

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL ANÁLISIS MULTIRREFERENCIADO DE CLASES

MARTA SOUTO



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Puán 480, 4º Piso
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar parte de los resultados de la investigación sobre un dispositivo de formación denominado DIAMCLE realizado en el marco del Programa «La clase escolar» del IICE. La formación en el análisis multirreferenciado de las clases constituyó uno de los propósitos del dispositivo implementado e investigado y se constituye en objeto de análisis en este artículo .

Se presentan en la primera parte la caracterización breve de la investigación y las nociones teóricas centrales para comprender este tipo de formación. Se avanza en nuevas conceptualizaciones acerca de la estrategia dentro del pensamiento pre-activo, mostrando con datos cómo se procedió y particularizando luego desde el momento inter-activo el proceso de formación para el análisis. Para ello se plantean las categorías construidas a partir de los datos y se las desarrolla conceptual y empíricamente desde las intervenciones del coordinador y de los miembros con datos provenientes de los registros de observación de las reuniones.

Palabras claves: Dispositivo de formación - análisis multirreferenciado – estrategia - intervención del coordinador.

Keywords: *Teacher training device - multi-referentiated analysis – strategy - coordinator’s intervention.*

Fecha de recepción:30/03/04

Fecha de aprobación:2/08/04

Introducción¹

Este trabajo comunica parte de la producción de dos proyectos pertenecientes al programa “La clase escolar”² denominados “Un

dispositivo de formación de docentes” y “Un dispositivo de formación de formadores”, que toman por objeto un dispositivo de formación utilizado para docentes de media en el primer caso y para profesores de terciario en el segundo. Dichos proyectos han dado lugar a la producción de conocimiento en distintas líneas y dimensiones.

En este artículo nos proponemos presentar los resultados referidos a la formación en el análisis multirreferenciado de clases realizada dentro del dispositivo. Los análisis que se presentan corresponden, en su mayor parte, a los resultados obtenidos en los formadores de terciario y tienen como antecedente los realizados en los docentes de secundario.

El dispositivo creado e implementado se denomina DIAMCLE³ y tiene como uno de sus propósitos centrales formar a los docentes en el análisis multirreferenciado de las clases escolares. Es justamente en relación con este propósito que se le da el nombre al dispositivo.

Los dos últimos proyectos de investigación dieron lugar a una producción teórica y técnica a partir del análisis del dispositivo mismo, del grupo de formación que en su seno se constituyó y del tipo de cambios que fomentó en los docentes participantes. Entre otras nociones pudieron conceptualizarse las de transformación y de tipos de transformación provocadas y producidas en los docentes participantes. Este trabajo hace referencia a un tipo específico de transformación concerniente a una dimensión central: la formación en el análisis de clases.

Presentaremos los rasgos de la investigación y las nociones teóricas centrales que hemos elaborado y que consideramos necesarias para comprender el artículo. Nos centraremos luego en una de las dimensiones indagadas que es la formación para el análisis de las clases. La abordaremos desde el plano del pensamiento preactivo, para lo cual trabajaremos la noción de estrategia y, desde el análisis del momento interactivo, reconstruiremos el trabajo de formación realizado.

¿Por qué formar a los docentes y formadores en el análisis de las clases?

Nos planteamos el interrogante acerca de por qué surgió el interés por crear, implementar e investigar un dispositivo de formación. Diversas razones, expuestas a continuación, aportan a este interés y justifican el proyecto.

Una razón epistemológica, vinculada al grado de avance alcanzado en la producción de conocimiento a partir de proyectos previos y a la

necesidad de seguir avanzando en la producción en esta línea de investigación.

Una razón de índole social, que estriba en el interés de transferir y extender el conocimiento producido en el seno de un equipo de investigación a las instituciones, a los docentes y a los formadores del sistema, extendiendo los resultados a la comunidad educativa.

Una razón instrumental, que primó al decidir que fuera mediante la creación de un dispositivo de formación docente que se hiciera dicha transferencia.

Una razón práctica, que planteó la finalidad de que los docentes pudieran utilizar el saber y el saber-hacer en sus desempeños profesionales concretos y aun transmitirlo a los sujetos en formación.

Una razón ética, que atraviesa las anteriores, y se expresa como compromiso con la educación del país y su mejoramiento, contribuyendo a que las prácticas docentes sean objeto de reflexión y análisis sistemático por parte de los docentes y formadores.

Una razón pedagógica, que nos ha llevado a valorar el potencial formativo del análisis de las prácticas pedagógicas y a considerar que esta formación puede contribuir al mejoramiento de la enseñanza y de sus prácticas.

Razones diversas que confluyen en crear un interés y en fundamentar una práctica de investigación y de formación a la vez.

La investigación y sus características

El programa de investigación "Las clases escolares" realiza estudios cualitativos, con un enfoque clínico. En los proyectos sobre dispositivos de formación dicho enfoque se utiliza para el estudio del dispositivo y su implementación, para el grupo de formación en sus procesos y para el seguimiento con profundidad de cada docente participante. Se basa epistemológicamente en hipótesis que plantean la complejidad del objeto de estudio y utiliza un enfoque de multirreferencialidad teórica.

El proyecto construye un dispositivo complejo que combina un dispositivo de investigación con otro de formación; ambos, con orientación clínica. Investigación y formación son dos términos diferenciados pero a su vez vinculados en este proyecto.

El propósito de la investigación es crear, implementar y estudiar un dispositivo de formación clínica para formadores y/o docentes. Dicha formación estuvo relacionada con los progresos teóricos y metodológicos logrados en el programa de investigación.

El propósito del dispositivo de formación estudiado desde la investigación plantea formar a los docentes en el análisis multirreferenciado de las clases, es decir, provocar cambios concernientes a la capacidad de análisis y al uso de una metodología específica, y, por otro lado, favorecer la reflexión y la auto-reflexión de los docentes acerca de sus clases y de sí mismos.

