



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 20 No. 2

Junio de 2017

PROCESOS INCONSCIENTES Y POSIBILIDAD DE RETORNO SOBRE SÍ MISMO EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO¹

José Refugio Velasco García² y María Teresa Pantoja Palmeros³
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Para rebasar la idea de que un profesional solamente adquiere conocimientos y habilidades, hablamos del proceso de formación donde están implicados fenómenos inconscientes como pueden ser la transferencia y la identificación. Después de caracterizar estos fenómenos desde la perspectiva freudiana, insistimos en la posibilidad de que quienes participamos en la formación profesional de psicólogos y psicólogas podemos interrogarnos sobre el tipo de relaciones que sostenemos a lo largo de ese proceso, sobre todo ahora que en muchos espacios educativos se ha aceptado que la pluralidad teórica y metodológica de la psicología debe ser parte importante de la formación de los profesionales de la psicología. Retomamos principalmente las ideas de Jean Claude Filloux y de Michel Foucault para abrir la posibilidad de realizar un trabajo sobre sí mismo, donde el poder y el placer sean los puntos de partida, en la medida en que permanentemente están actuando en las relaciones intersubjetivas, y por supuesto en los fenómenos intrasubjetivos.

Palabras clave: formación, transferencia, identificación, pluralidad, poder, placer.

¹Este artículo fue posible gracias al apoyo del Proyecto PAPCA "Subjetividad y Procesos Educativos" (FESI-DIP-PAPCA-2016-22). FES Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable Dr. José Velasco García; corresponsable Dra. Irene Aguado Herrera

² Profesor Asociado "C" Tiempo Completo. Facultad de estudios Superiores Iztacala. Universidad Autónoma de México. Correo electrónico: jorevel@unam.mx

³ Profesor Asociado "B" Tiempo Completo. Facultad de estudios Superiores Iztacala. Universidad Autónoma de México. Correo electrónico: mtpantoja@campus.iztacala.unam.mx

UNCONSCIOUS PROCESSES AND POSSIBILITY TO RETURN ON ONESELF IN THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGIST

ABSTRACT

To go beyond the idea that a professional only acquires knowledge and skills, we are talking about the process of formation where unconscious phenomena such as transference and identification are involved. After characterizing these phenomena from the Freudian perspective, we insist on the possibility that, we who participate in the professional formation of female psychologists and male psychologists, can ask ourselves about the type of relationships that we hold throughout this process, especially now that in many educational spaces it has been accepted that the theoretical and methodological plurality of psychology must be an important part of the formation of psychology professionals. We principally take back to the ideas of Jean Claude Filloux and Michel Foucault to open the possibility of performing a work about oneself, where power and pleasure are the starting points, as long as they are permanently acting within intersubjective relations, and of course in intrasubjective phenomena.

Key words: formation, transfer, identification, plurality, power, pleasure.

Como ven, entonces, al nivel del formador, en lo más profundo,
¿Qué es lo que realmente quiere hacer? ¿Es formar? ¿Instruir?
¿Tener poder? Ser amado. O, a veces, por qué no, ¿ser odiado?
No está nada claro, todo esto.

Y, con respecto al formado, tampoco queda nada claro.

Si viene a formarse a pesar de él, seguramente tendrá obstáculos para aprender algo.

Jean Claude Filloux

Intersubjetividad y formación.

El retorno sobre sí mismo.

Comúnmente en el campo educativo la formación profesional es pensada como un proceso a través del cual se tienen que adquirir ciertas habilidades, competencias, conductas terminales e incluso valores éticos que permitan acceder a un perfil determinado, el cual pone en condiciones al profesional de solucionar problemas sociales muy concretos. Nosotros preferimos seguir otra vía de conceptualización, por lo que consideramos que la formación profesional rebasa la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pues alude principalmente a la

movilización de procesos psíquicos. Como lo afirma René Kaës (1978), quien insiste en que la formación involucra afectos, deseos, fantasías, y por supuesto vínculos que acompañan ese proceso. En esa misma dirección, otros autores importantes para nosotros comentan: “La formación es un proceso de transformación de sí mismo donde el sujeto resignifica lo que ha sido, o imagina ser en relación a lo que imagina será, dando un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias, respecto al proyecto para el que se forma” (Ramírez, B. y Anzaldúa, R. 2007, p. 76).

Subrayamos que en la formación profesional está en juego la afectividad y sus tensiones, en esa medida se hace indispensable considerarlas puesto que, al meditar sobre ellas, podemos encontrar otros sentidos a la experiencia cotidiana vivida por el sujeto en las instituciones educativas. En ese sentido, pensar en formación se convierte en una convocatoria para esclarecer quiénes somos, tal y como se expresa en la siguiente cita: “La formación es un proceso en acto que convoca a construir sentidos y lograr una cierta identidad frente a los otros; en ello hay un trabajo propiamente imaginario, no sólo de síntesis de lo dado, sino de creación de linderos y fronteras. Se marca imaginariamente una diferencia con el exterior y se crean los sentidos pertinentes para el sujeto, es un intento de individuación (Ramírez, G. 2009, p. 388).

Creemos que en la formación profesional, como en todo fenómeno humano, está implicada la dimensión inconsciente. Retomamos ahora los conceptos de transferencia, identificación, así como los de poder y placer, para considerarlos ámbitos en torno a los cuales se abre la posibilidad de realizar un trabajo sobre sí mismo, para aquellos que estamos involucrados en la formación de psicólogos.

TRANSFERENCIA E IDENTIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

Desde nuestra posición, la presencia de los fenómenos psíquicos juega un papel determinante en la formación, en la construcción de esos sentidos, así como en las posibles síntesis que el sujeto construye con su imaginación. Retomemos

nuevamente a uno de los autores citados, con la finalidad de precisar cuáles son algunos de los fenómenos inconscientes que cobran relevancia en la formación: “Consideramos que la formación implica procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje y a la aplicación de los conocimientos. Mediante la formación el sujeto interioriza y construye una serie de significaciones imaginarias respecto de las prácticas para las que se forma y la manera en que las llevará a cabo. A partir de estas concepciones tenderá a establecer vínculos transferenciales con los procesos, objetos y sujetos involucrados en su desarrollo profesional. Estos vínculos actualizan de manera inconsciente manifestaciones de deseos, fantasías, temores y conflictos, que marcan las formas de relación y el desempeño profesional de un sujeto” (Anzaldúa, A. 2004, p.185).

