

Procesos grupales, cohesión y heterogeneidad en un dispositivo de Danza Movimiento Terapia virtual para docentes en pandemia



María Soledad Manrique

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2022
Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2022

Resumen

El siguiente trabajo resulta del análisis del proceso grupal que tuvo lugar en un dispositivo de Danza Movimiento Terapia (DMT) virtual –“Aulabramantes”– realizado con 9 docentes durante la pandemia por COVID-19, en Buenos Aires, durante un trimestre, al comienzo de 2021. El objetivo fue dar cuenta del proceso grupal. A partir del registro en video de los encuentros grupales y de entrevistas individuales a las participantes se realizó un análisis cualitativo que combinó el análisis de contenido con el método comparativo constante. Los resultados nos han permitido caracterizar la tarea imaginaria del grupo a través de la metáfora del zurcido grupal. Hemos descrito el proceso en términos de aquello que le proporcionó cohesión al grupo a través de la identificación mutua y de diferentes formas de trabajo con la diferencia –la grupalización, la fusión, la multiplicación de sentidos y el diálogo con la diferencia–, que permiten encontrar lo común o dialogar con lo diferente. Se discuten los resultados a la luz de las teorías psicoanalíticas de grupos. Las conclusiones apuntan a la función de apuntalamiento que cumple un grupo ante momentos de crisis como lo han sido la pandemia y los procesos grupales para construir este grupo que sostiene.

Palabras clave: pandemia; docentes; grupos; danza movimiento terapia; virtualidad.

Group processes, cohesion and heterogeneity in a virtual DMT device for teachers in a pandemic

Abstract

The following work results from the analysis of the group process that took place in a virtual Dance Movement Therapy (DMT) device –“Aulabramantes”– carried out with 9 teachers during the COVID-19 pandemic, in Buenos Aires, with the duration of three months, at the beginning of 2021. The objective was to account for the group process. From the video recording of the group meetings and individual interviews

with the participants, a qualitative analysis was carried out that combined the content analysis with the constant comparative method. The results have allowed us to characterize the imaginary task of the group through the metaphor of group darning. We have described the process in terms of what provided cohesion to the group through mutual identification and different ways of working with difference –grouping, fusion, multiplication of meanings and dialogue with difference—, which allow us to find the common or dialogue with what is different. The results are discussed in the light of psychoanalytic group theories. The conclusions point to the support function that a group fulfills in times of crisis such as the pandemic and the group processes to build this group that provides support.

Keywords: pandemic; teachers; groups; dance movement therapy; virtuality.

Introducción

El aislamiento al que nos condujo la pandemia por COVID-19 probablemente produzca efectos más allá de los que hoy podemos advertir. Las personas, como seres sociales que somos, dependemos para nuestra reproducción material y simbólica de los intercambios con otros. Algo de esa red que nos sostiene siendo quienes somos en el mundo tal como lo comprendemos se resquebrajó, dejándonos expuestos al aislamiento. En efecto, según el Observatorio Social del Coronavirus de CLACSO (Bucci y Faccendini, 2020) se estima que el impacto psicológico-laboral de la cuarentena puede incluir estados de terror, desesperanza y estrés por la cercanía probable de la muerte, en una porción grande de la población a la que se considera “traumatizada”, población que se autopercebe como indefensa ante lo desconocido y con gran necesidad de protección y cuidado. Por otro lado, en una encuesta realizada a los cincuenta y cinco días de cuarentena obligatoria por el Observatorio de Psicología Social Aplicada de la UBA (Etchevers *et al.*, 2020), con siete mil ciento cuarenta casos, el 75,83% de los participantes reportó experimentar malestar psicológico.

El aislamiento provocado por la pandemia afectó sin duda a todos los sectores de la sociedad, a todos los grupos etarios y a todas las profesiones transformando completamente el escenario que se había mantenido estable durante muchos años y, según el cual, durante más o menos el 70% de los días hábiles del año, millones de estudiantes al mismo tiempo quedaban bajo el cuidado de una institución ocupada de la transmisión cultural. En el lapso de pocas semanas, más de mil quinientos millones de estudiantes y más de sesenta millones de docentes en ciento treinta y ocho países se vieron repentinamente impedidos de continuar con este esquema (Chendo, 2020). La respuesta escolar al aislamiento significó la creación de un contexto inédito: el aprendizaje en el hogar comandado por la escuela (Terigi, 2020). El caso particular de las/os docentes en este panorama implicó la transformación radical de su tarea con el correlato de recarga y extensión de la jornada laboral, falta de acompañamiento y de marco institucional y ampliación de la demanda por parte de todos/as los/as involucrados/as en el proceso educativo. El encargo de “sostener la continuidad pedagógica” (Zelmanovich, 2020) pesaba sobre las/os docentes en un contexto de restricciones y de precariedad y sin disponibilidad de herramientas materiales –informáticas y de conectividad– ni sostén emocional para el pasaje a la virtualidad, que plantea otras condiciones de trabajo y nuevas demandas.

Estas condiciones conllevaron un alto nivel de sufrimiento particularmente para este grupo profesional. La posibilidad de tender puentes para sostener la paradójica presencia a distancia que las/os docentes hicieron efectiva en estas circunstancias se produjo

en ocasiones a costa de su propia salud (Baquero, 2020; Unicef, 2020). En efecto, las investigaciones al respecto han mostrado la prevalencia de estados emocionales relacionados con ansiedad, depresión y estrés, a partir de la pandemia –particularmente en las mujeres, amplia mayoría en el colectivo docente, merced al incremento de las tareas domésticas y de cuidados que se amplificaron en el contexto del ASPO (Suteba, 2020)– además de violencia laboral (Bucci y Faccendini, 2020) y Síndrome de Burnout (Cevallos, Mena y Reyes, 2020) que conllevan ausentismo, abandono laboral y deterioro de la actividad académica (Muñoz *et al.*, 2020).

En este panorama y respondiendo a la urgencia de la necesidad de acompañamiento descrita, se diseñó el dispositivo en el que tuvo lugar el proceso grupal que se analiza en este trabajo. Ahora bien, en este contexto los dispositivos terapéuticos, de formación y de desarrollo personal que jamás habían sido pensados para la virtualidad tuvieron que ser adaptados para las pantallas. Dentro de ellos, los que se utilizaban para trabajar desde lo grupal con el cuerpo, con el movimiento, con la danza o con lo dramático fueron los que mayores desafíos enfrentaron.

De todo esto se desprende la originalidad de este trabajo que plantea analizar justamente el proceso grupal –eso que tanta falta estaba haciendo después de muchos meses de aislamiento– en un dispositivo de formación y de desarrollo personal que ofreció un espacio sincrónico virtual para habitar los estados que cada docente atravesaba, a través de la danza movimiento terapia (DMT) adaptada a las posibilidades de la plataforma Zoom. Las preguntas que guiaron nuestro análisis fueron: ¿qué caracteriza la tarea que realizó este grupo? ¿Cómo se construyó la cohesión del grupo? ¿Cómo puede describirse el trabajo que se llevó a cabo con lo heterogéneo?

Marco teórico y antecedentes

Danza Movimiento Terapia (DMT)

La DMT está incluida entre las llamadas terapias creativas. Se ocupa de la sensopercepción del movimiento y de los sentidos que surgen de la experiencia de moverse, para contribuir con la integración de los aspectos emocionales, cognitivos, físicos, sociales y espirituales del individuo (Panhofer, 2005; Fischman, 2008). Supone un/a sujeto/a que entra en contacto con su entorno, interactúa, se da forma a sí mismo/a, se transforma a través del movimiento.

El movimiento implica el consumo de cierta energía muscular para producir cambios en la posición del cuerpo en el espacio, a lo largo del tiempo (Laban, 1987). Se origina en una excitación nerviosa causada por impresiones sensoriales engendradas dentro del organismo o como reacción a estímulos del exterior (Winnicott, 1982). La serie de movimientos que un organismo realiza va creando un repertorio que revela sus hábitos. Este repertorio puede ser más o menos variado o amplio y a la vez tiene un efecto recursivo sobre las posibilidades de ese ser.

Ahora bien, las cualidades del espacio, tiempo, peso y flujo que Laban (1987) identificó como constitutivas del movimiento resultan de un estado de ánimo consciente o inconsciente. Es por ello que a través del movimiento que se produce en la danza, podemos iluminar esos estados y hacerlos conscientes. Podemos también influir en ellos recurriendo al lenguaje corporal (Panhofer, 2005), específicamente a través de los sistemas de comunicación preverbales (Stern, 1991). En este aspecto se apoya la fundamentación del potencial terapéutico del movimiento en el marco de una relación terapéutica (Wengrower, 2008).

Como la DMT se realiza presencialmente, y en general en grupo, es interesante estudiar los procesos grupales que se suscitan en dispositivos de DMT en otras condiciones que no permitan la realización habitual de los encuentros, como fue la situación de aislamiento en el contexto de la pandemia por COVID-19. En términos más generales, es importante, también, comprender los procesos grupales en dispositivos de formación profesional.

Los procesos grupales

Se pueden plantear diversos niveles lógicos desde los cuales abordar el fenómeno de lo humano: el ámbito subjetivo, el intersubjetivo, el grupal y el institucional. Cada ámbito guarda cierta autonomía respecto de los otros y mantiene su propia especificidad (Anzieu, 1997). El ámbito grupal atraviesa transversalmente la vida de las instituciones educativas. Comprender lo grupal implica preguntarse acerca de qué es lo que liga a los/as sujetos/as. Si seguimos la línea del psicoanálisis grupal (Anzieu, 1997; Kaes, 2010) partimos de la idea de que los grupos se organizan no solo en torno a un objetivo racional y explícito, sino fundamentalmente desde un nivel inconsciente a partir de lo que se ha denominado “fantasma”.

Fantasma y resonancia fantasmática

Fantasma es un concepto elaborado por Lacan (1966) para referirse a un guion imaginario individual que orienta nuestras acciones y nos organiza, y que surge como respuesta ante la falta del Otro/a. En tanto ficción organizadora tiene la materialidad de una escena que se sostiene como un axioma para la persona, ofreciéndole un punto de fijación en una posición. La persona/a tenderá a repetir esta escena.

De acuerdo con el planteo de la línea del psicoanálisis grupal (Anzieu, 1997; Kaes, 2010) la situación grupal pone a circular estos fantasmas individuales y el grupo se organiza, se estructura y funciona en torno a un fantasma que circula. La hipótesis de Anzieu es que esa circulación se da a partir de un proceso de resonancia fantasmática.

Al igual que en el concepto de resonancia acústica que le dio origen, la resonancia fantasmática funciona por cercanía al punto de donde proviene una vibración. En la medida en que un/a integrante presenta un fantasma cuya estructura es más o menos cercana a la de los fantasmas de los/as demás integrantes del grupo, con más facilidad o dificultad empezarán los/as otros/as a vibrar en la misma longitud de onda. Igual que con el sonido, cuando hay varios diapasones y la vibración se extiende a todos, en el caso de la resonancia fantasmática, el fantasma se expande en el grupo. La catexis –energía-fantasmática– conserva vivo y circulando al fantasma que da contenido a los vínculos transferenciales y mantiene reunido al grupo.

Ante la irrupción del fantasma de uno/a de los/as miembros, los/as integrantes pueden seguir dos caminos: o se repliegan sobre sí mismos/as para proteger sus fantasmas individuales y su identidad amenazada o intersectan los propios fantasmas con los del/de la otro/a. Al/a la integrante cuyo fantasma nuclea los de los/as demás se lo denomina portador/a (Anzieu, 1997). Todo el discurso del grupo se puede entender como la puesta en escena del fantasma del/de la portador/a.

Si a los/as demás miembros del grupo les resuena el fantasma que el/la portador/a está poniendo en escena ocuparán un lugar en el escenario imaginario que el/la portador/a propone. Para quienes resuenen con este fantasma, el fantasma del/de la portador/a les sirve como soporte para sus puntos de identificación. Cuando diversos/as miembros participan de la misma escena imaginaria, ocupando diferentes lugares en ella, se establece una tensión común.

Pero esta puesta en el escenario de un fantasma no siempre encuentra resonancia en los/as demás, sino que puede manifestarse incompatibilidad entre fantasmas. También puede provocar otras reacciones: horror si moviliza una condena del superyó; fascinación, si mueve en los/as demás un deseo análogo que estaba latente; indiferencia, si activa mecanismos de defensa.

Lo isomórfico y lo homomórfico en los grupos

Cuando la resonancia fantasmática funciona y vibran los fantasmas individuales en sintonía con el fantasma de uno/a de los/as miembros del grupo que funciona como portador/a se produce lo que Anzieu denomina el momento de ilusión grupal, de fusión. En esta instancia cada miembro se considera parte indiscriminada de ese todo del grupo. Este tipo de relación no permite la individuación porque no se admiten diferencias. Se da una tendencia a la isomorfia –no se discrimina quién es quién–, ni se diferencia mundo interno de mundo externo. En general este estado grupal responde a un momento inicial en los grupos y contribuye a su cohesión.

A medida que avanza el proceso de grupalización, toma forma un segundo tipo de organizador grupal que permite el equilibrio entre lo isomórfico y lo homomórfico. Se trata de las imagos o imágenes prototípicas inconscientes –la imago materna, paterna, fraterna (Quiroga, 2005)–. Mientras que el fantasma es la representación de una escena, la imago es una representación de instancias psíquicas orientadoras del Yo. Este fondo común asegura al grupo cierta posibilidad de diferenciarse entre sí, sin tanto peligro de desintegrarse como grupo (Kaes, 2010). Es decir, que aparece la posibilidad de lo homomórfico entre los participantes que entonces se pueden individuar. Se da una movilidad de roles, de lugares, complementariedad, antagonismos y nuevas relaciones entre los/as integrantes.

En relación al proceso grupal, Cardozo (2012) refiere dos polos: en uno las personas se encuentran indiscriminados/as y en el otro, discriminados/as. Podría decirse que el momento de ilusión grupal funciona en torno al yo ideal. En él se produce una vivencia de fusión del propio cuerpo con el cuerpo grupal, un desdibujamiento de los límites que marcan la diferencia y la distancia. Por eso lo llama polo indiscriminado. Ahora bien, un grupo es capaz de aceptar las diferencias, cuando pasa a funcionar a partir del polo discriminado, que implica la renuncia a la omnipotencia propia del yo ideal y el pasaje a la regulación a través del ideal del yo, que implica el reconocimiento de la diferencia entre la persona y el grupo, y de las personas entre sí. Solo en este tipo de formaciones grupales es posible la individuación y la realización de tareas para las cuales el grupo se conformó (Cardoso, 2012).

Las ansiedades y las defensas en los grupos

La pertenencia a grupos reactiva tanto la pulsión de vida como la pulsión de muerte (Fernandez, 2007). Presenta una amenaza a la integridad para el psiquismo individual. Pone a prueba los modos de relación con los/as otros/as y consigo mismo/a que pueden retrotraer a las ansiedades más arcaicas de devoración, de persecución y de aniquilamiento. Tomamos el concepto de ansiedades psicóticas de Melanie Klein (2015) que fue luego retomado por numerosos autores, para referir al miedo a la pérdida –ansiedades depresivas– y al miedo al ataque –ansiedades paranoides–. Ante situaciones de cambio o de crisis las ansiedades pueden potenciarse y aumentar en intensidad volviéndose más difíciles de tolerar.

Asimismo, la participación en grupos brinda espacio para el despliegue de la pulsión de vida, en tanto permite ensayar formas de vínculo individuo –individuo e individuo– grupo y búsquedas de síntesis (Souto, 2000). Ofrece la posibilidad de depositar

proyecciones individuales que pueden entonces ser rectificadas y reapropiadas, cuando funciona como espacio continente.

El apuntalamiento como función básica que anuda las relaciones entre psiquismo, cuerpo y cultura

Kaes (1992) retoma de Freud el concepto de apuntalamiento en su planteo de un psiquismo cuyo desarrollo se apoya en lo vincular, articulando los campos biológico, social y psíquico. Lo describe como un movimiento, un pasaje de una situación en la que se experimenta ausencia de apoyo a otra de mayor estabilidad, en la que se encuentra apoyo a través de algo que funciona como intermediario. Kaes entiende este apuntalamiento en términos de apoyatura psíquica –de un psiquismo en el otro– y simultáneamente de la apoyatura del grupo (el grupo bebe-madre también es un grupo) en la cultura. En su planteo, el apuntalamiento es múltiple –una red de apuntalamientos: tiene lugar simultáneamente en el propio cuerpo, en la función materna (*holding, handling*, envoltura sonora), en la función paterna (escansión, sintaxis), en el grupo y en la cultura–; a su vez la madre que apuntala esta apuntalada en la cultura. Señala que el apuntalamiento como movimiento que se realiza tiene lugar en situaciones de crisis regulares y permite precisamente que se cursen esas crisis. Los espacios de apuntalamiento son a la vez barrera de protección contra la excitación y barrera de contacto; son espacios intermediarios que tienen una función de puente que une y separa a la vez. Una de las características que Kaes describió sobre el apuntalamiento que interesa particularmente en este trabajo, es que es asimétrico –entre dos partes de diferente jerarquía– pero recíproco –funciona para quien es apuntalado/a y para quien apuntala–, permitiendo que cada parte se reafirme.

Este marco teórico nos permitirá realizar una lectura del proceso grupal de las docentes que participaron en un dispositivo virtual de DMT durante la pandemia, puesto en análisis en este trabajo.

Algunos antecedentes

Hay suficiente evidencia empírica de la eficacia del trabajo con la DMT en diferentes poblaciones no docentes en situaciones críticas o traumáticas de edades y nacionalidades diversas, para disminuir la sensación de soledad y tristeza y para fortalecer estados placenteros, vínculos afectivos, la revaloración del amor hacia el propio cuerpo y la unión grupal como un recurso accesible y efectivo (Bräuninger, 2006; Harris, 2007; Lee *et al.*, 2013; Drozdek, 2014; Levine, Land y Lizano, 2015; Verrault, 2017; Romero Corral, 2021). Sin embargo, existen pocas investigaciones que hayan estudiado la intervención a través de DMT específicamente con docentes. Entre ellas, resultan relevantes los trabajos de Koren (1994) quien ya hace años fundamenta el uso de la DMT para la formación docente, apoyado en los resultados de su estudio en Canadá en el que encontró que la DMT contribuye con la capacidad de autoobservación docente. Los otros dos trabajos significativos son el de Pinilla Romero (2019) que presenta una propuesta de intervención para un dispositivo de DMT de veinte sesiones que busca reducir el estrés docente, justificando por qué la DMT es un dispositivo apto para hacerlo, y el de García-Medrano (2021), que analizó nueve encuentros grupales virtuales en 2020 y concluyó que la modalidad virtual no constituiría un impedimento para el trabajo que la DMT ofrece en tanto permitió reducir la sensación de aislamiento, aumentar el bienestar, favorecer el *insight* y la empatía kinestésica.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo con un diseño fenomenológico de tipo exploratorio de pequeña escala (Gray, 2013).

Recolección de datos

Se diseñó y llevó a cabo el dispositivo Aulabramantes que se describirá a continuación –en modalidad taller por Zoom– y se realizaron entrevistas en profundidad a sus participantes, al finalizar el proceso. Ambas instancias –el taller y las entrevistas– fueron videograbadas y transcritas en detalle para su análisis.

Dispositivo Aulabramantes

Es parte de un proyecto del CONICET que desde 2011 estudia los procesos de formación, transformación subjetiva y cambio en adultos/as educadores/as en escuelas y en el hogar. Dentro de este proyecto interesan particularmente los dispositivos que favorecen la formación entendida como transformación de los modos de habitar los espacios, las situaciones y los vínculos tanto profesionales como personales. En este marco, Aulabramantes se planteó con una doble intencionalidad de intervención y de investigación.

Desde el punto de vista de la intervención, surgió de la necesidad de la comunidad educativa docente de contar con un espacio-tiempo para su autocuidado y autoobservación en las condiciones de sobrecarga que el aislamiento por la pandemia por COVID-19 habían exacerbado. La propuesta de Aulabramantes buscó ofrecer este espacio de acompañamiento y exploración de conflictos y afecciones a través de la danza movimiento terapia adaptada a las posibilidades de la plataforma Zoom. Como fundamentos epistemológicos reunía la mirada de la complejidad (Morin, 1996), el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010), la comprensión del ser como psique-soma dinámico y heterogéneo, intersiendo entramado en un mundo social (Le Breton, 1995; Panhofer, 2005; Bardet, 2018), y de lo grupal como multiplicador de potencias individuales (Deleuze, 2001), en tanto pantalla de proyecciones (Fernandez, 2007).

Aulabramantes, de carácter gratuito, se realizó durante 12 semanas consecutivas, en el primer cuatrimestre de 2021, con una duración de cada encuentro de una hora y media a través de la plataforma Zoom, coordinado por la autora del trabajo, investigadora y especialista en DMT. Se creó un grupo de Whatsapp para acompañar el proceso, en el cual se compartieron producciones, comentarios y resonancias de la experiencia compartida.

Participantes

El grupo de Aulabramantes estuvo integrado por nueve docentes mujeres de entre 35 y 65 años que ejercen en el área formal y no formal. Tres docentes de escuela, cinco coordinadoras de grupo de talleres expresivos para diferentes edades y una vicedirectora. Al momento de la realización del taller –primer cuatrimestre de 2021– solo algunas han podido retomar el contacto presencial con sus estudiantes en actividades al aire libre o en las instituciones a través de la organización en “burbujas” (grupos reducidos). Cada participante fue entrevistada. El encuadre de trabajo incluía un acuerdo de confidencialidad y anonimato y solicitaba autorización para utilizar la información recolectada para la investigación.

Análisis de los datos

Se aplicó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) a cada entrevista y luego se realizó una matriz para poner en común el total de los resultados. Los talleres fueron analizados a través del análisis de contenido (Krippendorff, 1990) que permitió crear categorías de modo inductivo. Los resultados de ambos análisis se triangularon para dar respuesta a las preguntas que guiaban este tramo de la investigación, formuladas en la introducción del trabajo. Se tomaron luego las teorías psicoanalíticas de los grupos como marco para complementar el análisis.

Resultados

El proceso en Aulabramantes como zurcido grupal

La hipótesis central que surge del análisis del proceso grupal de este grupo de docentes que participó del dispositivo de DMT virtual durante la pandemia permite caracterizar la tarea del grupo como un zurcido de lazos que cumplió la función de reparación de un tejido social dañado.

Asociadas a este tejido social dañado aparecen, en primera instancia, la vivencia de incertidumbre y la amenaza de muerte que el entorno en general representaba para las participantes. El contacto con la muerte se manifiesta en diferentes momentos y en múltiples alusiones metafóricas: “Nos cortaron el cordón umbilical y aparecemos acá. Y nos cortan de nuevo el cordón de la respiración y de acá nos vamos”, y reales: “Llegué tarde porque justo se murió la mamá de una alumna...”.

Otro indicio del daño del tejido social es la hostilidad registrada al interior de las instituciones, que algunas de las participantes experimentaron y relataron en los encuentros –reclamos de tiempo, invasión de espacios, demandas que sobrecargan, trato irrespetuoso por parte de diferentes miembros de la comunidad y de la propia institución, entre otras–. Es nuestra hipótesis que ante esta situación, el grupo parece haberse cohesionado en torno al cuidado mutuo y a la valoración de los vínculos; en términos metafóricos, al zurcido del tejido dañado.

Esta tarea parece haber permanecido subyacente durante todo el proceso del trabajo grupal. Algunas de las imágenes que las participantes evocan, lo revelan: “Cuando bailé con todas le puse de nombre a ese momento ‘Carnaval de la vida’. Sentí cosas refuertes. Todo este tiempo está siendo un desafío, mucho más que en otros momentos de mi vida.”/ “Pare mí fue una “concelebración”./ “Me pasó tener que atravesar la pandemia sola, sin ver a mi familia inclusive, y tuve que pasarla para reencontrarme con cada una de ustedes.”/ “Me apareció la imagen de la ‘diablada’”. Ese baile que tiene que ver con la posibilidad que tenemos de bucear en nuestras profundidades, afrontar las oscuridades, para poder relacionarnos, entre nosotros y desde nosotros con los otros.”/ “Esto de compartir con el otro me lo llevo para siempre.”/ “El encuentro con otras me transformó totalmente.”/ “Con las chicas, danzando en el fuego, bailando en una ronda.” Aparece lo grupal, en palabras de las participantes, asociado a lo festivo, al carnaval, a las rondas, a las fogatas, a los rituales, a lo tribal, a las danzas, contrapuesto a la soledad experimentada a raíz del aislamiento provocado por la pandemia y también en relación con la experiencia docente en el aula. “Porque estamos solos siempre los docentes en la clase, acá estamos juntos.”

Esta valoración del espacio de encuentro no aparece solo en palabras, se manifiesta también en actitudes, como la asistencia al espacio virtual, aun con esfuerzo: “Yo no iba

a venir porque tengo que seguir trabajando pero ‘me traje’”. “Pensé en lo que implica hacer una propuesta, preparar la música, todo ese esfuerzo que vos ponés para sostener este espacio” [referido a la coordinadora]. Aparece también en actitudes entre compañeras como la valorización: “A mí me hubiera gustado tener una profe de inglés como X” [una de las participantes] y el cuidado mutuo que se revela entre compañeras. “En un momento mientras bailábamos juntas sentí muchas ganas de abrazarte, de estar con vos. Quiero saber cómo estás.” [Dicho por una compañera a otra con la que habían realizado una danza en dupla].

La metáfora de la reparación del tejido dañado nos permite aludir a aquello que el grupo tomó como tarea –a qué se dedicó–, más allá de que el objetivo que las reunía, enunciado explícitamente desde la convocatoria, había sido revisar el propio rol docente.

Al comenzar la experiencia las participantes llegan con una serie de expectativas diversas –la posibilidad de moverse, bailar y expresarse, el tomar prestados recursos usados en el curso para coordinar los propios grupos virtualmente, el replanteo de su rol docente y también el encuentro, el poder compartir con otros/as en un contexto de aislamiento por la pandemia de COVID-19–. Es decir que encontrarse con otros/as era solo una de las expectativas dentro de una serie de otras más ligadas a lo individual. La tarea de zurcido del tejido grupal parece haber permitido abarcar el total de las expectativas.

En el comienzo de la experiencia, las participantes se encuentran atravesando crisis de distinto nivel de intensidad, con su rol y/o con la institución, con el pasaje de lo presencial a lo virtual y atravesadas por la pandemia. Algunas con la incertidumbre de no saber cómo continuar con su trabajo, o si continuaría. Sus sensaciones son básicamente de malestar –desorientación, angustia y enojo– y de desconcierto en torno al sentido de su tarea. Plantean interrogantes como: “¿Qué estoy haciendo?”. “¿Qué estamos haciendo?”. “Estamos en la presencialidad, pero ¿esto sirve? (porque de a poco se está retomando la antigua modalidad)”. “¿De qué manera podemos hacer que sirva?”. “¿Servía la manera virtual?”.

La cohesión grupal a través de la identificación mutua

Podemos ubicar un momento de identificación mutua entre participantes a partir del cual la cohesión grupal fue en aumento. El momento álgido de esta etapa fue el tercer encuentro en el que de doce imágenes diferentes que se ofrecían como inspiración para el movimiento, la mayoría del grupo eligió la misma, con la que se sentían identificadas. La imagen mostraba una hamaca vacía y en movimiento y una mujer que acaba de ser despedida de ella, de espaldas, en el aire. Las participantes asociaron a esta imagen sentidos diversos vinculados al caer: “Se están cayendo todas las estructuras”, al volar o soltar y al error. En todos los casos se trata de la pérdida de las referencias o del punto de apoyo, ante un afuera que se presenta amenazante: “Nos cortaron el cordón umbilical y aparecemos acá. Y nos cortan de nuevo el cordón de la respiración y de acá nos vamos.” Aunque las emociones asociadas a la imagen son diversas –desconcierto, sorpresa, angustia, disfrute y libertad– todas coinciden en que se trata de un estado de cambio, de transformación y de incertidumbre.

La identificación mutua de las participantes con esta imagen proporciona cohesión al grupo. Ellas mismas revelan en ese momento, frente a este estado de ánimo compartido que coagula en la imagen de la mujer cayendo, la sensación de amparo que les proporciona el grupo: “No hay marco, no hay red, ¿no hay red?”/ “En grupo se puede, no sola, no sola.”/ “Está la gente del otro lado, sintiendo cosas parecidas o no, que comenzaron a hacerme sentir que había de dónde agarrarse.” Frente al estar cayendo –cualquiera

sea el sentido que se le otorgue– y la necesidad de encontrar algún punto de apoyo, parece estar el grupo-red. Advertir esta presencia de la red surge como resultado de la actividad compartida, como *insight* a partir del encuentro.

Otra forma a través de la que se expresa y se amplifica la cohesión grupal son las identificaciones de las participantes con figuras maternas –madres, abuelas– o vinculadas al maternar –nutrir, sostener–, “En esa actividad yo era una abuelita.” Aparecen asimismo referencias a aquello que une a la madre con el bebe –el cordón umbilical–.

En relación con las dimensiones emocionales que parecen haber contribuido a la cohesión grupal, ubicamos la confianza y el sentirse escuchada, tal como lo revelan las participantes: “Me permití jugar con ir corriéndome esa máscara que me daba confianza y seguridad, para ir mostrando mi lado más vulnerable, más inseguro (...) y me sentí aceptada y que podía compartir ese otro yo.”/ “Yo lo blanqueé porque estamos en este espacio y mi compañera lo tomó y fue divino el encuentro, porque nos reconectamos.”

En términos de actividades concretas que parecen haber promovido cohesión al grupo, identificamos prácticas de espejamiento y de movimiento compartido.

Las prácticas de espejamiento, que se dieron en muchos de los encuentros, permitieron visualizar aspectos propios en los movimientos de compañeras: “Me encontré viéndome yo en ese movimiento de ella, en particular cuando estaba tapándose la cara, me encontré con una versión mía lejana, que hacía mucho que no la veía.”/ “Me gustó verla a X interpretando el mandato y la estructura. Me sirvió ver lo cortos que eran los movimientos y como queda todo tan contenido.”/ “Sentí que todas tenemos algo en común, que todas atravesamos conflictos, momentos en los cuales nos sentimos tironeadas, hastiadas, presionadas, que no podemos más, que necesitamos poner un límite.”/ “Yo sentí como si fuera la continuación de mi compañera.”

La sensación de conexión que se produce a partir del movimiento compartido –aun cuando no sea en “espejo” e incluso a través de un medio virtual– contribuye a amplificar esta sensación de cohesión: “Lo del baile grupal, me conecté mucho, fue buenísimo. Me sentí como sostenida un montón.”/ “Lo que me pasó con ella fue como encontrar esa red que somos, este grupo. Como que en esta caída, yo pueda tener al otro, a ustedes, como recurso para poder volver a ponerme en pie.”/ “Me puedo empezar a integrar en algo más comunitario, a encontrar mis pares, con todas nuestras diferencias y con todas nuestras historias. Pero con ese centro que nos convoca y que nos une.”

Es necesario resaltar como un hallazgo que esto se produce a través de un medio virtual: “No me había pasado estar en un espacio de Zoom, donde me movilizara tanto y, de hecho, yo estaba muy descreída de que se podía hacer esto por Zoom.”

El acompañamiento del grupo se opone a lo que llaman “el núcleo de la soledad” que parece estar asociado al rol docente: “Hay un montón de factores diarios que contribuyen a que sintamos que estamos solas.”/ “En la escuela estamos siempre ‘al pie del cañón’, no podemos caer. El directivo no te lo concede.”/ “Es muy grande esa soledad en el aula.” El grupo valora una y otra vez la presencia del otro u otra para apuntalarse: “Sola no se puede, con otro sí.”

Más allá de lo que une al grupo por ser similar entre sí, o por construirse como algo en común, la heterogeneidad aparece también ya en el tercer encuentro en la elección de otra imagen diferente de la escogida por la mayoría. En las entrevistas individuales las participantes hacen referencia a esta heterogeneidad: “Muchas veces yo me sentía en contraste total con mis compañeras. Lo que a ellas les resultaba difícil a mí me

resultaba fácil y lo que a ellas les resultaba fácil a mí me resultaba difícil.” Aparecen también las diferencias propias de los ámbitos formal y no formal del ejercicio de la profesión: “No tenemos todas esas rigideces de las instituciones, hacemos un trabajo mucho más libre.” [Dice una de las profesoras que trabaja en educación no formal]. Es decir, que mientras se iba construyendo lo común a todas, también se pudo observar cómo fue tomando forma el trabajo con la diferencia en el grupo.

La cohesión grupal a través del trabajo con la diferencia

Ubicamos cuatro formas de trabajo con lo heterogéneo o lo homomórfico.

1- Grupalización

Esta forma de trabajo con la diferencia consistió en ponerla al servicio de la circulación grupal. Tal es el caso de lo que ocurre en uno de los encuentros en los que una participante comparte el sufrimiento que le provoca una situación con un estudiante que acaba de perder a la madre por COVID. El estado emocional que trae ella pasa a ser parte de lo que el grupo está moviendo durante el encuentro, por ello lo denominamos grupalización. Un proceso individual se vuelve grupal, los afectos implícitos en él pasan a ser compartidos por cada miembro del grupo y se entran con lo que cada quien aporta al encuentro. Esto permite a quien lo había traído sentirse acompañada y da lugar a que aparezca el apuntalamiento del grupo, cuyos participantes toman conciencia de su capacidad de sostén: “Cuando estaba haciendo la caída era muy dramático, me sentía muy sola. Pero después al poder verla en otro, veía los pies, ese sostén, esa fuerza que tienen los pies, ese apoyo. De verla a ella que se caía pero esos pies estaban firmes, fuertes, automáticamente, se me abrieron los ojos y es como que sentí un placer de verla caer pero sostenida, apoyada, de ver en el otro eso: que nos podemos sostener, que estamos fuertes para sostenernos.”

2- Fusión

Una segunda forma de trabajo con lo heterogéneo que identificamos fue el contagio grupal de estados emocionales y energéticos entre varias participantes, no ya de una hacia todo el grupo, como en el tipo anterior. En estas situaciones no es fácil identificar el origen de un estado en alguien en particular sino que se arriba a un estado compartido, nuevo para todas. Algo muy frecuente que comentan las participantes es cómo sus estados se van modificando a lo largo del encuentro a partir del intercambio con otras: “Arranqué con mucha angustia este encuentro, venía con eso encima y la verdad es que llegué a explorar mucha alegría, como mucho juego y mucha espontaneidad, y eso me renovó.”/ “Yo llegué congelada y conseguí desparramarme con lo que tengo, ahora me voy acalorada.” Otra participante dice en la entrevista final: “En todas las cosas en las que nos íbamos transformando, nos transformábamos porque había algo del soltar con la otra que era maravilloso” o también: “El otro me transforma, o me transformo con el otro.” Todo esto nos lleva a hipotetizar que la situación grupal parece estimular el aumento de energía por circulación. A esta modalidad la denominamos “fusión”, tomando lo que una participante expresa: “De verlas y seguir las, uno entra en los movimientos del otro y se funde y eso me encanta.”

Tanto en 1 como en 2 se trata de arribar a lo común desde lo diferente.

3- Multiplicación de sentidos de la propia experiencia

Identificamos esta modalidad que tomó el trabajo con lo heterogéneo bajo cinco formas diferentes, en las que se juega la resignificación de la propia experiencia.

a- Ampliación: cuando se manifiesta una diferencia entre lo que una participante observa y lo que otra ha experimentado. Los sentidos diversos que una compañera le “presta” a otra luego de un trabajo corporal en espejo le permiten verse diferente y ampliar su mirada sobre sí misma, tal como se aprecia en sus palabras: “Pero me acuerdo que un día yo bailé con X y ella cuando le pone palabras a mi movimiento, me sitúa en otro lado, abajo del agua. Entonces yo, de algo que sentía más aéreo, me fui al agua. Y para mí esto de los territorios de mi ser es algo reimportante.” Algunas de ellas lo caracterizan como “ampliación de la mirada”.

b- Distanciamiento: frente la propuesta antes mencionada de ponerle palabras al movimiento de otra, aparece esta modalidad que implica la creación de una distancia con una misma. Al ser vista desde afuera, la propia protagonista del movimiento se vuelve testigo de sí. Una de ellas lo expresa claramente luego de un trabajo en el que mientras una se movía, la compañera improvisaba un texto oral acompañando ese movimiento: “Desde las palabras de mi compañera, me vi como más desde afuera.”

c- Transformación: también ocurrió la situación contraria a la planteada en b, cuando una participante le ponía movimiento a palabras escritas por otra: “X. le aportó vitalidad. Algo faltaba y era la vitalidad. Yo ya ahí cambié, me empezaron a pasar otras cosas a partir del movimiento de X. con lo que yo había escrito.”

e- Visibilización: ocurre en las instancias en que perciben el movimiento de la compañera como el opuesto o aquello que revela la polaridad contraria o el complemento de lo propio: “Sentí una conexión increíble, realmente ella se cayó y yo la levanté, y después yo hice mi parte de caerme.” O también aspectos propios negados o invisibilizados: “Cuando la vi a mi compañera conecté con una pesadez, con tironeo, con desequilibrio, con hastío. Y me di cuenta de que yo también me permito a veces estar hastiada, desequilibrada.”

e- Asociación: las cadenas asociativas que se arman entre las metáforas que van compartiendo las participantes luego de realizar las consignas de movimiento, son otra de las maneras en que se multiplican los sentidos. Un ejemplo muy claro de esto tiene lugar con la metáfora de la marioneta que una participante trae para referir a cómo se siente en relación con lo que considera como maltrato social: “Yo me siento que somos un poco como marionetas.” Esta metáfora es retomada y continúa generando asociaciones en el grupo, multiplicando los sentidos originales: “X. mencionó la palabra marioneta, mi primer registro en el laburo de hoy fue verme como una mujer con nariz de payaso, y fue mi primera incursión en la docencia.”/ “Tomo lo de las marionetas, porque yo siempre digo que somos marionetas de la creación, que hay una fuerza que sabe lo que hace, independientemente de las circunstancias.”/ “Sí, a mí cuando dijo lo de la marioneta X., me pasó que yo pude vivir desde la vivencia que tuve. Me vino mucho la cosa de la semilla ¿no?, ese crecimiento que es orgánico y cómo nos vamos fortaleciendo a través del tiempo y cómo cada vez, esa esencia se expresa mejor. Que al principio una tempestad es percibida mucho más dramáticamente, que cuando ya estás bien plantado ¿no?”

Tal como se puede ir hilvanando, la imagen de la marioneta inicialmente traída para hablar del maltrato va tomando sentidos diversos –el origen como docente, el origen como fuerza organizadora– y se va asociando a otras metáforas, el origen asociado a la semilla y después el estar bien plantado en la tormenta. Pudimos observar, también, que las metáforas pueden volver a aparecer en el grupo. De hecho, en el encuentro siguiente la metáfora de la marioneta es retomada: “Medio títere yo ahí, como marioneta, ¿no?, pero me vi muy crucificada. Muy estática.” Es decir que las metáforas comienzan a conformar un sustrato común que constituye la memoria del grupo.

e- Retroflexión: lo heterogéneo no viene solo del grupo o de otra persona, sino también de sí mismas y puede apreciarse también a través de las propuestas proyectivas con las propias expresiones gráficas. En el siguiente caso puede apreciarse claramente. Una participante describe lo que siente al ver lo que ella misma dibujó luego de moverse según su estado emocional: “Estoy súper asombrada. Mirando, me viene la palabra estática, aristas, puntas, todo puntiagudo. Yo no pensé que estaba así. Pensé que estaba más suave pero... se ve que estoy eléctrica y puntiaguda.” El asombro por lo diferente, lo desconocido en una misma que aflora en el propio dibujo, se pone de manifiesto. En este otro comentario se evidencia también la posibilidad de atestiguar, que antes mencionábamos: “Como salirme un poco de la emoción de la experiencia vivida a revisarla ¿no?”

Y esto que va surgiendo como material nuevo para cada una también puede verse en su transformación, tal como ocurrió en esta otra participante. Al ver su propio dibujo después de un momento de movimiento, revela: “Lo vi de dos maneras, al principio la vi medio crucificada, medio títere yo ahí. Como marioneta, ¿no? Muy estática, pero después que recorrí lo demás y pude dialogar con los demás dibujos propios, volví a este y ya no me vi crucificada. Me vi como pegando un envión para volar.” Tal como se puede advertir, el sentido otorgado inicialmente al propio dibujo al observarlo, que se asociaba a la idea de títere o marioneta “crucificada” se transforma: “me vi pegando un envión.” El modo en que se ve desde afuera queda claro en la forma en que emplea las personas en su discurso “la vi medio crucificada”. E inmediatamente se revela el mecanismo de reintroyección de esa proyección, es decir, “Esa soy yo” en el pasaje de la tercera a la primera persona, cuando dice “medio títere yo ahí”.

4- Diálogo con la diferencia

La última forma de trabajo con la diferencia que identificamos se manifestó en una situación disruptiva que fue puesta en palabras. En el encuentro seis una de las participantes decide dejar el taller y explicita las razones en el chat de Whatsapp del grupo. “Me pasa que siento que en este momento no es la propuesta que estoy buscando. Yo me estoy alejando bastante de la docencia. No quiero ni oír hablar de la docencia. Me queda poco para jubilarme y no me estoy sintiendo a gusto en ningún aspecto de la escuela, así que necesito hacer pie en otro tipo de experiencia y de forma de transitar la vida que no tenga que ver con la institución escolar, ni con docencia ni con nada de eso. Y este grupo me refiere a ese lugar. Un poco por eso... y porque no termino de encontrarme, siento la necesidad de buscar una propuesta distinta.” Y luego se despide agradeciendo la generosidad de lo compartido. En efecto, según denota el mensaje de esta participante, su retirada responde al malestar en relación con su rol pero también a su incomodidad en el grupo al no encontrar su lugar de identificación en él. En la entrevista final que le hicimos a ella queda aún más claro cuando dice: “Yo particularmente lo que necesitaba era más guerra.” Y refiere a su propia dificultad para manifestar eso al interior del grupo: “Era todo muy amoroso y yo no iba a ir ahí a tirar una propuesta que rompiera con ese clima.” Añade a esto su propia dificultad personal revelando: “A veces hay que pararse en pie de guerra, que es lo que yo no puedo hacer, no me sale, y por lo cual siempre termino yéndome. Esto que me pasó ahora me pasó a lo largo de toda la vida.” Esta participante reconoce al retirarse que ella misma no tolera la diferencia, que no es capaz de pararse frente a ella. Adjudica el sentido de “pararse en pie de guerra” al encuentro con lo diferente y reconoce que no consigue hacerlo en general, como tampoco consiguió resolverlo en esta oportunidad. En estas condiciones la participante no pudo advertir las otras manifestaciones de diversidad que había en el grupo, que hemos citado previamente. Esta situación pone de manifiesto el límite de todo dispositivo grupal al encontrarse con las singularidades y los procesos de cada persona. Este aspecto de los procesos singulares que se entranan en el proceso grupal excede los límites de este trabajo pero deberá ser retomado luego para complementar el análisis.

Más allá, entonces, del proceso individual de esta participante, si enfocamos en los efectos que tiene en la dinámica grupal, que constituye nuestro foco en este trabajo, su posicionamiento tan diferente y su actitud de retirada parecen haber interpelado al grupo en función de dar una respuesta al problema que planteaba quien se fue –el tema del sufrimiento y la posibilidad de abandonar el rol docente–. En efecto, a partir del mensaje de Whatsapp enviado, en los siguientes encuentros el grupo parece haberse puesto a trabajar en encontrar motivos para elegir o reelegir su profesión: “Esa chica que se fue... fue como que me pegó porque tiró todo lo malo. Desde el lugar de amorosas compañeras que estábamos nosotras ahí, en nuestro nidito de Aulabramantes, como que fue un baldazo de agua. La entiendo, pero después nosotras hablábamos ‘bueno a ver, algo de lo bueno, porque no es todo malo’”.

Pudimos observar que en el grupo quedó sobrevolando la pregunta ¿por qué mientras que algunas se van yo elijo quedarme en esta profesión? Y ¿cómo me quiero quedar? La retirada de esta participante y sus palabras funcionaron como el disparador de un diálogo en el cual su posición marcada de rechazo a la escuela constituyó el primer turno de la conversación que el grupo retomó. Ofreció, así, al grupo, la posibilidad de pensarse desde otro lugar. En efecto, en los siguientes encuentros las participantes comparten sus modos de supervivencia en el sistema: “Las imágenes positivas son más fuertes y me aferro a ellas” o también: “Le gané al sistema.”

Es de destacar que otra de las participantes también dejó el grupo pero sin decir nada y esa retirada no fue comentada en el grupo ni parece haber tenido efectos en él.

El proceso grupal y los procesos individuales

Resumiendo, entonces, los resultados: se dieron formas de identificación en el grupo, que expusimos en el apartado anterior, y formas de trabajo con la diferencia que llamamos grupalización (un proceso individual que se vuelve grupal), fusión (contagio de estados emocionales y energéticos), multiplicación de sentidos y diálogo con la diferencia.

Tanto los procesos de identificación como la operatoria que tomó el trabajo con la diferencia parecen haber alimentado la cohesión grupal y la tarea que inicialmente planteamos que el grupo se dispuso a realizar para la que nos valimos de la metáfora del zurcido grupal.

A partir de lo hasta ahora planteado e inspiradas en las palabras de una de las participantes hipotetizamos que como efecto de este proceso de zurcido grupal que describimos, parecería que el grupo resulta significado como “madre” en sus funciones de sostén, nutrición y cuidado, como si al zurcir los lazos, lo que hubieran compuesto en el grupo es una gran madre para contener a toda aquella que permaneciera en él. En palabras de las participantes: “Y salió en ese último momento, esa palabra ‘nutrir’. Y también lo relaciono con la madre, o con mi mamá... que apareció mi mamá. A esto del alimento, las maestras, que éramos todas mujeres. Ese rol también de contener, de proteger, de alimentar. A esa responsabilidad de alimentar como docente; no solamente desde el conocimiento, sino desde las sensibilidades, desde las emociones. Este espacio nutre.”

La tarea de zurcido de lazos, a la vez, parece haber habilitado dos tipos de procesos individuales dentro de ese espacio “madre” construido: el distanciamiento y la elaboración.

En el caso del distanciamiento mostramos cómo la diferencia generó efectos de distanciamiento en algunas participantes que abandonaron el grupo. Mostramos también cómo en otros casos la diferencia favoreció los procesos elaborativos individuales: “Yo

sentí que fui acompañando un proceso de profundización en ver qué era lo que podíamos recuperar, rescatar, inventar, soltar cada una de nosotras?. El análisis en profundidad de estos procesos individuales excede el límite de este trabajo y será retomado en otros; baste mencionar aquí que identificamos procesos de *insight* –“iluminar el ojo de la tormenta” en palabras de una participante– y otros vinculados a aspectos energéticos a los que ellas mismas refieren como “tener la fogatita encendida”. Podríamos pensar que este zurcido de la trama grupal que se realizó en función de atender a “de qué agarrarse en la caída”, les permitió luego ocuparse de ver de qué se “agarraban” en relación al rol docente. Entonces tuvieron lugar procesos individuales heterogéneos, que deberán ser foco de futuras publicaciones.

Discusión

El análisis del proceso grupal de estas docentes en ejercicio en un dispositivo de danza movimiento terapia virtual realizado en el segundo año de pandemia en Buenos Aires puede ser enriquecido a través de algunos conceptos provenientes de teorías psicoanalíticas de los grupos.

Podemos hipotetizar que frente a una realidad vivida como amenazadora de la propia integridad y provocadora de ansiedades depresivas y paranoides (Klein, 2015), como lo fue la situación de crisis que la pandemia parece haber provocado, la necesidad de enlazarse, a la que refiere Anzieu (1997) resultó evidente desde el comienzo. Podríamos pensar que en el contexto de aislamiento, las necesidades de contención de los miembros del grupo afectados de angustias de desintegración y de desamparo estaban maximizadas. En este contexto el grupo funcionó en primer lugar como refugio, como piel (Anzieu, 2010), restituyendo a los miembros la vivencia de ser parte de algo. Acaso esto explique el predominio de lo que una participante designa como “demasiada amorosidad”, que podría tomarse como un indicio de la existencia de una alianza inconsciente de no agresión entre los miembros, que daba cuenta del esfuerzo por crear una estructura donde aún no existía. Este fenómeno se parece a lo descrito por Kaes (1996) quien da el nombre de pacto denegativo a este tipo de alianzas que cumplen una función defensiva necesaria para la constitución del grupo.

El concepto de apuntalamiento de Freud que Kaes (1992) retoma, desarrollado en el marco teórico, ilumina teóricamente la idea de sostén o zurcido grupal que el grupo identifica como una de sus funciones fundamentales. En efecto, el grupo parecería haber funcionado como ese intermediario que proporciona estabilidad y funciona como tutor de cada participante, permitiendo cursar esa situación experimentada como crítica –una red para esas mujeres cayendo de la hamaca en movimiento; una madre nutricia que ofrece protección y cuidado–. Si tomamos la cualidad recíproca del apuntalamiento que Kaes describe, podemos advertir cómo el apuntalamiento se da desde el grupo hacia las participantes y de las participantes hacia el grupo, permitiendo reafirmarse tanto al grupo como a cada participante en su rol de miembro. Podemos también identificar la cualidad reticular del apuntalamiento en tanto la oferta de Aulabramantes fue realizada a partir de la posibilidad de una coordinadora grupal e investigadora que estaba siendo contenida, a su vez, en instituciones –la UBA y el CONICET–.

Mostramos, asimismo, cómo el grupo se liga desde un nivel inconsciente a partir de la imagen de una mujer cayendo en el vacío, lo cual nos permite hipotetizar la presencia de un fantasma de caída como escena imaginaria que organiza las acciones de las participantes. La metáfora de la imagen que se ofreció desde la coordinación y que las participantes eligieron, parece haber provisto una forma, un contenido, una zona intermedia entre el interior y el exterior que permitió la simbolización y la

elucidación de este fantasma y que, a su vez, ofreció un punto de identificación a los miembros del grupo en esta escena.

Empleamos la metáfora del zurcido de una red para dar cuenta de la tarea imaginaria del grupo que comienza a funcionar desde lo que Anzieu (1997) designa como la ilusión grupal. En este momento del proceso grupal observamos que prevalece lo isomórfico –los miembros se sienten “espejados” en sus conflictos–; se observan identificaciones narcisistas estabilizadoras que establecen lo que Anzieu denomina un “narcisismo colectivo” –catectización libidinal del grupo mismo como unidad ilusoria, amor al grupo de pertenencia identificado como grupo de referencia positivo– que Anzieu considera una condición necesaria para la constitución de un grupo. Implica a su vez un amor narcisista a sí mismo como integrante del grupo, a través del amor al propio grupo. En efecto, mostramos cómo en el comienzo del proceso no se ama a otro/a en sus diferencias sino que se arma una matriz de identificaciones especulares.

Observamos también, en esta etapa, la aparición de angustia asociada a la posibilidad de despersonalización en la fusión con los/as otros/as y el temor a quedar atrapada dentro del/de la otro/a, que se manifiesta sobre todo en la participante que deja el taller, quien no se identifica con el rasgo de “amorosidad” del grupo. Simultáneamente, identificamos otros tratamientos de la diferencia que permitieron lidiar con lo homomórfico. Podemos pensar, así, cómo la diferencia puede constituirse tanto en elemento de disrupción y de disolución grupal o de autodiscriminación, como en elemento de motorización grupal, como ocurrió en los cuatro tipos de trabajo con la diferencia que identificamos y caracterizamos.

En términos de Cardozo (2012), desde ese narcisismo grupal caracterizado por la idealización (con prevalencia del yo ideal) parece haberse transitado hacia el predominio del ideal del yo –un estado de cosas a alcanzar por medio de un proyecto–.

La imago materna como organizadora grupal que identificamos en los siguientes momentos del grupo coincide con los tratamientos de lo heterogéneo, que no es vivido como desorganizador, sino que puede ser tolerado y que, como mostramos, enriquece el proceso individual y grupal; en un pasaje de un polo indiscriminado a otro discriminado (Cardoso, 2012).

Al igual que observó Quiroga (1986), una vez que ya se ha establecido la red grupal es posible trabajar con aquello que el fantasma de la caída produce en relación con el rol docente, que constituía la tarea explícita del grupo.

A su vez, si tomamos la idea de pulsión de vida y de muerte asociada a los procesos grupales (Fernandez, 2007), podríamos pensar el devenir de este grupo como el despliegue de la pulsión de vida que dio lugar a una tarea imaginaria que permitió hacer algo con las angustias desorganizadoras del entorno, agudizadas por el contexto pandémico, permitiendo que los contenidos emocionales fueran esclarecidos e integrados. Todos estos indicios sugieren la construcción del grupo como espacio continente en el que las proyecciones individuales podían ser rectificadas y reapropiadas.

Llama la atención la coincidencia de nuestros resultados con los encontrados por Al Cheikh *et al.* (2018) en Venezuela en un grupo de formación en DMT, quienes mostraron la necesidad grupal de evitar conflictos, de fortalecer la armonía y de constituir al grupo como un refugio cuando el entorno era especialmente amenazante. Al igual que en dicho grupo, en el analizado en este trabajo fue posible esclarecer miedos y habilitar la flexibilidad y los procesos de crecimiento personal. “La subjetividad de la otredad” a la que estas autoras refieren, caracterizada por la aceptación del/de la otro/a en su diferencia, se puso de manifiesto también en nuestro trabajo. En el apartado

antes presentado sobre los modos de tratamiento de la diferencia se explicitan detalladamente los cuatro modos en que apareció ese vínculo con lo diferente. En línea con los hallazgos de Al Cheikh *et al.* (2018) podemos decir que el proceso que analizamos también contribuyó a gestar una comunidad posibilitando la escucha y la aceptación y la tramitación de las ansiedades.

El trabajo, más allá de estos resultados en relación con la dinámica de los procesos grupales, arroja resultados en relación con la DMT y la virtualidad.

En relación con la DMT, presenta evidencia empírica de la potencia del trabajo con docentes a través de la DMT, para restaurar la empatía y la conexión intersubjetiva y para combatir las sensaciones de aislamiento a través de una modalidad virtual –algo completamente inédito hasta la pandemia–. En efecto, si bien existen evidencias de efectos similares de la DMT en contextos traumáticos con poblaciones no docentes (Bräuninger, 2006; Harris, 2007; Lee *et al.*, 2013; Drozdek, 2014; Levine, Land y Lizano, 2015; Verrault, 2017) o incluso con población docente (Koren, 1994; Cardoso, 2012; Pinilla Romero, 2019), se trató de estudios realizados en la presencialidad. Lo interesante del presente trabajo es que mostró cómo estos efectos pueden lograrse también a través de una modalidad virtual. En este punto hay coincidencia total con el estudio de Garcia-Medrano (2021) con población europea. Es menester continuar explorando las diferencias entre las modalidades presencial y virtual para comprender mejor sus potencialidades y limitaciones y continuar insistiendo en los efectos beneficiosos de incluir la DMT en la formación docente, como ya lo había anticipado Koren (1994).

Por otro lado, la descripción de los procesos grupales que tuvieron lugar en este espacio virtual y su similitud con los procesos que se han descrito en estudios que se enfocan en situaciones presenciales (Anzieu, 1997; Kaes, 2010) nos hacen pensar que la grupalidad parecería poder sostenerse en la virtualidad. Este es un dato importante considerando que la presencia cara a cara siempre ha sido considerada una de las condiciones necesarias para la grupalidad (Kaes, 2010).

Otra hipótesis que manejamos en relación con la grupalidad y la virtualidad es que las imágenes fragmentadas que la aplicación de Zoom ofrece, que rara vez permiten ver el cuerpo propio o el de las compañeras completo, podrían aumentar aun más una de las ansiedades fundamentales a las que Anzieu hace alusión: la pérdida de unidad del propio cuerpo. Si los grupos estudiados en presencialidad en sus inicios suelen dedicarse a luchar contra esa angustia, es esperable que en condiciones de cuerpos recortados por las ventanas de Zoom esta lucha contra la fragmentación y la necesidad de sensación de unidad se observen aumentadas. Algo de lo que en este proceso grupal se observó en términos de lo que designamos como “zurcido grupal” –apuntalamiento (Kaes, 1992) en términos teóricos– podría estar, en parte, relacionado con esta condición. Estudios futuros deberían continuar enfocándose en esta cuestión.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran la fuerza que adquiere la necesidad de establecer una sensación de pertenencia y de unión entre los miembros de un grupo. Mostramos cómo la investidura narcisista que es condición de la constitución de un grupo se logra tanto a través de la identificación común, como por medio de lo que llamamos trabajo con la diferencia que habilita el pasaje del predominio del yo ideal al del ideal del yo y que permite encontrar lo común o dialogar con lo diferente. Mostramos, asimismo, el despliegue de las funciones de apuntalamiento, discriminación e integración que el grupo cumple en un momento de crisis como lo ha sido la pandemia, en una modalidad

de encuentro virtual, operando como barrera de protección contra la excitación y como posibilidad de contacto.

Estos resultados tienen relevancia no solo para las investigaciones sobre grupos sino también para el estudio de las potencialidades de la virtualidad y de la DMT como intervención psicosocial, en especial con población docente. En efecto, el trabajo ha mostrado que es posible llevar a cabo una intervención desde la DMT a través un medio virtual y que la misma habilita procesos grupales análogos a los de la presencialidad. Mostró, asimismo, los beneficios de esta intervención para la población docente atendida.

Este panorama alienta a continuar, en el futuro, acompañando desde la DMT a docentes en ejercicio, y a profundizar en el conocimiento de ese dispositivo y de sus usos posibles para la intervención en grupos a través de la virtualidad.

Bibliografía

- » Al Cheikh, M. E.; Tirado, M.; Ximena Carquez, X.; Guerra, I. y Camilo Artaza, C. (2018). El Proceso Grupal en la Formación en Danza Movimiento Terapia. Espacio de transformación en tiempos de incertidumbre. Algunos apuntes sobre el grupo operativo. *GASi (Group Analytic Society International)*, 82.
- » Anzieu, D. (1997). *La Dinámica de los grupos pequeños*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- » _____. (2010). *El yo-piel*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- » Baquero, R. (2020). La torción del espacio escolar. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 231-242. Buenos Aires, UNIPE.
- » Bardet, M. (2018). Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un cuerpo danzante. *Enraonar. An international Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60: 13-28.
- » Bräuninger, I. (2006). Dance movement therapy group process: A content analysis of short-term DMT programs. En Koch, S. C. y Bräuninger, I. (eds.). *Advances in dance movement therapy. International Perspectives and Theoretical Findings*, pp. 87-103. Berlin. Logos Editors.
- » Bucci, L. y Faccendini, A. (2020). La violencia laboral en pandemia (moobing). *Pensar la pandemia. Observatorio Social del Coronavirus 2020*. Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200513064315/11-Bucci-Faccendini.pdf>
- » Cardoso, P. (2012). El Grupo, la Elaboración Psíquica y la Danza. Tesis de grado. Universidad del Aconcagua. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUDA_494e94dcaoba9do8bo9d5e07c42e54c
- » Cevallos, A.; Mena, P. y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por covid-19. *Investigación & Desarrollo, [S.l.]*, 14(1): 134-140.
- » Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica social*. Disponible en: [//iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/](http://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/)
- » Deleuze, G. (2001). *Spinoza: Filosofía Práctica*. Barcelona, Tusquets.
- » Drozdek, B. (2014). If you want to go fast, go alone, if you want to go far, go together: On context-sensitive group treatment of asylum seekers and refugees by war and terror. (Dissertation). Países Bajos, Utrecht University. Disponible en: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/288706> (disertación)
- » Etchevers, M. J.; Garay, C. J.; Putrino, N.; Grasso, J.; Natalí, V. y Helmich, N. (2020). Salud Mental en cuarentena. Relevamiento del impacto psicológico a los 7-11 y 50-55 días de la cuarentena en población argentina. *Observatorio de Psicología Social Aplicada. Facultad de Psicología*. Disponible en: <https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/20-Informes-OPSA-COVID-19.pdf>
- » Fernandez, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.
- » Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. En Wengrower, H. y Chaiklin, S. (eds.). *La vida es danza*, pp. 81-96. Barcelona, Gedisa.
- » Garcia-Medrano, S. (2021). Screen-bridges: dance movement therapy in online contexts. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1):64-72.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- » Gray, D. E. (2013). *Doing research in the real world*. Londres, Sage Publications.

- » Harris, D. A. (2007). Dance/movement therapy approaches to fostering resilience and recovery among African adolescent torture survivors. *Torture*, 17(2):134-155.
- » Kaes, R. (1992). Apuntalamiento múltiple y estructuración del psiquismo. *Revista de psicología y psicoterapia de grupo*, 2(15).
- » _____. (1996). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » _____. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Klein, M. (2015). *Amor, culpa y reparación*. Buenos Aires, Paidós.
- » Koren, B. S. (1994). A concept of “body knowledge” and an evolving model of “movement experience”: Implications and application for curriculum and teacher education. *American Journal of Dance Therapy*, 16(1): 21-48.
- » Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- » Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid, Fundamentos.
- » Lacan, J. (1966). *El Seminario. Libro 14: La lógica del fantasma*. Clases del 16 de noviembre de 1966 y 7 de diciembre de 1966. Inédito.
- » Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Lee, T. C.; Lin, Y. S.; Chiang, C. H. y Wu, M. H. (2013). Dance/movement therapy for children suffering from earthquake trauma in Taiwan: A preliminary exploration. *The Arts in Psychotherapy*, 40: 151-157.
- » Levine, B.; Land, H. y Lizano, E. L. (2015). Exploring dance/movement therapy to treat women with posttraumatic stress disorder. *Critical SocialWork*, 16(1): 40-57.
- » Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- » Muñoz, C. F.; Correa, C. M. y Matajudíos, J. F. (2020). Burnout syndrome and coping strategies in early childhood teachers. *Revista Espacios*, 41(37): 145-158.
- » Panhofer, H. (2005). Cuando las palabras no son suficientes. Fundamentos de la Danza Movimiento Terapia (DMT). *Terapias creativas*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- » Pinilla Romero, E. (2019). DMT y stress docente. Una revisión teórica-empírica y una propuesta a través de la inteligencia y la DMT. Tesina para el Máster en Danza Movimiento Terapia. Barcelona, Departamento de Psicología Clínica y de Salud, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/203077>
- » Quiroga, A. (1986). El grupo sostén y determinante del psiquismo. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Grupos, Zagreb, Yugoslavia. Disponible en: <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-grupo-sosten-y-determinante-del-psiquismo/>
- » _____. (2005). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Romero Corral, G. (2021). La DMT con mujeres solicitantes de Asilo: Una exploración psicosocial. Tesis de posgrado. UAB. Disponible en: <https://www.recercat.cat/handle/2072/520286>
- » Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, <https://ddd.uab.cat/record/160572?ln=ca:57-74>.

- » Stern, D. (1991). *El mundo intersubjetivo del infante*. Buenos Aires, Paidós.
- » Suteba (2020). Encuesta provincial de trabajo docente en contexto de aislamiento. Disponible en: [//www.suteba.org.ar/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-20015.html](http://www.suteba.org.ar/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-20015.html)
- » Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I.; Ferrante, P. y D. Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia*, pp. 243-252. Buenos Aires, UNIPE.
- » Unicef (2020). Encuesta COVID-19. Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación. Buenos Aires, Unicef Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapidInformeEducacion.pdf>
- » Verreault, K. (2017). Dance/Movement therapy and resilience building with female asylum seekers and refugees: a phenomenological practice based research. *Intervention*, 15(2): 120-135.
- » Wengrower, H. (2008). El proceso creativo y la actividad artística por medio de la danza y el movimiento. En Wengrower, H. y Chaiklin, S. (eds.). *La vida es danza*, pp. 39-58. Barcelona, Gedisa.
- » Winnicot, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- » Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia*, pp. 325-336. Buenos Aires, UNIPE.

María Soledad Manrique

Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestranda en DMT, Universidad Nacional de las Artes. Diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora JTP de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta de CONICET.

 <https://orcid.org/0000-0001-7206-5629>
soledadmanrique@conicet.gov.ar

