

**A UN SIGLO DEL NACIMIENTO DEL PSICOANÁLISIS: EL
GRUPO DE REFLEXIÓN DE ORIENTACIÓN PSICOANALÍTICA
COMO ESPACIO DE ARTICULACIÓN DE SABERES Y
PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.**

Maria José García Oramas
Susana Ruiz Pimentel
Sara Ruiz Vallejo
Facultad de Psicología, Xalapa
Universidad Veracruzana.
E- mail: maria_josegarcia@hotmail.com
surupi04@yahoo.com.mx
Vallejos@att.net.mx

Resumen

La articulación entre el psicoanálisis y los procesos educativos y formativos de los sujetos para la transformación de nuestras sociedades, particularmente en Latinoamérica, encuentra sus orígenes a partir de los años 60's, en los trabajos de autores como Enrique Pichón Riviere y Paulo Freire. Así, la elaboración de teorías y técnicas encaminadas al mejoramiento de las condiciones de vida de la población mayoritaria, que en la región ha subsistido, a lo largo de la historia enfrentando grandes carencias, ha constituido una preocupación constante entre los teóricos de la región, incluyendo a los(as) psicólogos y psicoanalistas. Producto de este esfuerzo colectivo, se han desarrollado diversas metodologías entre las que destacan la Investigación Participativa, la Educación Popular y el Grupo Operativo.

En el presente trabajo, se discute y analiza una propuesta de articulación de estos saberes para el diseño y puesta en marcha de programas innovadores de formación de los sujetos que, teniendo en cuenta la complejidad y la diversidad de nuestras sociedades contemporáneas y en el marco de los procesos democratizadores de nuestros países, nos permitan promover formas más creativas y fecundas de cohabitación humana.

Palabras clave: Grupo de reflexión, Procesos educativos y formativos.

Summary

The relationship between psychoanalysis and the educational and formative processes to transform society, particularly in Latin America, find its origins in the 1960s with Enrique Pichon Rivière and Paulo Freire. Historically, the construction of theories and techniques aimed at improving the difficult living conditions for the majority of the population has prevailed in the Latin American region. Moreover, it has been a continual concern of academics of the region, including psychologists. As a result, several important methodologies for action have developed, including participatory research, popular education and the operational group. In the current paper, the authors discuss and analyze a proposal to articulate different forms of knowledge for the design and implementation of innovative educational programs, taking into account the complexity and diversity of contemporary society. Toward this end, the authors hope to contribute to the processes of democratization in Latin America as a foundation for more creative and fruitful forms of human cohabitation.

Key Words: Reflection group, educational and formative processes.

El presente artículo es el primero de una serie de publicaciones en nuestra revista dedicadas a la reflexión sobre la teoría y la técnica de los grupos, destacando la importancia que tienen en el proceso de formación de los psicólogos, en los diversos campos de aplicación de la psicología y desde una perspectiva plural y multidisciplinaria.

Así pues, en lo que respecta a los grupos de reflexión de orientación psicoanalítica, la autora nos actualiza en los desarrollos de esta propuesta de trabajo en psicología social y comunitaria que surge en Latinoamérica en los años 60's, en el interés de llevar las aportaciones del psicoanálisis al terreno de la prevención, más allá de la enfermedad mental y del consultorio privado, para

acercarnos a la vida cotidiana de las personas y buscando aliviar los problemas que aquejan a la población mayoritaria de nuestros países.

A lo largo de los años, esta propuesta se ha ido fortaleciendo con múltiples aportaciones que provienen de autores y autoras de distintos países y de distintos ámbitos, incluyendo los académicos, las asociaciones civiles y también los órganos de militancia política.

Nos ha parecido importante que los psicólogos en formación conozcan los avances, las dificultades y los retos que nos plantea hoy el día el trabajo grupal en sus diversos escenarios para fortalecer el trabajo colectivo para mejorar nuestras propuestas de investigación e intervención en este importante campo de acción.

Los procesos formativos en las sociedades contemporáneas complejas.