Encontramos en estos argumentos un primer concepto que nos remite al campo del psicoanálisis: *la transferencia*. Esta representa la actualización de vínculos que se establecieron en las primeras etapas de la vida del sujeto. Fenómeno fue descubierto por Sigmund Freud, cuando se percató de que en él mismo colocaba el paciente imágenes y afectos que provenían de relaciones muy primitivas, donde lo erótico jugaba un papel preponderante: “... el análisis demuestra que de manera regular se remontan fuentes eróticas, de suerte que se nos impone esta intelección: todos nuestros vínculos de sentimiento, simpatía, amistad, confianza, y similares, que valorizamos en la vida, se enlazan genéticamente con la sexualidad y se han desarrollado por debilitamiento de la meta sexual a partir de unos apetitos puramente sexuales, por más puros y no sensuales que se presenten ellos ante nuestra autopercepción consciente. En el origen sólo tuvimos noticia de objetos sexuales; y el psicoanálisis nos muestra que las personas de nuestra realidad objetiva meramente estimadas o admiradas pueden seguir siendo objetos sexuales para lo inconsciente en nosotros” (Freud, S. 1912/1996, p. 104).

Todo psicoanalista reconoce que en su trabajo la transferencia es una herramienta fundamental, tanto para la exploración del inconsciente como para enfrentar los síntomas del sujeto; pero también representa la posibilidad de que ella se

convierta en la mayor resistencia en el devenir de nuestra labor. Aun así, la transferencia colabora enormemente en hacer consciente lo inconsciente: “Es innegable que domeñar los fenómenos de la transferencia depara al psicoanalista las mayores dificultades. Pero no se debe olvidar que justamente ellos nos brindan el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes; pues, en definitiva, nadie puede ser ajusticiado *in absentia o en effigie*” (Ibíd., p. 105).

La manera en que se hacen presentes los fenómenos transferenciales en el ámbito educativo, es todo un tema que no podemos desarrollar en este momento; basta por ahora con evocar las palabras de alguien que nos ha ayudado a pensar los procesos formativos, enfatizando el juego del desplazamiento subjetivo, donde las relaciones actuales convocan otro tipo de vínculos anteriores sobrecargados de imágenes y afectos, de los cuales muchas veces no cobramos conciencia: “Esta noción de transferencia remite al hecho de que se proyecta sobre otro sentimientos experimentados o vividos antes en la vida infantil con respecto a los adultos importantes para el niño. Cualquier situación de grupo es una situación que moviliza las transferencias” (Filloux, 1996; p. 65).

Desde nuestro punto de vista, al hablar de formación nuestros horizontes se amplían, dando lugar a repensar fenómenos como el de la transferencia y otros más, los cuales dan testimonio de la importancia de lo inconsciente en los procesos de enseñanza. De esta manera se colabora a que los involucrados en el acto educativo, puedan tomar cierta conciencia de ellos cuando se entra en contacto con distintos productos culturales al interior de las estructuras curriculares.

Aceptamos que en la formación profesional es posible acceder a una metamorfosis, adquiriendo habilidades, comportamientos que dicta un perfil. Pero para dar cuenta de ese proceso de transformación del ser que implica la formación, se hace imprescindible contemplar que la generación de habilidades se

produce porque mantuvimos una relación afectiva intensa con nuestros maestros, con las tareas escolares, con los compañeros, así como con los espacios donde permanecemos durante días y meses. Ese tipo de relaciones, colabora en la creación de ideales específicos que se ponen en juego de modo consciente o inconsciente a lo largo y ancho del proceso de formación. Es en esta dirección que hace muchos años Didier Anzieu y sus colaboradores planteaban lo siguiente: “Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros” (Anzieu, D, et. col. 1978, p. 13).

Si estos autores pusieron énfasis en la articulación sostenida entre saber y sujeto, otro autor francés llamado Jacky Beillerot (1998), plantea la expresión *Relación con el saber*. Donde la singularidad del sujeto se pone en juego, al grado de que este investigador la vislumbra como “una especie de comercio amoroso”, donde el placer y el sufrimiento entran en ese circuito de relación con el saber. Se establecen así formas muy particulares de experimentar precisamente la relación con el saber. El conocimiento escolar pasa, en la especificidad de cada quien, a convertirse en una relación con el saber. Los juegos transferenciales y por supuesto los fenómenos de identificación cobrarán ahí un papel relevante, quedando claro que esa relación íntima con el saber no excluye la relación con los otros.

Ya hemos dicho algunas cosas sobre la transferencia, tenemos que hablar ahora de *la identificación*, Pues ella ocupa un lugar fundamental en lo que comúnmente se ha denominado identidad profesional. En el caso específico del profesional de la psicología, esa identidad puede vincularse con alguna, o algunas, de las tradiciones en psicología así como con sus objetos de conocimiento que se exploran en los cursos académicos que integran el plan curricular.

Al hablar de identificación nos estamos refiriendo al enlace afectivo primitivo que experimenta el sujeto con las primeras personas con las que establece una relación. Ahí la ambivalencia entre el amor y el odio adquiere particularidades muy importantes en su existencia, así como en los vínculos que posteriormente establecerá con los demás. Es obvio que aquí no nos estamos refiriendo únicamente a relaciones empíricas u objetivas, sino a relaciones donde la realidad psíquica ocupa un lugar preponderante. Lo que significa que hay, en la relación con el otro, fantasías, deseos, temores, envidias, y toda una serie de elementos en torno a los cuales muchas veces se guarda silencio pero que operan de modo implícito, marcando el rumbo de las relaciones cotidianas.

Siguiendo las propuestas freudianas, dos autores imprescindibles ubican a la identificación de la siguiente manera: “Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche, J. y Pontalis, J. B. 2012; p. 184), De inmediato queremos resaltar dos aspectos de esta primera dilucidación: “el sujeto asimila” y “se transforma”; lo que ocurre en la relación entre los seres humanos puede traer estas dos consecuencias. Los mismos autores líneas adelante enfatizan lo siguiente: “El concepto de identificación ha adquirido progresivamente en la obra de Freud el valor central que más que un mecanismo psicológico entre otros, hace de él la operación en virtud de la cual se construye el sujeto humano” (Ibíd., p. 185).

