

## PSICOANÁLISIS Y COMUNIDAD

### Grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente

*Alicia Kachinovsky*<sup>1-2</sup>

#### Antecedentes: “Los grupos Balint”

Este dispositivo de trabajo grupal fue creado por el Dr. *Michael Balint*, psicoanalista húngaro, en el ámbito de la educación médica. Con él se procuraba contemplar un aspecto de la formación profesional, no tenido en cuenta hasta ese momento, respecto a las coordenadas psicológicas que atraviesan la práctica médica.

Los primeros grupos en los que se aplicó dicha técnica fueron coordinados por el matrimonio Balint, desde 1950 a 1970, fecha en que se produce el fallecimiento del Dr. Balint. Su esposa, *Enid Balint*, también psicoanalista de la *British Psycho-Analytical Society*, continuó trabajando en esta orientación, contando con el apoyo del *Tavistock Institute of Human Relations*.

La difusión y aplicación de esta metodología de abordaje grupal en otros países dio lugar a la creación de la *Federación Balint Internacional*. Se produjo, asimismo, una extensión de la práctica a otros grupos de profesionales en los que también se constataba un fuerte compromiso personal respecto de la tarea desarrollada, poniéndose en juego la salud mental de aquéllos.

Se trata, al decir de Jorge Tizón, “de una de las aportaciones más conocidas del psicoanálisis a la formación en el plano psicológico y emocional de los profesionales sanitarios contemporáneos, aunque no la única” (p. 37).

---

<sup>1</sup>. Miembro Asociado de APU. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina.

<sup>2</sup>. Benito Nardone 2337/apto. 101. alika@fmed.edu.uy

En nuestro medio, el trabajo con la metodología Balint o con otras técnicas grupales de similares objetivos, se viene llevando a cabo desde hace varios años en el *Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina*. Los resultados obtenidos son, en este sentido, francamente auspiciosos.<sup>3</sup>

## **Fundamentación**

La pertinencia de este dispositivo en el espacio educativo reside, en primer término, en la consideración del sufrimiento psíquico que acompaña ineludiblemente a toda *relación pedagógica*. En este sentido, destacamos su carácter “relacional” procurando dar cuenta de las múltiples interacciones y de la pluralidad de protagonistas implicados en los diferentes escenarios por los que transcurre el devenir educativo.

La referencia al sufrimiento no admite una única vertiente. En un nivel más manifiesto tal sufrimiento deriva de lo que podríamos llamar un *conflicto de intereses* que se juega entre los diferentes actores y demandas institucionales. He aquí lo que caracteriza la compleja trama del ámbito educativo.

En un nivel menos evidente deberá considerarse la naturaleza conflictiva de lo humano, en el sentido de entender al *sujeto de la educación* como *dividido* y *descentrado*. División y descentramiento que no encuentran cabida en aquel *in-dividuo* trascendental de la antigua tradición filosófica de la conciencia; división y descentramiento que cuestionan la soberanía de la razón. Parafraseando a Morin, convive en el espejo de ese *homo sapiens* en el que nos hemos mirado este otro *homo demens* que nos habita.

Una versión psicoanalítica de esta doble realidad formula la “*heteronomía del ser humano*”, vinculándolo con la concepción del inconciente como lo ajeno, lo implantado por el otro desde su extranjería. Jean Laplanche dirá entonces:

*“no es sólo el hombre en su existencia concreta el que se ve humillado por encontrarse en ninguna parte, en el seno de la inmensidad del universo, la revolución copernicana es tal vez más radical aun, en tanto sugiere que el hombre, incluso como sujeto cognoscente, no es el sistema de referencia central de lo que conoce”* (p. 14).

---

<sup>3</sup>. La sistemática evaluación de estas actividades muestra un nivel de satisfacción progresivo por parte de los participantes que, por primera vez, encuentran un espacio de “no exigencia” para pensar la propia práctica y donde contener las angustias que de ésta derivan.

Si la noción de sujeto descentrado se pone de relieve es porque ha entrado en crisis un paradigma. Aquel sueño del ser humano capaz de autodeterminarse y de elegir libremente, cuya educación habría de muñirlo de instrumentos a ser dominados por él, no logra ya sostenerse. Entra en escena el sujeto-sujetado por los mismos instrumentos que anhela poseer y tiene la ilusión de dominar. Es el sujeto-del-lenguaje. El discurso protagoniza y encarna al poder mismo, capturando y sujetando. El discurso es entendido entonces como productor de sujetos y deseos. El saber no es ya, en primera instancia, un objetivo a conquistar; su rol constitutivo lo coloca en el banquillo de los acusados. Se trata de una materialidad a investigar que impone otro requisito: un pronunciamiento por las denominadas *políticas de la identidad*.