La complejidad de nuestras sociedades contemporáneas y los veloces cambios que en ellas se producen nos coloca en una situación difícil de cara a las posibles formas de comprenderla y de incidir en los fenómenos que en ella acontecen. En este vertiginoso siglo XXI, pareciera ser que no nos queda otro remedio, como lo pensara Alberto Melucci (2000), que posicionarnos frente a la construcción del saber asumiendo a la realidad como incierta y paradoja y, a nuestras propuestas de transformación, como respuestas que aún cuando logren incidir de manera positiva en la sociedad, no por ello dejarán de tener un carácter transitorio, vulnerable y hasta efímero. Por ello, las reflexiones que aquí presento en torno a los procesos formativos para la promoción humana de los sujetos que conforman nuestras sociedades contemporáneas, forman parte de un proceso inacabado y permanente de reflexión sobre los modelos educativos que estamos utilizando apoyándonos en el psicoanálisis.

Dice Melucci, (2000): “Educar a los ciudadanos del mundo actual implica comenzar a dar este salto hacia la cohabitación, creando y modificando las reglas del juego existentes de tal suerte que permitan un acuerdo recíproco entre las personas puesto que, el valor de las relaciones humanas es lo que hace de la democracia nuestra fuente de inacabada esperanza.” De esta

manera, en los tiempos que corren, el principal objetivo de nuestro trabajo en tanto formadores debiera ser promover los vínculos institucionales y favorecer espacios de cohabitación humana que permitan a los sujetos aprender a reconocerse a sí mismos y a los otros, apreciando el valor que tienen las relaciones humanas en la vida colectiva.

Coincidiendo con estas ideas, autores como Alain Touraine (1994: 23) proponen la creación de modelos educativos alternativos centrados en la formación de ciudadanos y ciudadanas en tanto sujetos, es decir, en tanto “actores individuales o actuando en grupos, capaces de controlar su entorno y de actuar con libertad y responsabilidad en el reconocimiento del otro como ser diferente”.

Para Touraine, (1994:30) los principios educativos sobre los que se debe fundar su propuesta está lo que él denomina *la escuela del sujeto*, que incluye: a) la formación y el reforzamiento del sujeto como tal, es decir, en tanto gestor de su propia vida y de la del grupo al que pertenece, b) el reconocimiento de la diversidad entre los sujetos en los procesos educativos c) la igualdad de oportunidades educativas. A este respecto el autor afirma: “A un educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa, sucede una educación que otorga una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del otro, comenzando por la comunicación entre niños y niñas o entre jóvenes de edades diferentes para alcanzar nuevas formas de comunicación intercultural.

En otras latitudes, particularmente en América Latina, Paulo Freire insistía ya desde los años sesentas, en la importancia de concebir la educación como proceso liberador, orientado a la formación de sujetos capaces de actuar en tanto ciudadanos plenos. Para Freire, el proceso educativo en tanto herramienta de libertad y de transformación de la realidad a nivel del sujeto y del grupo, tiene como objeto movilizar a los individuos para que aprendan a transformar sus vidas, para encaminarlos a una vida mejor gracias al enriquecimiento que les brinda el conocimiento de sí mismos, de los demás y de su papel en la construcción de la realidad que los circunda, lo que genera, a su vez, nuevas fuerzas y nuevos instrumentos para transformar esa realidad (Freire y Pichón Riviere:1985:30).

Inmersos en sociedades profundamente inequitativas y autoritarias, un gran número de autores latinoamericanos, incluidos algunos psicoanalistas, buscaron en estos años diseñar estrategias educativas alternativas en la intención de fomentar la creación de espacios de liberación de los sujetos. Uno de ellos fue, sin duda, Enrique Pichón Riviere, autor argentino formado en el psicoanálisis francés. Pichón Riviere buscó poner los principios y las técnicas psicoanalíticas al servicio de la emancipación humana, en una época en la que, como lo indica Silvia Radosh, lo que se buscaba era:

“Ampliar los beneficios de la teoría psicoanalítica a fin de que los individuos puedan lograr una forma de vida menos dolorosa, más adecuada a los sujetos, menos sometida al deseo de los otros y a las significaciones imaginarias predominantes, (Radosh, 1998:157)

Enrique Pichón Riviere y el grupo como espacio privilegiado para la convivencia social.