En esta misma dirección, podemos recordar que Sigmund Freud (1921/1996), hablaba del Yo como un “precipitado de identificaciones”. Esto significa que una dimensión importante de nuestra estructura psíquica como es el yo, se conforma siempre en relación a los otros, en un interjuego de asimilación y transformación de ese yo. Sin embargo, en este mismo texto Freud se refiere a una identificación muy arcaica, un lazo afectivo y libidinal con el objeto que adquiere tintes canibalísticos, donde un sujeto en proceso de estructuración quiere asimilar el objeto devorándolo. Tenemos ahí ya un juego ambivalente. Aspecto que se

mantiene a lo largo del proceso edípico, donde tanto el varoncito como la niña experimentarán fuertes y contradictorios sentimientos y temores en relación a sus progenitores. En ese mismo texto, Freud hace un movimiento conceptual por demás interesante e importante para la psicología social, habla de los ideales de la masa y de la forma en que ellos sostienen el devenir de los grupos. La identificación a esos ideales, especialmente al jefe o al líder que defienden o encarnan esos ideales es ahí de suma importancia.

Tenemos así un ideal al que se hace imprescindible acceder por parte del sujeto. Laplanche y Pontalis hacen una observación adicional que nos parece muy relevante, señalando que este proceso identificatorio de ninguna manera conforma un “sistema relacional coherente”: pues no solamente en el yo ocurre el proceso de identificación, también en el superyó encontramos evidencias de este fenómeno. Esto trae consecuencias, dado que en esta instancia localizamos múltiples exigencias dirigidas al yo, en muchas ocasiones contradictorias. Ellos hablan de que también en el yo pueden habitar ideales culturales contradictorios, lo cual hace más compleja la relación del sujeto consigo mismo y con los otros.

Si establecemos una relación entre los procesos de identificación y la identidad del psicólogo, es evidente que tal identidad está sometida a una tensión permanente, a un conjunto de contradicciones, sobre todo cuando en la formación entran en juego las relaciones de poder y las formas en que se experimenta el placer. Intentando un desplazamiento riesgoso pero necesario, podemos decir que si nos sentimos psicólogas o psicólogos, es porque hemos odiado, o amado, objetos, teorías, autores, maestras y maestros que nos han transmitido hipótesis, metodologías, técnicas, que abarca la psicología. También hemos mantenido una relación afectiva de cierta tonalidad e intensidad con los escenarios por donde hemos transitado: los salones de clase, los laboratorios, las clínicas o cualquier lugar de intervención, así como con las jardineras donde hemos platicado, leído, cantado, peleado. Todos esos lazos afectivos arman nuestra identidad como psicólogos.

ENFOQUE CLÍNICO Y EL TRABAJO SOBRE SÍ MISMO

Si insistimos en que en la formación profesional está involucrado lo afectivo, no podemos dejar de lado los planteamientos que en torno a la intersubjetividad y la formación ha hecho el ya mencionado Jean Claude Filloux, quien traza una serie de interrogantes y reflexiones que ahora recuperamos para señalar la relación entre la formación y los fenómenos inconscientes. Al hablar de la afectividad, se percata de que hay quienes desprecian ese rasgo de la subjetividad, considerándola “la mermelada afectiva”. En cambio, él piensa que la afectividad forma parte vital de las relaciones en el proceso de formación: “Pero esta historia de la mermelada permite hacer una pregunta: los fenómenos relacionales, de conformidad o disconformidad en la comunicación, los fenómenos de quiero o no quiero al docente o al alumno. Estos fenómenos relacionales: ¿son parásitos o son fundamentales? Ahí reside la cuestión.” (Filloux, J. C. 1996, p. 21).

Este argumento es congruente con el enfoque clínico que propone el mismo autor para explorar las problemáticas de la formación. Al hablar de enfoque clínico se está refiriendo, así lo interpretamos nosotros, en primer lugar al reconocimiento de los fenómenos inconscientes en el proceso de formación. Además, el enfoque clínico nos pone frente a la posibilidad de que los que participan en el proceso de formación se interroguen en torno a la forma en que se involucran como sujetos en ese devenir, participando en los vínculos que establecen cotidianamente.

Si recordamos ahora el epígrafe que colocamos como apertura de este texto, vemos el tipo de preguntas a que nos conduce el enfoque clínico al articular el psicoanálisis con la formación. Así, aspectos importantes de las relaciones humanas son colocados como núcleo de la práctica formativa dentro de este enfoque: “Entonces, el enfoque clínico de la formación les dirá a los formadores cómo formar, y les dirá también, y sobre todo a los formadores de formadores qué estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y

también lo que surge del inconsciente y lo que tiene que ver con lo intelectual, es decir el funcionamiento de la inteligencia”(Ibíd., p. 25).

Vemos en lo propuesto por Filloux, un claro intento de no concentrarse solamente en el aspecto instrumental de la educación, sino en considerar al sujeto del inconsciente, dándole lugar a la intersubjetividad, es decir: al encuentro entre subjetividades, que se produce permanentemente en la intimidad de las escuelas a cualquier nivel educativo.

Dentro de esta perspectiva clínica, el retorno sobre sí mismo se vuelve algo imprescindible para la formación. Insistimos en que para que este movimiento se produzca, las preguntas sobre el tipo de vínculos que establecemos con los otros aparecen como un impulso vital. Desde nuestra perspectiva, interrogarnos, hacerse preguntas y explorar posibles respuestas, es la demostración del compromiso con la tarea educativa. El formador es aquí un agente imprescindible. Filloux, lo expresa de la siguiente manera: “La experiencia que tengo desde hace mucho tiempo en la formación en empresas y en la formación con docentes, me muestra que lo esencial se va a situar a nivel de estas interacciones y a nivel del retorno sobre sí mismo que es capaz de hacer, o no, el formador. Él puede tomar conciencia de lo que pasa en su relación con el formado y a partir de esta toma de conciencia hacer un retorno sobre sí mismo. La pregunta inicial es entonces la siguiente: “¿podrías analizar o pensar sobre el carácter formador del retorno sobre sí mismo del Formador?”. Esa es la pregunta que se me hizo tal como la interpreto. Análisis de lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible. Esto es lo que yo llamo el retorno sobre sí mismo” (Ibíd., pp.35-36).

Este autor, enormemente preocupado por la formación, invita a que se retorne sobre sí mismo estableciendo un diálogo entre el formador y lo que él llama “el formado”, promoviéndose de esta manera otro tipo de subjetividad, donde la conciencia para sí implica, como lo hemos señalado, un reconocimiento de los

procesos inconscientes en el tipo de relación que se establecen entre esos dos agentes: el formador y el formado.