El cambio, al que sin duda aspira la educación, sólo se entiende como ruptura y quiebre de lo ya dado. Interrogar lo evidente, lo obvio, lo ya sabido, los postulados. Destronar las certezas, las verdades universales. Desterrar los metarrelatos. En fin, *posmodernismo*. Dejemos a propósito una pregunta planteada: ¿es posible crear en el trayecto de la formación docente un espacio en el que algo de esta reflexividad sea posible?

El *in-dividuo* racional ha perdido credibilidad, cediendo su lugar al *sujeto de la historia y del lenguaje*. Si hablamos de educación esto nos compele a cuestionar nuestro protagonismo, es decir, nuestra identidad como educandos y educadores. ¿Qué axiomas subtienden a estas denominaciones plenas de significados heredados? ¿Qué genéticas discursivas se nos han impuesto?

Es de celebrar, desde esta perspectiva, que la pregunta por la identidad no sea ya el “recinto sagrado” de los psicoanalistas. Aquello que parece un privilegio ha implicado desde siempre el alto precio de lo subversivo. Desde sus orígenes, el psicoanálisis ha procurado otras voces que lo alimenten, sin por eso perder su especificidad. Si la educación lograra desviar su atención del rendimiento y la eficacia como centro de sus preocupaciones, preguntándole al sujeto de la educación *quién es* y no *cuánto mide*, otra trama comunicacional se armaría entre ambas disciplinas. Un primer punto de encuentro habría de congrega a quienes transitamos distintos recorridos: privilegiar una mirada que dé cabida a aquellas contingencias personales, culturales, sociales, históricas e institucionales que nos han determinado en lo que somos, hacemos y pensamos, en lo que no podemos ser, hacer o pensar. Precisamente el trabajo con grupos de docentes o de futuros docentes a través de un dispositivo del tipo Balint o inspirado en él lo hacen posible.

En esta misma orientación, Fidel Tubino, un educador peruano, destaca la necesidad de construir una “*identidad ética*” en la que se pueda conjugar lo racional y lo irracional de nosotros mismos. A tales efectos la exploración psicoanalítica se constituye, a su entender, en vehículo (¿método?) privilegiado para liberar al sujeto de la “tiranía de la costumbre”, es decir, de aquellos implícitos que obstaculizan la conquista de la autonomía. Esto supone abandonar un estado de “acatamiento” para ingresar en la mayéutica socrática. Si el docente puede hacer que el educando alumbre sus propias preguntas, se habrá quebrantado la ilusión de un saber acabado. Tubino condena el espejismo de la certeza y alienta, como Thomas Popkewitz, a recorrer los senderos de la incertidumbre, aun cuando sabe que éstos no están exentos de angustia. Por eso mismo recurre al paradigma psicoanalítico que, lejos de ofrecer la respuesta exacta y veloz de un sofisticado dispositivo tecnológico, se atreve a permanecer en *ese antiguo diálogo del hombre con su fragilidad, su “incompletud” y su “finitud”*. Ello implica una suerte de vocación por lo auténtico, jerarquizando en el encuentro humano que “nos mostremos recíprocamente tal como somos, con nuestras dudas, indigencias, fantasías y deseos” (p. 131).

En otro lado decíamos, a propósito de la incidencia de los fenómenos inconcientes en la dinámica educativa, que “todo contrato didáctico explícito o tácito suele ser habitualmente perturbado, alterado o desviado por esta presencia inexorable y escasamente mensurable. En este sentido, lo inconciente debe visualizarse como aquello que retorna y resiste a un proyecto racional, como aquello que posee una lógica propia que acompasa su carácter indomeñable” (p. 2). También afirmábamos que esta cualidad de lo inevitable compromete a quien cumple el oficio de formador y lo implica en su tarea. Subrayábamos entonces el imperativo del trabajo del docente sobre sí mismo y la necesidad de una búsqueda de los pilares subjetivos que sustentan el proyecto didáctico, ya que dichos pilares actúan simultáneamente como motor y obstáculo del quehacer educativo.

Esta modalidad de trabajo grupal aquí fundamentada favorece una “particular articulación entre lo personal y lo profesional, es decir, en ese ir al encuentro de las relaciones entre lo que pasa en el espacio fáctico docente y la historia de cada sujeto” (p. 2). Supone, asimismo, un proceso marcado por *la facultad humana de historizar* lo acontecido, para así ir al encuentro de esa multiplicidad de sentidos plausibles.

Claudine Blanchard, afirmando la existencia de un “*sufrimiento psíquico profesional*”, postula que “*en el espacio de la clase hay efectos inconcientes que*

*proviene tanto del profesor como de los alumnos*” (p. 80). Su referencia a lo inconciente reposa en la necesidad de resaltar la función de desconocimiento que sostiene una parte del sí mismo. Aquello que escapa al dominio del sujeto y que, por ejemplo, se traduce en formas habituales de funcionamiento: clisés, estilos o modelos docentes. En ambos términos de la función docente –educandos y educadores– se reproducen estas pautas repetitivas de comportamiento, sin saber de ellas o, por lo menos, sin conocer el motivo de las mismas.

Otro aspecto que podría vincularse a éste y que también constituye una de las preocupaciones de Blanchard es *la relación con el saber* que se establece desde el docente, ya que éste va a tener que acompañar a sus estudiantes en este proceso de relacionamiento con el conocimiento. “La situación grupal va a despertar viejos temores y en ella cada uno va a procurar calmar esos temores. (...) En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (p. 81).

Se impone en este punto el concepto de *didactogenia* acuñado por José Cuckier. Si bien podríamos conjeturar que este eventual daño al semejante por medio de un acto docente inoportuno recoge varias versiones, este psicoanalista argentino lo circunscribe al “trastorno inducido en el educando por la personalidad narcisista del educador.” Cuckier subraya la arrogancia y la soberbia como características de este perfil docente. Destaca su convicción de estar por encima del que educa, de posicionarse en la omnisapiencia. No se observa en él capacidad de empatía, ni tolerancia a la frustración, predominando los sentimientos de triunfo, control y desprecio. “*Pongo el acento en el autoritarismo invisible, aparentemente no violento, del cual es más difícil defenderse*” (p. 55).

La pregunta del docente por su propia praxis y por su anudamiento con las vicisitudes histórico-vivenciales que la determinan es, a nuestro entender, un compromiso ineludible. En otro trabajo ya citado, al que titulamos precisamente como “*Let it be*”, nos referíamos a la dimensión ética de una propuesta como la presente, ya que no se trata de formar o modelar docentes sino de ofrecer intermediarios y oficiar como mediadores para que cada docente descubra y amase su propia forma. Ésta sería la función del coordinador de un grupo de reflexión imbuido de la filosofía Balint.

## **Objetivos**

- \* Instrumentar al docente en la habilidad de percibir algunos de los componentes psicosociales que entraña toda relación humana y, en particular, aquella que se establece entre éste y sus estudiantes.
- \* Orientar al profesional de la docencia para que pueda identificar algunos de los problemas y conflictos personales que interfieren en su práctica.
- \* Sensibilizar al participante respecto a la importancia que poseen los elementos anteriores sobre el bienestar personal y profesional.
- \* Crear un espacio que viabilice la transmisión y difusión de las “funciones emocionales introyectivas”, en el sentido de Meltzer (1989): solidaridad y amor, contención, esperanza, capacidad de pensar.
- \* Instaurar un *grupo de trabajo* que desarrolle como modalidad operativa el *pensar en común* acerca de aquellas situaciones conflictivas que hacen a la cotidianeidad educativa.
- \* Favorecer la constitución progresiva de dicho grupo en un hábitat de depositación y contención de las angustias despertadas por los avatares profesionales.
- \* Lograr, asimismo, que se configure como un espacio de descanso, de no exigencia, en el sentido de suspender y metabolizar colectivamente aquellas respuestas precipitadas por las tensiones, presiones y urgencias que derivan de los requerimientos institucionales.
- \* Propiciar un clima de tolerancia y comprensión –no prescriptivo– que permita dar sentido a nuestras equivocaciones y nuestros excesos como docentes.
- \* Hacer que el grupo se organice como espacio reparatorio de aquel daño causado por cualquiera de sus integrantes, ya sea a nivel real o fantasmático, como medio de reforzar la esperanza y la confianza tanto en los propios aspectos repáratenos y bondadosos como en los ajenos. Precaverse, en tal sentido, de la transformación del grupo en un órgano culpógeno y normativo.
- \* Alentar la aplicación de estas funciones de análisis y contención generadas en el seno grupal al espacio-aula, es decir, en el relacionamiento futuro del docente con los estudiantes a su cargo.

- \* Auspiciar la configuración del grupo como “*continente para el pensamiento*”, de tal forma de ampliar la capacidad de pensar críticamente de cada uno de sus miembros.
- \* Introducir algunas herramientas del socioanálisis –por ejemplo la elaboración y socialización de la “carta de identidad docente”– de forma tal de analizar las circunstancias históricas, sociales e institucionales que han participado en nuestra constitución profesional, así como aquellos modelos pedagógicos, supuestos psicológicos y referentes filosóficos que subyacen a nuestra praxis.
- \* Orientar a los docentes hacia la captación y elucidación de los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que se producen en el escenario relacional del aula.
- \* No tratándose de un grupo terapéutico, se espera sin embargo obtener aquellos efectos o rendimientos psicoterapéuticos colaterales, en absoluto despreciables. Favorecer, en cambio, procesos adecuados de derivación cuando ello se haga necesario.

### **Metodología de Trabajo**

Se trabajará en sesiones de noventa a ciento veinte minutos de duración, debiendo establecerse una frecuencia de reunión de carácter regular. Se considera aconsejable que el intervalo entre sesiones sea del orden de una semana; no obstante esto admite cierta flexibilidad, en virtud de los recursos con los que se cuente.

La coordinación de la actividad estará a cargo de dos profesionales con experiencia en manejo de grupos. Uno de ellos cumplirá el rol de observador y otro el de coordinador propiamente dicho. Ambas funciones podrán ser rotativas, si así se considerase pertinente. Al menos uno de los coordinadores deberá detentar una sólida formación clínica y psicoanalítica. En algunas oportunidades la pareja coordinadora estará ventajosamente integrada por un psicoanalista y un docente con formación en dinámicas grupales o, en su defecto, por un socioanalista.

Los participantes expondrán, alternativamente, las vicisitudes de una relación docente (educando-educador) lo más detalladamente posible (emociones, temores, dificultades, incertidumbres, etc.) Se pedirá que dicho relato contemple los diferentes aspectos que hacen al contexto de la situación descripta. Estos informes verbales han de

ser suficientemente amplios, procurando no marginar o disociar aquellos elementos más anecdóticos de la relación comunicada.

Los demás participantes podrán formular preguntas aclaratorias y expresar sus inferencias al respecto. El narrador se reserva el derecho de establecer el límite que juzgue oportuno en relación con aquellas explicaciones que puedan rozar su intimidad personal. El coordinador, asimismo, deberá tomar las medidas pertinentes para preservar la privacidad de todos los participantes, estableciendo un voto de confidencialidad grupal.

Explícitamente se excluirá de la dinámica conversacional cualquier juicio de valor acerca de la conducta del docente y tampoco se habilitarán las afirmaciones de carácter prescriptivo.

El coordinador favorecerá una fluida comunicación grupal, procurando mantener el encuadre y los objetivos establecidos. Su intervención estará dirigida, básicamente, hacia el señalamiento de aquellos fenómenos relacionales que no han sido visualizados por el grupo.

La “vida útil” de un grupo con las presentes características ha de ser más de un año. Para que se consolide la creación de un verdadero *grupo de trabajo*, será importante mantener la relativa continuidad de sus miembros, horarios, sesiones, etc.

Finalmente, al decir de Tizón, tanto los coordinadores como el grupo en su globalidad deberán soportar los límites de la comprensión, de la capacidad de captación o *insight* y de la capacidad de brindar una ayuda suficiente.

### **Una Versión Testimonial**

José forma parte de un grupo integrado por doce docentes de la Facultad de Medicina, de diferentes especialidades e inserciones académicas. Su condición entusiasta y su carácter decidido lo llevan a compartir el siguiente relato, sin mediar dudas al respecto:

*El escenario de esta anécdota es un anfiteatro de un piso de cirugía del Hospital de Clínicas. En ese entonces me estaba desempeñando en el último año de mi cargo de Asistente (grado II) de Clínica Quirúrgica.*

*Se me había adjudicado una “charla” sobre cáncer de pulmón para alumnos de CICLIPA 1, es decir, quinto año. Había unos cuarenta alumnos cuando entré y les dije que quería cambiar un poco la dinámica de las charlas, así que me senté en un banco*

*con ellos y nos pusimos a hablar, en un tono más coloquial, sobre el tema. Yo no soy de los que voy a dar clase de camisa y corbata, parándome adelante.*

*Dado que se notaba que muy pocos habían estudiado, comencé a dirigir la charla con preguntas, que al final era yo mismo quien las respondía. Todos estaban sacando apuntes. Y los que sirven son los libros de tapa dura. Cuando llegamos al punto de las metástasis que más frecuentemente da el cáncer de pulmón, pedí que alguien las enumerara. “Hígado”, dijo uno. Bien. “Glándula suprarrenal”, dijo otra. Bien. Hígado, suprarrenales –comencé a enumerar– pleura, cerebro en el hombre y calata en la mujer, deslicé haciendo un chiste para cortar el hielo.*

*Al mirar al auditorio, esperando la aprobación masculina y el descontento femenino (¡Ufa con este machista!), me di cuenta que no lo habían entendido. Cerebro en el hombre y cráneo en la mujer, porque ésta no tiene cerebro, aclaré. Y para colmo de males vi como la enorme mayoría de mis escuchas comenzaban a borrar o tachar lo que habían escrito, porque se lo habían tragado como cierto. Recién entonces me di cuenta que la mayoría de los presentes estaban haciendo funcionar sólo una sinapsis nerviosa: entre la neurona sensorial auditiva y la motora de los músculos del brazo para escribir, sin pasar por la conexa cerebral. ¡Aquello que nos distingue de los seres no pensantes!*

Finalizado el relato, comienza el diálogo grupal. Marisa dice conocer un chiste similar sobre las larvas de la ballena. José retoma su preocupación por la pasividad de los estudiantes, exponiendo su punto de vista y decepción. Marlene afirma tímidamente: Nosotros tenemos algo que ver en eso. El comentario desencadena algunas preguntas: ¿permisividad docente?, ¿aprehensividad derivada de lo que el docente no sabe? Y así va y viene la direccionalidad discursiva, entre hablar del otro (estudiante) o pensar acerca de uno mismo y de la propia práctica (docente).

Por momentos retorna el estilo de la convicción y la descalificación: *la información que les damos está pasando del bulbo para abajo*. En tales circunstancias, el grupo evade la consigna; no le pregunta al protagonista –José– acerca del episodio. En lugar de ello afirma, califica, prescribe: *Están los buenos docentes, los malos docentes y los que podemos adoctrinar como enseñar*. Se hace necesaria la intervención del coordinador, tomando en cuenta que el “grupo docente” reproduce la falta de cuestionamiento atribuida al “grupo de estudiantes” en la anécdota.

Algo de la historia de la institución educativa, ligada a una función disciplinadora y homogeneizante, hace acá lo suyo. Así entendemos la emergencia y paradójica defensa de “adoctrinar”, antítesis del pensamiento crítico en nombre del cual surgió el “chiste”.

El cambio en la dinámica discursiva no se produce hasta que el coordinador, de sexo masculino, señala que José aporta una historia cuyo supuesto humor descalifica la condición femenina, en un grupo en el que la mayoría son mujeres.<sup>4</sup> Y alguien agrega: *Además está la madre en el tribunal*, señalando a la co-coordinadora.

Como puede verse, los coordinadores se han constituido para este grupo docente en modelo de pareja parental, pareja a la que se atribuye una función superyoica (judicial). Traducido a jerga pedagógica, se trata de la función prescriptiva y vigilante de la institución educativa. Escapar a ella no es tarea fácil. Desde el punto de vista de las ansiedades, una tonalidad paranoide tiñe la escena grupal.

Las enfáticas justificaciones de José reafirman el señalamiento del coordinador: *No era peyorativo de la mujer. Ya bastante tienen...* Es entonces que emergen las protestas femeninas. Lucía aclara que su especialidad está bastante alejada de la de José y que no entendió el “chiste” hasta que él lo explicó, ya que pensó en un tumor óseo. Otras voces se suman a la de ella.

Aunque José continúa intercalando sus protestas –“¡Ni la historia<sup>5</sup> tenían!”–, Marcela continúa: *Debo tener muy idealizada mi actuación como docente. Situaciones de esas no tuve, no con ese chiste. Yo no haría ese chiste.*

El diálogo continúa, la palabra circula... El malestar retorna. José renueva la embestida: *Yo esperaba que se dieran cuenta los hombres, que son los que piensan. Pero está lleno de mujeres, cada vez hay más. Y encima se molestaron porque tenían que borrar.* La voz femenina de la coordinación pregunta si está seguro que estaban molestos porque tuvieran que borrar o por el chiste. La convicción de José se acrecienta: *Completamente seguro. Me gusta ser jodón. Nadie se puede molestar conmigo por los chistes que hago. Yo soy de los que llego a casa y hago de todo: lavo platos, cocino, hago mandados...* Se enciende el clima grupal frente a la “confesión” escuchada. Las voces se cruzan y por allí se escucha: *Entonces te sacas la bronca con las pobres estudiantes...*

---

<sup>4</sup>. Lo mismo ocurre en el grupo de estudiantes en el que se suscitó el episodio narrado.

<sup>5</sup>. Se refiere a la “historia clínica”. Aunque podríamos pensar que lo que el grupo no tiene es su historia personal, para entender la anécdota, no es tiempo aún de incursionar en ella.

La riqueza reflexiva del grupo empieza a multiplicarse. Surgen diversas vías de análisis sobre el acto docente. Predominan las preguntas abiertas. Una nueva intervención de José en torno al tema del autoritarismo resulta particularmente provechosa: *Busco algo movilizador. No quiero que les pase lo mismo que a mí. Yo estudié en la época de la dictadura.*<sup>6</sup> *La información ya venía procesada.* Una pediatra le contesta: *Al final es aquello de no querer hacer lo mismo que hicieron nuestros padres y terminar haciendo lo mismo.*

Apenas un recorte de esta primera sesión de un “Grupo R” que, como tal, no alcanza a dar cuenta de la riqueza reflexiva promovida por cada una de estas anécdotas o testimonios que dialogan entre sí, anudándose a historias personales que esta viñeta no logra demostrar. Si algo es preciso subrayar del material elegido, es el predominio de lo impersonal en el relato. No sólo porque la historia de José queda enmudecida –nada sabemos sobre esos padres que la pediatra alude–, también porque el episodio transcurre con un grupo de estudiantes no personificados. El grupo docente tampoco pregunta demasiado por ellos. Esta particularidad del funcionamiento grupal, señalada y trabajada con sus integrantes, es fiel testigo del anonimato imperante en las aulas universitarias. Y este fenómeno de *anomia*, que el colectivo universitario justifica con el slogan de la masificación, denuncia un modelo relacional que habita al cuerpo docente, disociando al conocimiento del sujeto y sacrificando a este último en nombre del imperativo del “Saber”.<sup>7</sup>

**Descriptores:** EDUCACIÓN / MAESTRO / GRUPO / REFLEXIÓN

**Autor-tema:** Balint, Michael

### **Bibliografía**

BALINT, M. (1961). *El Médico, el Paciente y la Enfermedad*. Bs. As., Libros Básicos.

BLANCHARD, C. (1996). *Saber y Relación Pedagógica*. Bs. As., U.B.A. Novedades Educativas.

---

<sup>6</sup>. Los efectos de la dictadura sobre la educación se han convertido en un invitado infaltable de la reflexión promovida por éste y otros dispositivos similares.

<sup>7</sup>. Las comillas hacen referencia a un cuestionamiento: ¿se trata realmente de un saber o, así entendido, ese saber se restringe a mera información?

- CUKIER, J. (1990). Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos. En *Psicoanálisis y Educación*. Lima, Sociedad Peruana de Psicoanálisis; Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13. Fondo Editorial, 1992: 53-93.
- GATTI, E. y KACHINOVSKY, A. (1997). "Let it Be". En Seminario de Pedagogía Universitaria "Formación del docente universitario", Cátedra UNESCO-AUGM, 2, Universidad de la República, Montevideo, nov. 1997, mimeo.
- LAPLANCHE, J. (1992). *La Prioridad del Otro en Psicoanálisis*. Bs. As., Amorrortu, 1996.
- MELTZER, D. et al. (1989). *El papel educativo de la familia*. Barcelona, Espaxs.
- MORIN, E. (1973). *El Paradigma Perdido*. Barcelona, Kairós, 1992.
- POPKEWITZ, T. (1992). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. En *Revista Propuesta Educativa*; año 6, nº 13: 30-43. Bs. As., Muiño y Dávila, 1995.
- TIZÓN, J. (1993). Una perspectiva de los "Grupos Balint": los grupos de reflexión. En *Revista de Psicoanálisis de Madrid*, Nº 18- 37-63.
- TUBINO, F. (1992). Educación, el despertar de la pregunta. En *Psicoanálisis y Educación*. Lima, Sociedad Peruana de Psicoanálisis; Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13. Fondo Editorial: 130-138.