El carácter clínico de la formación y de la investigación hace referencia a un estudio de caso con el seguimiento a lo largo de un año; al estudio con detenimiento del grupo de formación en sus procesos y de cada docente antes, durante y después de la formación, mediante la combinación de distintas técnicas de recolección y análisis de datos; a la búsqueda de lo singular, de los rasgos idiosincrásicos en el grupo y en cada docente; a la inclusión de la subjetividad del investigador y del equipo coordinador como componente de las situaciones y, por ello, al análisis de la implicación como recurso metodológico, tanto en la formación como en la investigación; a la utilización de un enfoque teórico mutirreferencial que incluye diversas teorías, entre las cuales el Psicoanálisis tiene un lugar importante.

Con estas breves referencias metodológicas estamos en condiciones de avanzar en la presentación que nos ocupa aquí acerca de las transformaciones en los docentes en el análisis de las clases. Para ello haremos, en primer término, algunas aclaraciones que permitirán comprender el marco teórico.

Algunas nociones teóricas

Para comprender el marco en el cual esta presentación se sitúa creemos necesario explicitar algunas nociones centrales.

Entendemos por *formación* un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir, que la formación es comprendida por nosotros como un proceso de auto y de interformación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero-determinado. Las relaciones con los otros, las situaciones grupales y los formadores son mediaciones necesarias para una formación así

entendida que permiten, facilitan los procesos de formación en el sujeto adulto.

Por *grupo de formación* entendemos una virtualidad en tanto conjunto de personas que originan un trayecto compartido de formación en un espacio común. En él cada uno realiza transformaciones en su propio desempeño y en su identidad profesional en virtud de su proyecto profesional y mediado por los otros con los que entra en relación y comparte procesos. La reciprocidad mediada como modo de relación social entre los sujetos del grupo, o sea en el espacio intersubjetivo, es necesaria para facilitar los procesos en cada uno a través de los otros y de cada otro. El grupo es una posibilidad de desarrollo que se concretiza gracias a un dispositivo grupal que se pone en marcha.

El *dispositivo grupal de formación* es un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transformaciones en los sujetos y en su desempeño profesional. El dispositivo hace posible que un conjunto de personas devenga grupo, provoque lo grupal y la grupalidad, dé lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permita el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas. Este dispositivo tiene una intencionalidad de formación: facilitar el desarrollo personal y profesional provocando la modificación de las capacidades de análisis de las clases y la reflexión acerca del rol y del sí mismo profesional.

Con *análisis multirreferenciado de las clases* hacemos referencia a una modalidad de comprensión de las situaciones de enseñanza, es decir, a un tipo de análisis didáctico que permite esclarecer la complejidad propia de estas situaciones mediante su utilización como herramienta metodológica. El análisis se plantea para la producción de sentido o sentidos (social, institucional, técnico, personal, etc.) acerca de una realidad social, en nuestro caso la de la enseñanza. Lleva consigo un proceso metodológico de atribución de significados que permite captar y comprender lo singular de una situación, pero también lo heterogéneo, lo imprevisible, lo diverso.

El análisis plantea una relación de conocimiento que pone en juego al sujeto y al objeto, a saberes ya constituidos, a formas de relación con el saber y con los otros que el sujeto ha ido elaborando a lo largo de su trayectoria de formación y profesional. Es un trabajo de distanciación, interrogación, objetivación y subjetivación que se da en la relación de

un sujeto con un objeto de conocimiento que asume el carácter de complejo. Es un proceso de producción de sentido acerca de las situaciones de clase que implica la mediación de los saberes ya conocidos y de otros a conocer para iluminar la complejidad de la realidad en análisis.

En el análisis, el sujeto analista no está fuera de la situación de análisis, sino que se implica necesariamente en ella desde el lugar de observador, docente, analista, etc. Es necesario que el analista tenga clara su peculiar posición y que realice un análisis de su propia implicación para estar en mejores condiciones de conocer esa realidad.

Tampoco está fuera el objeto a analizar y éste asume las características de un campo complejo y no de un objeto simple y discreto. El análisis multirreferenciado supone asumir la hipótesis de que se analiza una realidad compleja y por ello el conocimiento que se produce en el análisis es también complejo. Se pone en juego un proceso de comprensión para captar lo heterogéneo, lo complejo, lo diverso, lo retroactivo y recursivo más que lo lineal, no con ánimo de lograr la transparencia del campo, sino de ir articulando miradas distintas sobre lo real que vayan trabajando la opacidad propia de ese objeto al ir comprendiéndolo mediante miradas y lecturas teóricas diversas.

La multirreferencialidad plantea metodológicamente la referencia a teorías plurales, teorías que surgen como lecturas posibles de la naturaleza misma de los datos y no por una decisión a priori. No hay un trabajo teórico aplicacionista, sino una indagación a partir de los datos que piden lecturas disciplinares distintas. Se trata de contribuir a la elucidación mediante lecturas teóricas que enfocan la clase como campo complejo, lecturas que respetan lo propio de cada disciplina en su lenguaje y en su lógica. La articulación de los análisis plurales permite una comprensión más amplia y profunda, pero siempre deja abiertas otras posibilidades de interpretación. El inacabamiento del conocimiento es otra hipótesis sostenida por la complejidad.

El análisis en el marco del dispositivo grupal agrega a lo antes señalado la cualidad relacional, la interacción socio-cognitiva entre los miembros del grupo. El dispositivo plantea una situación grupal en el encuentro entre docentes; las interacciones, la cadena y la red asociativa en el nivel de la comunicación y de la cognición facilitan el proceso de análisis en tanto lo grupal vaya teniendo lugar. El conocimiento se va compartiendo y las realizaciones individuales se van trabajando a partir

de la interacción para aprovechar el potencial formativo de la situación grupal.

La formación para el análisis multirreferenciado

La estrategia en la formación

Nos referiremos aquí a las características que adoptó la formación para el análisis en el dispositivo.