Al igual que Alberto Melucci (2000), Enrique Pichón Riviere, (1980) concibe el aprendizaje como un proceso encaminado hacia el logro de una mejor convivencia social y considera al grupo como el espacio privilegiado para trabajar los fenómenos de relación entre los seres humanos ya que a su interior se producen fenómenos que, como lo indica Carlos Schenquerman (1998), dan cuenta de la manera en que los sujetos se vinculan, toman distancia, se enfrentan o se alían a los otros seres humanos, así como de las maneras en las cuales pueden transformar sus relaciones para, en el mejor de los casos, lograr una acción social y una forma de convivencia humana más fecunda.

También coincidiendo con Freire,(1974) este autor consideró que en América Latina era prioritario elaborar propuestas de acción tendientes a la transformación personal y colectiva de los sujetos y consideró que el grupo, gracias al rol de protagonistas que asumen sus participantes, permitía a los sujetos: “reencontrar sus potencialidades, su historia, su cultura, su identidad, para pasar de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad da la cooperación. (Freire, Quiroga, 1985 :12)

En lo que concierne al aprendizaje como tarea del grupo Pichón Riviere retoma el modelo de W.R. Bion sobre la construcción del aparato de

aprendizaje del sujeto. Claudine Blanchard-Laville (1996) nos explica que la obra de Bion subraya la relación que se establece entre el sujeto y el acto de conocimiento, lo que permite que el aprendizaje se logre a partir de la experiencia. El sujeto en tanto “deseante” busca conocer el mundo que le rodea pero no siempre obtiene todo cuando desea y es justamente gracias a la frustración que experimenta que puede desarrollarse el aparato del pensamiento y, con ello, el pensamiento. El aprendizaje es entonces un proceso de creación de cadenas significantes que implican sufrimientos y placeres simultáneos en la medida en que empuja al aparato psíquico a interiorizar y ligar a su repertorio de conocimientos contenidos desconocidos que le provocan miedo pero que, al mismo tiempo, lo empujan a pensar y, por consiguiente, a aprender

Enrique Pichón Riviere subraya la diferencia que existe entonces entre el acto de aprender y el de aprehender. El primer tipo de aprendizaje implica la memorización., la simple incorporación de un contenido al repertorio cultural de individuo pero sin movilizarlo internamente, mientras que la aprehensión supone un proceso de creación de cadenas significantes, es decir, de apropiación de contenidos prioritariamente a través del propio cuerpo y, por consiguiente, supone la transformación del sujeto a partir del acto de aprehender. En este sentido, el aprendizaje significativo no es jamás neutro pues implica necesariamente el tratamiento de la información por el sujeto a partir del acto de aprehender.

En razón de su propia dimensión relacional, este tipo de proceso de aprendizaje lejos de ser fácil, implica a los sujetos en un proceso de cambio de los mueve en su interior y los confronta con su propio proceso de construcción subjetiva. Es por ello que el grupo constituye un dispositivo privilegiado para trabajar las relaciones complejas entre los sujetos y permite a sus participantes abordar diferentes aprendizajes en tanto problemáticas de vida, es decir, como algo que los atraviesa y no como simples temas de discusión y que los implica, junto con el facilitador mismo en un proceso de transformación personal y colectiva.

De esta forma, puesto que el proceso de aprendizaje conlleva a la redefinición de los modelos de relación que mueven a los sujetos, para aprehender tienen que pasar necesariamente por una situación

desestructurante de lo que los sostenía previamente, aquello ya conocido y poseído, para arribar a una nueva situación de estructuración subjetiva. Ello exige la creación de un espacio de contención, en un clima de confianza que permita a los participantes, de nuevo en palabras de Silvia Radosh, (1998:150) “El despliegue de los discursos singulares, plurales y divergentes, es decir, el despliegue de las subjetividades múltiples así como de sus interrelaciones en un clima de confianza y seguridad”.

Aquello que motiva a los sujetos a participar en la experiencia grupal es pues, la esperanza de lograr alcanzar un objetivo compartido, entre otros, el aprendizaje. Ello implica dos niveles: por un lado, el nivel de lo explícito, es decir el motivo conocido por todos los participantes que es lo que los mueve a decidirse a vivir la experiencia en cuestión pero también, el nivel de lo implícito, es decir, el nivel de las resistencias, las dificultades experimentadas por los sujetos para el logro de la tarea. Este nivel de lo latente es trabajado por el facilitador en la intención de que sea llevado a la superficie de manera de que estos contenidos adicionales lejos de obstaculizar el trabajo permitan ampliar el horizonte de comprensión de los sujetos sobre si mismos y los otros. Por ello, Pichón Riviere insiste en la necesidad de contar con un coordinador en el grupo operativo cuya función es diferente a la de los demás participantes y que consiste en garantizar la operatividad del grupo haciendo respetar las reglas establecidas por todos, lo que se conoce como encuadre, pero además en ayudar a poner en evidencia los aspectos latentes de la tarea a modo de señalamientos y de interpretaciones presentadas al grupo como temas para la reflexión, siempre con un carácter hipotético que hará posible el progreso del grupo hacia el logro de su tarea.

Inspirado en la obra de Pichón Riviere, uno de sus discípulos, Carlos Schenquerman, a su vez psicoanalista argentino, ha buscado enriquecer sus aportes reformulando diversos aspectos fundamentales de la teoría y la técnica del grupo operativo, que a continuación presentaré.

Carlos Schenquerman: El retorno al sujeto singular. Reformulaciones a la teoría y la técnica de los grupos operativos.

Carlos Schenquerman, (1999), ha concebido la necesidad de reformular la teoría y la práctica de los grupos operativos a la luz de los recientes aportes en el psicoanálisis sobre la conformación subjetiva de los seres humanos, particularmente en torno a las vicisitudes que atraviesan a los sujetos para devenir sujetos singulares, en el sentido en el que hemos discutido anteriormente, es decir, el sujeto como protagonista de su propio devenir individual y colectivo, capaz de reconocer al otro como diferente. A este respecto Schenquerman, (1999:9) afirma:

“...Entre el sujeto aislado, biológica o instintivamente determinado, por el cual se deslizó gran parte del psicoanálisis hasta los años sesentas , y el “sujeto colectivo”, aquél que cobra razón de su existencia en la dilución de lo individual en el interior de conglomerados definidos ideológicamente, no es fácil encontrar al sujeto social, al hombre que realiza la historia, tanto la suya, singular, como aquella que en cierto modo lo determina y a la cual intenta imprimir una cierta dirección.”.

Según este autor, la teoría pichoniana, al poner el acento de la experiencia del grupo en el logro de una tarea común corre el riesgo de homogenizar a sus participantes en beneficio de la tarea, pues correr el riesgo de considerarse los unos a los otros como simples medios para lograr una acción colectiva. Por el contrario, a fin de recuperar el eje central de la singularidad de los sujetos en los grupos, Schenquerman considera que es necesario tomar en cuenta el hecho de que, en la acción grupal hay coincidencias manifiestas entre los participantes pero también divergencias que son el resultado de las diferentes maneras de actuar de cada uno, sin que ello ponga en cuestión la singularidad de cada uno o el logro de la meta que se han fijado. Cada uno actúa pues en el grupo como en una orquesta, es decir, todos los músicos ejecutan la misma pieza, pero cada uno(a) utiliza su propio instrumento. Ello conduce a Schenquerman a pensar el grupo más que como un espacio operativo para participantes en donde el objetivo es cumplir con una tarea específica, como un espacio de elaboración y reflexión, es decir, como

un lugar de formación de los sujetos en el cual el encuentro con los demás seres humanos promueve vínculos más creativos y fecundos.

Para que esto sea posible el trabajo del coordinador es básicamente “hacer fluir” el proceso del grupo buscando que se creen las condiciones y los procesos elaborativos y de reflexión entre sus integrantes, a partir de la doble historia que se desdobra a lo largo del proceso grupal: aquella que tiene que ver con la manera particular en la que cada uno vive la experiencia y aquella que concierne a la historia colectiva que construyen juntos mediante las acciones comunes en las que se encuentran implicados, no sólo los participantes sino también el coordinador.

En última instancia, en tanto que lo que se pretende en el grupo es de favorecer la acción autogestiva de sus participantes, es importante subrayar que tanto Pichón Riviere como Carlos Schenquerman conciben la labor del coordinador grupal no como la de un líder sino más bien como un facilitador del proceso. Por sus conocimientos teóricos y su actitud de “acogida benevolente” permite a los integrantes del grupo el logro de sus objetivos. Como también lo afirma Claudine Blanchard-Laville (1996), el rol del coordinador es, por una parte el de suscitar un ambiente cálido en el cual los participantes puedan permitirse hablar libremente, a la manera de la asociación libre sin preocuparse demasiado por ser juzgados o por estar atentos las críticas y, por la otra de avanzar ciertas interpretaciones relativas al material aportado en el grupo sin que por ello acelere el proceso del grupo ni intelectual ni afectivamente.

El espacio grupal es pues, un espacio para pensar e implica un aprendizaje sin enseñanza porque el coordinador no enseña nada en la medida en que no se presenta a sí mismo (a) como quien detenta una verdad cualquiera o dador de una respuesta en la lógica de un ideal pedagógico, sino que cada uno(a) de los participantes ha de ser reenviado a su propia trayectoria, a su propia verdad particular. Muy por el contrario, de lo que se trata es de acompañar a los sujetos del grupo en un trabajo psíquico de aceptación de la duda, de la falta, que es lo que abre la posibilidad del aprendizaje, del desarrollo y de la transformación. Participar en estos grupos implica pues, a los sujetos en un proceso de elaboración y descentramiento como tales, de apertura al otro en tanto otro. Para Schenquerman (1999:

150ss) el aprendizaje de la diferencia supone al sujeto una renuncia a concebirse como único y en consecuencia al otro como parte de sí mismo. Esta renuncia a no concebirse como “total”, deviene el motor que abre la puerta a la multiplicidad, al reconocimiento del otro en tanto diferente, es decir, como sujeto externo, susceptible de ser amado aún si no forma parte de uno mismo. Continúa este autor:

“Solo cuando los participantes del grupo han podido discriminarse internamente, operando por un proceso de diferenciación en el cual cada uno es reconocido y aceptado en su singularidad como diverso – y no como “diferente a mi mismo”, es decir, no atravesado por una lógica binaria de oposiciones sino por el reconocimiento de los múltiples caracteres propios, los miembros pueden añorar o deprimirse por la pérdida de alguno de ellos. Son la diferenciación y la organización, movimientos de superación dialéctica, los que hacen al grupo capaz de arrancarse del centramiento en el sí mismo para volcarse “a la a cosa”, al objetivo.”

Para el logro de sus objetivos, el grupo se organiza alrededor de ciertos parámetros que describiré a continuación.

El dispositivo grupal y el proceso de formación de los sujetos en los grupos.

Los elementos principales que estructuran los dispositivos de grupos de reflexión, partiendo de la técnica de grupos elaborativos formulada por Carlos Schenquerman, (1999) son los siguientes:

- La consigna: es el enunciado, al inicio del trabajo del objetivo explícito que reúne a los miembros del grupo así como la formulación de las características específicas del trabajo a efectuar. Ello permite a los participantes comprender mejor el trabajo a realizar y disminuir la ansiedad que la nueva situación les provoca. Es el coordinador el encargado de enunciar la consigna puesto que es quien ha convocado al grupo.

La consigna comprende los siguientes elementos: el espacio y la duración del trabajo, las reglas a respetar, el protocolo de las sesiones, los temas a trabajar, la identidad de los miembros del grupo y su función y, finalmente, las características del funcionamiento del grupo

- El encuadre: consiste en el marco de trabajo que comprende las reglas, el espacio y la duración del grupo. Estos elementos garantizan a los participantes el buen funcionamiento del grupo pues les asegura el que contarán con espacio adecuado para desarrollar su trabajo. El encuadre es fijado por todos los(as) miembros del grupo, y les implica la obligación de respetarlo y hacerlo respetar.

Las reglas permiten también asegurar el clima de trabajo a la manera de la asociación libre, es decir, de lo que se trata es decir en el grupo todo aquello que viene a la mente en relación al objetivo fijado, sin importar si pareciera ridículo o absurdo, lo importante es expresarse libremente. Otra regla es la restitución, ella significa que si algo sucede fuera del grupo que tenga que ver con lo que ha sucedido a su interior, es importante decirlo. La abstinencia, que implica guardar la confidencialidad de la información en lo que concierne a la vida íntima de sus participantes y, finalmente, el tiempo y espacio fijos en el sentido de que las sesiones se realicen, en la medida de lo posible, en el mismo espacio.

Por su parte, el espacio corresponde al lugar físico en el cual se llevarán a cabo las reuniones. Ello permite que los participantes sepan a dónde ir y a qué persona contactar en caso de problema. La duración concierne al número de sesiones previstas, las fechas en que se llevarán a cabo y el tiempo total de la duración del grupo

- Los(as) participantes y su función: la función de los integrantes del grupo es de participar en las actividades propuestas de manera libre y responsable intentando decir todo cuanto les viene a la mente sin importar si les parece poco interesante o fuera de contexto.

- El(la) coordinador(a) y su función: Su función es, por un lado, el facilitar el funcionamiento del grupo gracias a sus intervenciones derivadas de su labor de escucha del discurso grupal y de su conocimiento en la materia y, del otro, la de “acogida benevolente”, es decir, la de acoger en si mismo(a) los movimientos psíquicos de los otros respetando sus tiempos de elaboración.

La función del coordinador es pues, facilitar el trabajo colectivo. Es quien formula las actividades a realizar e intervendrá en el espacio grupal cuando lo considere necesario para señalar las dificultades, pero también los facilitadores en el trabajo de elaboración. Es responsable de la devolución al fin de la última

sesión, elaborada a partir del registro que hace el observador y su finalidad es aportar a los participantes una base de reflexión sobre todo el proceso del grupo una vez concluido, así como de su participación a lo largo del mismo

- El(la) observador y su función: Se trata de una persona que registra todo lo que pasa en las sesiones y que puede tener o no una presencia silenciosa a lo largo el trabajo. Su trabajo es compilar toda la información respetando su carácter confidencial y la tranquilidad de los miembros del grupo, como un material análisis adicional que permitirá al coordinador elaborar la devolución y confrontar su trabajo con los puntos de vista del observador.

Por su parte, los aspectos principales que el coordinador, con el apoyo del observador analiza a lo largo del proceso grupal son:

- Análisis del discurso manifiesto: es el análisis de los temas de reflexión surgidos a lo largo de las sesiones.

- Análisis de la dinámica latente: concierne a la manera en la cual cada uno enfrenta la temática propuesta, es decir, las contradicciones, los problemas, los conflictos que aparecen en relación a la manera en la cual cada uno enfrenta la reflexión grupal en relación a su propia vida.

- Análisis de la implicación: concierne a la manera en la cual el discurso de los diferentes sujetos resuena en la propia subjetividad del (la) coordinador y recíprocamente, la resonancia de su propio discurso en la subjetividad de los participantes del grupo.

Es importante recalcar la opinión de Carlos Schenquerman para quien lo latente hace alusión a la manera en la cual las reflexiones se inscriben en el psiquismo de cada uno de los sujetos participantes del grupo, a partir de su propia historia y de sus identificaciones subjetivas pues es fundamental precisar que lo latente no es comparable a lo inconsciente, aun cuando necesariamente tenga que ver con él en la medida en que se accede a sus contenidos vía las asociaciones libres, las interrupciones, las fracturas en su discurso, los lapsus, etc. Estos contenidos, si bien no están inscritos en el discurso manifiesto, a diferencia de los contenidos inconscientes pueden acceder a la conciencia mediante los señalamientos y las interpretaciones del coordinador convirtiéndose en material de apoyo al proceso de elaboración y reflexión.

