

Para una clínica grupal del trabajo docente



Claudine Blanchard-Laville

Resumen

La autora presenta su trabajo y experiencia al animar los grupos de análisis clínico de la práctica docente. Reinscribe el dispositivo en lo planteado por M. Balint para los médicos y luego expone sus intenciones y características actuales en los grupos de acompañamiento para docentes. Describe en detalle los procesos que se realizan dentro de su modo de animación grupal, procesos que permiten movilizar un trabajo psíquico en los docentes vinculado a su funcionamiento profesional.

Palabras clave

*Enfoque de Michael Balint
acompañamiento clínico grupal
práctica docente
transformaciones psíquicas*

Abstract

In this article, the author presents her methodology when animating clinical analysis group sessions among teaching professionals. Finding inspiration in Michaël Balint's approach, from the 1950s, which was then aimed at the medical corps, she adapts her more contemporary model to group supervision of a different kind. While indicating the personal psychic transformations that participants experience throughout the process, she describes her methods when animating the group sessions, in order to enable teachers to reflect on the psychic implications of their profession.

Keywords

*Michael Balint
clinical analysis group
teaching practices
psychic transformations*

Algo de historia

El vocablo “análisis de las prácticas profesionales” se ha convertido, con el tiempo, en una suerte de caja de Pandora. Es para intentar poner algo de orden en la proliferación de actividades agrupadas bajo esta expresión, que hemos emprendido, en 1996, conjuntamente con Dominique Fablet, y a instancia de Jacky Beillerot, un trabajo editorial referido a esta cuestión.

* Profesora Emérita en Ciencias de la Educación. Equipo Clínico de la Relación con el Saber. CRF-Universidad Paris Ouest Nanterre. Mail: claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr
Artículo traducido de: Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71. Traducción: Dominique Guthmann. Supervisión: Marta Souto

Es así como, para llevar a cabo en 1996 un trabajo dedicado a este propósito, hemos contactado a cierto número de animadores de grupos conocidos, requiriéndoles que nos remitan un texto en el que ellos/ellas delinearían su modelo teórico de referencia, así como su técnica de animación de esos grupos. El pedido fue formulado a profesionales de varios campos, tales como los de docencia, trabajo social, animación y de empresas, en los cuales (ya) sabíamos que se practicaba esta forma de trabajo. Dadas la cantidad de autores que desearon participar en esta aventura editorial (Fablet, 2010), así como la necesidad de profundizar las distinciones entre las prácticas de animación relatadas, nos hemos visto obligados a llevar progresivamente a cabo toda una serie de obras¹.

1. Ver la bibliografía.

En lo que me concierne, cuando se me pide que establezca de manera genérica una definición de esta actividad, sigo refiriéndome a la que habíamos propuesto previamente: “una *actividad de formación*, organizada en un marco instituido de formación profesional, inicial o continua, concerniente a profesionales que ejercen oficios (formadores, docentes, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas, médicos, responsables de recursos humanos...) o funciones incluyendo *dimensiones relacionales* importantes, dentro de campos diversificados (de la educación, de lo social, de la empresa...); estableciendo dispositivos en los cuales los sujetos son invitados a *implicarse en el análisis*, es decir a *trabajar en la co-construcción del sentido de sus prácticas*, y/o a mejorar las técnicas profesionales; conduciendo ello a una *elaboración en situación interindividual*, lo más a menudo grupal, que se inscribe dentro de cierta duración y requiere la *presencia de un animador*, él mismo, en general, profesional del área de las prácticas analizadas, garante del dispositivo vinculado con referencias teóricas afirmadas”. (Blanchard-Laville y Fablet, 1996).

Al reconstruir mi propia práctica de animación de estos grupos (para docentes o formadores de docentes), me he referido esencialmente al trabajo de Michael Balint, tal como lo señalo en un artículo co-escrito con Gérard Pestre (2001), con quien he tenido la oportunidad de animar algunos de esos grupos. He participado de esta experiencia, que se remonta a unos veinte años, en múltiples publicaciones, y esto mucho antes de que el vocablo de análisis de las prácticas se hubiera “puesto de moda” (Blanchard-Laville, 1983-1992).

El dispositivo concebido por Michael Balint

Recordemos el dispositivo concebido por Michael Balint en los años cincuenta.

Michael Balint (1960, 1982), un psicoanalista húngaro, exilado en Londres, ha conformado con su mujer, Enid Balint, grupos de formación, destinados a médicos generalistas, cuyo objetivo era explorar las implicaciones psicológicas inherentes a la relación medico-paciente. Michael Balint partió de la hipótesis según la cual el médico, en el contexto de su relación con el paciente, debe forjarse una actitud psicoterapéutica, lo que no significa en absoluto abandonar su condición de médico para convertirse en psicoterapeuta, sino poder entender y comprender los desafíos de la demanda del paciente, así como implementar los medios, para él mismo, que conduzcan a adoptar una actitud propicia frente a dicha demanda, actitud que le permita al paciente no permanecer enredado en la repetición de una demanda permanentemente insatisfecha.

Con ese fin, Balint concibió un estilo de trabajo que emana a la vez de la investigación y de la formación, utilizando para ello una estructura de grupo restringido (8 a 10 participantes). El grupo se reúne a intervalos regulares, por una duración determinada por adelantado, en presencia de un analista que ocupa la posición de “líder”, -vocablo elegido por Balint para designar al responsable animador del grupo-. Los médicos aprovechan estas reuniones para exponer ante el grupo casos surgidos en su práctica médica cotidiana, casos que les significan ciertos cuestionamientos.

A través de esos relatos, surge bastante rápidamente la diversidad de los modos de practicar la medicina de un participante al otro: para el médico que expone el caso, se trata de tomar conciencia, partiendo de lo que le es transmitido por los demás participantes del grupo o por el líder, sobre la manera en la que utiliza su personalidad, sus convicciones científicas, sus modelos de comportamiento, sus motivaciones inconscientes, lo que M. Balint llama su contra-transferencia profesional, frente a la demanda del paciente, es decir en respuesta a la transferencia del paciente sobre su persona. No con el fin de modificar a cualquier precio esos comportamientos, simplemente, -en la medida en que se vuelven progresivamente conscientes- flexibilizarlos, tornarlos menos rígidos y liberarse en cierta medida de las limitaciones imaginarias que imponen, pudiendo entonces ejercer el oficio de médico con mayor tranquilidad; pero tampoco, -y Balint permanecía muy atento a ello-, para ejercer una forma edulcorada de psicoanálisis.

Para este autor, en el grupo, el psicoanalista se enmarca en una posición de líder de un equipo de investigación y no en la de un educador. Su rol es el de, por un lado, suscitar un ambiente “acogedor”, en el cual los participantes puedan permitirse hablar libremente, a modo de asociación libre, de su práctica, sin temer de manera excesiva el juicio de los demás, pero sin embargo, aguardando sus críticas y, por otra parte, avanzar ciertas interpretaciones del material proporcionado, sin, por ello, adelantarse demasiado al grupo, ni intelectual, ni afectivamente.

Después del fallecimiento de Balint, la práctica de formación a través del grupo Balint es llevada adelante para los médicos con algunas modificaciones. En particular, las investigaciones sobre la fantasmática que se desarrolla en los grupos reducidos han progresado mucho desde entonces, a partir de las contribuciones de Wilfred R. Bion en primer término y del trabajo del equipo de Didier Anzieu y de René Käs en Francia. Ciertos analistas que llevan a cabo la animación de grupos Balint han evolucionado, integrando a la técnica Balint propiamente dicha los aportes de la dinámica de grupo, y particularmente, el análisis de los fenómenos transferenciales y contra-transferenciales para con el líder; otros, al integrar el aporte del psicodrama², o bien de los juegos de roles³.

Tal como lo señala Edith Lecourt en el capítulo dedicado a Balint en su trabajo de síntesis *Introduction a l'analyse de groupe* (2008), por un lado, las “sociedades Balint se han implementado en distintos países” y, por otra parte, “las prácticas se han desarrollado más allá de la medicina, con psicólogos, enfermeros, dentistas, diferentes auxiliares de la salud, pero también en los marcos pedagógicos, y hasta jurídicos”. Esta autora señala asimismo que Balint insistía en la dimensión de investigación de los grupos que había iniciado. También subraya que para convertirse en líder de un grupo Balint “el análisis individual no era obligatorio”.

El grupo de acompañamiento clínico⁴

En lo que se refiere a mi propia experiencia, siempre me ha atraído la dimensión de investigación del dispositivo Balint. En la medida en que mis investigaciones conciernen justamente a la manera de adoptar la postura de docente en el plano psíquico, reflexionar sobre las modalidades de acompañamiento de los docentes y de los formadores de docentes en congruencia con los resultados de dichas investigaciones, siempre ha sido una preocupación central para mí. Señalemos que el trayecto se da en ambos sentidos, dado que la práctica del análisis de prácticas con todos los docentes que he acompañado a lo largo de todos estos años no ha dejado de enriquecer mi reflexión de investigadora, así como, recíprocamente, mis avances en tanto investigadora han alimentado constantemente mis elaboraciones clínicas y mi manera de animar esos grupos. Además, mi recorrido de formación psicoanalítica

2. Ver el libro de Anne Cain dedicado al psicodrama Balint.

3. Para más precisiones en lo que concierne a los distintos desarrollos en el área de la medicina, ver la publicación dirigida por André Missenard (1982). Asimismo, consultar el artículo de Simone Cohen-Léon (2008).

4. Para ilustraciones clínicas de esta forma de trabajo, consultar mi publicación (PUF, 2013): *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*.

me ha llevado a adoptar un estilo cada vez más personal para animar dichos grupos, aún si sostengo un cierto número de principios de base del dispositivo concebido por M. Balint, tal como lo he expuesto en el artículo citado anteriormente, en el que hemos “revisitado” las preconizaciones del mencionado autor en función de nuestro trabajo actual (Blanchard-Laville y Pestre, 2001). El resultado de estos desarrollos me lleva, para calificar el trabajo que implemento en mis grupos, a optar hoy por utilizar la expresión de “acompañamiento clínico grupal”, tal como lo he escrito, a partir de 2011, en el capítulo titulado “Placer y sufrimiento en la clase” de mi libro *“Les enseignants entre plaisir et souffrance”*, (traducido al español).

El marco de trabajo

Entre las diferentes posibles modalidades del análisis de las prácticas profesionales, puede parecer, en una primera aproximación, que la que he elegido demanda a los participantes un tiempo y una energía importantes, pero debo sin embargo insistir en que es la modalidad que me parece más apropiada para permitir implementar en profundidad una modificación del funcionamiento profesional, así como aquello que llamo a veces como transformaciones *de efecto duradero*, en el sentido, a la vez de una consolidación y de una flexibilización. Las cualidades de firmeza y de flexibilidad son en efecto absolutamente necesarias hoy en día para ajustarse a coyunturas exigentes, evolutivas y que perturban o hasta maltratan los psiquismos profesionales.

Si resumo las características de mi dispositivo, diría que el proceso consiste, para el docente que participa de este tipo de grupo, en trabajar sobre su implicación personal en los actos profesionales que él/ella afronta en lo cotidiano; de tal modo, cada uno/una puede proponerle al grupo el relato de una situación vivida más o menos recientemente en su práctica profesional. En un primer tiempo, el relato se expone libremente ante el grupo, en la versión de la situación que el participante haya elegido aportar para ser trabajada. Luego el grupo reacciona mediante interrogantes que apuntan principalmente a esclarecer los hechos expuestos para enriquecer la versión de la historia presentada, a empezar a circunscribir las zonas más oscuras e intentar desentrañar aquello que deriva del contexto institucional singular en el cual se ubica la situación. En una tercera etapa, los participantes del grupo establecen varias hipótesis y proponen vínculos por asociación de ideas o de imágenes que le van a permitir captar, a quien relata la situación, algunos de los resortes subyacentes a las decisiones que ha tomado y a los actos que ha planteado en el momento en que ha tenido lugar la situación evocada. El relator de la situación, sobre una base de reaseguro y gracias a la empatía evidenciada por el grupo, puede aceptar sentirse un tanto descentrado por las preguntas y las propuestas que le son planteadas; reconsidera en consecuencia su aprehensión inicial de la situación. En la sesión siguiente, cada uno de los expositores que haya trabajado es incitado a rever las elaboraciones, que le fueran propuestas en la sesión precedente a partir del camino subterráneo que ha emprendido entre ambas sesiones.

Ciertas reglas de trabajo son enunciadas a partir de la primera sesión por el animador (o la animadora, o los co-animadores), cuyo rol esencial consiste en, por un lado, garantizar el respeto de las reglas, por otro, en hacer circular la palabra, aunque reservándose el derecho de atribuir los turnos correspondientes. Cada uno es libre de participar o no, aportando una situación a explorar, siempre y cuando acepte el contrato, que estipula una presencia regular. No se toman notas escritas en el transcurso de la sesión. Se requiere expresamente a los participantes que no formulen juicio de valor alguno y que siempre se expresen centrándose en lo sentido, a partir de la escucha del relato propuesto. La confidencialidad y el anonimato, tanto de las personas como de los lugares evocados son preservados. Para finalizar, es de desear que los participantes no hablen entre sí, fuera del espacio de trabajo, de las situaciones relatadas.

Una mirada de profesionalización

El propósito consiste en implementar un intercambio de palabras en grupo pequeño, centrado en las implicaciones psíquicas de la práctica docente. Antes de ser incluidos en el grupo, los participantes son informados de la dirección que tomará el trabajo propuesto. Saben que la dimensión institucional no será trabajada como tal en este dispositivo, sino que se verá privilegiada una entrada de la historia personal y de los movimientos interiores de cada uno/una. Por supuesto, resulta importante el consentimiento de esta elección de trabajo, aun si es necesario un cierto tiempo de experiencia para que los participantes puedan apreciar minuciosamente sus detalles. Lo que no me impide, en tanto animadora, en ciertas oportunidades, dar lugar al hecho de que la realidad institucional, a la que se ve confrontado el docente en la situación a la que se refiere, sea probablemente problemática. Señalo entonces que no es esa dimensión la que habrá de ser analizada, pero que, en ese contexto, quizás objetivamente disfuncionalizador, -para el cual otros tipos de intervención a inventar serían ciertamente pertinentes-, es posible hallar en sí mismo una suerte de distensión de la relación con esa realidad, trabajando sobre un plano intrapsíquico.

A partir de los relatos de los participantes referidos a incidentes acontecidos en su cotidiano profesional, una exploración se teje al correr de los encuentros. Una regularidad de las sesiones es necesaria, así como una duración bastante consecuente del trabajo. Cada sesión dura de dos a tres horas, de acuerdo a las circunstancias contextuales de la implementación del dispositivo. Se acude al grupo sin informe escrito, sin preparación explícita alguna. Los participantes se sienten rápidamente comprometidos unos con otros. De esta forma, cada cual se siente, de cierta manera, obligado/a a aportar, a su tiempo y ritmo, material resultante de su propia práctica, aún cuando el dispositivo no lo indique formalmente.

La presencia en las sesiones es particularmente necesaria dado que el único trabajo que los participantes llevan a cabo de manera tangible, es este entretejido de palabras que se realiza en el curso de las sesiones, más allá de los procesos reflexivos personales y subterráneos que tienen lugar por fuera de ellas.

De hecho, la repetición de las sesiones en fechas y horarios fijos moviliza a los participantes prácticamente sin que lo sepan. Simultáneamente, son movilizados su deseo y cierta angustia; de allí la necesidad de inscribir el grupo en una duración bastante prolongada para permitir avances, retrocesos, un trabajo de maduración que ocasione evoluciones.

En este espacio del acompañamiento clínico de las prácticas, se trata de implementar un trabajo psíquico con intención profesionalizante. Este trabajo tiene sobre todo por objetivo facilitar el desarrollo de la función de contención de los docentes, permitiéndoles apropiarse subjetivamente de la capacidad de sostener su propia postura profesional así como de integrar la noción de encuadre clínico de trabajo.

Mediante el compartir y la metabolización de los afectos vinculados con las situaciones analizadas; este espacio constituye un espacio de transicionalización para sus experiencias profesionales.

En efecto, la meta perseguida no es transformar la relación pedagógica en una simple experiencia relacional. Muy al contrario, el fin de este trabajo consiste en delimitar los contornos del vínculo de enseñanza para destrabarlo, tanto como sea posible, de los lazos imaginarios en los cuales corre el riesgo de perderse; asimismo, dimensionar los impedimentos para funcionar tal como cada uno de nosotros lo desearía idealmente, o simplemente como se deduciría del compromiso de nuestras intenciones; e intentar liberarse en alguna medida de estos obstáculos cuya fuente se nos escapa en lo cotidiano y que nos atormentan, sin quizás saberlo, en nuestra actividad profesional de docente.

No se trata, pues, de transformar los docentes en psicoterapeutas. Esta forma de trabajo tampoco debe derivar en una “psicologización” de la práctica, en la medida en que este trabajo conduce al practicante a desligar su problemática profesional de los desafíos narcisistas y libidinosos en los que corre el riesgo de enredarse, aún sin saberlo; de esta manera, se encuentra más a gusto para ejercer su oficio en su especificidad, aunque no pueda hacer abstracción del cara a cara relacional, complejo, comúnmente grupal, pero inevitable, que constituye la relación pedagógica.

Las experiencias sumamente variadas que he debido implementar en distintos contextos han dado muestras, para mí, de la solidez de este tipo de dispositivo y de su capacidad de sostener un proceso profesionalizante (Martayan, 2004) para los profesionales que se comprometen con ello. Para animarlos a cada vez más profesionalidad, en el sentido en el que Anne Jorro establece esta noción: “La profesionalidad se apoya en el pensamiento de los practicantes, los dilemas y las intuiciones que los movilizan. El actuar profesional está abierto a la subjetividad emotiva y afectiva, lo que supone una toma de distancia del enfoque programado, y una disponibilidad para volver sobre la actividad con el fin de analizarla y cuestionarla desde distintos puntos de vista” (Jorro, 2003), y en el sentido que, tal como lo propone Philippe Perrenoud (2001), “la profesionalización se acrecienta cuando, en el oficio, la implementación de reglas pre-establecidas deja lugar a estrategias orientadas por objetivos y una ética”. Por supuesto, esta concepción está basada en un modelo de formación centrado, tal como lo propone Gilles Ferry (2003), en el análisis, que se fundamenta en “lo imprevisible y lo no controlable. Este modelo postula que aquel que se forma emprende y lleva adelante a lo largo de toda su carrera un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de las situaciones que atraviesa”.

Las modalidades de animación

Por mi parte, en estos grupos no me erijo en docente, puesto que no se trata en mi caso de transmitir saberes teóricos; el trabajo trata exclusivamente del análisis de situaciones profesionales aportadas por los participantes. Lo que cuenta antes que nada para sostener la investigación, es el encuadre implementado. Resulta importante que las personas se sientan rápidamente seguras en el espacio del grupo; para ello, -la animadora que soy-, es garante del respeto de las reglas de trabajo y, prioritariamente, de la atmósfera de “no-juicio” de valor que debe reinar de entrada en el grupo.

La presencia de un animador o una animadora es en mi opinión decisiva en vista de un trabajo de análisis de las prácticas. No creo en la eficacia de una única mutualización de las prácticas entre colegas si se quiere que el trabajo prosiga más allá de un intercambio, que puede, sin embargo, ser puntualmente interesante y alentador. La erradicación de todo juicio ocurre naturalmente, conduciendo desde el vamos a los participantes desde una actitud evaluadora hacia una postura de investigación, hacia una búsqueda de comprensión: ¿qué sirve de base a tal o tal accionar, a tal o tal conducta verbal? El deseo de llevar a cabo la indagación en torno al enigma que se presenta en cada situación que surge es ciertamente mucho más atractivo que el deseo individual de verse favorecido o de brillar en detrimento de los demás.

La experiencia adquirida en esta instancia en cuanto a disponer de un espacio para pensar en grupo les permite luego a los docentes transponer algo de esta atmósfera en sus propios espacios de trabajo. Además si, tal como lo afirma Marie Pezé (2009), la subutilización del potencial personal de creatividad representa una fuente fundamental de desestabilización de la “economía psicosomática” y el cansancio puede asimismo encontrar su origen en la “represión de la imaginación”, se puede afirmar que este dispositivo de trabajo, favoreciendo el pensamiento imaginativo, tiene como consecuencia “una disminución del cansancio en el trabajo a favor de un dinamismo recuperado”, de acuerdo a la formulación de Claire Rueff-Escoubes (2004), y constituye

una fuente de consolidación identitaria; en relación con los recurrentes procesos de desánimo y de desmovilización, este tipo de marco puede ser pensado como un “marco “anti-cansancio”.

Un trabajo de elaboración psíquica

Cuando el encuadre de trabajo está instaurado, los participantes descubren rápidamente vínculos entre sus mecanismos de funcionamiento como docentes y ciertos escenarios personales que determinan parcialmente, pero sin que ellos lo sepan, su modo de funcionamiento en una situación profesional⁵. Esto les puede aportar un alivio importante, a veces una suerte de liberación emocional, y, de todos modos, un apuntalamiento narcisista en el compartir con los demás participantes, gracias al espíritu de cooperación y de no-juicio establecido en el grupo. Cada cual se siente menos solo al escuchar el relato de los demás, y resulta, progresivamente, posible superar los sentimientos de incompetencia que a menudo nos abruma en el ejercicio de esta profesión. Por mi parte, estimo que este oficio de docente expone psíquicamente a quien lo ejerce, lo que resulta congruente con el hecho de que, cuando se torna posible compartir, sin demasiado temor, las dificultades con las cuales éste se enfrenta, ello lleva a un sufrimiento menor en el trabajo.

Por ejemplo, cuando un docente introduce en el grupo una situación profesional que lo interpela, en la cual no se ha sentido a gusto, o ha encontrado dificultades, describe la situación tal como estima haberla vivido. A continuación del relato, los demás participantes formulan preguntas, para ayudar a comprender. El relato se va enriqueciendo progresivamente, y a menudo nuevos elementos que habían sido “olvidados”, ocultados, vuelven a emerger. Luego, poco a poco, se establecen vínculos, se van tejiendo hilos a partir de las asociaciones de la persona que relata la situación, así como de las de los otros miembros del grupo.

La exploración de una situación tiene una duración aproximada de una hora, y en el lapso entre la primera sesión y la siguiente, se efectúa un trabajo de metabolización para la persona que suministró el relato. Es un trabajo que se hace subterráneamente, más que de manera voluntarista y sistemática. En el curso de la sesión siguiente, la persona concernida puede volver a tomar la palabra si así lo desea, por una parte para eventualmente describir lo que ocurrió en el plano manifiesto entre ambas sesiones, referido a la situación evocada, si ésta estuviera vigente; por otra parte, y esto es lo más importante en mi opinión, para evocar el camino asociativo que quizás haya llevado a cabo a partir de los aportes de la sesión anterior. A veces, el participante más bien admite que “lo ha olvidado todo”. Dicho “olvido” se puede decir que es sostenido y que poco a poco, con el acompañamiento de todo el grupo, ciertos elementos reprimidos vuelven a emerger, como si la represión hubiese sido, probablemente, necesaria en el tiempo de la interrupción solitaria entre las sesiones. En general cada miembro del grupo es capaz de constatar que se ha producido una suerte de liberación para la persona que ha expuesto, y hasta se observa a menudo físicamente, como si algo se hubiese desanudado, como si algo del orden del miedo se hubiese aplacado.

Aún en los casos en los que la situación, si fuese actual, no se vea modificada, hubo cierta *transformación* en la relación de la persona con dicha situación, en la relación consigo misma y con los demás compañeros implicados en ella.

Desarrollar la función continente

Los mecanismos de defensa que anteriormente alcanzaban a los docentes para protegerse se ven en la actualidad desbordados por manifestaciones nuevas y a menudo frontales por parte de los alumnos. En este contexto, los modelos antiguos ya no convienen para

5. Es la orientación elegida para este trabajo la que impone ciertas bifurcaciones en las elecciones de análisis en el marco de la exploración de los vínculos con la historia profesional, personal y familiar de cada cual. Una orientación distinta del trabajo conduciría a otros vínculos tanto como hipótesis.

pensar las prácticas. Además, yo pienso que las dificultades psíquicas del ejercicio del oficio de docente fueron subestimadas hasta ahora, cuando no prácticamente ignoradas o soslayadas en lo que concierne a los docentes en situaciones llamadas “ordinarias” (o sea no identificadas en tanto “extremas”), o bien lo más frecuentemente circunscriptas a una dimensión de patología individual; ahora bien, esas dificultades psíquicas no están directamente vinculadas con la personalidad de los docentes y su eventual patología, pero son en parte la consecuencia de la repercusión de fenómenos macro sociales de desconexión en esos espacios institucionales, y son su traducción a nivel de los vínculos que se trata de instaurar y de mantener en el seno del espacio de enseñanza.

A partir del trabajo realizado en esos grupos, cada docente puede desarrollar capacidades nuevas para no dejarse destruir por eventuales ataques a su sentimiento de competencia o para contenerlos suficientemente y transformarlos para que la situación vuelva a ser llevadera, evitando de esta manera la ruptura del vínculo por pasaje al acto, de una u otra parte. El trabajo psíquico realizado sirve para modificar los contenidos psíquicos relacionados con las situaciones profesionales elaboradas. El desarrollo de la función continente, no se realiza a través de una transmisión meramente intelectual de saberes teóricos. Pasa por una experiencia personal que permita una modificación psíquica y ese trabajo no puede llevarse a cabo sino con posterioridad (*après coup*) a lo vivido en las situaciones. No se trata de intentar en cierta manera desdoblarse para verse actuar dentro de la situación sino que, siempre permaneciendo totalmente implicado, el hábito de este trabajo a posteriori nos vuelve progresivamente más sensibles frente a lo que se está jugando y algo más conscientes de lo que ocurre en el momento mismo en el que ocurre.

El trabajo psíquico realizado en esos grupos tiene consecuencias sobre la realidad. No solamente mejora el confort del profesional y eventualmente su placer en el trabajo, sino, sobre todo, permite que el encuentro con los otros de los que se ocupa, se vea más despejado y se lleve adelante con mayor tolerancia, apertura y escucha.

La postura y el encuadre

En consecuencia, considero que el encuadre grupal de inspiración psicoanalítica que adopto en mi manera de animar los grupos de análisis clínico de la práctica docente, más allá del trabajo psíquico propiamente dicho que permite aplicar a la práctica profesional, propone a los prácticos experimentar por sí mismos y para sí mismos los beneficios del espacio creado por tal encuadre. Porque creo que es importante que los docentes puedan apropiarse hoy en día de esta noción de encuadre a instaurar y mantener para el trabajo. Los docentes no están suficientemente preparados para ello, y entonces, subestiman la potencia de un encuadre cuando es sostenido firmemente, no de manera represiva (Wainrib, 2001), pero mantenido contra los ataques. El encuadre clínico del análisis de las prácticas tal como lo propongo está conformado por un espacio, por referencias temporales, por reglas y límites, pero asimismo y ante todo por un posicionamiento ético. Al combinar firmeza y flexibilidad, permanece vigente. Permite estar atento a la vida de grupo, así como a la singularidad de cada uno/a. Para implementar y sostener el marco, el animador /a permanece cercano a éste y resiste los ataques de los cuales puede ser objeto sin ubicarse en el contra-ataque. Su trabajo consiste esencialmente en proporcionar toda “su atención al encuadre”, como lo escribe P. C. Racamier (2001). De tal modo el encuadre lleva a cabo una función de recepción, de contención y de puesta en forma de los procesos psíquicos desencadenados por el relato. Al conformar una envoltura filtrante pero no de cierre, delimita un espacio de seguridad discreto pero con un nivel de excitación suficiente y estable para sostener el pensamiento. El marco no es un cepo sino que brinda un espacio potencial de pensamiento. Los participantes pueden entonces vivir una experiencia regeneradora y recalificadora, movilizadora por una preocupación de investigación asociada con el

placer de pensar juntos. Más precisamente, al interior del encuadre, los docentes pueden aprender, por ejemplo, a reconocer el potencial de violencia despertado en ellos por las muy difíciles situaciones con las que se enfrentan en los espacios de enseñanza. Especialmente, el trabajo de elaboración psíquica que se puede llevar a cabo en este espacio de pensamiento puede llegar a permitirles aceptar tomar conciencia de este sombrío componente de su yo profesional que, en general, no desean reconocer y quizás, a término, este trabajo los llevará a poder contener los ataques de los cuales pueden llegar a ser el blanco, sin responder necesariamente por medio del contra-ataque, el cual se traduce frecuentemente por un gesto de expulsión o de exclusión.

