van aflorando (Bion, 1980). El grupo puede, entonces organizarse en función de defenderse reactivamente frente a esta serie de ansiedades, y resistir o evitar por este medio la frustración implícita en el aprendizaje por experiencia.

En este marco, una de las funciones fundamentales de un docente o de un coordinador o facilitador en un grupo de formación consiste en acompañar a los estudiantes en su proceso, colaborando con la elaboración emocional que la formación conlleva (Souto, 2016). Desde este punto de vista, el docente o coordinador de grupo, no tiene la función de transmitir emociones o enseñar los modos emocionales correctos de enfrentar el aprendizaje – de hecho en esta línea no habría “modos correctos”-, sino que su rol es el de crear un espacio para que las emociones sean proyectadas (Blanchard- Laville, 2009; 2017), un espacio que funciona como receptáculo que aloja esas emociones. Esta actitud permite tomar en uno – en el sentido de contención psíquica – los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro, sus silencios, resistencias, sus modos de presentarse (Manrique y Sanchez Troussel, 2014). Así, tanto desde el modo en que es pensado el dispositivo como desde la coordinación del mismo, la formación implica una actitud por parte del formador de receptividad, de aceptación sin juicio, de porosidad que facilita la comunicación no sólo consciente, sino inconsciente con el otro (Blanchard-Laville, 2017; Souto, 2016).

En segundo lugar, el docente o coordinador, será el responsable de colaborar en la elaboración de esas emociones para que sea el mismo sujeto (individual o grupal) quien encuentre otros modos de avanzar en relación con las dificultades y aquello que le genera sufrimiento. Mediante intervenciones como la puntuación, la insistencia, el análisis de las formas de decir y hacer o la interpretación de identificaciones es posible promover la elaboración de ansiedades y emociones que aparecen en el proceso de formación (Balnchard –Laville, 2017; Souto, 2016).

Partiendo de este marco, el objetivo del trabajo que presentamos consiste en mostrar una serie de dinámicas específicas que dan lugar a la promoción de la elaboración emocional en el nivel superior. Estas modalidades de trabajo emocional fueron identificadas a partir del análisis de una experiencia real en un dispositivo de formación en el nivel superior – universitario. Se trata de un taller de análisis didáctico que forma parte de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. En el taller que consideramos para este trabajo se espera que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para poder llevar a cabo el análisis de situaciones de enseñanza.

Para cumplir con el objetivo, presentamos algunas de las concepciones teóricas que fundamentan el trabajo en el taller y una descripción de los aspectos técnicos del mismo (sus propósitos, la modalidad de trabajo, el tipo de saber en juego). Luego describimos el modo en que concebimos las emociones y cuatro de las técnicas utilizadas para el trabajo sobre ellas: los juegos proyectivos, la retroalimentación descriptiva, la de elucidación y la retroalimentación propositiva.

Entendemos que los resultados del análisis de este taller, que pone de manifiesto el modo de concebir las emociones y diferentes modos de abordaje de las mismas, puede ser de utilidad para favorecer el debate con otros formadores que enfrentan el desafío de abordar ansiedades vinculadas con el aprendizaje de capacidades complejas en distintos niveles de la enseñanza.

2. ANTECEDENTES

2.1 El taller como espacio de formación

El “taller de análisis didáctico” (de aquí en más “TAD”) al que aquí nos referimos es, desde un punto de vista pedagógico, un espacio de formación, antes que de enseñanza. Mientras que la enseñanza se organiza desde la lógica de la comunicación y se define a partir de la transmisión de conocimientos, la formación se organiza desde la lógica del entrenamiento y se define a partir del desarrollo de capacidades (Barbier, 2013).

La “cultura de la formación” concibe la acción educativa en relación directa con actividades de referencia, es decir con las actividades del mundo profesional en que se insertarán los sujetos en formación. Así, un espacio de formación se configura como un espacio de producción de nuevas capacidades teniendo en vista su transferencia a otras situaciones externas al contexto de formación (Barbier, 2013). La enseñanza pone su foco en los conocimientos y saberes a ser transmitidos y la formación los coloca en los sujetos en formación y en las situaciones en la que los mismos se encuentran con el objetivo de formarse (Souto, 2017).

Mientras la figura emblemática de la cultura de la enseñanza es el “profesor” - cuyo rol consiste en transmisión de conocimientos-, la figura emblemática de la cultura de la formación es el “formador”, que se ocupa de organizar las situaciones de aprendizaje (Barbier, 2013) y de crear un ambiente facilitador para el desarrollo de capacidades.

En el TAD la capacidad que se busca entrenar es la de análisis. Se considera al análisis como una herramienta imprescindible para el desempeño profesional del especialista en educación (Souto,

2004; 2008). El análisis es entendido como un proceso de producción de sentido sobre la realidad, que hace posible la comprensión de la misma. Se trata de un proceso de distanciamiento, interrogación, descomposición y articulación del objeto. En tanto producción de sentido, implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte como observador y como analista, y que genera una nueva creación de sentido, sobre la que se abre el pensar y la acción (Souto, 2004; 2008). Supone, junto con la producción de sentido, la posibilidad de analizarse a uno mismo en este acto de producción (Ardoino, 2005).

El taller se constituye, entonces, en un ámbito de formación, más que de enseñanza. El saber en juego (el análisis) es una capacidad antes que un conocimiento. De este modo, el taller supone la creación de un ambiente facilitador que permita que los sujetos que en él participen se formen en el análisis didáctico.

3. DESARROLLO

3.1 Las características técnicas del taller TAD

El TAD es uno de los espacios curriculares que conforman la materia Didáctica II, que cursan los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. La materia Didáctica II se conforma a partir de la oferta de distintos espacios formativos. Entre ellos está el espacio del TAD que tiene como propósito que los estudiantes utilicen teorías y conceptos como herramientas para poder analizar y así comprender situaciones de enseñanza diversas. Durante un cuatrimestre los estudiantes se entrenan en grupos de no más de 25 estudiantes en el análisis de clases de distintos ámbitos y niveles (encuentros de capacitación laboral en empresas, encuentros de formación docente inicial o continua, clases de nivel primario/secundario, etc.).

Los alumnos trabajan en pequeños grupos (de tres o cuatro integrantes) con bibliografía y casos que la cátedra les proporciona. Los casos se componen por el registro de observación de una clase y datos de la institución en la que la clase se llevó a cabo. Este material se constituye en los datos que los alumnos analizarán a lo largo del proceso de formación. Los encuentros del TAD tienen una frecuencia semanal y una duración de dos horas. Durante el taller se trabaja con dos o tres casos de estudio. Se espera que al final del proceso los estudiantes puedan realizar lo que la cátedra denomina “análisis didáctico multirreferenciado” (Souto, 2000) que consiste en el análisis de las situaciones de enseñanza desde múltiples perspectivas teóricas, entre ellas instrumental, psíquica y social).

Posicionándose en cada una de las perspectivas - instrumental, social y psíquica - los estudiantes avanzan en un trabajo gradual y recursivo en la escritura de “hipótesis interpretativas” (Souto, 2004; 2008) sobre cada caso. Las hipótesis interpretativas son afirmaciones sobre una situación que se realizan desde alguna categoría teórica concreta que permite hacer visible un determinado fenómeno de esa situación. Como señalamos, la situación de enseñanza a que nos referimos esta mediatizada por los registros de observación que proporciona la cátedra. La teoría funciona como lente que permite elucidar y comprender distintos aspectos de la situación de enseñanza en cuestión (las características que asume la comunicación, los rasgos de la tarea y actividades, los roles asumidos en el grupo, etc.). Los estudiantes realizan estas producciones en pequeños grupos en los encuentros del TAD y por fuera de él. Envían sus producciones al coordinador del espacio y en ocasiones al grupo total por medios electrónicos (correo, plataforma virtual). El coordinador realiza devoluciones que permiten avanzar en la reescritura. El trabajo en los encuentros presenciales consiste en compartir las producciones de los pequeños grupos con el grupo total de 25 personas y someterlas a discusión y revisión.

3.2 El aprendizaje del análisis y el lugar de las emociones

El desarrollo de capacidades es un proceso que involucra cambios en nuestros esquemas de pensamiento, acción y valoración. En este sentido los procesos de formación involucran necesariamente cambios identitarios.

Desde un punto de vista cognitivo, la tarea del taller es una tarea de comprensión (Doyle, 2008). La demanda de aprendizaje supone que a partir de elementos disponibles, los estudiantes generen un producto novedoso. En este sentido, si bien hay aspectos del trabajo claramente delimitados (los casos de estudio y el material bibliográfico), el producto (es decir las hipótesis interpretativas) es más bien indefinido y es el resultado de un proceso creativo. Las hipótesis parten de considerar los datos del caso y el material teórico, pero no pueden ser una mera descripción de los datos ni tampoco una reproducción de las teorías en cuestión. Las hipótesis suponen, por el contrario, una producción de sentido, una creación a partir de los datos y de la teoría que no se reduce a ninguno de estos dos componentes.

Este producto no es totalmente anticipable; las hipótesis que se elaboran no están bien o mal en términos estrictos, sino que siempre pueden mejorarse. El rol del coordinador consiste en una interrogación permanente sobre la producción, con el fin de que los estudiantes precisen sus afirmaciones, las argumenten sólidamente, las amplíen o las abandonen. El tipo de trabajo supone una reescritura permanente, un volver a trabajar con los casos, volver a leer los autores, buscar ampliaciones, realizar consultas. Un trabajo de estas características implica altos niveles de incertidumbre. No se sabe con exactitud cuando el proceso acaba, no se sabe cuál es el producto que se busca hasta que se lo ha construido y el producto, a su vez, cuando es logrado puede perfeccionarse.

Desde un punto de vista psíquico, el tipo de trabajo que acabamos de describir, dadas sus cualidades, puede dar lugar a ansiedades vinculadas con la tolerancia o intolerancia a la incertidumbre propia del proceso. Desde un punto de vista psicoanalítico, la noción de Bion de “vínculo con el conocimiento” (Blanchard-Laville, 1998) nos permite comprender las emociones involucradas en el aprendizaje. Tal como anticipamos en la introducción, según Bion (1980), conocer es una experiencia dolorosa, que depende de la capacidad para tolerar la frustración que implica el hecho de que el objeto de conocimiento como tal sea incognoscible, y el hecho de que sólo logramos aproximaciones - nunca completas, nunca totales - a ese objeto. Cuando lo que prima es la frustración esto se manifiesta, por ejemplo, en el fantaseo de que se sabe, suponiendo que el modo personal de entender el objeto es el objeto mismo completo. Esto marca la actitud de omnisapientia y omnipotencia. Otra actitud posible, propia de la intolerancia a la frustración, es el rechazo, la negación o evitación del conocimiento. Si esa sensación de frustración predomina en una de estas dos vertientes, Bion habla de un vínculo negativo con el conocimiento (-K), donde no es posible extraer una representación de este vínculo que permita ser consciente de esta frustración. En este caso se produce una disociación que impide la integración del conocimiento. Si, en cambio, predomina la tolerancia a la frustración, la actitud es de búsqueda y de aceptación de lo incierto e incompleto, se trata de un vínculo positivo con el conocimiento (+K). A esto llama Bion aprender de la experiencia. Se trata de un proceso de elaboración, que hace que las emociones propias del proceso de conocer sean pensables, es decir digeribles para el psiquismo.

4. PROPUESTAS

4.1 Los modos de abordar las emociones

En relación con lo mencionado en el apartado anterior, respecto de las características del trabajo del taller y las emociones que suelen aparecer vinculadas al aprendizaje del análisis de situaciones

de enseñanza, el coordinador tiene un rol central. Dichas emociones -vinculadas con la capacidad de tolerar o no la frustración y de elaborarla-, de no ser consideradas y puestas en análisis pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje. Ya sea que se trate de emociones vinculadas con la impotencia -“no puedo escribir”/“no entiendo qué es una hipótesis” - o de la omnipotencia -“esto ya lo sé”/“esto no es nada nuevo”-, si las mismas no se expresan y problematizan atentan contra la posibilidad de que los individuos y/o grupos entren en situación de formación. Es entonces el coordinador, quien debe ser capaz de identificar las emociones presentes y poner en análisis las resistencias, a la vez que colaborar para que los participantes lo hagan. Se trata de generar las condiciones para la construcción de un espacio de confianza que permita a los participantes referirse a las emociones que pueden estar obstaculizando el proceso de formación.

Dentro de las técnicas que el coordinador del taller utiliza para garantizar este trabajo podemos mencionar:

1) Las técnicas proyectivas

Las técnicas proyectivas provienen del ámbito de la psicología y se utilizan para el estudio de la personalidad. Son consideradas instrumentos especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, en tanto permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas (Lindzey, 1961).

En el marco del taller de análisis, estas técnicas tienen por objeto conocer las representaciones, en algunos casos inconscientes, que los alumnos poseen sobre el taller, el grupo, el proceso de formación, el conocimiento en juego, etc. Estas técnicas consisten básicamente en proporcionar algún material que dé lugar a la depositación de aspectos inconscientes, que luego puedan ser recuperados. Se puede proponer a los estudiantes completar frases del tipo: “el taller es como...”, “la escritura es como...”, “en el taller estoy como...”, “mi grupo de trabajo es como...”. Otra opción es trabajar con la elección de láminas o fotos que representen el taller/ a cada uno en el taller, etc. La interpretación de la elección y de la justificación de las elecciones permite la elucidación de las emociones presentes.

Los juegos dramáticos -“construí con tu cuerpo una escultura que represente cómo te sentís en relación con la situación de examen” - se constituyen en otra vía de proyección de representaciones, miedos, ansiedades. El uso de este tipo de técnicas se basa en el supuesto de que las personas proyectan en sus respuestas sus emociones, percepciones, conflictos, etc. Las proyecciones son así provocadas y luego recuperadas y de este modo se explicitan posibles ansiedades de los individuos o del grupo que pueden resultar como obstáculo para el proceso de aprendizaje.

La expresión e identificación de las emociones presentes consiste, ya de por sí, en un primer paso de trabajo elaborativo. Se trata, en términos de la teoría psicoanalítica, del pasaje del proceso primario al proceso secundario (Mazza, 2013).

2) La retroalimentación descriptiva y la retroalimentación de elucidación

La retroalimentación es un texto, construido por el equipo de coordinación, que es leído o comentado por los docentes al comienzo de cada encuentro de taller. Dicho texto tiene como propósito general hacer una devolución al grupo del taller de cuestiones observadas en el encuentro anterior o en el proceso de formación desarrollado hasta el momento. Si bien hemos realizado una tipología de retroalimentaciones en un trabajo anterior (Sánchez Troussel y Manrique, en evaluación), nos detendremos aquí particularmente en aquellas que denominamos “retroalimentación de elucidación” y “retroalimentación descriptiva”, en tanto las mismas tienen como propósito hacer visible al grupo los elementos que puedan estar obstaculizando el proceso de formación en el análisis.

Las retroalimentaciones descriptivas funcionan como un señalamiento en tanto constituyen un espejo de aquellas emociones presentes en el grupo. En la retroalimentación se describen acciones, situaciones, intervenciones que funcionan como obstáculos para el trabajo y se espera sea el grupo quien realice una interpretación de las mismas.

En las retroalimentaciones de elucidación, además de realizar una descripción fenomenológica de la o las situaciones conflictivas, como en el caso anterior, se ofrecen interpretaciones posibles de las mismas. En estas retroalimentaciones, además de la descripción de las acciones o situaciones se avanza en el uso de categorías teóricas que permiten otorgar algún sentido a las situaciones descriptas, es decir interpretarlas.

3) La retroalimentación propositiva

En algunos casos, los miembros de un grupo toman conciencia de las emociones que están obstaculizando el proceso. A su vez, son capaces de escuchar interpretaciones sobre esos obstáculos e incluso brindar interpretaciones al respecto. Sin embargo, puede ocurrir que pese a estas identificaciones, los grupos no logren avanzar en el trabajo. Existe una recurrencia en volver a hablar de las dificultades sin que esto posibilite la acción. En estos casos, es importante que el coordinador sea capaz de señalar esta situación y actúe para que el grupo entre en situación de trabajo.

Llamamos retroalimentación propositiva a aquélla que además de brindar interpretaciones sobre los obstáculos, incorpora preguntas o propuestas como modo de motorizar la acción. La finalidad de esta técnica, además de la toma de conciencia del momento grupal, es conducir al grupo a que elija los modos de avanzar en el trabajo, movilizarlo para que actúe. Una forma de hacerlo es utilizar preguntas orientadas a que sea el mismo grupo quien proponga modos de avanzar en el trabajo. El siguiente fragmento ilustra esta idea: “Hemos hablado entonces de las dificultades que se les presenta en la escritura, del poco tiempo disponible para la lectura, de las dificultades para comprender algunos textos. Necesitamos pensar ahora, cómo avanzamos desde este estado de situación: ¿qué necesitamos para comenzar con el trabajo de escritura? ¿Qué información necesitan para avanzar en la escritura?” (Extracto de una clase registrada por un observador en 2016).

En general, los grupos son capaces de construir alternativas y avanzar. En los casos en que esto no es posible, será el coordinador quien brinde alternativas para avanzar con el trabajo y el grupo podrá elegir la más adecuada. Es decir, el coordinador tiene que ser capaz de brindar algunos caminos posibles. Por ejemplo, podría escribir una hipótesis con el grupo total, proporcionar trabajos de años anteriores, realizar preguntas puntuales sobre los textos para identificar las dificultades, proponer guías de lectura y trabajos en pequeños grupos con el material, etc. para que el grupo seleccione y así avance en el trabajo. Este tipo de intervenciones, suele ser efectiva, cuando los obstáculos emocionales han sido elaborados, ya que se trata de herramientas que operan en el nivel de lo instrumental.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal como hemos descripto, los procesos de aprendizaje despiertan en los estudiantes ansiedades básicas. Estas ansiedades pueden ser de tipo depresiva (temor a perder la forma anterior) o paranoide (miedo al ataque de lo nuevo sobre las viejas formas) (Klein, 1962). En ciertas propuestas de enseñanza y/o formación, se torna más probable la aparición de las mismas, por los motivos que ya detallamos (la novedad de ciertas tareas, por ejemplo). Entendemos que cualquier espacio de formación que se proponga desarrollar capacidades en el sentido aquí trabajado necesita abordar el diseño de su espacio sin descuidar los procesos emocionales, como los que aquí hemos descripto. Hemos planteado algunas categorías teóricas que fundamentan y permiten comprender el trabajo con las emociones, así como algunas técnicas que permiten la expresión y elabora-

ción de emociones en el proceso de formación en el nivel superior. Cualquiera de ellas puede ser adaptada a distintos espacios.

El coordinador que se plantee el abordaje de las emociones en un espacio de enseñanza o formación, tendrá que generar un espacio de confianza y escucha que posibilite la expresión de las dificultades de los miembros y de las emociones vinculadas al proceso de aprendizaje. Se trata de generar un espacio “continente” que aloje las emociones y las devuelva elaboradas, transformadas en algo pensable. La capacidad del coordinador de generar este espacio continente se denomina “capacidad de rêverie”, concepto que pertenece a W.R. Bion y desarrolla Blanchard-Laville (1998). Se trata de generar un espacio de confianza, en el que los sujetos sientan que pueden hablar con sinceridad y que no serán juzgados, evaluados o castigados por sus dichos. El coordinador tiene que poder ejercer una escucha abierta, sin enojarse o defenderse ante la expresión de los estudiantes. Las técnicas proyectivas aquí descritas suelen ser una herramienta eficaz para la expresión de emociones y ansiedades y la puesta en palabras supone un primer nivel de elaboración de la emoción.

En segundo lugar, en estos espacios, se torna fundamental trabajar en términos de lo que en psicología social se denomina tarea implícita (Pichon-Rivière, 2011). Se trata precisamente de hacer explícitas las dificultades que obstaculizan el desarrollo de los objetivos que el grupo se ha propuesto y avanzar en su interpretación. La técnica de la retroalimentación grupal (en sus distintas modalidades), que hemos descripto aquí, se constituye en una técnica eficaz para este tipo de trabajo.

Por último, es importante, para que el desempeño del rol del coordinador se vea facilitado, que encuentre un espacio de trabajo con un colega o equipo que le permita analizar sus propias emociones asociadas a su rol de formador.

Todas estas recomendaciones resultan sumamente relevantes a la hora de pensar la formación en el nivel superior en términos de transformación humana, con todas las dificultades que esta conlleva. Es necesario que la dimensión emocional sea considerada en toda su magnitud si queremos acompañar esta transformación.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Barbier, J.M. (2013). *Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios*. Brasilia: Liber-Livro.
- Blanchard-Laville, C. (1998). En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las concepciones teóricas de W.R. Bion. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (eds.), *Saber y relación con el saber*. (pp. 79-109). Buenos Aires: Paidós
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Xalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contretransfert »? *Cliopsy*, 17, 59-81.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.

- Doyle, W. (2008). Trabajo académico. En M. Souto y equipo (eds.), *Didáctica II. Aportes teóricos*. (pp. 5-21). Buenos Aires: OPFyL.
- Filloux, J. C. (2011). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Klein, M. (1962). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En M. Klein y otros (Eds.), *Desarrollos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lindzey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 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.
- Manrique, M. S., & Sanchez Troussel, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero, y S. Concha, (Eds). *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 295-331). Ciudad de México: México, 12 Editorial.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pichon-Rivière, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Segunda edición*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sánchez Troussel, L., & Manrique, M.S. (en evaluación). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2 (2), 5- 18.
- Souto, M. (2008). *Didáctica II. Encuadre Metodológico*. Buenos Aires: OPFyL.
- Souto, M. (2016). *Pliques de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vloet, K. (2009) Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. En M. Kuijpers y F. Meijers (Eds) *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-84). Hertogenbosch, The Netherlands: Euroguidance.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.