Propuestas de trabajo grupal derivadas de esta concepción de trabajo grupal.

Los límites de extensión de este trabajo no nos permiten extendernos en la presentación de diversas propuestas que se han derivado de esta concepción de trabajo grupal, por lo que remito al lector a otros textos incluidos en la bibliografía en donde se discuten en profundidad. Para efectos de esta presentación, baste concluir afirmando que frente a realidades tan complejas como las que atravesamos en nuestras sociedades contemporáneas, es posible y deseable la articulación de distintos saberes en torno a los procesos de formación de los sujetos, incluidos los que derivan del psicoanálisis, de manera que seamos capaces de construir los espacios y los vínculos necesarios a través de los cuales las personas puedan lograr formas más fecundas, creativas y respetuosas de convivencia humana. Dentro de este amplio marco de acción, el trabajo en grupos de reflexión de orientación psicoanalítica ha demostrado, a lo largo del tiempo y particularmente en países que enfrentan grandes dificultades como es el caso de los países latinoamericanos, ser una herramienta de trabajo privilegiada para alcanzar estos propósitos.

Bibliografía

Blanchard-Laville, Claudine,(2001) Saber y Relación con el Saber. *Cuadernos de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.*, 1996.

____ *Les Enseignants entre Plaisir et Souffrance*, (2001) Presses Universitaires de France (PUF), series Education et Formation, France.

____(1999)« L'Approche Clinique d'Inspiration Psychanalytique : Enjeux Théoriques et Méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, 127 :9-22, France.

- Freire, Paulo,(1974) *La Educación como Práctica de la Libertad*, Paidós, México.

____ - Garcia O. M.J.,(2002) « A Gendered Education Towards the Fulfillment of Democracy », en *Luce Irigaray, Dialogues Around her Work*, Edinburgh University Press, 25 : 3 : 66-77, Anglaterra.

____ (2006) « Formation à la Citoyenneté et Violence de Genre dans des communautés rurales du Sud-est Mexicain, *Enfants Violents et Violences envers les Enfants*, Ed. Bréal, Francia. En vías de publicación

Irigaray, Luce, (1994) *La Democrazia Comincia a Due*, Bollati Boringhieri, Bologna, Italia.

____ (1997) *Progetto di Formazione alla Cittadinanza per Ragazze e Ragazzi, per Donne e Uomini, sur incarico de la Commissione per la Realizzazione della Parità fra Uomo e Donna della Regione Emilia-Romagna*, Italia.

____ (1999) *Chi Sono Io, Chi sei Tu ? La Chiave per una Convivenza Universale*, Biblioteca di Cassalmaggiore, Italia.

- Melucci, Alberto, (2000) *Culture in Gioco. Differenze per Convivere.*, Il Saggiatore Editrice, Milano, Italia.

- Pichón- Riviere, Enrique, (1980) *Sujeto y Grupo*, Paidós, México.

- Radosh, Silvia, (1998) "El Analisis Grupal Diferente al Analisis Individual? En *La Diferencia sus Voces, ecos y Silencios*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

____ (2002) « La Transferencia, Como Juega ? » *Tramas*, 18 /19 : 239-266, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

- Schenquerman, Carlos, (1999) *Una Perspectiva Psicoanalítica de lo Grupal. El Rescate de la Singularidad en los Grupos*, en vías de publicación, Buenos Aires, Argentina.

Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere, (1985) Ediciones Cinco, Buenos Aires, Argentina.

- Touraine, Alain, (1994) *¿ Qu'est-ce que la Démocratie ?* Le Livre de Poche, Fayard, France.

____ (1997) *Pourrons Nous Vivre Ensemble ? Egalité et Différence*, Fayard, France, au Savoir »1997. *Sciences de l'Education*, Paris X, Mai, 2000.