Si bien el retorno sobre sí mismo, tiene la posibilidad de ser un ejercicio recíproco donde se acepte la dimensión inconsciente, también puede generar dificultades y rechazos; es por esto que en este escrito, hablamos únicamente de posibilidades y no de exigencias. El pensador francés al que venimos aludiendo, lo dice de la siguiente manera: “Al tratar el tema del retorno sobre sí mismo recíproco, hay que tomar en cuenta el hecho de que el retorno sobre sí mismo puede implicar una lucha o por el contrario, una aceptación de su propio inconsciente y que lo que ocurre en los dos sujetos en sus relaciones, pone en escena lo que podemos llamar con Freud el sujeto del inconsciente. Esta idea de existir para sí, consciente de sí mismo y más o menos de su sí inconsciente recibiendo el para sí del otro, implica justamente tomar en cuenta la relación. Saber que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente” (Ibíd., pp. 41-42).

Desde esta perspectiva clínica propuesta por Filloux, el campo de la formación profesional implica un conjunto de posibilidades de que el sujeto abra y amplíe sus horizontes subjetivos. Desde nuestra óptica, esto permite una transformación de lo que Pichón Rivière (1981), llamaba ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo), el cual abarca todo el bagaje de creencias, valores, ideologías, conflictos psíquicos, los cuales van a estar en continuo movimiento al establecer una relación con las teorías, los maestros, la institución, y puede generarse, o no, una identidad con una profesión y con las prácticas específicas de ese quehacer. Esta noción de ECRO sigue siendo pertinente para nosotros, en la medida en que posibilita el reconocimiento de una historia en el sujeto de aprendizaje; pasado y presente pleno de experiencias, representaciones y afectos, donde los fenómenos inconscientes ocupan un lugar importante en la medida en que se articulan con un devenir afectivo e imaginario, modulados por los vínculos humanos dentro del

espacio institucional cuya trama de poder y normativa es necesario tomar en consideración.

PLURALIDAD Y FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO.

Tenemos entonces que los estudiantes implicados en un proceso de formación, traen una historia que generalmente se pretende transformar con miras a establecer un perfil profesional. Muchas veces esos intentos de modificación no toman en cuenta que en los procesos de aprendizaje se producen vínculos que son sostenidos y reproducidos desde las tramas intersubjetivas e intrasubjetivas. En esos vínculos el placer y el poder se expresan como elementos explícitos, pero también como devenir silencioso, en tanto que no se quiere reconocer el impacto subjetivo de las jerarquías y la manera en nos situamos dentro de esa escala de poder estableciendo relaciones de dominación, de resistencia o de solidaridad con los otros. La falta de reflexión en torno a las múltiples maneras en que, al estar ubicados en una jerarquía, nuestras representaciones y afectos son movilizados, es una ausencia que siempre tiene importantes consecuencias.

Estamos afirmando que generalmente tendemos a ser llevados por la cotidianidad, sin hacer un alto para analizar el tipo de relaciones establecidas con los otros y con nosotros mismos. Tampoco nos detenemos a pensar la manera en que nos envuelven las relaciones de poder, ni las redes de placer que diariamente nos atrapan. Así, esos esquemas a los que se refería Pichon Riviére se vuelven repeticiones permanentes, rígidas; que en muchas ocasiones nos conducen con facilidad a lo que Freud (1930/1996), denominó *El Malestar en la Cultura*, dado que una de las fuentes de ese malestar es precisamente el vínculo con el otro.

Cuando hablamos de la formación de psicólogos, ese malestar queda situado tanto en alumnos como en profesores que participan en ella. En el devenir de las relaciones construidas entre esos agentes, juegan un papel importante las diferentes concepciones psicológicas que son aceptadas dentro de la estructura

curricular, representando saberes legitimados institucionalmente, volviéndose obligatorio conocerlos y ponerlos en operación en situaciones específicas.

Las instituciones educativas a nivel superior que tienen el encargo social de formar psicólogas y psicólogos, cuentan con el aval legal y legítimo para colaborar activamente en la formación de ese tipo de profesionales. Se espera que los instrumentos conceptuales, metodológicos y de intervención, trabajados a lo largo de la formación, permitan al futuro profesional enfrentar dificultades que responden a demandas enunciadas por grupos sociales e individuos.

A últimas fechas, a nivel nacional e internacional, se recupera formalmente la diversidad teórica y metodológica de la disciplina. Al recobrar la pluralidad, se intenta que el futuro profesional cuente con más instrumentos analíticos y de intervención para desplegar su actuar en las distintas áreas. Un ejemplo de este proceder lo encontramos en el Nuevo Plan de Estudios que se empieza a implementar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES I), perteneciente a la Universidad Autónoma de México (UNAM). Ahí se señalan algunas áreas que se identificaron tanto en universidades nacionales como internacionales: “En las universidades internacionales, las áreas de práctica profesional son similares a las identificadas en las nacionales: psicología del desarrollo, psicología clínica, psicología social, psicología organizacional, psicología de la educación, psicología de la salud y psicoterapia. Particularmente en Europa, con el Diploma Europeo de Psicología (EuroPsy) se establecen tres áreas globales de práctica profesional del psicólogo: Salud, Trabajo y Organizaciones, y Educación. Además de estas áreas, en las universidades estadounidenses y europeas se ofrece un área de especialización académica que contempla, para el primer caso, la formación del estudiante en psicobiología, comportamiento animal, cognición y aprendizaje y memoria, y para el segundo caso, la formación en investigación, metodología y estadística”(Plan de estudios 2016, p. 31).

En este mismo documento se señala que existen “áreas de práctica” y “áreas de especialización”, también se habla de ámbitos emergentes, que han aparecido en últimas décadas, articuladas a “... demandas sociales producto de cambios socioeconómicos, demográficos, políticos y ambientales, se perfilan en el contexto internacional, áreas emergentes o en desarrollo que deben ser considerados en los planes de estudio de esta disciplina. Ejemplo de estas áreas son: psicología de las emergencias y desastres, psicología ambiental, psicología del envejecimiento, psicología jurídica, psicología política e interculturalidad” (Ibíd., p. 31).