En lo referido a los docentes que empiezan en el oficio⁶, este tipo de trabajo bien puede ayudarles a construir su identidad profesional, sin que se trate de una pseudo-identidad que correría peligro de desmoronarse a término, y a adoptar progresivamente una postura de “adulto profesional”.

6. En su tesis, Arnaud Dubois (2011) muestra que una conducta espontánea bastante frecuente en los profesores que se inician consiste justamente en recurrir a la exclusión de un alumno de un curso.

La transmisión del gesto

La postura que deberá adoptar un docente para poder asumir progresivamente que él puede ocupar su propio lugar no se enseña. Por una parte, no se aprende en una sola vez en el curso de la formación inicial, sino que sigue construyéndose al trabajar en el a posteriori la experiencia del ejercicio profesional en situación real, con una duración bastante consecuente. Por otra parte, yo estimo que si se puede efectivamente transmitir algo en la formación inicial que ayude a los futuros docentes en tal sentido, probablemente no sea lo que se pueda creer a primera vista o aquello con lo que soñarían los ya formados; no se reduce a gestos técnicos, sean éstos pertinentes para “aprender a comunicar”, puesto que, en mi opinión, se trata de que los formadores garanticen una transmisión de otro orden. El tipo de transmisión que evoco y que parece fundamental hoy en día concierne *A la transmisión subjetiva del gesto*. Estoy convencida de que sólo es por medio del otro formador-práctico que la transmisión del gesto de ser uno mismo práctico puede ocurrir: “Se debe haber tenido el coraje, en un encuentro con otro” (Masson, 1996).

O sea que un docente bien podría decir, después de su formación, a la vez “no me enseñaron nada en formación” y “sin embargo, aprendí todo”. Porque el problema es que, para sostener el espacio profesional en este oficio, se pueden tener los conocimientos y los saberes necesarios sin por ello “tener acceso al gesto de animarse a sí mismo con esos conocimientos” (id.). Estamos aquí ante dos registros del aprendizaje: uno que concierne a los saberes y los conocimientos, otro que concierne a “el gesto que habita estos conocimientos, la manera de hacer con, de entrar en ellos, la capacidad de elegir una vía singular, la manera en que fue puesto en marcha” (id). En ese sentido, el gesto no es solamente un “actuar”, el gesto no es solamente un “hacer”, “el gesto presupone la experiencia y la responsabilidad de su acción” Y esta responsabilidad no es sólo del orden del dominio, es “capacidad de sostener, de soportar la acción que se lleva cabo” (id). De este modo, para un profesional de la educación y de la formación, se trata en efecto de constituirse en el “acto de sostener su gesto y de garantizar su plena responsabilidad”. Lo que conduce a la pregunta: ¿cómo concebir el gesto de la transmisión del gesto mismo?

Bien parece que sea gracias a su “*compromiso en acto en el gesto compartido*, que uno de los actores podrá transmitir este gesto al otro” (id). Es en la medida en que “aquellos con quienes hemos sido incluidos en el efecto subjetivo, sirven pues como ejemplos, no sólo por su carisma ni sus cualidades, sino por la manera en la que se relacionan con esta subjetividad compartida y por su compromiso en cuanto a sostenerla” (id). Señalemos que esta concepción de la transmisión se opone a la lógica de las “buenas” competencias que deben ser adquiridas en pos del “blanco” correcto: “la transmisión del gesto no se sustenta en un programa que indicaría qué y a quién transmitir” (id).

Crecimiento psíquico profesional

Por mi lado, estimo que estas propuestas teórico-clínicas deben ser tomadas en serio en lo que concierne a la transmisión del oficio de docente y de las posturas profesionales a sostener. El trabajo psíquico llevado a cabo en estos grupos me convenció de que justamente son la fluidez y la maleabilidad de sus respuestas psíquicas las que permiten al docente no dejarse arrastrar hacia escaladas de relaciones de fuerza destructoras o a pasajes al acto que quiebren el vínculo.

Todos mis trabajos de investigación de estos últimos quince años me llevan a pensar que el crecimiento es siempre posible para el aparato psíquico tal como se lo solicita en la situación profesional, a condición de que el trabajo realizado sea apropiado. Porque tengo la convicción de que hay que estar acompañado para atravesar ciertos umbrales que, caso contrario, pueden provocar que el docente se hunda en una grave crisis. Numerosos testimonios de participantes de los grupos clínicos que he animado revelan un sentimiento de calma y de alivio significativos, cuando han tenido la oportunidad de hacerse de un espacio en el que un trabajo psíquico puede ser realizado a partir de y a propósito de su funcionamiento profesional.

De la metabolización de los afectos

En su trabajo, y en especial en el seno del espacio de enseñanza, un docente puede verse invadido por emociones no previstas, a menudo fuera de proporción en relación con las situaciones profesionales relatadas, emociones anacrónicas, podría decirse, que provienen de su historia, testimoniando que el escenario profesional relatado se superpone a escenarios más antiguos reavivados a este respecto, o más simplemente que es el soporte de un desplazamiento de afectos; a la inversa, el sujeto puede creerse, o hasta sentirse, relativamente anestesiado del lado de las emociones, lo más frecuentemente víctima de una suerte de prohibición que le impide sentir aquello que lo afecta en el ejercicio de su práctica. De tal modo, para mí, más allá de la traducción en palabras y de las proposiciones de representaciones conscientes de la situación que emergen en el trabajo, lo que propongo hacer trabajar a los docentes, se ubica más bien en el sentido de una metabolización de las emociones, más que del de una comprensión intelectual. En primer lugar, pienso ayudar a que los recuerdos relatados sean “reassignados”. En efecto, existe como una suerte de tabú para relatar el sufrimiento y el placer soportados en la posición profesional, especialmente para los docentes, pero quisiera en este punto insistir en el hecho de que dicha prohibición también abarca lo padecido, lo sentido emocionalmente; como si estos padecimientos fuesen condenables, o culpables, como si fuesen los signos de lo que debería ser eliminado, los de una actitud no profesional. Para poder trabajar a ese nivel, se trata pues, en un primer tiempo, de “desculpabilizar” a los docentes levantando estas prohibiciones y de enseñarles, al hacerlo, a retomar contacto con lo experimentado subjetivamente, no para hundirse en la queja y la única expresión del sufrimiento, o bien dejarse llevar complacientemente por lo padecido, sino, al contrario, para poder elaborarlo y en consecuencia despejar espacios significativos.

En mi opinión, aconsejarle a un docente en formación, sin más, tener una respuesta “profesional” pase lo que pase, en el sentido de que no sea dictada por sentimientos personales, es desviarlo hacia una falsa senda. La erradicación de sus movimientos personales, en una lógica voluntarista, sólo lo conducirá, a un callejón sin salida, porque se corre el riesgo de reforzar clivajes mutiladores, y a la vez, favorecer una irrupción intempestiva del registro personal, bajo la forma de mociones de amor o de agresividad no elaboradas. Insisto, el auténtico aprendizaje profesionalizante es, por el contrario, poder reconocerse en tanto parte interesada en la tonalidad emocional de lo que se intercambia en un espacio de enseñanza, y trabajar esta parte de nosotros mismos que es requerida en la escena profesional.

Para ello, en el trabajo tal como lo concibo, la actitud de la animadora, y, como en eco, la del grupo, debe evidenciar una atención empática, casi corporalmente acorde con la expresión de las emociones, de lo sentido por el/ la que expone. Se lleva así a cabo un extenso trabajo, en un registro de comunicación infra-verbal. El objetivo es ante todo recibir la expresión de las emociones cuando emerge, luego de desdramatizar su aparición, reflejando, no en un estricto efecto de espejo, sino con una auténtica preocupación por la regulación, tal como los psicoanalistas nos han enseñado que una madre sabe hacerlo “naturalmente” para enseñarle a su bebé a no dejarse sumergir por sus emociones. Esto último se asemeja a la postura descrita por Wilfred R. Bion, en términos de “capacidad de ensoñación materna” (Blanchard-Laville, 2001), este auxiliar del psiquismo del bebé absolutamente indispensable para que pueda separar de sus experiencias emocionales aquello que estará en condiciones de soportar y “digerir”, aquello que más adelante fecundará su capacidad de aprendizaje. Esta postura de la animadora permite que se vuelvan a vivir, en el espacio securizado del grupo, emociones enquistadas subyacentes a la práctica profesional, no al estado bruto, siendo acompañado para que opere un reajuste.

Un espacio de transicionalización de la experiencia

En consecuencia, el trabajo consiste menos en circunscribirse al aspecto fáctico o bien anecdótico de los escenarios evocados y requeridos por la situación profesional analizada, que a recibir, contener y sobre todo transformar los afectos que están vinculados. La animadora se posiciona entonces como mediadora de esta elaboración intrapsíquica para con el participante que haya expuesto. En esta concepción del trabajo psíquico –que es la mía-, muy nutrida por los aportes de Bion, la emoción y lo afectivo ocupan un lugar importante. Tal como lo formula René Roussillon (2005), los afectos son actores de la vida psíquica, instruyéndonos sobre lo que pasa en nuestro interior.

Puesto que varias configuraciones pueden surgir a nivel de los afectos que bien pueden haber sido, reprimidos, rechazados, o aún los vínculos con las representaciones pueden haberse visto suprimidos. *El espacio intermedio* del grupo ayuda a domesticar dichas emociones cuando vuelven a surgir de modo un tanto desbordante, para que puedan recuperar su función de simple señal auto-informativa. Esas reconexiones, esos reajustes se llevan a cabo a través del psiquismo de la animadora y a través de la caja de resonancia conformada por el conjunto de psiquismos del grupo, cuando éste ha aprendido a trabajar de este modo.

A menudo, de hecho, se trata de emociones expresando vergüenza o culpabilidad. Poder nombrarlas “establecer en el plano emocional un equivalente del “*touchant-touché*” (tocante-tocado), como lo define Serge Tisseron (2004), en el espacio compartido del grupo, puede resultar ser sumamente estructurante para el profesional que está en condiciones de utilizar el espacio de análisis de las prácticas a tal efecto. Y es en el seno de esta experiencia intersubjetiva de compartir las emociones que sería posible transicionalizar la experiencia profesional, y más específicamente las emociones traumáticas. Este paradigma presupone “la implicación y no la explicación”, puesto que, como lo señala A. Ciccone (2006) “no se puede aprender nada de quien no nos comprende, aún si puede explicarnos todo”.

Ese *encuadre grupal* es pensado como creador de un espacio “potencial”, en el sentido de W. Winnicott⁷, para favorecer los procesos de *apropiación subjetiva* y de *integración de nuevas experiencias*. Hoy en día, estoy convencida de la “eficacia” de este *encuadre clínico grupal*, y de su potencia que se traduce por las posibilidades de *elaboración psíquica* acrecentadas a nivel individual y grupal, derivando en una mejor *capacidad para pensar* de los participantes; esos efectos se deben en parte a una puesta en sinergia de los recursos empáticos de todos/todas los/las participantes, a la vez que son la

7. Para él, el espacio potencial designa un espacio intermedio dentro del cual una madre “good enough” (“suficientemente buena”) proporciona al bebé un espacio-tiempo en el que él o ella pueda llevar a cabo la ilusión de su omnipotencia antes de que tenga lugar una desilusión progresiva; ver Realidad y Juego (1975).

consecuencia del hecho que los procesos psíquicos de vinculación se ven favorecidos por esta conducta grupal y que, de manera concomitante, las fuerzas de desvinculación se ven provisoriamente atenuadas.

Seguramente, mi postura y la implementación del encuadre que de ella resulta pueden producir un efecto de *seguridad psíquica* propicio para que cada cual pueda, en el grupo, disponer de su *aparato para pensar*, ya se trate de potenciarlo lo mejor posible o de reconquistarlo. Pero también dejar en suspenso mi deseo de dominio del saber sobre los participantes en beneficio de una puesta en disponibilidad de mi parte para ser capaz de resonar sobre sus experiencias psíquicas pre-conscientes, permitiéndome favorecer la metabolización de los afectos que la cadena asociativa grupal requiere, en torno a los relatos profesionales aportados.

Efectos y eficacia

Ciertos efectos son reconocibles por medio de señales externas, otros son identificados por los participantes mismos cuando éstos dan testimonio de ello. Si se quiere hallar señales tangibles de las transformaciones logradas, mayormente desde el exterior, éstas se encuentran en los indicios corporales que se pueden notar de una sesión a otra, a menudo acompañados en el transcurso de la sesión por testimonios verbales, señalando el desenlace provisorio, o bien la disminución de la ansiedad o de la culpabilidad: cuando una persona aporta una situación, -en general se trata de situaciones en las cuales surgieron dificultades, sufrimiento personal, malestar-; en el transcurso de la primera exploración, se tiene a menudo la impresión de no encontrar pistas de inteligibilidad pertinentes, o que el participante se ve alejado de las propuestas hechas por el grupo, aún si, a veces, puede existir mucha emoción; en la sesión siguiente, si la persona acepta retomar el trabajo después de la interrupción entre ambas sesiones, -lo que ocurre prácticamente siempre-, entonces vemos cómo cambian los rostros. Como si se operara bajo nuestra mirada un apaciguamiento del conflicto interior, como si se realizara un despejamiento de afectos enquistados o de emociones que paralizaban la puesta en sentido. En todo caso, la relación con la situación trabajada se ve modificada, para el participante que la experimenta.

Los docentes que se vieron beneficiados por este trabajo dan testimonio del hecho que ellos sienten que su práctica está menos “abarrotada”, de cierto modo, por desafíos o conflictos psíquicos, que dinamizan o bien paralizan su acción, a sus espaldas. Se puede pensar que, cuando se produce un despejamiento, ello brinda a su racionalidad de actor más tranquilidad para ejercitarse. Dicha sensación de liberación puede surgir después de sólo dos sesiones para la persona que haya expuesto; en ese caso, sabemos que se trata de una elaboración provisorio muy contextualizada; para que se trate de una “perlaboración” efectiva, sería deseable que este trabajo se desarrolle en una duración bastante prolongada, si no, luego, vuelve a imperar el funcionamiento habitual y los escenarios inconscientes invaden nuevamente el campo, a veces de manera paralizante y compulsiva.

Por supuesto, se trata de concordar con los ritmos de los participantes. Para algunos de ellos, una sensibilización ante este tipo de trabajo parece suficiente, aunque quizás vuelvan unos cuantos años más tarde, luego de una primera experiencia, para proseguir con este tipo de elaboración. Por mi parte, estimo que, de treinta y cinco a cuarenta años de carrera de un docente, el participar durante dos o tres años en un grupo de análisis de prácticas representa una pequeña contribución en relación con este lapso de tiempo de actividad profesional, y sobre todo considerando los efectos que pueden evidenciarse. Es una idea que quisiera transmitir a los docentes; habría que hacer evolucionar las mentalidades ayudándoles a abandonar desde el principio la idea según la cual podría adquirir su formación profesional en una sola vez, al inicio de su carrera.

¿Qué procesos se están desarrollando?

¿Cómo comprender esas transformaciones que evoco? ¿De qué tipo son en este trabajo? A menudo, los participantes plantean un escenario profesional que parece anodino a primera vista. Pero detrás de esta escena, se remiten progresivamente escenas de infancia, escolares o familiares, con las cuales se conectan a menudo afectos de vergüenza o de culpabilidad. Estos últimos deben ser sentidos, contenidos, reconocidos y nombrados. Una cierta disolución en el compartir grupal deriva en una transformación que produce mayor fluidez en la práctica en cuestión. Tal como lo indica S. Tisseron (1992, 2005), la aparición de emociones y afectos no constituye una mera descarga energética. De lo que se trata, es del inicio de un trabajo en cuanto a darle sentido a lo que ocurre. En efecto, para este autor, existen tres modos de simbolización: primero, las palabras, luego las imágenes, y para terminar los gestos, mímicas y emociones. La necesidad que tenemos de compartir estas representaciones del mundo para hacerlas autenticar y validar por otro se ve entonces cumplida en el grupo. Además, el reconocimiento de lo sentido en situación, lugar de descalificaciones o humillaciones anteriores, sean fantaseadas o hayan sido efectivas en el pasado, hace que los participantes sientan existir (en el sentido fuerte dado por D. W. Winnicott⁸) en su irreductible alteridad y singularidad.

8. El "sentimiento continuo de existir", tal como lo describe este autor frecuentemente en sus artículos o libros.

Transformaciones psíquicas

Se trata de un trabajo de elaboración psíquica. ¿Pero, qué significa precisamente "elaborar psíquicamente"? Desde Sigmund Freud, se opone "la elaboración psíquica como trabajo de ligazón -la *bindung*-, derivación o canalización de la energía libre, a la pura descarga, o aún al crecimiento exponencial de una excitación que no encuentra solución" (Bertrand y Ferrant, 2000). En un registro dinámico, estos mismos autores proponen que la elaboración psíquica "puntualice esencialmente las modalidades a través de las cuales se llevan a cabo cambios importantes: eliminación de lo reprimido, victoria en contra de las resistencias, puesta fuera de juego de la compulsión repetitiva". Indican asimismo que las acepciones de esta noción de elaboración psíquica cambian siguiendo la evolución de la concepción del trabajo analítico.

En todo caso, no se trata de un proceso voluntario y controlado, sino que concierne a procesos en los cuales el sujeto ocupa el lugar más de sede que de autor.

En el trabajo tal como lo llevo a cabo, esas elaboraciones apuntan a *transformaciones psíquicas*. El horizonte de estas transformaciones es aquel de las transformaciones en O, en el sentido de W. R. Bion, en contraste con lo que denomina las transformaciones en C. Hay que hacer un pequeño desvío para aprehender esta diferenciación muy pertinente, según creo. Recordemos que, para este autor, *el conocimiento* tiene un sentido muy preciso: conocer significa aprender a conocer algo y no "poseer" un conocimiento, en el sentido que lo que preocupa a este autor, es transformar nuestra verdad última, nuestra realidad psíquica, por esencia incognoscible, esta realidad a la que se refiere como O, lo desconocido. Según Didier Houzel (2004), quien comenta esta teoría de las transformaciones planteada por W. R. Bion, "no conocemos a O, sólo conocemos las transformaciones que nuestro aparato psíquico ha realizado de manera que puedan emerger a nuestra conciencia". "C" es la notación utilizada por W. R. Bion para señalar el vínculo de conocimiento; en *Réflexion faite* (1983), indica que C representa un vínculo activo; si $x C y$, entonces x le hace algo a y . "En el sentido en el que pretendo utilizarlo", insiste, "C no implica una finalidad; en otras palabras, C no significa que x está en posesión de un conocimiento llamado y , sino más bien que x está a punto de conocer a y , así como y de ser conocido por x ". El vínculo C se refiere al hecho de sacar provecho de la experiencia. Su establecimiento está fundado en el funcionamiento de lo que Bion llama la función alfa: una de las funciones de la personalidad que permite aprehender y registrar los datos de los sentidos, y luego convertirlos en "elementos alfa", "constituidos por imágenes visuales,

esquemas auditivos y olfativos” (Bion, 1962, p. 43). Estos elementos alfa se ensamblan a medida que proliferan. La emoción generada por el vínculo C deriva de la “capacidad para soportar el no poder darle sentido a una situación, a la espera de un sentido que no se adherirá a la experiencia con el fin de dominarla o de explicarla, sino que emergerá del interior mismo de esta experiencia”, según la formulación de D. Houzel. Es gracias a este vínculo C que será posible retomar dinámicamente el funcionamiento psíquico, para crear formas nuevas, estructuralmente estables. Se trata, por tanto, mucho más de transformar O que de alcanzarlo por medio del vínculo C.

Cuando el desarrollo mental prosigue normalmente, se asiste al *crecimiento del aparato de aprendizaje por la experiencia*, simbolizado por la notación *l m*. “Este esquema representa una realización emocional asociada al aprendizaje que deviene progresivamente más compleja, a medida que se va repitiendo en el curso del desarrollo mental” (Bion, 1982)⁹.

9. Ver asimismo: Bion, *Attention et interprétation*, p. 181 (Atención e interpretación).

Al contrario de los elementos alfa, los elementos beta, los cuales están, ellos, constituidos por hechos “no digeridos”, “tienen la incapacidad de vincularse entre sí”. Sólo pueden ser *expulsados*. Cuando se trata de un bebé, es entonces cuando interviene la función alfa de la madre; si ésta funciona correctamente, puede tratar los elementos expulsados mediante las identificaciones proyectivas y devolverlas al bebé una vez transformados.

Esta facultad de la madre, W. R. Bion la define como *capacidad de ensoñación materna*; cumple con una función de “alfabetización” (según la expresión de Antonino Ferro) y de desintoxicación de los elementos rechazados. El segundo mecanismo dinámico que resultará útil para comprender la formación del *aparato para pensar* y su crecimiento es el que hace oscilar desde la posición esquizo-paranoide –posición que corresponde a momentos de emociones persecutorias que ocasionan disociación, fragmentación y desorden– a la posición depresiva, signo de integración y de vuelta a la coherencia de aquello que se había dispersado, y en consecuencia, “de cierta estabilidad psíquica” (Geissmann, 2001)” esta oscilación que Bion define como $PS \leftrightarrow D$.

Pero volvamos a la cuestión de las *transformaciones*. De hecho, es la *capacidad de crecimiento psíquico* la que se ve privilegiada de acuerdo con esta perspectiva “bioniana” (Bion, 1982). La adquisición de un saber se opone a la maduración de la personalidad. Adquisición, posesión de un conocimiento no son metas buscadas; lo que se busca, es un *devenir*. Entonces, “se puede decir, en una primera aproximación, que las transformaciones en C se parecen al hecho de tener conocimiento de algo mientras que las transformaciones en O son relativas al hecho de volverse o de ser O, o de ser “convertido” por O (Bion, 1982); o bien, para expresarlo de otra manera, “que las transformaciones en O están vinculadas al crecimiento en el devenir” (id). Se trata de devenir O, no de saber lo que se es, como en las transformaciones en C, sino de lograr ser lo que se es, para parafrasear a L. Grinberg, (1996). En cuanto a las transformaciones de un docente en su práctica, tengo la costumbre de decir: “Se trata de sentirse capaz, y no de intentar parecerse al docente que queremos ser o que nos parece que debemos ser, sino de aceptar *estar convirtiéndonos en el docente que podemos ser en nuestro contexto*”¹⁰.

10. Ver las intervenciones en el *Cliopsy 3* (2009), y más especialmente mi exposición, en la apertura del mismo: www.cliopsy.fr

Capacidad negativa e “insight”

Para que este trabajo psíquico se logre, es la animadora quien está en posición de proporcionarle a la persona que trabaja su propio aparato psíquico. Por ejemplo, para los docentes, me veo a menudo llevada prácticamente a percibir las emociones subyacentes de lo que es expresado, para ayudarles a conectarse con sus propios movimientos psíquicos. Este procesamiento psíquico pasa por expresiones verbales, pero también por lo

gestual corporal concomitante. En consecuencia, la comunicación se realiza mediante palabras, pero asimismo y quizás sobre todo mediante actitudes físicas que reflejan el hecho de contener psíquicamente aquello que está ocurriendo, a nivel emocional. Los movimientos psíquicos de la animadora entran en resonancia con los del participante o de la participante que hace su exposición y, sin poder explicitar formalmente lo que ocurre, estoy en condiciones de poner palabras a lo que mi propio psiquismo pudo captar.

La postura adoptada hace pensar en lo que Bion llama la *capacidad negativa*. No se trataría en este punto, como lo propone Claudio Neri (2009) “de una disposición mental pasiva”, sino al contrario de una disposición que permite “permanecer relacionado con lo que es incomprensible, contradictorio y misterioso., de manera tal que no “se dé prematuramente una forma a lo que está evolucionando y que podrá tomar forma”; se trata de una capacidad de “permanecer en la duda, eventualmente en la confusión” (Neri, 2009).

En efecto, como lo escribe asimismo Claudio Neri, en la publicación *Leer a Bion*, que ha dirigido, “el conocimiento puede constituir, más que un instrumento de desarrollo psíquico, un obstáculo a este último, cada vez que sea utilizado como defensa contra el miedo a lo desconocido y como barrera contra la frustración, siempre asociada con lo que presenta la característica de lo inexplorado y de lo incomprensible” puesto que “la no-tolerancia de este tipo de frustraciones puede conducir al individuo a buscar prematuramente “hechos y razones” que lo conforten. (Neri, 2006).

Porque “todo cambio hace surgir una amenaza”, “todo desarrollo conlleva la amenaza de una catástrofe para la psiquis” (Hinshelwood, 2000). Es así como “tememos, todos, la experiencia de cambio y de desarrollo que deriva del trabajo psíquico sobre sí mismo: son pequeñas “catástrofes” para la tranquilidad del espíritu, despierta el temor “*de aniquilación de sí mismo*” (*afánisis*), postulado por Melanie Klein en el seno de la situación esquizo-paranoide, una suerte de pérdida catastrófica, temor que va más allá de la angustia de castración y llega hasta el temor de una privación de medios de existencia” (Hinshelwood, 2000). Entonces, se intentará por ello eludir el contacto con este sentimiento que Bion llama sentimiento de *cambio catastrófico*, a pesar de que esté vinculado con la emergencia del *insight*, y que es concomitante de un momento de crecimiento psíquico.

Es así como, para apoyar a los participantes frente al miedo al cambio catastrófico y para acompañarlos en soportar la emergencia de los *insights*, utilizo mi capacidad negativa. Estoy convencida de que esta última se basa en el hecho de poder entrar en resonancia con su parte sufriente, a partir de mi propia parte sufriente, o en todo caso de activar los vínculos entre ciertas partes de mi psiquis con ciertas partes de su psiquis. Es además en términos cercanos que René Roussillon (2006) define la *función de acompañamiento*, como consistente en una “función de compartir el afecto de sufrimiento, (...) una función que reinstala el sujeto dentro de condiciones que transforman la naturaleza del sufrimiento persecutorio, hostigador que nos echan fuera de la sociedad humana, en un sufrimiento que nos califica o que califica una parte de nuestra humanidad”. Según él, esta función lleva a cabo lo que califica como “estrategias de domesticación de los sujetos dolientes”.

Modelos de trabajo psíquico

Esta característica técnica no me es propia; es sin duda una de las propiedades vinculadas con la práctica del trabajo psíquico tal como puede ser fundamentado por el modelo bioniano al que me refiero (por otra parte, considerablemente desarrollada por esta forma de práctica). Modelo en el que ya no se trata de ser el arqueólogo de un pasado acabado, sino más bien de estar atento al “encuentro”, “presente” y abierto ante las turbulencias emocionales, disponibles aquí y ahora en el campo.

En el modelo bioniano, “las emociones y los pensamientos nacen en la interrelación y esperan un continente, para tratarlos. Es el encuentro de las psiques el que está en un primer plano en la actual interactividad permanente” (Ferro, 2007). Señalemos que, en esta perspectiva, el inconsciente es “considerado no como una instancia constituida, una vez por todas, que será conocida a lo largo de su exploración, sino más bien como uno de los elementos de la psiquis que está en formación continua, que conoce transformaciones perpetuas, y por la cual el encuentro con el inconsciente del analista constituye el punto focal.” (Messina Pizzuti y Ferro, 2011). En tal sentido, el encuentro analítico es concebido por este autor como “el acoplamiento en la sesión de dos co-narradores que deberán vérselas contantemente con lo concerniente a lo reprimido, lo clivado, lo impensable, que invadirá la actualidad del campo, y con la parte transformada (en función de la interacción de los aparatos psíquicos), sin que se acabe jamás este entramado narrativo y transformador (id.). Es así como escribe que hemos pasado “de un psicoanálisis de los contenidos y de los recuerdos a un psicoanálisis que privilegia el desarrollo de los aparatos para soñar, para sentir y para pensar” (Ferro, 2007).

De acuerdo a este punto de vista, el campo analítico es este espacio-tiempo en el cual “cobran forma y voz personajes, narraciones, suerte de producción onírica de la pareja analista-paciente”, que representan un “primer nivel de simbolización compartida” (Messina-Pizzuti, 2001). Si transpongo esta definición para caracterizar el espacio del grupo de análisis de las prácticas, diría que el campo grupal es aquel sitio “en el que confluyen las turbulencias afectivas activadas por el encuentro de los aparatos psíquicos presentes”. El campo es entonces una auténtica función de la pareja animador-grupo, no saturada, “abierta ante la infinidad de narraciones posibles, que representan la alfabetización progresiva de las emociones y sus transformaciones” (id.), o bien transponiendo las observaciones de A. Ferro (2000), es el lugar en el que los aparatos psíquicos en presencia “crean, mediante su encuentro emocional profundo, fantasmaticaciones, transferencias, turbulencias emocionales, identificaciones cruzadas”. La noción de *campo* se apoya en el trabajo de Willy Baranger (1999), pero aquí debe extenderse al espacio grupal, tal como lo propone C. Neri, en la nueva versión enriquecida de su manual sobre el grupo, publicada en 2011. Dentro de esta óptica, señalemos que el “aparato psíquico del analista (...) se convierte en una variable del campo analítico, una herramienta valiosa y extremadamente delicada que requiere un mantenimiento permanente”, especialmente desarrollando una “capacidad de permanecer en la duda, en la no-saturación, sin que sea necesario encontrar inmediatamente respuestas exhaustivas” (Ferro, 2007). A este respecto, los animadores deberán “mantener” su aparato psíquico del lado del desarrollo de su capacidad negativa (Blanchard-Laville, a aparecer 2013).

Esta modalidad de asumir la animación, que he adoptado para acompañar los docentes en cuanto a soportar los insights creadores de transformaciones se ubica del lado de la disponibilidad y de la apertura. Me permite estar en sintonía con el campo emocional intersubjetivo de la sesión y dejarme atravesar por emociones que no me pertenecen, pero que, estimo, me permiten recibir, contener, metabolizar, eventualmente nombrar, y restituir las a dosis homeopáticas a los participantes a quienes pertenecen, quienes, quizás, se apoderen de ellas y aceptarán las evoluciones que se corre el riesgo que surjan para ellos, así como las transformaciones que podrán producirse. Constató que esta disposición interna presupone e induce *el olvido de sí* en el curso de la sesión, o, para decirlo de otra manera, provoca en mí una suerte de “regresión formal de mi pensamiento”, haciendo uso de las palabras de C. y S. Botella (1989). En todo caso, podría describir esta postura como una puesta en descanso de mi racionalidad consciente, a la vez que un acrecentamiento de mi receptividad ante cualquier cosa del orden del registro del preconscious, una suerte de puesta en contacto de mi propio psiquismo con preformas psíquicas, de las cuales tengo una débil intuición consciente, pero con las cuales entro en resonancia a nivel infra-verbal.

“Sin memoria y sin deseo”

Una de las “recomendaciones” técnicas de Bion, la más frecuentemente formulada por él mismo en diferentes textos o intercambios, incita al analista a presentarse en cada sesión “sin memoria y sin deseo”; a hacer de cada encuentro “una primera vez”, de manera tal que sea lo más receptivo posible ante lo desconocido del paciente. Entonces, Bion se ve llevado a delinear, tal como lo destaca T. H. Ogden (2012), dos formas de rememoración: diferencia el hecho de rememorar un sueño del que uno trata de acordarse, del hecho de que un fragmento de sueño pueda “ser invitado”, imprevista y furtivamente, en nuestra mente.

Para él, “recordar” está vinculado a una tentativa consciente de rememoración y se trata entonces, escribe T. H. Ogden, de “utilizar de manera ansiógena el psiquismo, nublando así la capacidad receptiva del análisis en cuanto a la verdad emocional (...)” (Ogden, 2005/2012, p. 141).

En esta suerte de encuentro, se instaura una forma de memoria que tolera la pérdida provisoria y no se apoya prioritariamente en las huellas externas objetivables. En un primer tiempo, esto podría hacer pensar en una carencia, en una deficiencia, en una ausencia de capacidad, justamente, pero una vez tolerado este estado de cosas, éste deviene en una suerte de *capacidad “en hueco”*: Tal como lo señala Bion en su documento *Notas acerca de la memoria y el deseo*, destinado a analistas, cada sesión no debe tener ni historia ni futuro (Bion, 2005a, p. 346¹¹). “Cuando el grupo ha aprendido a trabajar de esta manera, hace una alianza con la animadora, y es todos juntos que vamos a llevar a cabo este trabajo de contención y de transformación. Las palabras acompañan la metabolización de las emociones. Por medio de procesos miméticos con respecto a la animadora, cada uno/una de los participantes tiende a desplegar su función alfa de procesamiento de las emociones y su capacidad de ensoñación en torno a lo que es aportado por uno o una de entre ellos, incluso su capacidad negativa.

11. La nueva traducción, emanada del documento *Cogitations*, parece más cercana al espíritu del texto original. Me remito a esta última traducción para las citas.

Este acompañamiento-parto de las emociones libera un espacio para imaginar (Resnik, 1994). Es en este crisol que podrán desarrollarse la creatividad y la libertad de pensamiento. Una sucesión de hipótesis, para darle sentido a los actos y propósitos aportados, es entonces propuesta. Pueden ser de inmediato abandonadas, si el participante no se las apropia, pero también pueden trazar un surco subterráneo y reaparecer en una instancia ulterior. Se asiste entonces a un surgimiento de ideas o de intuiciones; el grupo se encuentra en la cima de su potencial creativo, por la liberación emocional; a mi entender, el terreno se revela entonces propicio para que los aparatos para pensar de cada cual actúen en forma sinérgica. Esta metabolización de las emociones emergentes en el curso del relato de escenarios profesionales aparentemente anodinos *prima facie*, es absolutamente típica del trabajo que esta conducta de grupo induce. Así, se observa que, y esto se verifica en cada relato, el compartir las emociones en el continente grupal permite que éstas se transformen en *placer de pensar juntos*, y en placer de co-construir de manera interactiva grupal un nuevo relato, es decir ejercer una suerte de narratividad (Goise y Missonnier, 2005).

Poder pensar juntos

Para un autor como W. R. Bion, los pensamientos buscan ser contenidos y tratados; son los que estimulan en un sujeto la construcción de un *aparato para pensarlos*, y no a la inversa.

Los pensamientos nacerían de la conjunción de la expectativa de una experiencia emocional que no se realiza y de la aceptación de esta frustración. Pero los pensamientos deben ser mentalizados, si no quedan errantes, a la búsqueda de un pensador que podría domesticarlos y tolerarlos; es en un grupo donde se puede observar más fácilmente este

fenómeno, allí donde flotan en el ambiente los pensamientos, hasta hallar un psiquismo preparado para albergarlos. Recordemos además que para este autor, es necesario, por un lado, cierto coraje *para pensar lo que se piensa*, pero por el otro, apenas elaboramos una “teoría”, ésta corre rápidamente el riesgo de verse *calcificada* (Bion, 2005b). Dicha calcificación convertiría los pensamientos en prisión, más que en una fuerza liberadora. Cuando Didier Houzel (1993) intenta resumir la teoría del pensamiento de W. R. Bion, establece que “el pensamiento no nos pertenece -lo encontramos en un recodo del camino, no lo construimos- (...), sólo somos el receptáculo de los auténticos pensamientos, de la verdad psíquica”. A su modo de ver, la actividad de pensamiento, según Bion, sería un “desarrollo impuesto a la psique por la presión de los pensamientos, y no lo contrario.” Para ello, las interacciones dinámicas entre dos psiquismos son necesarias, y el paradigma es aquel de la relación del bebé con su madre. Porque es de la capacidad de la madre para pensar las comunicaciones primitivas de su bebé que dependerá “la bifurcación entre producción de un pensamiento y experiencia de un sufrimiento impensable”. Después de Bion, Didier Anzieu (1993, 1994), describe los pensamientos en tanto “expansión ilimitada, como el universo de las estrellas”, evoca los pensamientos que “nacen, brillan, se atraen, se equilibran, estallan, se fragmentan, se aglutinan”. Es entonces cuando el *trabajo del pensar debe contenerlos*, darle formas o palabras. Para él, “pensar es mantener en conjunto y de pie una serie de pensamientos, superpuestos o entrelazados, hacer que se sostengan por sí mismas” y “el pensar sería esencialmente una metonimia del yo”.

Al considerar “el pensar” en esta perspectiva, Didier Anzieu (1994), describe, de manera muy detallada, las ocho funciones que ha imaginado para el yo-pensante de un sujeto. Estas ocho funciones, a las que se refiere con los términos: “mantenimiento, continencia, constancia, significancia, concordancia, individuación, energetización, y sexualización”, dan lugar, según él, a ataques psíquicos de distinto orden y requieren defensas específicas, tanto como la atención especial del conductor de grupo, para protegerlos. He insistido, sobre todo, en la función de contención de la animadora del grupo, pero se debe destacar asimismo el rol de apoyo auxiliar, de firmeza, que faculta el respaldo y la lucha contra la angustia de desapuntamiento, que Didier Anzieu describe lo más frecuentemente como mantenimiento. Las angustias de efracción son repelidas por el rol de para-excitación, es la función de constancia la que se ve entonces salvaguardada, y las angustias de pérdida de sentido o de confusión son alejadas por la constitución de un área transicional, lo que para él es la función de significancia.

En el espacio grupal creado y sostenido por una conducta clínica tal como la he intentado describir, se puede establecer la hipótesis según la cual los “yo-pensantes” tienen todo el tiempo de restablecerse y de dilatarse, en relación con esta concepción descrita por D. Anzieu: el “pensar de pie”.

Porque, cuando todas estas funciones se ven protegidas por las cualidades del espacio y de la envoltura propuestos por el marco grupal, los yo-pensantes de los participantes se ven reforzados por su potencial. Es lo que probablemente explica la sensación de inteligencia, potenciada por el análisis de las situaciones que este tipo de espacio conlleva, cuando están dadas las condiciones.

Lo que se transmite en este espacio

Tratándose del análisis de “gestos profesionales” ejercidos en oficios de vínculo, estoy convencida de que más allá de las transmisiones clásicas, se realiza una transmisión de otro tipo en el espacio creado por este tipo de encuadre: aquella que consiste en aprender a habitar o a animar su gesto, es decir lograr una suerte de postura profesional “good enough”, aquella que conlleva la sorpresa, lo inesperado, el alejamiento del ideal, las decepciones de sí mismo, y de este modo, deja el espacio a los otros, sin

temer represalia alguna de éstos, sin que se los perciba como amenazantes y sin esperar tampoco, inversamente, que restablezcan nuestro propio narcisismo, instrumentalizándolos para nuestro provecho. Esta postura, difícil de conseguir para todo profesional que ejerza un oficio de vínculo, no puede enseñarse, se transmite cuando se ha podido tomar conciencia de los beneficios que se han podido conseguir de ello, y por ello no es la menor de las consecuencias de la eficacia de este marco.

Bibliografía

- » Anzieu, D. (1993). Une approche psychanalytique du travail de penser. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco*, 14, 146-168.
- » Anzieu, D. (1994). *Le penser, Du moi-peau au moi-pensant*. Paris: Dunod.
- » En español: Anzieu, D. (1995) El pensar. Del yo-piel al yo pensante. Madrid: Biblioteca Nueva.
- » Balint, M. (1957/1960). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris: Payot.
- » En español: Balint, M (1961) El médico, el paciente y la enfermedad, Buenos Aires, Libros básicos.
- » Balint, M. (1982). *Psychanalyse et pratique médicale*. In A. Missenard (dir.), *L'expérience Balint: histoire et actualité* (p. 11-31). Paris: Dunod.
- » Baranger, W. (1999). *Positions et objets dans l'œuvre de Mélanie Klein*. Toulouse: Érès.
- » Bertrand, M. et Ferrant, A. (2000). *Argument*. *Revue Française de Psychanalyse, L'élaboration psychique*, Tome LXIV, 4, 1061-1063.
- » Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: Puf.
- » En español: Bion, W. R. (1975) Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires: Paidós.
- » Bion, W. R. (1965/1982). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*, Paris: Puf.
- » En español: Bion, W. R. (2001). *Transformaciones*. Valencia: Promolibro.
- » Bion, W. R. (1967/1983). *Réflexion faite*. Paris: Puf.
- » En español: (1970) *Volviendo a pensar*, Buenos Aires, Hormé.
- » Bion, W. R. (1970/1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris: Payot.
- » En español: Bion, W. R. *Atención e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- » Bion, W. R. (1985/2005b). *Séminaires italiens. Bion à Rome*. Paris: In Press.
- » En español: Bion, W. R. (2002). *Seminarios romanos*. Valencia: Promolibro.
- » Bion, W. R. (1992/2005a). *Cogitations*. Paris: In Press.
- » En español: Bion, W. R. (1996) *Cogitaciones*. Valencia: Promolibro.
- » Blanchard-Laville, C. (1983). Mais de quoi sont faits les profs de maths? (Entretien). *Cahiers Pédagogiques*, 210.
- » Blanchard-Laville, C. (1992). The dimension of psychic work in the in-service training of mathematics teachers, in *For the learning of mathematics. An international journal of mathematics education*, Vol. 12, 3, White Rock, Canada.
- » Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Puf.
- » En español: Banchard-Laville, Claudine (2009) Los docentes, entre placer y sufrimiento. Traducción de José Luis Atienza. Mexico. Casa abierta al tiempo, Unidad Xochimilco, Coordinación de Extensión Universitaria – Universidad Veracruzana, Mexico

- » Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris: Puf.
- » Blanchard-Laville, C. (à paraître 2013). *Accompagnement clinique et capacité négative*. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 41.
- » Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- » Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- » Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- » Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- » Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan.
- » Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). "L'enseignant, ses élèves et le savoir", Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques* (p. 55-63). Paris: L'Harmattan.
- » Botella, C. et Botella, S. (1989). La problématique de la régression formelle de la pensée et de l'hallucinatoire, *Monographies de psychanalyse de la revue française de psychanalyse. Colloque S.P.P., Unesco, Paris*, 63-90.
- » Caïn, A. (1994). *Le Psychodrame Balint, méthode théorie et applications*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- » Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Carnet Psy*, 109, 29-34.
- » Cohen-Léon, S. (2008). Groupe Balint. Approche Balint, Fonction Balint. Évolution d'une pratique et d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2008/1, 50, 141-148.
- » Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. Thèse soutenue à Paris Ouest Nanterre La Défense, avril 2011.
- » Fablet, D. (2010). Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication. *Cliopsy*, 4, 37-41.
- » Ferro, A. (2000). *La psychanalyse comme œuvre ouverte*. Toulouse: Érès.
- » Ferro, A. (2007). Implications cliniques de la pensée de Bion. In F. Guignard et T. Bokanowski, *Actualité de la pensée de Bion* (p. 27-43). Paris: Éditions In Press.
- » Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan.
- » En español: Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Mexico: Paidós.
- » Geissmann, N. (2001). *Découvrir Bion, explorateur de la pensée*. Toulouse: Érès.
- » Golse, B. et Missonnier, S. (dir.) (2005). *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*. Toulouse: Érès.
- » Grinberg, L. et al (1996). *Nouvelle introduction à la pensée de Bion*. Lyon: Caesura.

- En español: Grinberg, L. et al (1991) *Nueva introducción a las ideas de Bion*. Madrid: Tecni publicaciones: Buenos Aires.
- » Houzel, D. (1993). À propos de la théorie de la pensée de Wilfred Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco*, 14, 95-112.
 - » Houzel, D. (2004). La théorie des transformations de W.R. Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. la réalité psychique et ses transformations*, 34, 193-226.
 - » Hinshelwood, R. D. (2000). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris: Puf.
 - » Jorro, A. (2003). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
 - » Lecourt, É. (2008). *Introduction à l'analyse de groupe*. Toulouse: Érès.
 - » Masson, A. (1996). La transmission du geste. *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7, 1-48.
 - » Messina Pizzuti, D. (2001). Entretien avec Antonino Ferro. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 207-223.
 - » Missenard, A. (1982). *L'Expérience Balint. Histoire et actualité*. Paris: Dunod.
 - » Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
 - » Neri, C. (1999). La capacité négative du thérapeute de groupe. In R. Kaës et P. Laurent (dir.), *Le processus thérapeutique dans les groupes* (p. 51-66). Paris: Dunod.
 - » Neri, C. (1997, 2011). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris: Dunod. En español: Neri, C (1997) Grupo. Manual de psicoanálisis de grupo. Buenos Aires: Nueva Visión.
 - » Ogden, T. H. (2005, 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves intrévés et des cris interrompus...* Paris: Les Éditions d'Ithaque.
 - » Perrenoud, P. (2001). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
 - » Pezé, M. (2009). Corps et souffrance au travail. *Corps*, 1, 6, 15-21.
 - » Racamier, P.-C. (2001). *L'esprit des soins. Le cadre*. Paris: Les éditions du Collège.
 - » Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Toulouse: Érès.
 - » Roussillon, R. (2005). Affect inconscient, affect-passion, affect-signal. In J. Boushira et H. Parat, *L'affect, Monographies de psychanalyse* (p. 117-135). Paris: Puf.
 - » Roussillon, R. (2006). Échange avec René Roussillon (propos recueillis par Denis Dubouchet). *Revue Gestalt*, 30, 73-86.
 - » Rueff-Escoubès, C. (2004). « On nous demande de ne pas penser »: fatigues et conditions de travail, le point de vue sociopsychanalytique. *Revue Française de Psychosomatique, La fatigue*, 2, 24, 157-159.
 - » Tisseron, S. (1992). *La honte*. Paris: Dunod.
 - » Tisseron, S. (2004). Quand seul l'affect se souvient... image et traumatisme. Congrès National, *Entre corps et psyché, De l'émotion à l'affect*. Document non publié.
 - » Tisseron, S. (2005). *Vérités et mensonges de nos émotions*. Paris: Éditions Albin Michel.
 - » Wainrib, S. (2001). La répressivité. *Revue Française de Psychanalyse*, 1, 65, 123-139.
 - » Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard. En español: Winicott, D. W. (1986) Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.