Desde nuestra concepción, la formación es pensada con sentido estratégico más que programático. Es decir, el dispositivo no prevé un método ni un programa único a seguir paso a paso, sino que trabaja, para pensar la acción, con el sentido de *estrategia*. Los conceptos de método y orden no son afines a un pensamiento de la complejidad, trabajan sobre una base de pensamiento causal donde, para llegar a una meta, se plantea un camino considerado válido que prevé momentos o pasos sucesivos, es decir, una secuencia establecida que debe seguirse, planteando un carácter prescriptivo. Si la realidad es pensada de acuerdo con lo que Edgard Morin (1996) denomina el paradigma de la simplicidad, paradigma que ha inspirado al progreso de la ciencia moderna, los conceptos de método y de programa son adecuados para la acción. Si, en cambio, se postula la hipótesis de la complejidad del campo a estudiar y del objeto a trabajar, la acción requiere ser pensada desde la heterogeneidad, la presencia del azar, la incertidumbre, la irreversibilidad del tiempo y los principios de recursividad, de retroacción, dialógico, etc. Es otra lógica tanto para la comprensión como para la acción. La estrategia requiere la lectura permanente de las situaciones en su dinámica de cambio y transformación.

El método responde a un sentido de orden, constancia, regularidad, repetición de un patrón. La estrategia piensa la acción desde lo diverso, las transformaciones y la dinámica móvil con juegos y encastramientos continuos, no siempre previsibles y a veces aleatorios. Frente a la complejidad del objeto con el que trabaja plantea la combinatoria de posibilidades, las alternativas variadas y no el camino único. La estrategia elabora varios escenarios posibles y frente a ellos proyecta formas diversas de respuesta con una lógica combinatoria. Es en el campo mismo de acción donde la estrategia toma forma a modo de táctica y técnica concretas que se deciden y definen en la interacción misma, dentro de un abanico de posibilidades, y no desde un pensamiento previo. La estrategia anticipa escenarios posibles, varios y

variados sobre la base de análisis complejos y define la acción en el campo mismo según cómo la situación se construye y se presenta y sobre la base de anticipaciones de escenarios posibles. El pensamiento estratégico anticipa pero no decide previamente, trabaja con las transformaciones en el aquí y ahora de las situaciones, permite los cambios entre alternativas. Se prepara para lo nuevo, lo diverso, lo no previsto y permite por ello el fluir de los acontecimientos, la dinámica, sin coartarla por un único camino previamente establecido. Acepta y busca lo Múltiple más que lo Uno, la transformación más que lo estático.

Trabajar con un grupo desde la perspectiva de lo grupal no es pensar en una unidad coherente con una forma dominante, como una totalidad en la que se busca lo homogéneo y regular, sino en un campo heterogéneo, siempre cambiante, donde lo grupal y la grupalidad pueden ir tomando formas diversas que es necesario observar, captar y comprender. Hemos enunciado las conceptualizaciones teóricas acerca de lo grupal que fundamentan nuestro trabajo en coherencia con el marco epistemológico. Ahora las vemos en funcionamiento en el plano de la acción. El grupo, como ya dijimos, es una virtualidad, las expresiones y formas que se vayan construyendo en el campo grupal no son previsibles en una anticipación determinista, se acepta sí lo impredecible y, desde un pensamiento de lo posible y aun de lo probable, pueden pensarse estratégicamente anticipaciones como escenarios abiertos, flexibles y variados. Allí la grupalidad, en tanto potencialidad de advenir y devenir grupo, podrá desarrollarse o no y tomar formas dinámicas diversas que nunca pueden ser conocidas previamente. El grupo no adviene por decisión de un equipo de coordinación, es en el juego dinámico que podrá construirse. La coordinación puede ayudar, favorecer, facilitar los procesos de formación grupales e individuales dentro del dispositivo, pero el grupo surgirá o no en su interior y tomará sus rasgos singulares dinámicamente.

La formación grupal trabaja desde lo intersubjetivo, espacio para la transformación de cada uno partiendo de los otros y de cada otro significativo, y de cada otro desde la construcción social e intersubjetiva compartida que vaya surgiendo en el proceso grupal. Así, uno y otro podrán pasar de la categoría de *alter* como ajeno, exterior a cada uno/otro dentro de una relación dual, a la de otro como recíproco a uno mismo en una relación ternaria. Es a través de alguna forma de fusión primera y de la función de tercero que esto se hace posible. Así, en

términos de Sartre, una serie puede transformarse en grupo. Pero este pasaje no puede ser determinado externamente, surge en la interacción que se da en un juego donde la reciprocidad se hace posible.

Cabe señalar, además, que la acción, el trabajo operativo se sitúa en la noción de lo instrumental y no de lo técnico. Con ello queremos resaltar que es el sentido de herramienta, de instrumento el que anima nuestro accionar, herramienta para, concebida por el pensamiento de quien realiza la acción, siempre consciente y responsable de los fines; no mediante la técnica, que es repetitiva, mecánica, aplicacionista, eficiente en tanto al conservar condiciones pre-establecidas para su realización asegura el logro de resultados, como un medio que termina siendo fin en sí mismo. Sí desde la invención de un instrumento que el hombre crea, inventa, recrea para una finalidad que orienta la acción y que es producto de ese pensamiento creador, abierto y no repetitivo.

Tres características están presentes en la estrategia: la lectura continua de las situaciones en su devenir; la combinatoria de alternativas diversas en función de esa lectura que permite plantear escenarios posibles y en transformación continua; y el sentido instrumental que supone un carácter intencional orientado a fines y a metas y que utiliza la invención y la creación de medios nuevos, alternativos, que permitan su propia modificación y combinación en función de las características del campo de acción. Así, la estrategia tiene la flexibilidad necesaria para generar respuestas en las prácticas concretas adecuadas a la complejidad del campo grupal en el que se trabaja.

Con este sentido de estrategia se trabajó en el plano de la acción en el DIAMCLE para favorecer la formación, la dinámica del desarrollo personal de los docentes participantes en un espacio intersubjetivo. En lo que respecta a este trabajo, nos referiremos a un aspecto de esa formación que constituyó una finalidad y se transformó en propósito del dispositivo y en objetivo para los docentes participantes: la formación en el análisis multirreferenciado de clases.

En cuanto a los aspectos estratégicos previos a la puesta en acto del dispositivo se anticiparon algunas cuestiones.

1. Esta formación encierra en sí misma complejidad. En ella podemos distinguir componentes:

- epistemológicos, referidos a la relación de conocimiento en el análisis entre un sujeto y un objeto, a las clases como objeto de estudio, y a las hipótesis que se construyen para su conocimiento desde la complejidad;

- metodológicos, acerca de cómo hacer un análisis multirreferenciado de este objeto complejo. Para ello es necesario incluir el establecimiento de la relación de conocimiento en el análisis, como descripción, comprensión e interpretación; la inclusión del sujeto y su implicación; el respeto de la heterogeneidad, la temporalidad; las lecturas plurales y su articulación; la lógica inductivo-analítica y no aplicativa, etc. Es decir, plantear cómo proceder metodológicamente en la práctica de análisis, acorde con las decisiones epistemológicas y con la multirreferencialidad teórica;
- teóricos, para que desde el lugar de “caja de herramientas” permitan el análisis de las clases siempre a partir de los datos y no de la teoría;
- personales, a trabajar desde el análisis de la implicación del sujeto que analiza en la situación analizada.

Ellos se constituyen en componentes o dimensiones de la formación que requieren ser atendidos combinadamente dentro del DIAMCLE. Su diversidad muestra la complejidad de la formación.

2. Con la atención puesta en el sentido de estrategia antes desarrollado, se plantean posibilidades para la acción como alternativas disponibles, como virtualidad posible de ser actualizada según la lectura y el análisis de situación que se vaya realizando. Ellas consisten en recursos técnicos como el análisis de casos (registros de clases) externos a la institución, la selección de una bibliografía breve pero central para cada perspectiva de análisis a incluir (epistemológica, instrumental, social y psíquica), guías de lectura breves que orientan la comprensión del material y la reflexión desde el rol docente. En cuanto al encuadre de trabajo no se plantean espacios específicos para explicación teórica, sino que ésta se pondría en juego con los aportes de los miembros y a propósito del análisis de casos, quedando al coordinador la posibilidad abierta de intervenir, si lo cree necesario, aclarando nociones o complementando aportes.

El análisis forma parte del dispositivo según distintos ángulos. Constituye, junto con la observación, una herramienta imprescindible para la coordinación del grupo, ya que sin él ésta trabajaría a ciegas. Por otra parte, la función de retroalimentación que en cada reunión realiza la co-coordinación consiste en comunicar al grupo el resultado del análisis multirreferenciado de la reunión anterior, construida como un mensaje para el grupo en tanto destinatario que va variando en su

forma a medida que el dispositivo y el grupo avanzan. Sus miembros se van formando en el análisis según los distintos ejes señalados. Por último, es propósito de la formación el conocimiento y el entrenamiento de los docentes en este tipo de análisis. Estos ángulos forman parte del abanico de alternativas que la estrategia pone en acción, el último en tanto meta del dispositivo de formación, los otros dos como recursos necesarios para la coordinación y posibles de ser utilizados en la formación. Se anticiparon también recursos consistentes en una clase filmada en video y otras registradas por escrito. Las formas de trabajo individual, interindividual y grupal están a disposición para ser utilizadas en combinaciones diversas.

Para la investigación se requirió la administración de dos análisis por parte de los docentes, uno al inicio del proceso y otro al final, que se constituyeron en las pruebas pre y post implementación del dispositivo.

A continuación se presentan distintos resultados de la investigación referidos a la descripción del proceso formativo y al análisis de las intervenciones acerca de la formación para el análisis de clases.

Análisis del proceso de formación para el análisis

Acerca de los aspectos estratégicos, tácticos y técnicos de la puesta en acción podemos realizar una descripción a posteriori de la implementación que permita, a partir de la observación de las reuniones, dar cuenta no de lo previsto sino de lo actuado en el momento interactivo. De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos de la observación de las reuniones del DIAMCLE describiremos las acciones de formación implementadas, sin reducirlas a una secuenciación simple. Por el sentido estratégico antes analizado, el DIAMCLE no tiene un plan previo ni un programa previsto paso a paso.

Hay un encuadre de trabajo fijado por el equipo coordinador que establece un marco en el inicio y que se respeta a lo largo del dispositivo, hay acuerdos dentro del grupo que se van estableciendo como contrato durante la marcha del dispositivo y hay una estrategia esbozada en los términos expuestos.

La primera reunión se destina a la presentación del encuadre, del equipo coordinador y de los miembros. Más allá de esas provisiones mínimas todo es proceso dinámico. Lo que ahora describiremos es, entonces, reconstrucción a posteriori del dispositivo según cómo la estrategia se va transformando en el aquí y ahora de cada reunión en

táctica y técnica.

Desde la primera reunión se fue trabajando en el análisis. Se inició con la explicitación del encuadre a los docentes participantes, la referencia a los propósitos de la formación y técnicamente se tomó un ejercicio de análisis de una clase registrada en video (prueba pre para el dispositivo de investigación), registro que se intercambió entre dos docentes, dando lugar a comentarios entre ellos, y se trabajó luego grupalmente. Con los aportes de los docentes se hizo referencia a aspectos de la observación, a los modos de implicación del sujeto, al objeto observado y al análisis. La coordinación fue poniendo nombre a los referentes dados espontáneamente, produciendo un primer proceso de categorización de los datos. En la segunda reunión, la coordinación, habiendo leído los textos de análisis del primer ejercicio realizado, aportó los significados de: descripción, evaluación, análisis, interpretación e implicación, categorías nuevamente surgidas de la lectura de la producción anterior. Cada docente retomó su trabajo inicial para hacer un meta-análisis del mismo a la luz de esas categorías aportadas como primeras herramientas. Un nuevo intercambio grupal puso en común los resultados de ese meta-análisis y cada uno y en conjunto registraron el sentido evaluativo y la forma descriptiva predominante en sus trabajos. Se inició así un trabajo de objetivación y subjetivación donde cada uno pudo tomar su producción como objeto de análisis para tomar conciencia de su forma inicial y espontánea de análisis de una clase. La implicación, la actitud hacia el otro y uno mismo ya se instalaron como temas y preocupaciones en el grupo. Durante las reuniones siguientes (dentro de un total de nueve correspondientes a la primera parte del DIAMCLE) se fue trabajando con el análisis de casos externos y desde allí se comenzó entonces el análisis de sí mismos como observadores y analistas, a la vez que como observados y analizados en el dispositivo, y luego se fueron incluyendo otros análisis sobre sus propias prácticas que los docentes traían espontáneamente. Para las reuniones se incorporaba bibliografía que aportaba gradualmente nuevas perspectivas teóricas. Coherente con el principio de multirreferencialidad, se comenzó por la epistemológica para plantear una mirada desde la complejidad, luego la psicosocial, la psíquica y la instrumental. La construcción del conocimiento se hacía grupalmente y según lo que los análisis requerían. Así también se fueron generando referencias metodológicas acerca de las modalidades de análisis que

surgían después de realizar análisis de casos gradualmente trabajados en el grupo. Se realizaron entonces prácticas de análisis sobre casos, en pequeños grupos o en el grupo grande. Las retroalimentaciones que iniciaban cada encuentro permitían escuchar y luego compartir los análisis del propio grupo de formación, al tiempo que los participantes intervenían con sus aportes. Los docentes fueron planteando espontáneamente situaciones de su vida profesional dando lugar a análisis acordes con la perspectiva que en esa reunión se trabajaba o de otras ya vistas. Así, la práctica de análisis se fue haciendo de manera continua, espiralada, a la vez progresiva y retroactiva en tanto se partía de los datos de los registros o del grupo o de alguna situación profesional y se vinculaban los aportes teóricos, las referencias metodológicas, las inclusiones subjetivas, volviéndose una y otra vez sobre estos elementos para esclarecer y profundizar el análisis, posibilitando nuevos avances. El lugar del sujeto que analiza se incluyó siempre sobre la base del análisis de la implicación.

La primera parte del DIAMCLE permitió incluir las distintas perspectivas y lecturas centrándose en dos casos, lo que favoreció la comprensión desde la multirreferencialidad. El último día se tomó la prueba post de análisis con un registro por escrito, nuevo, breve, para reunir nuevos datos y compararlos con los iniciales. Los docentes evaluaron sus logros y dificultades en el cierre. En la segunda parte del DIAMCLE se compararon individual y grupalmente los análisis pre y post dando lugar a un meta-análisis de la propia producción. Después se trabajó en el pasaje a la acción de enseñanza, basada siempre en la comprensión que el análisis implica.

El análisis de las intervenciones en torno al análisis de clases en el DIAMCLE

Veremos a continuación otro tipo de categorías construidas en el análisis de datos de la investigación. Nos referiremos a las intervenciones del coordinador y de los miembros durante el desarrollo del DIAMCLE, cuyo contenido se refiere al aprendizaje del análisis en los docentes. Al analizar estas intervenciones, hemos establecido varias categorías.

Según el objeto de análisis utilizado:

- análisis de clases de otros docentes y escuelas;
- análisis de las propias situaciones de clase;
- análisis del grupo de formación en el DIAMCLE;

- análisis del propio proceso de formación.

Según el sujeto que analiza consideramos:

- los docentes participantes:
 - análisis individual;
 - análisis en pequeño grupo;
 - análisis grupal.
- el equipo coordinador:
 - retroalimentaciones;
 - señalamientos del coordinador;
 - propuestas;
 - aclaraciones.

Según los procesos implicados en el análisis:

- trabajo inductivo-analítico (con relación empiria-teoría-empiria de manera constante);
- trabajo meta-analítico;
- trabajo para la comprensión;
- trabajo sobre teorías;
- trabajo metodológico (describir, inferir, interpretar, formular hipótesis, conocer la propia implicación, etc.).

Presentaremos a continuación algunos referentes empíricos organizados por las categorías según tipo de objeto e iremos señalando en los referentes otras categorías que obedecen a otros criterios señalados.

Análisis de clases de otros docentes

El trabajo sobre clases ajenas a la escuela y a los docentes del grupo facilita inicialmente la tarea en tanto limita la exposición personal y las posturas defensivas que el trabajar sobre casos propios trae aparejado. Este objeto más lejano permite, sin embargo, múltiples identificaciones de los participantes con componentes o aspectos diversos del caso y el trabajo sobre ellas abre la posibilidad de ver y verse como docente facilitando no sólo el aprendizaje del análisis, sino también otras transformaciones del sí mismo profesional.

Veamos algunos referentes de intervenciones de la coordinación para apuntalar el análisis que los docentes participantes han ido realizando. Son datos del comienzo donde se van retomando sus aportes para esclarecer el sentido del análisis. Con *itálica* resaltamos la noción que la coordinación quiere puntualizar en el trabajo realizado.

(Encuentro 2)

C: —(...) vamos a tomar esta clase [historia] como nuestro primer objeto de análisis.

Es una intervención que señala el objeto de análisis, además, dirigida al grupo en su conjunto, donde el sujeto que la hace es el coordinador, y toma la forma de una propuesta.

(Encuentro 3)

Los participantes han descrito el trabajo realizado y comentado sus impresiones en el primer meta-análisis sobre la base de un aporte conceptual de la coordinadora que definió descripción, explicación, implicación, evaluación, etc. La coordinadora, después de escuchar las intervenciones, dice:

C: —Es una forma válida porque es la que ustedes hicieron en este primer ejercicio inicial donde tuvieron que responder a una consigna que decía 'Analice brevemente el video visto', pero digamos que lo que ustedes plantean depende de cómo se defina teóricamente, *la descripción puede ser pensada como un primer nivel de abordaje de los datos ¿no es cierto?* Ya en la descripción y nuevamente, *uno no toma todo y uno describe además de cierta manera*. Lo que ustedes planteaban muestra, en general, *una modalidad de descripción cuidada, detallada*.

Se trata aquí de una intervención acerca del trabajo de análisis realizado primero en forma individual, luego en parejas y finalmente en grupo, hecha por el coordinador como señalamiento acerca del proceso compartido y que puntualiza el trabajo metodológico y la inclusión del sujeto, es decir, de cada docente en el mismo.

Más adelante retoma:

C: —Este... efectivamente esto nos puede ser útil para mostrar que en una situación de observación y en una situación de análisis —que ya el otro día habíamos estado diciendo— se da *la relación del sujeto con el objeto*.

Aquí también el coordinador insiste en marcar el análisis como relación sujeto-objeto. Y más adelante en la misma reunión dice:

C: —El hecho de que todo lo que se vio en una totalidad uno lo pueda discriminar,

lo discrimina en función de algo, lo analiza *en función de un criterio* temático, o en función de la dinámica misma del grupo, o en función de x cosa. Pero ya ahí hay análisis. Cuando uno segmenta en momentos eso se llama *segmentación*, uno toma partes en la secuencia, pero toma partes que tengan sentido, no toma cualquier parte. Toma partes que tengan que ver con la comprensión, que tengan que ver con el sentido que esa clase como unidad tuvo. Uno ahí *ya está haciendo análisis*.

Es una intervención grupal del coordinador que trabaja sobre lo metodológico y sobre el carácter comprensivo del análisis.

Veamos la manera en que señala qué es analizar a partir de lo que en la interacción surgió:

(Encuentro 4)

C: —No es hablar sólo de cómo me sentí o describir la vivencia. *Es poner en juego teorías que me permiten ver mejor esa realidad desde la mirada de una perspectiva teórica determinada.*

Analiza lo que hicieron en el grupo y dice:

C: —(...) tratamos de *sacar el mayor jugo a los datos y después buscamos en los referentes teóricos* qué es lo que puede adecuarse, iluminar los datos.

Son intervenciones del coordinador acerca del trabajo metodológico de análisis multirreferenciado.

La práctica del análisis que se va andamiando desde la coordinación permite adquirir gradualmente la metodología del análisis multirreferenciado. Son los miembros del grupo en sus avances y dificultades quienes van dando la graduación, así se va incorporando el uso de la teoría para iluminar los datos empíricos y éstos se interpretan en función de los diversos enfoques propuestos.

Análisis de las propias situaciones de clase

Al comienzo, las clases de otros se constituyen en el objeto de análisis predominante, pero al avanzar en cada uno de los encuentros e ir adquiriendo las primeras herramientas de análisis, los miembros del grupo comienzan de manera espontánea a trabajar sobre sus propias clases y experiencias, en ellas desempeñan el rol de docentes. La observación de una de sus clases por parte de un investigador del equipo

acelera este proceso, en especial, el hecho de recibir la versión escrita del registro de su clase. Pero más allá de la clase observada, y a medida que se va dando una confianza en el grupo, este segundo tipo de objeto de análisis se hace más frecuente.

Este análisis da lugar a una toma de conciencia y a la consiguiente transformación de las propias prácticas. Se produce un aprendizaje en quienes están realizando el análisis al identificar aspectos a mejorar en la propia práctica y en la del compañero, y se busca transformarlos. La identificación con el otro por el rasgo en común tiene lugar, así como las transferencias hacia el coordinador y las laterales entre los miembros (Béjarano, 1978). Los miembros del grupo incluso comparten los cambios que fueron incorporando en sus clases según "lo que descubrieron a partir del DIAMCLE".

Dice la coordinadora:

(Encuentro 1)

C: —Analizaremos situaciones que tienen que ver con casos que nosotros vamos a traer, pero que también pueden tomar como referencia y yo veo por, digamos, por el carácter de esta reunión y los aportes que ustedes hicieron, que hay, por parte de ustedes, *un interés importante en traer cuestiones de la experiencia de ustedes.*

Es una intervención que propone los dos tipos de objeto para el análisis: clases de otros y propias. Pero éstas surgen por el interés manifestado en el grupo.

(Encuentro 2)

C: —Estamos haciendo *una relación de terciarización con la teoría respecto a la propia práctica*, ocupa el lugar de tercero.

Relación ternaria que se trabaja desde lo metodológico, entre los docentes, sus prácticas y la teoría.

(Encuentro 5)

C: —Que vayan viendo las mismas cosas que están leyendo y que estamos analizando acá, tomando como objeto... o sea, uno, el análisis lo hace sobre distintos objetos. Se acuerdan que vimos la relación sujeto-objeto en el análisis. El objeto puede ser la clase de historia... *el objeto, va a ser para ustedes, la clase de ustedes mismos.*

El coordinador plantea la diferenciación de objetos en una intervención que retoma algo ya trabajado y abre a un trabajo posterior proponiéndolo.

(Encuentro 6)

C: —Por eso la importancia del análisis y del conocimiento de este tipo de cosas, porque *son herramientas para que uno pueda verse más y mejor en las situaciones en las que uno mismo juega el rol de profesor.*

Intervención que señala el valor instrumental de la formación para el autoconocimiento desde la mirada del coordinador.

C: —Ese ejercicio de entrar y salir, se acuerdan que vimos en Ferry, de subjetivación y de objetivación en la formación; *ese ejercicio de centrarse en uno y descentrarse, es un ejercicio imprescindible para poder hacer el análisis de las propias prácticas, si no uno siempre se queda en este único punto de vista que es el de uno y no puede incorporar los otros puntos de vista.*

Aquí la intervención del coordinador retoma lo que se ha dado en el grupo, lo vincula con una conceptualización vista y así insiste en lo metodológico y actitudinal para favorecer el cambio del punto de vista único.

(Encuentro 9)

Así intervienen docentes del grupo reflexionando:

C: —Nos preguntamos: y hacer análisis desde una perspectiva multirreferencial ¿cómo se hace?, ¿cuál es el producto de eso que se hace? *Es como que vos tenés mucha teoría, muchos te lo relatan, pero verlo es interesante.* A mí, otro elemento que me parece sumamente interesante, que hace bastante que nosotros, Luján, [dirige su mirada hacia L] y yo, quizás también por otras cuestiones... leíamos esto *de cómo es reflexionar sobre la propia práctica.*

Esta intervención plantea preguntas de los docentes, incertidumbres y el pasaje de un lugar de mucha teoría a otro que el dispositivo les ofrece como un trabajo distinto. Hay interés por la reflexión sobre las prácticas y sobre lo que esto produce.

Análisis del grupo de formación

En las intervenciones de los participantes, que cada vez son más frecuentes, se pone de manifiesto un nuevo tipo de análisis: el que se realiza sobre “lo que está sucediendo”, sobre las transformaciones que se generan en cada uno de ellos a lo largo del DIAMCLE, sobre el propio proceso de formación. Los miembros del grupo van tomando conciencia de lo que va sucediendo en el grupo del que participan, se reconocen en él y reconocen sus cambios. Marcan un antes y un después, se observan en el mismo grupo y descubren un proceso que está teniendo lugar y que produce transformaciones.

(Encuentro 2)

Una docente del grupo se interesa por las retroalimentaciones y la coordinadora responde:

C: —(...) nosotros estamos tomando los registros de las reuniones del grupo. Nosotros trabajamos la retroalimentación sobre la base de esos registros. Y, efectivamente, es un material, en el sentido que todos podemos volver a hablar sobre la reunión pasada o sobre la que pasó hace 3, 4 o 6 días, porque *es un material que lo tenemos todos por la experiencia que hemos compartido*. Y sí, *sobre ese material se van a hacer análisis diferentes*.

La intervención responde a una demanda de un miembro y plantea compartir el material de registro de las reuniones y las retroalimentaciones. Es la retroalimentación la que opera como provocadora de cambios. Se trata justamente del grupo de formación como objeto de análisis.

(Encuentro 3)

En otro momento, otras participantes hablan de la retroalimentación dirigiéndose a la co-coordinadora y al equipo y muestran cómo la retroalimentación es facilitadora de la formación en el análisis:

P: —A mí me da la sensación, *cuando vos hacés la devolución, que hay un análisis, una reinterpretación de lo sucedido, que es muy interesante*. Ahora, a mí me parece que a nosotras nos ayudaría tenerlas por escrito.

En otro momento:

P: —Pero a vos eso *te permitió hacer una abstracción y una categorización* que a lo mejor a nosotros se nos escapa ¿cómo llegaste a la categorización?

Se advierte el proceso cognitivo en el otro-coordinador, proceso que cada uno irá, a su vez, intentando. Y la Coordinadora responde:

C: —Lo que se ve es que en ustedes, efectivamente, *hay una preocupación por la retroalimentación* en sí misma como técnica y como modalidad, digamos.

Después de esa reunión se contrata en el grupo devolver cada retroalimentación por escrito a los participantes.

(Encuentro 7)

Una participante toma conciencia del proceso de análisis del propio grupo:

P: —Daría la sensación que *el grupo mismo, digamos, en el funcionamiento va aprendiendo del grupo*. Pero, es verdad, a veces digamos, un grupo de trabajo tiene una meta particular como grupo en sí, qué sé yo el análisis no sé... de la clase de tres personas, todo el grupo va, analiza y hace cosas y además, se relaciona. Parecería como que, bueno, *acá nos analizamos internamente como grupo, cómo va funcionando el grupo, cómo va creciendo, cómo vamos aprendiendo de nosotros*.

Veamos un intercambio de reflexión y análisis sobre los procesos grupales:

C: —(...) *Se trata de una construcción grupal de un conocimiento* que va a ser un rédito personal cuando uno esté en el aula que va a servir para entender sus clases, mejorarlas, cambiarlas, dinamizarlas, bueno... yo creo que el objetivo común tiene que ver con esto...

D: —... *mejorar la práctica*.

L: —*mejorar la práctica, claro, y la metodología es grupal. La metodología de construcción de ese conocimiento, es el intercambio en el grupo*.

P: —Saber que el grabador funciona [se refiere a la grabación de cada reunión]. Es decir, me parece que *hay una cantidad de elementos para decir cómo se estudia esto que sucede, cómo hay momentos, materiales, dispositivos, presencias que registran esto. A mí me da la sensación, semejante [señala a E]: ¡qué cuidadas y qué atencidas! y, sin duda, objeto de análisis*.

P: —A ver, nosotros invitamos, incluso estimulamos y *estamos contentas*,

satisfechas, de poder tener la posibilidad de mirarnos como grupo. Cuando estábamos en el trabajo interno, nos dábamos cuenta que, naturalmente, salen referencias, tal día, aquella reunión...

La intervención siguiente permite ver el uso de la teoría aprendida para analizar el propio grupo de formación:

P: —(...) cuando ella dice que hicimos ese análisis [se refiere a C], me pareció *que funcionamos como un grupo de trabajo* [concepto de la teoría de W. Bion].

También se expresa satisfacción por el tipo de aprendizaje en marcha:

D: —Hacer el análisis sobre el propio grupo, obvio, significa...

L: —... significa tomar conciencia...

Varias: —Claro...

MC: —Además, tomar conciencia de qué bueno, qué saludable que esté todo el mundo... cuando no está, qué irregular o cómo llega el mensaje...

Estas intervenciones de la coordinación y de los participantes muestran el trabajo progresivo sobre el propio grupo, trabajo iniciado desde la retroalimentación y continuado desde las intervenciones de los docentes.

Análisis de uno mismo como sujeto en situación de aprender

Por último, trataremos el análisis que se realiza sobre uno mismo, sobre los cambios que se van dando en el nivel individual, en lo profesional y también en otros aspectos personales. Las participantes se observan y perciben las transformaciones que tienen lugar en ellas.

Veamos algunos referentes empíricos:

La coordinadora problematiza mediante su intervención acerca de la inclusión de lo subjetivo. Es un primer paso para el análisis de sí mismo:

(Encuentro 3)

C: —(...) hay una primera cuestión que ustedes, cuando hacen una observación, cuando hacen un análisis pueden ir teniendo en cuenta y *es qué sintieron ustedes* cuando fueron haciendo la observación, cuando se pusieron en contacto con esos datos.

(Encuentro 5)

Habiendo observado el proceso grupal la Coordinadora dice:

C: —Bueno, esto... *notamos un proceso que aparece por primera vez, un análisis distinto o una intención distinta de poder hacer una autorreferencia (...) con uno mismo y poder verlo en relación con la historia personal.*

Es una intervención dirigida al grupo, que utiliza la forma de señalamiento retomando lo ocurrido antes en el grupo y resaltando el nuevo tipo de proceso surgido.

Y agrega en otro momento de la misma reunión:

C: —Esto es importante porque *recupera cómo ustedes se sienten como miembros del grupo.* Y eso es la *implicación.* Esa implicación hay que poderla expresar cuando uno hace un análisis del grupo en el que está trabajando. Lo mismo les va a pasar a ustedes en la clase.

Es otro señalamiento que destaca parte de lo vivido en el grupo y sitúa la implicación ya vista respecto del análisis de un material en la vida grupal y en el desempeño profesional.

Una participante al trabajar sobre la modalidad evaluativa que las docentes del grupo muestran en sus interacciones dice:

(Encuentro 8)

P: —En una situación de Residencia, *si yo lo veo todo desde este juicio de valor, efectivamente, le estoy impidiendo a los alumnos,* seguramente, que puedan analizar la situación y puedan recuperar los elementos del análisis. *Porque todo yo mismo lo voy a estar transmitiendo como que está bueno o está malo. O en la corrección, que varias veces tomamos.*

Aquí se ve claramente que la docente hace un proceso de retorno sobre sí misma, lo trabajado en el grupo la lleva a tomarse a sí misma como objeto de análisis y hacer una toma de conciencia de aspectos de su sí mismo profesional.

Una docente verbaliza sus impresiones sobre los progresos en el análisis logrados en la formación al confrontar los dos trabajos de análisis (pre y post):

P: —(...) Pienso que el segundo análisis pudo haber sido mucho más explícito y rico, pero no me disgusta. Estoy contenta. Al mismo tiempo, este segundo

análisis supone mayor seguridad de mi parte. No me siento tan perdida como en la primera oportunidad y valoro la posibilidad de poderlo compartir, algo que hubiese sido difícil en el primero.

P: —(...) Pero tampoco tengo un manejo, personalmente, fuerte de la teoría. Pero sí... yo veo una diferencia. *En una intenté usar las nuevas herramientas y en la otra no.* Y en relación con lo que ella dice [señala con una mano a G], de la observación de la clase de uno, a mí... *sí, estoy tratando de modificar algunas cosas que tendría que cambiar. Ahora puedo ver un poquito más claro la clase...*

Estas intervenciones muestran el proceso de retorno sobre sí mismo que se inicia con la implicación como observador y analista y se va llevando a otros momentos y relaciones. Hay un progreso en este sentido de verse y conocerse a sí mismo, un camino de objetivación y subjetivación continuo que no se cierra circularmente, sino que vuelve generando nuevas miradas y permitiendo nuevas visiones sobre uno mismo.

Hemos analizado las intervenciones en el grupo en torno a la formación, intervenciones de la coordinación y de los miembros que permiten apreciar de qué manera se trabaja en este dispositivo la formación para el análisis y cómo se fueron dando procesos de pasaje de un objeto de análisis a otros. En un comienzo, más dirigidos a las clases externas, y a medida que el grupo se fue construyendo en un espacio intersubjetivo proveedor de confianza, se desplazaron a las propias prácticas, al grupo mismo en sus procesos y al sí mismo profesional de cada docente. Es decir, un camino de objetos de lo más externo a lo más interno y comprometido para cada uno; objetos de análisis que fueron siendo trabajados conjuntamente, pero que el devenir grupal situó con predominio en momentos distintos. Es, en realidad, un camino construido por el propio grupo que permitió, paulatinamente y sin exigencias externas, el acceso al sentido clínico del dispositivo en tanto se trabajó el seguimiento de los procesos, el pasaje libre de uno a otro objeto, la profundización en los sentidos descubiertos y la singularidad de las situaciones del grupo, de las propias prácticas y del sí mismo.

A modo de conclusión

Hemos presentado la formación para el análisis multirreferenciado de clases en el marco de un dispositivo clínico de formación. Como anticipamos en el comienzo, diversas razones nos llevaron a plantear

un dispositivo que atendiera a esta formación. Pero a la hora de cerrar el artículo, queremos destacar que aquí es tomada solamente una dimensión entre otras incluidas en el dispositivo de formación y también en el de investigación. Esta dimensión permite sólo parcialmente dar cuenta del enfoque clínico de la formación, y aun de la investigación. El aspecto considerado hace posible, sin embargo, ver en el seguimiento los procesos construidos grupalmente, así como las modalidades de intervención de la coordinación para ayudar a que los mismos se desarrollen. Otros estudios, a partir del Análisis del Discurso, se han realizado sobre las respuestas que los docentes dieron a las dos pruebas administradas en los momentos pre y post dispositivo.

Allí se realizaron análisis individuales y del conjunto tomando como unidad el texto que cada docente construyó. Los resultados de este segundo análisis darán lugar a otra publicación que complementará la aquí realizada.

NOTAS

¹ Se agradece la colaboración de la Lic. Daniela Militello, integrante del equipo en el análisis de los datos.

² Se trata del Programa de investigación "La clase escolar" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, dirigido por Marta Souto desde 1989, y con colaboración de un amplio equipo de investigadores formados y en formación. Dicho programa ha generado una línea de investigación cualitativa, con enfoque clínico, que toma como objeto las clases escolares, generando la producción de conocimiento sustantivo y la construcción de herramientas metodológicas acerca de las mismas. Entre las primeras cabe citar el estudio de casos en la enseñanza media, la construcción de una tipología de clases, el estudio de las formaciones grupales y la descripción de tipos de formaciones encontradas, la formulación teórica acerca de dispositivos pedagógicos, la invención de un dispositivo para la formación en el análisis. Entre las segundas, la construcción de sistemas de categorías a partir de los datos recogidos y organizados desde la multirreferencialidad por perspectivas diversas, la formulación metodológica de una modalidad de análisis de las clases y su conceptualización, la construcción de un cuestionario denominado "La clase escolar" (versión para alumnos y para docentes) para indagar las características de la clase.

³ DIAMCLE, la sigla utilizada indica DI: dispositivo; AM: análisis

multirreferenciado; CLE: clases escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, D., BÉJARANO, A., KÄES, R., MISSENERD, A., PONTALIS, J.B. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos. Parte II Resistencia y transferencia en los grupos por A. Béjarano*. México: Siglo XXI.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- MAC EWAN, H. Y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- SOUTO, M., BARBBIER, J.M., CATTANEO, M., CORONEL, M., GAIDERLEWICZ, L., GOGGI, M.E., MAZZA, D. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.
- SOUTO, M. (1998). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. Didáctica II*. Encuadre metodológico, Buenos Aires: Ficha de cátedra, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DE BRASSI, J. C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda, Grupo 0.