La formación para adentrarse en esas áreas problemáticas, estará dirigida en gran parte, por la recuperación de lo que en el nuevo plan de estudios se denomina de modo indistinto Tradiciones en Psicología o Diversidad Paradigmática. Esto con la intención de que “... las demandas del contexto sean valoradas y examinadas desde una perspectiva crítica, creativa y comprometida... en el marco de la búsqueda de la justicia, del bienestar y de un compromiso crítico con las personas y grupos con los que trabaje; regulada su formación por el campo de la Psicología como ciencia y de ciencias afines, así como de su diversidad paradigmática”(Ibíd., p. 33). Cómo queda claro aquí, se establece un vínculo entre la capacidad crítica, el compromiso con quien se trabajará y la diversidad de la psicología.

Tomando en consideración este proyecto de inserción social de psicólogas y psicólogos, se hace más urgente meditar en la posibilidad que tenemos quienes participamos en la formación de psicólogos de llevar a cabo una reflexión y trabajo sobre sí mismo durante ese proceso formativo dentro de los espacios universitarios. Por supuesto que es indispensable tener claridad respecto a los ámbitos donde se insertarán los futuros psicólogos, pero igualmente relevante es meditar sobre las formas en que quienes recorren la formación se van percibiendo a sí mismos como psicólogos; del mismo modo surge la necesidad de trabajar reflexivamente el tipo de relaciones de poder que se producen entre los alumnos y los profesores.

PODER, PLACER Y TRABAJO SOBRE SÍ MISMO.

Si ya tenemos una idea clara de que la pluralidad de la psicología va a estar presente en la formación del psicólogo, emergen preguntas importantes: ¿cómo se va a desplegar el poder y el placer en el triángulo que conforman los alumnos, el profesor, y las diversas tendencias de la psicología?; ¿ese espacio con tres vértices se va a convertir en un Triángulo de las Bermudas donde se extravíen para siempre los elementos que lo conforman?

Estas preguntas nos han parecido importantes desde hace muchos años, ahora cobran más relevancia cuando el espacio universitario al que pertenecemos reconoce abiertamente la necesidad de formar psicólogos cobijados por un proyecto donde la diversidad teórica es la base de esa formación.

Para acercarnos a posibles respuestas nos es muy útil en este momento recurrir a Michel Foucault y a sus reflexiones en torno al poder y al placer. En primer lugar, vale decir que una de las cosas atractivas de este autor es la poca importancia que le ha dado a establecer una definición del poder, algo semejante ocurre con la idea de placer. En lugar de proceder a establecer definiciones, se encamina a mostrarnos las maneras en que tanto el poder como el placer se expresan, se despliegan. Así, la primera pregunta no sería entonces ¿qué es el poder?, sino ¿cómo se ejerce?; a esa pregunta le sigue otra, de igual importancia: ¿qué produce el poder en las relaciones humanas? Estas preguntas nos llevan a recobrar algunos de los textos con los que hemos establecido un lazo afectivo importante, de sus líneas podemos extraer que el poder se expresa como una especie de red que atraviesa a los sujetos en una multiplicidad de formas, de figuras, donde la lucha y la fuerza arman esas redes de poder. Para nosotros esto quiere decir que el poder ocupa un lugar importante en las relaciones humanas, circula en ellas, produce y reordena vínculos.

Esta dilucidación nos parece significativa, en la medida en que hay una fuerte tendencia a apreciar el poder solamente en su faceta represiva. Pero en obras como *Vigilar y Castigar*, *Microfísica del poder*, así como en los tres tomos de *Historia de la sexualidad*, podemos apreciar que para Michel Foucault el poder circula, opera de múltiples maneras; la idea de dominados y dominadores pronto se altera, jira. Produciéndose nuevas relaciones, en la medida en que el poder no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce dentro de las relaciones intersubjetivas. Nosotros agregamos que el poder también se ejerce sobre sí mismo, así nos lo muestra el lazo que el sujeto establece con su actuar, con sus representaciones, con imperativos que se le imponen en su propio espacio subjetivo. Por eso podemos decir que el poder se despliega con fuerza no solamente en el ámbito de la intersubjetividad, el campo de lo intrasubjetivo es asimismo alterado por el poder. La noción freudiana de superyó, es una dimensión donde el ejercicio del poder puede llegar a alcanzar niveles realmente violentos y destructivos, por eso no lo podemos dejar de articular al campo de las relaciones de poder, aunque lamentamos no poder dar detalles en este momento de la génesis y manifestaciones de ese superyó.

En su *Microfísica del poder* Foucault (1979), invita a ver cómo ese poder circula en relaciones específicas, cotidianas, implicándose en la construcción del devenir psíquico y corporal. Así, cuerpo y psiquismo son tocados por el poder, afectados, pero desde nuestros cuerpos y desde nuestra subjetividad también ejercemos el poder, en esa circulación permanente; la cual evidentemente puede petrificarse, detenerse en cierto tipo de relaciones de dominio constante, producido al interior de ciertas instituciones, donde el ejercicio del poder se vuelve estereotipado, dado el lugar que se les asignado socialmente. Ahí la circulación del poder parecería imposible. Pero de cualquier manera, la lógica planteada en *La microfísica*, invitaría a investigar si es realmente así.

En este contexto de ideas es importante que pensemos la manera en que el docente, se vincula con el alumno en la microfísica del poder que es la relación educativa cotidiana. Reiteramos que Michel Foucault demuestra en varios momentos que la inteligencia del poder no es “exclusivamente represiva”; nos muestra en cambio su faz productiva y eficaz, relacionándola incluso con el deseo. Esta idea abre la puerta para que nosotros pensemos si el poder se articula estrechamente a las pulsiones, a lo prohibido, a lo placentero. Foucault, habla claramente de que el poder produce, dentro de esas producciones encontramos: los discursos, el placer, formas específicas de saber.

Es así como, desde la óptica de Foucault, el poder se despliega como estrategias o tecnologías que se ejercen, no que se poseen. Estrategia y tecnología se concretan en la vida cotidiana, por lo cual se pueden hacer presentes en la pareja, en la familia, en la escuela. Por supuesto en las cárceles, así como en los partidos políticos. El poder se torna entonces capacidad y posibilidad de imponer una verdad del sujeto a otro. Es seguro que las diferentes figuras del poder cobran vida en la relación maestro alumno a lo largo de la formación del psicólogo, pudiendo adquirir tintes de dominación. Sobre todo cuando el docente cae en la placentera tentación, de creerse poseedor de un segmento de la cultura psicológica, de un conjunto de signos que organizan lo que podemos llamar una teoría psicológica, una metodología y una técnica; colocando a esa postura como una verdad absoluta, sin poder aceptar que es una opción más dentro de un abanico de posibilidades que la historia de las disciplinas psi ha gestado.

Si el docente asume este papel, es fácil que él se coloque en el lugar del saber y del poder, y no se cuestione en ningún momento sobre algo que René Kaës (1978), llama el “deseo de formar”. El profesor al no interrogarse en torno a su deseo de formar, tiende a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje olvidándose también del deseo de saber de los alumnos. Puede concentrarse así en la evaluación, en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en el manejo adecuado y preciso de los conceptos,

estrategias y técnicas, esforzándose por alcanzar competencias, habilidades. Sin detenerse a pensar en los movimientos subjetivos que vive él en relación a su tarea docente, ni tampoco considerar las relaciones que establece el alumno con sus compañeros, con el conocimiento, así como con el mismo docente. Parece olvidarse de las formas en que el poder se despliega en sus vínculos.

Es decir, en ningún momento se pregunta por los circuitos transferenciales que se producen en esa microfísica del poder que es la enseñanza de la psicología. Nosotros creemos que la falta de interés por una materia, los altos índices de reprobación, las deserciones, y en general lo que podríamos denominar como fracaso escolar, tienen que ver con vínculos transferenciales, con juegos de poder; así como con la imposibilidad de que los agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje se hagan preguntas. El profesor, por ejemplo, podría plantearse los siguientes cuestionamientos: ¿deseo formar a mis alumnos?; ¿estoy convencido de que mi quehacer docente es importante en la vida cotidiana de mis alumnos y en la mía propia?; ¿qué transmito cuando estoy participando en un proceso de enseñanza aprendizaje? A estas preguntas se agregan algunas más que también nos parecen relevantes y que el docente se pudiera plantear para dar cuenta de su participación en el proceso de formación del psicólogo: ¿cómo ejerzo el poder en el interior del salón de clases?; ¿de qué manera ese ejercicio del poder se acerca a procesos de subjetivación, que le permitan al sujeto establecer vínculos solidarios con los otros y explorar las dificultades propias al acercarse a un discurso psicológico?

A donde apuntan estas interrogantes es a plantear la posibilidad de que alumnos y profesores que participamos en la formación de psicólogos, examinemos el tipo de relaciones establecidas cotidianamente. Por eso las preguntas se reproducen exponencialmente e involucran a todos los que, de un modo o de otro, participamos formando psicólogos: ¿en nuestras relaciones cotidianas predomina la solidaridad, el reconocimiento a la diversidad o el respeto a la diferencia?; ¿quedamos atrapados en un placer sádico que tiende a humillar al alumno y a

descalificar sus esfuerzos por acercarse al conocimiento?; ¿reconocemos en los alumnos la dimensión subjetiva con todas sus contradicciones y sus múltiples rostros?; ¿o la subjetividad sólo es un término para mostrar ante los otros que hemos profundizado y entendido los planteamientos psicoanalíticos o de alguna otra tendencia que le dé un lugar relevante a esa categoría?

Para complicarnos más la existencia, e ir más allá de una visión instrumentalista del proceso de formación de psicólogos podemos retomar el siguiente argumento: “El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor. Deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros, permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don (Morin, E., Roger, E., Domingo, R. 2003, p. 87).

Estos autores hablan además de que el camino hacía el conocimiento es una “travesía” donde no hay predeterminaciones; ella está colmada de imperfecciones, por lo tanto sería conveniente no pensar en que se va a arribar a verdades absolutas. Por eso el placer del cambio ayuda en esa travesía. Pero parece que Morín, Roger y Domingo están pensando el eros como punto de llegada como lugar al que se tendría que acceder para lograr una enseñanza más humana. Desde nuestra perspectiva el eros ocupa permanentemente un lugar central en los procesos subjetivos articulados a la enseñanza, como queda demostrado cuando se consideran a la transferencia y a la identificación; pero pocas veces es valorado como parte importante de la realidad curricular. Nosotros entrelazamos ese eros a

las relaciones de poder, afirmando que ambos elementos están operando de modo complejo en cualquier proceso de formación que se produce en el campo educativo.

El placer, el eros, juega un papel importante en los vínculos humanos, es una dimensión inquietante de la existencia humana, tal y como lo señala Georges Bataille (2013), en su clásico libro *El erotismo*. Ante ese carácter inquietante del erotismo, es necesario valorar los rumbos que puede tomar ese elemento vital y omnipresente en toda relación humana. En la valoración de esta dimensión y en su esclarecimiento regresamos ahora a Michel Foucault (1982), quien en su *Historia de la sexualidad*, reconoce al placer como una fuerza que puede llegar a ser excesiva. Desde su perspectiva, esa *aphrodisia* y su uso representan una cuestión fundamental en toda convivencia humana. Los placeres se hacen presentes en la comida, la bebida, el amor, por lo que muy pronto aparece la interrogante en torno a cuál es el uso adecuado, el debido uso de esos placeres. Foucault interpreta que en la Grecia antigua, el uso de los placeres no tiene mucho que ver con lo prohibido, ni con la sujeción a un código de prescripciones preestablecido. Afirmación que ha despertado en nosotros cierta curiosidad, pues muestra que la práctica de la *aphrodisia* se convierte en un arte, donde el cálculo, y la toma de decisiones representan un ejercicio del sujeto sobre sí mismo. Produciéndose entonces una práctica de la libertad, donde está última se percibe “como juego de poder”. La libertad es entonces condición de la ética, en la medida en que las decisiones se articulan a la reflexión sobre las consecuencias que produce el uso de los placeres.

Pero si Foucault habla de los placeres y la libertad, estableciendo conexiones con la ética, también señala dos vías que toma la moral. En la primera ruta aparecen el conjunto de valores y reglas, el código moral que se propone a los individuos a través de instituciones como la familia, la educación, las iglesias, etc. En la segunda acepción, que complementa la primera, por moral también se entiende el comportamiento de los individuos respecto a esas reglas y valores que se les

proponen, ése comportamiento está determinado a partir de lo que él designa como “modo de sujeción”. El modo de sujeción se determina por el trabajo que el individuo efectúa sobre sí mismo -*askesis*- basado en las prescripciones de los códigos o en la posibilidad de elaborar la existencia como una plástica, como una estética.

En este punto, nos encontramos con un movimiento muy interesante, pues para Foucault la ética es una determinada relación consigo mismo que establece el sujeto, no hay moral que carezca de esto, ni constitución del sujeto moral sin “modos de subjetivación” y sin una “ascética” o “prácticas de sí”. Nosotros queremos entender aquí, que en ese proceso de subjetivación participa la estructura psíquica del sujeto, para hacer una resignificación de las consignas y prescripciones morales impulsadas por distintas instancias sociales. Ahí tenemos ya un tipo de trabajo sobre sí mismo que realiza el sujeto, solamente hay que preguntarse si somos conscientes de ese trabajo.

Michel Foucault habla del “gobierno de sí”; nos encontramos aquí con una idea de moralidad que nos es muy útil en este momento para repensar la formación del psicólogo. Vislumbramos claramente un trabajo que el individuo hace sobre sí mismo, a partir de lo cual se puede afirmar que la ética se convierte también en una labor de tipo estético. Por supuesto que no desaparecen aquí las relaciones de poder, pero se integra a ese circuito de relaciones el poder de gobernarse a sí mismo. Aspecto que en la lógica planteada por Foucault, parece articularse estrechamente con la libertad. Surgen así otras preguntas que nos implican directamente: ¿qué tipo de trabajo sobre sí mismo realiza el psicólogo en formación?; ¿cómo participamos en ese trabajo alumnos, docentes y funcionarios de las instituciones educativas?

Al hablar del trabajo sobre sí mismo, nuestro imprescindible autor toma como referencia a los griegos, en la búsqueda de una genealogía de la ética. En el *Yo minimalista nos dice*: “Lo que me llama la atención es que en la ética griega se

estaba preocupado por la propia conducta moral, por la propia ética, la relación de uno consigo mismo y con los demás, mucho más que por los problemas religiosos... Por otra parte la ética no estaba relacionada con ningún sistema institucional, -o por lo menos legal-. Por ejemplo, las leyes contra el comportamiento sexual fueron muy pocas y no muy severas” (Foucault, M. 2003, p. 53)

A nosotros nos cuesta mucho trabajo pensar en que la ética no haya sido afectada por las instituciones. Aunque parece irreverente nuestra reflexión, alcanzamos a ver cierta contradicción en Foucault, pues líneas más adelante afirma: “La ética griega estaba ligada a una sociedad absolutamente viril, con esclavos, en las que las mujeres eran inferiores, cuyo placer no tenía importancia, cuya vida sexual solamente debía ser orientada y determinada por su estatus como esposas, y así sucesivamente” (Ibíd., pp. 54-55).

Pero no estamos desarrollando estos planteamientos para subrayar contradicciones en un autor de la talla de Michel Foucault, solamente pretendemos esclarecer la posibilidad de realizar un trabajo sobre sí mismo en la formación de los psicólogos, para eso hemos recurrido al pensamiento de este autor que ya es todo un clásico en el campo de las reflexiones del poder, el saber y el placer. En esta línea, retomemos ahora un señalamiento que este autor hace después de un prolongado recorrido por la cultura antigua: “Es bastante claro, de Sócrates a Séneca o Plinio, por ejemplo, que ellos no se preocupaban por lo que pasara después de la muerte, o si Dios existía o no. Este no era un gran problema para ellos. El problema era: ¿cuál es la *techne* que debo usar para vivir tan bien como debería vivir?... En Alcibiadis de Platón, es muy claro: hay que cuidar de sí mismo porque hay que gobernar la ciudad... La ética griega está centrada en un problema de elección personal, de estética de la existencia. La idea del *bios* como material de una obra de arte estética es algo que me fascina. También la idea de que la ética puede ser una estructura muy sólida de existencia, sin ninguna

relación con lo jurídico per se, sin un sistema autoritario. Sin un sistema disciplinario. Todo eso es muy interesante” (ibíd., p. 59).

Tenemos así una práctica fundamental de la existencia que reconoce Foucault en la cultura griega: el “cuidado de uno mismo” (*epimelesthai sauttou*), o el cuidado de sí (*ephimeleia heautou*). Alcanzamos a reconocer en ese cuidado de sí, un posicionamiento que implica al propio sujeto en tanto que se obliga a un proceso de subjetivación; pero al mismo tiempo los otros están involucrados en esa labor. En esta dirección, en su *Hermenéutica del sujeto*, que abarca el curso que dio entre 1981 y 82 en el Collège de France, plantea una pregunta la cual se torna relevante para nosotros: “Debes ocuparte de ti; pero ¿qué es ese sí mismo (*auto to auto*), habida cuenta de que debes ocuparte de ti mismo? Pregunta, por consiguiente, que no se refiere a la naturaleza del hombre, sino a lo que hoy llamaríamos -porque la palabra no figura en el texto griego – la cuestión del sujeto. ¿Qué es ese sujeto, qué es ese punto hacía el cual debe orientarse esa actividad reflexiva, esa actividad meditada, esa actividad que se vuelve del individuo al individuo mismo? ¿Qué es ese yo? Primera cuestión” (Foucault, M. 2012; p. 53). Nosotros consideramos estas interrogantes imprescindibles, para ser abordadas por quienes participamos en la formación de los psicólogos, pues ellos se enfrentarán desde los primeros días de su formación con los conflictos humanos, y con múltiples interpretaciones de la génesis y desarrollo de esas problemáticas. ¿De qué manera vamos a entender al sujeto, le damos cabida en el proceso de formación?; ¿vamos a darle un lugar importante a las figuras de placer y de poder construidas por nosotros y con los otros?

Apreciamos en lo propuesto por Foucault un movimiento del pensamiento que va del mundo hacía uno mismo y de uno mismo hacía el mundo. Re-flexión sobre los pensamientos, los actos y sus consecuencias en relación a uno mismo y a los otros. Vislumbramos así una responsabilidad del sujeto frente a sí mismo, que siempre tienen consecuencias. Foucault habla de que operando bajo el cuidado de sí, podemos identificar riesgos que envuelven al sujeto, estamos así en

condiciones de reconocer un “peligro”: “Creo que la elección éticopolítica que debemos hacer diariamente es determinar cuál es el principal peligro” (Foucault, 2003; p. 54).

En las dos últimas líneas Foucault nos ha propuesto un neologismo en su discurso, el cual para nosotros es un verdadero reto para la reflexión, pues en la expresión “éticopolítica”, nos lanza a reconocer que las decisiones individuales afectan a otros, tienen que ver con la colectividad en la medida en que pueden implicar ciertos riesgos para nosotros mismos y para esos otros. ¿Tenemos aquí una visión trágica articulada a la ética?, más bien consideramos que esa reflexión nos lleva a considerar los riesgos permanentes en los que nos involucramos los todos seres humanos.

Veamos cómo el filósofo francés nos da un ejemplo de esos riesgos que se hacían presentes en los ciudadanos griegos. Se habla de que el amor a un muchacho que iba a ser libre era un “problema”, en la medida que ese muchacho era un objeto sexual, un “objeto de placer para otro”. No se trataba de valorar el amor a los muchachos como una cuestión anti natural, y por eso inmoral, sino ver en esa relación ciertos riesgos políticos, dado que a ese muchacho se le colocaba en el lugar de la pasividad, ser un objeto sexual para otro. El riesgo se planteaba como incógnita: ¿cómo alguien que es colocado en una posición pasiva, puede ser en otro momento un agente activo dentro de la polis?

Otra demostración de “peligro”, la encontramos en la enorme preocupación de los griegos por la relación salud-placer. Foucault (1999), en el tomo dos de *Historia de la sexualidad*, subtítulo *El uso de los placeres*, señala claramente: “El médico Erixímaco, cuando toma la palabra en el Banquete, reivindica para su arte la capacidad de dar consejos sobre la forma en que hay que usar de los placeres de la mesa y de la cama; según él, son los médicos los que deben decir, a propósito de la buena comida, cómo obtener placer de ella sin ponerse enfermos; también ellos deben prescribir, a quienes practican el amor físico – “*el pandemio*”-, cómo

pueden encontrar su goce sin que resulte de ello ningún desorden... En todo caso, en la reflexión de los griegos de la época clásica, parecería que la problematización moral de la alimentación, de la bebida y de la actividad sexual fue realizada de manera muy semejante. Los platillos, los vinos, las relaciones con mujeres y muchachos constituyen una materia ética análoga; ponen en juego fuerzas naturales pero que siempre tienden a ser excesivas: y unas y otras plantean la misma cuestión: ¿cómo se puede y cómo se debe servirse (*chresthai*) de esta dinámica de los placeres, de los deseos y de los actos?" (Foucault, M. 1999, pp. 50-51).

Esperamos que esta larga cita y las anteriores referencias al pensamiento de este filósofo, permitan al lector reconocer con claridad que, siguiendo a Foucault, establecemos una estrecha relación entre el placer, el poder y la posibilidad de repensar la formación psicólogos y psicólogas. Se abre aquí, como vemos la problemática de la ética como una cuestión de responsabilidad singular, de posicionamiento subjetivo ante nuestros placeres y ante el placer de los otros; así mismo ante el ejercicio del poder. Este punto al que llegamos ahora, puede parecer extraño, pero se torna más compleja la cuestión en el momento en que recuperamos la tensión entre placer-displacer, que se juega en la subjetividad humana y de la cual Sigmund Freud (1920), dio cuenta en *Más allá del principio del placer*.

¿Quiénes participamos en la formación de psicólogos podremos percibir las consecuencias éticas de nuestro actuar?; ¿podremos involucrarnos en la reflexión de las relaciones entre el placer y el poder; ¿en la manera en que las redes de placer y poder nos atrapan produciendo relaciones con los otros y con nosotros mismos?; ¿podremos meditar en los riesgos de los excesos que implica la relación poder placer?

Pensamos que hay un trabajo sobre sí mismo que es posible realizar dándole un lugar importante a los cuestionamientos propuestos en este escrito, pero también muchas otras interrogantes pueden aparecer si le damos al placer y al poder un lugar privilegiado en nuestras relaciones. Tal vez producir y enfrentar esos cuestionamientos permita contar con una brújula valiosa para no extraviarnos de modo permanente en ese Triángulo de las Bermudas que se construye entre el alumno, el docente y las diversas teorías de nuestra disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa Arce, R.E. (2004) ***La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder.*** México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Anzieu, D, y col. (1978) Prólogo. En: Anzieu, D., Bejarano, A. Kaës, R. Missenard, J. y Pontalis, B. ***El trabajo Psicoanalítico de los grupos.*** México. Siglo XXI.
- Bataille, G. (2013) ***El Erotismo.*** México. Fabula Tusquets.
- Beillerot, J. (1998) Los saberes, su concepción y su naturaleza. En: Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. ***Saber y relación con el saber.*** México: Paidós Educador, pp. 19-42.
- Filloux, J. (1996) ***Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo.*** Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Freud, S. (1912/1996). Sobre la dinámica de la transferencia, En: ***Obras Completas. Tomo XXII.*** Buenos Aires. Amorrourtu. Buenos Aires.
- Freud, S. (1920/1996) Más allá del principio del placer. En: ***Obras Completas. Tomo XVIII.*** Buenos Aires. Amorrourtu. Buenos Aires.
- Freud, S. (1921/1996). Psicología de las masas y análisis del yo. En: ***Obras Completas, Tomo XVIII.*** Buenos Aires. Amorrourtu.
- Freud, S. (1930/1996) El malestar en la cultura. En: ***Obras Completas, Tomo XXI.*** Buenos Aires. Amorrourtu.
- Foucault, M. (1979) ***Microfísica del poder.*** Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1979) ***Las palabras y las cosas.*** México. Siglo XXI.

Foucault, M. (1978) **Vigilar y castigar**. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (1984/1999) **Historia de la sexualidad, 1**. Voluntad de saber. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (1984/1999) **Historia de la sexualidad, 2**. El uso de los placeres. México. Siglo XXI.

Foucault (1984/1999) **Historia de la sexualidad, 3**. La inquietud de sí. México. Siglo XXI.

Foucault, M. (2003). **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires. La marca.

Foucault, M. (2012) **Hermenéutica del sujeto. Curso en el 1981 y 82 en el Collège de France (1981-1982)**. México. Fondo de Cultura Económica.

Kaës, R. (1978) Los seminarios analíticos de formación: una situación social límite de la institución. En: Anzieu, D., Bejarano, A. Kaës, R., Missenard, J. y Pontalis, B. **El trabajo Psicoanalítico de los grupos**. México. Siglo XXI.

Laplanche, J. y Pontalis, J. (2012) **Diccionario de psicoanálisis**. México. Ed. