

PSICOANÁLISIS APLICADO A UN ESPACIO ACADÉMICO: EL GRUPO COMO UN ESPACIO POTENCIAL EN UN TALLER DE APRENDIZAJE¹

Guillermo Manrique de Lara, Ana Matos, María del Carmen Raffo*

Introducción

La experiencia de los talleres psicoanalíticos² en la universidad es muy distinta a las dinámicas grupales con un objetivo terapéutico, a la clínica del consultorio, a las discusiones analíticas de casos, a los grupos operativos. Es una utilizada con fines de formación personal en el conocimiento de “fenómenos de grupo”, especialmente en el conocimiento mediante la experiencia, de los efectos del inconsciente que se producen en esa situación. En esta experiencia confluyen las fantasías individuales y grupales, la dinámica de las diferentes transferencias, los sentimientos y afectos vividos por las pérdidas. Asimismo, la puntualidad exigida como requisito esencial, la asociación libre como metodología y la no elección del taller, ya que es un curso regular de la carrera de Psicología donde se juntan lo académico del aprendizaje y lo terapéutico del psicoanálisis.

Se puede considerar por lo tanto, un espacio potencial winnicottiano donde los alumnos transitan a través del sostenimiento y contención grupal hacia su propio crecimiento y desarrollo mental.

1 El taller de Terapia Psicoanalítica es parte de la malla curricular de la carrera de Psicología de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Los alumnos lo llevan como curso obligatorio de 7mo ciclo; es además un curso electivo para los que deseen seguirlo. Es un taller con un encuadre de terapia grupal de no más de 12 alumnos por grupo.

2 Trabajo presentado en el XXIII Encuentro Latinoamericano sobre el Pensamiento de D.W. Winnicott. Lima, Perú. Noviembre 2014.

* Manrique de Lara, G., Lic. en Psicología, Magister en Estudios Teóricos de Psicoanálisis de la PUCP. <guillermomdlb@hotmail.com>/ Matos, A., Lic. en Psicología y Sociología de la Univ. Femenina del Sagrado Corazón, Psicoterapeuta psicoanalítica de la Escuela de Psicoanálisis Aplicado (EPCA). <anamatos@gmail.com>/ Raffo, M.C., Licenciada en Educación de la PUCP, Psicoanalista en formación de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis (SPP). <maricarraffo@hotmail.com>

Winnicott y la transicionalidad

Los fenómenos transicionales son universales y se trata de un modo de uso y de una actividad mental relacionada con la fantasía, que ocupa el espacio intermedio entre el mundo interno y el externo. Ellos van dando cuenta de la importancia que Winnicott otorga al campo de lo intersubjetivo en la configuración del sujeto humano. Su mirada no se detiene en la psicopatología, sino que explora el sentido de lo cotidiano, el uso de los objetos, la creatividad, la capacidad para estar a solas —solo y con otros—, el juego y la cultura.

Abadi (1996) nos dice: “Para Winnicott en el comienzo del bebé y su madre, el espacio no es otra cosa que una brecha. Con el despliegue de los procesos mentales, el bebé comenzará a transitarlo. A su vez, la madre lo recorrerá con sus cuidados y su adaptación. Se originan así los fenómenos transicionales. Ese espacio puenteado por la capacidad creadora de ambos, habitado por los fenómenos y objetos transicionales, será un espacio transicional. Deseo, pensamiento y palabra son algunos de los puentes posibles. D.W. Winnicott define al espacio transicional como espacio potencial.”

A partir de la observación del uso de los primeros objetos en el bebé, Winnicott inició la construcción de una teoría que da cuenta del espacio intermedio entre el mundo interno y el externo. De allí surge una nueva mirada sobre la estructuración del psiquismo infantil y sobre la clínica, que se extiende también a la comprensión de los fenómenos culturales. Si bien los objetos son reales y concretos, la relación que el niño establece con ellos está impregnada de subjetividad; sin embargo, tampoco se puede decir que encajen en la categoría de objetos internos. Así pues, las primeras posesiones del bebé se realizan en una zona intermedia entre la realidad psíquica y la realidad externa, zona que se encuentra entre el yo y el no-yo, y que va articulando la presencia y la ausencia maternas. Winnicott denominará a esta tercera área, “espacio transicional”. Toda la experiencia que se despliega en ese espacio será llamada “fenómeno transicional”. El espacio transicional se origina en la separación y unión del niño con la madre, y se va abriendo a nuevas experiencias.

Así, “Entre el objeto subjetivo, creado por el bebé a partir de la necesidad y de sus recursos imaginativos, y el objeto hallado gracias a la diligencia materna, habría un “espacio potencial” no visible al principio (cuando la adaptación materna es de un 100% a las necesidades del bebé), pero que se comenzará a hacer evidente cuando la madre capta la necesidad de expansión de su bebé y comienza

a fallar de manera gradual. En este momento comienza a abrirse una brecha, un vacío adaptativo alrededor del niño, una distancia gradual entre el objeto y el bebé, cuya alteridad comienza a ser reconocida; este vacío se llena merced a la creatividad del niño con signos y señales que le permitirán comunicarse, ahora de manera mediata, con el objeto materno, y con un objeto materno que no es él, que comienza a ser un no-yo, dotado de autonomía y de vida propia, razón por la cual su omnipotencia solo quedará a salvo mediante un objeto, el transicional. Por eso ese objeto debe ser manipulable, blando y resistir los ataques del niño sobreviviendo a ellos". (Panceira, 1997).

El grupo como espacio potencial en un taller de aprendizaje

El taller de terapia psicoanalítica se constituye en un espacio de juego (en el sentido winnicottiano), en una zona intermedia de experiencia. No quiere decir esto que *lo real* esté inclinado del lado de lo académico-formativo y la dimensión terapéutica sea mera ficción, sino más bien concebimos el taller como un espacio de intersección, de encuentro en el que difícilmente se puede delimitar dónde empieza el uno y dónde termina el otro. Esto es, un auténtico espacio transicional.

Propone un aprendizaje a partir de la experiencia. Esto es, el estudiante no aprende en el sentido convencional, con la pura transmisión de conocimientos teóricos, intelectuales, sino que lo hace de modo vivencial, privilegiándose la incorporación de una intensa experiencia afectiva-vincular cargada de sentido, con lo que se propicia una forma particular de aprendizaje que pone a funcionar los procesos terciarios (Green, 2011) tanto de los estudiantes como del profesor-coordinador. Como menciona una de las alumnas:

El taller me ha permitido ver las cosas desde otros puntos de vista y con mayor madurez. En pocas palabras, me ha ayudado a crecer.

Y acaso ésta sea un poco la apuesta de este espacio: aprender en esta experiencia grupal no resulta tan diferente de madurar, de crecer, de ampliar los horizontes del propio psiquismo, de habitar ese espacio transicional que la vida nos pone a disposición para crear nuestro propio mundo, a fin de, paradójicamente, poder vivir en él.

El encuadre del taller, un encuadre psicoanalítico, configura un territorio de aprendizaje metodológicamente original que apertura espacio a la fantasía

y la creación. Al no saturar con contenidos, con excesiva “presencia” la mente de los estudiantes, permite a esta su propio despliegue; de la misma manera como el bebé va construyendo su realidad al aproximársele (presentársele) el pecho, el estudiante va construyendo-creando su aprendizaje al ofrecérsele el encuadre-marco de la experiencia, incluidos la escucha y la mente del profesor-coordinador.

En esta experiencia de formación, los estudiantes van experimentando, paulatinamente, cómo un curso en principio amenazante e incómodo se va transformando en un espacio de confianza, necesario y vinculante, tal como lo expresa una de las alumnas:

A lo largo del ciclo, mi percepción del taller fue cambiando; al principio tenía ansiedad, miedo e incluso muchas resistencias... Luego, conforme me involucraba en las sesiones, me di cuenta que era un espacio libre, voluntario y acogedor, lo que me permitió sentirme cómoda y en confianza. Me llevo esta experiencia y me doy cuenta de lo importante y necesario que es este espacio para escuchar, sentir, reflexionar y expresar... Me genera tristeza perder este espacio porque finalmente, luego de muchos silencios, tensiones y risas, se formó un grupo unido al cual (me) cuesta dejar.

Así, la alumna señala el proceso psíquico que transforma el espacio-clase en un espacio grupal compartido, esto es, en espacio potencial. Al principio, debido al propio encuadre, la experiencia se vive con altos montos de angustia ante lo desconocido (“miedo”, “ansiedad”, “resistencias”); luego, conforme se va descubriendo un objeto-grupo “libre” y “acogedor” —entendamos capaz de aportar sostén—, aparecen los sentimientos de intimidad, comodidad y confianza grupales. A partir de la sensación y el reconocimiento del grupo como un objeto sostenedor y de la instalación de la confianza-confianza básica grupal, diríamos-, el grupo puede ser finalmente lugar seguro para albergar fantasías, deseos y afectos (“sentir”, “reflexionar”, “expresar”), tanto individuales como grupales, pudiendo erigirse finalmente en espacio transicional.

El *holding*, entendido como el soporte materno, permite experimentar sin desorganizarse, sentando las bases para la integración del yo. En el grupo, las funciones de sostén protegerán contra la irrupción pulsional, manteniendo la angustia en niveles adecuados para favorecer el desarrollo de la dinámica del taller. Para el profesor-coordinador implicará estar en contacto permanente con la sensibilidad grupal, así como reconocer y aceptar el estado narcisista con el

consiguiente desconocimiento del no-yo; adaptarse al ritmo único y original de cada grupo y acompañar los cambios que van apareciendo por el crecimiento mental grupal (como una *madre suficientemente buena*). Como señala Winnicott, si el *holding* fracasa, la continuidad existencial se interrumpe y el sujeto continúa amenazado por sus angustias primitivas. Esta amenaza daña tanto la integración como el desarrollo del individuo y del grupo.

Conviene aquí recordar la distinción clínica que hace Sonia Abadi (1996) entre regresión y replegamiento. La regresión implica el sentimiento de confianza en el ambiente; reproduce la relación temprana con la madre sostenedora, que permite dejar en suspenso las defensas y retomar estados de no integración. El replegamiento, en cambio, es consecuencia de vivencias de persecución; es un estado defensivo extremo en el que se establece una independencia reactiva y patológica a través de la negación de depender del profesor-coordinador o del grupo.

Una de las alumnas señala:

Recuerdo que alrededor de la semana de parciales, hubo feriados y esto generó una mayor desconexión de mi parte, no solo se perdieron clases, sino que recuerdo que yo falté a una sesión. Al volver al taller, cuando me encontraba caminando a la universidad, me di cuenta que no recordaba en que salón me tocaba, tuve que revisar mi horario. Si bien, a menudo no recuerdo el número del salón, puedo recordar en que pabellón me toca, pero esta vez no tenía ni idea. Cuando entré al salón y vi a mis compañeros, no recordaba algunas caras. Había olvidado con quienes llevaba el taller.

Luego continúa diciendo:

En la última sesión que tuvimos, experimenté sensaciones ambivalentes. Por momentos compartía el reclamo del grupo en relación a que el taller ha sido superficial, pero también sentía que a veces las quejas eran exageradas y llegué a sentirme incómoda por algunas intervenciones. Percibí algunas interacciones como dramáticas y otras acusadoras y esto me generó rechazo. Por primera vez en un taller sentí el deseo que se corte todo....

La transferencia es el proceso de repetición de una manera subjetiva de relacionarse con los objetos. El encuadre permite las condiciones para que este fenómeno, analítico y humano, aparezca y se despliegue positiva y/o negativamente en el grupo.

El espacio-tiempo del taller se considera un espacio transicional, la idea de la transferencia como fenómeno transicional, y el uso del profesor-coordinador como objeto transicional.

Al igual que en el análisis individual, el profesor-coordinador debe ubicarse en el grupo desde el lugar en que éste lo ubica, moviéndose entre territorios de neurosis y psicosis transferencial. La transferencia neurótica se caracteriza principalmente por la ambivalencia, y las transferencias más primitivas por mecanismos como la escisión, la introyección, la proyección, la persecución y la desintegración.

Los fallos de adaptación serán vivenciados dramáticamente, lo cual permite comprender la gravedad de las carencias y/o grupales. La furia y el dolor que éstos generan son a veces difíciles de contener, exigiendo del terapeuta la capacidad de reconocer errores y fracasos, y la honestidad de comunicarlos al grupo. El grupo a su vez utiliza los fracasos de adaptación del analista para revivir y elaborar sus traumas tempranos originados en el fallo ambiental. Motivo por el que el profesor-coordinador debe estar atento a su contratransferencia inconsciente, pudiendo diferenciarla del significado que cada fallo pueda representar para ese grupo particular.

Otra de nuestras alumnas señala:

El primer día del nuevo taller empezó con una ausencia, la mía; y a la vez, para mí, la de todos (...) Después de una sesión de puro reclamos me di cuenta también, de la cantidad de cosas que estábamos esperando en cada sesión y de lo poco que habíamos hecho cada uno. Pasé a cambiar la imagen de comparación peyorativa de este grupo con el anterior, y lo transformé totalmente (...) Considero que todos debimos reparar en la importancia de hacernos cargo de nuestra elección y que en vez de esperar que fuese llevada, guiada y contenida de forma perfecta, debimos ser nosotros mismos capaces de elaborar todo lo que pedíamos, pero había como una suerte de estancamiento en el pasado, que veo como si no nos hubiese permitido seguir. Muchas faltas, mucho esperar, poca contención pero de dónde ¿de fuera? No creo, asumo mi parte y nos hago responsables a todos, especialmente a la que a mí me corresponde.

Y otro alumno comenta:

Yo sin duda me llevo algo nuevo, me cuestiono cosas aún, y siento pena quizás de no haberme arriesgado a aprovecharlo de una mejor manera, pero me ha ayudado a descubrir por un lado también, la fuerza de las resistencias y la represión, la

propia y la grupal. Y a darme cuenta que muchos compartimos sensaciones en común y que las veces que nos lo hemos permitido y las hemos dejado atrás, la riqueza de la sesión era absoluta. Depende solo de nosotros. No de afuera.

La enorme dependencia de algunos grupos de la palabra y acción del profesor-coordinador, la incapacidad de reconocer y apreciar los cuidados, la riqueza de la experiencia, son fuente de frustración que puede llegar al sentimiento de odio. Winnicott nos enseñó que, más allá de su amor, una madre también tiene múltiples razones para sentir odio por su bebé, pero ella logra amarlo a pesar de sus aspectos y momentos desagradables. El bebé como el grupo, es desconfiado y hace que la *madre-coordinador* dude de sí mismo; le impone su ritmo y no registra los sacrificios o desvelos que vive (presencia puntual, procesos personales de integración, la elaboración imaginativa de la relación con el grupo o *preocupación maternal primaria*). Es importante que estos sentimientos tengan espacio dentro del profesor-coordinador para que sus efectos no surjan en forma disruptiva en el vínculo y el funcionamiento grupal.

Cuando, a través de las funciones de contención, sostén y presencia activa por parte del profesor-coordinador, de su adaptación a las necesidades, ritmo y angustias de su grupo, el grupo logra instalarse en la transicionalidad, el espacio grupal se vive fructífero, creativo y menos amenazante. La actividad e integración superan la pasividad y poca organización iniciales. Sin duda, este no es un proceso sencillo, puesto que, como nos ha indicado Winnicott, los logros y posesiones transicionales se llevan a cabo cuando las angustias depresivas aparecen con fuerza.

Los grupos del taller suelen empezar con fuertes expectativas de ser alimentados-guiados por el profesor-coordinador, situándose en el supuesto básico de dependencia. Al igual que un profesor que se haga cargo de la clase, esperan una madre o un padre dador y omnipotente que dé todo, intentando recrear el vínculo del bebé con su objeto primario complementario, perfecto, ideal. Es el momento de las fuertes resistencias del inicio, con altos montos de angustia, silencios largos y tensos, miradas esquivas, risas nerviosas y grandes dificultades para la interacción grupal. También aparecen intensos sentimientos de frustración, impotencia y franca rabia frente al profesor-terapeuta, quien no cede a las exigencias de dar directivas y normas para la interacción, ni tampoco se muere o se venga por la agresión del grupo... sólo resiste y sigue presente, esperando y acompañando.

Es a partir de estas frustraciones, de estos necesarios fallos de adaptación, así como de la capacidad del profesor-coordinador de resistir la destructividad del grupo sin dejar de acompañar ni de pensar, que el grupo irá perdiendo el vínculo primario con un objeto-profesor idealizado del que se espera y al que se le exige todo, para construir, en ese espacio dejado, el objeto grupal. Es pues este momento de pérdida, este proceso de ruptura que se vive intensamente al interior de cada grupo, lo que pone a trabajar las capacidades de integración, transformación y creación tanto del grupo como del profesor-terapeuta (agregándose en este último las de espera y resistencia), haciéndose posible la construcción del espacio transicional. Cuando el grupo logra habitarlo, las defensas y resistencias ceden a tal punto que se viven procesos psíquicos de elaboración individual y grupal auténticos e intensos, en un clima de seguridad y gratitud, tal como nos lo hace saber una alumna:

[En el taller]... Me di cuenta que no solo rechazaba la pasividad en los otros, sino también, mis propias actitudes pasivas, que las vivía haciéndome duras críticas a mí misma (...) El taller me ha permitido reconciliarme con esa parte de mí misma, que, aunque no me guste mucho, es valiosa... Ahora, puedo darme cuenta que la pasividad no sólo involucra conductas de evasión, inseguridad, sumisión o poca firmeza, entre otras características que no me gustan a mí. A través de mis compañeros del taller, aprendí que también puede involucrar ser tranquilo, ser paciente y saber escuchar. Luego de varias sesiones del taller, tomé conciencia de que mi definición de pasividad no tenía que ser la que otros tenían de ese término.

En este aprendizaje académico le damos importancia al *cambio psíquico*, donde dos factores concurren: el *insight* y la nueva relación de objeto. No hay cambios sin experiencia afectiva intensa, y no hay cambio duradero sin interpretación.

A propósito, un alumno señala al finalizar el ciclo:

Hubo dos miembros del grupo que despabilaron mi agresividad latente; sin embargo, solo uno de ellos, mujer, pudo recibir mi ofensiva directamente. En primer lugar, ella participaba constantemente, más en el inicio, hablaba sobre sí misma, trajo un sueño sobre una casa sin salida, lo que sentía en el sueño, y cómo influía éste en el propio grupo. Ahora bien, ¿por qué había de confrontarla de manera agresiva, asumiendo esta conducta siempre como respuesta a un otro? He asumido durante todo este proceso (y este es uno de los descubrimientos más importantes del taller, considerado así bajo mi propia valoración...) que he proyectado en ella dos cosas: mi anhelo de comunicación y mi deseo de contacto emocional.

Sin embargo, al advertir esta proyección, me di cuenta que toda esa agresividad se debía quizás, a la envidia que sentía por su comunicación fluida y su dejarse ser emotivo, dado que yo no podía hacerlo, pero lo deseaba. En este sentido, este miembro del grupo (...) confrontó quien creía yo ser como sustancia, dado que yo estaba siendo, sólo apariencia.

Finalmente, nos confiesa:

Pude percatarme, como lo mencioné anteriormente, de mi deseo de desintegración grupal. Sin embargo, en primera instancia, lo atribuí a mi disgusto (...) de trabajar en grupo. Ahondando en todo este proceso, observé que ello podía deberse a un temor a relacionarme, cuyo fundamento explicativo podría tener que ver con la protección de mi imagen, la cual es la de un ser superior a los demás; y con el miedo a la ruptura posible de un vínculo formado por los miembros. Y es que el hecho de relacionarme con ellos de manera continua podía devenir en una destrucción de mi imagen.

El grupo en tanto espacio transicional proporciona a los alumnos un lugar seguro para jugar a explorarse y dejarse explorar, con la sensación profunda de confianza en que el grupo los podrá contener. Incluso los silencios son sentidos diferentes, como lo expresa un alumno:

Una vez que pudimos superar esta etapa (del inicio) y dejar atrás la incertidumbre del silencio (aunque este apareciera luego, era un silencio diferente... casi como dos hermanos de una madre diferente), siento que el grupo pudo adentrarse mucho más en temas profundos o más íntimos.

Poco a poco van transmitiendo durante las sesiones que recordaron al grupo o a alguien en particular frente a alguna situación específica, o que algo que se les dijo en el taller les “quedó dando vueltas” por varios días, con lo que se constata la interiorización y mentalización del espacio grupal, adquiriendo cualidades de objeto potencial, que puede “usarse” y ocupar el espacio psíquico cuando más se le necesita. Se hace así posible no sólo la vida representacional grupal, sino su dinámica y fecundidad, motores de las transformaciones y creaciones psíquicas que dan sentido a la propuesta de aprendizaje que sostiene el taller.

Entre los factores de aprendizaje y curativos en juego, el valor que adquiere la historia particular del grupo ante la escucha atenta del profesor-coordinador, reafirma el sentimiento de identidad grupal, la mente del grupo, permitiendo

ahondar así en lo vivencial y darle nuevos sentidos. Las intervenciones del profesor-coordinador son abiertas, en un proceso dialógico en donde las personas unidas por un vínculo peculiar, buscan juntos una verdad que no conocen de antemano.

No todo es lenguaje en la experiencia, pero una experiencia que no sea llevada al lenguaje permanece ciega, confusa e incomunicable.

Sería un error, como dice Green, creer que el proceso analítico avanza en continuidad con las interpretaciones, de tal modo, que éstas ganan cada vez más terreno, disminuyendo la parte que corresponde a lo inanalizado. Aún en el más simple proceso —si es que lo hay— el conflicto entre la resistencia y la interpretación se parece a un combate impreciso donde cada terreno conquistado al adversario puede ser objeto de una reconquista más o menos parcial y más o menos temporaria por parte de la patología. Como dice Freud, vencer las resistencias es la tarea más difícil del psicoanálisis y la decisión final sigue siendo incierta. El reconocimiento del inconsciente y el *insight* depende de cierto número de factores.

Finalmente, a modo de conclusión, queremos terminar señalando que el taller de terapia psicoanalítica es una experiencia que permite, tanto a los alumnos como a nosotros mismos, mirarse de una manera diferente, en un proceso de mutuo descubrimiento. Además, ofrece también a ambos la oportunidad de hacer uso de un espacio distinto, dentro de la institución académica y con la institucionalidad, en el que el alumno y el profesor aprenden a través de una experiencia nueva, afectiva y vincular.

Referencias bibliográficas

- Abadi, S. (1996). *Transiciones. El modelo terapéutico de D.W. Winnicott* (pp. 45-46). Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Bion, W.R. (1980). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Green, A. (2011). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente* (pp. 313). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Painceira P. A. (1997). *Clínica psicoanalítica a partir de la obra de Winnicott* (pp. 87). Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Winnicott, D.W. (1951). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa. (1992).
- . (1954). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Laia. (1979).

Resumen

La experiencia de los talleres psicoanalíticos en la universidad es una experiencia distinta a las dinámicas grupales con un objetivo terapéutico, a la clínica del consultorio, a las discusiones analíticas de casos o a los grupos operativos. Es una situación concebida con fines de formación profesional y personal, sostenida en la experiencia del “fenómeno de grupo”. Allí confluyen intensamente las fantasías individuales y grupales, la dinámica de las diferentes transferencias, los sentimientos y afectos vividos por los silencios, las pérdidas y las discontinuidades. Así, podemos considerarlo un espacio potencial winnicottiano donde los alumnos transitan a través del sostenimiento y contención grupal hacia su propio crecimiento mental. Por otro lado, el que sea un curso regular de la carrera de psicología ubica al taller en un rico territorio de intersección (¿espacio transicional?) entre lo académico y lo terapéutico, entre lo formativo y el propio desarrollo personal.

Palabras clave: aprendizaje, encuadre, espacio potencial, fantasías inconscientes, grupo, holding, objeto transicional

Abstract

The experience of psychoanalytical workshops in college is a different experience from group dynamics activity with a therapeutic goal, the clinical work in the practice, the analytical discussions of cases or operational groups. It is a situation designed for the purpose of professional and personal development, held in the experience of “group phenomenon”. Individual and group fantasies intensely converge there, as well as dynamics of different transfers, feelings and emotions experienced by silences, losses and discontinuities. Thus, we can consider it a potential space, following Winnicott, where students pass through the containment and group support towards their own mental growth. On the other hand, being a regular course of the faculty, places the workshop in the rich territory of an intersection (transitional space) between the academics and the therapeutic, the training and the own personal development.

Key words: learning, group, holding, potential space, transitional space, unconscious fantasies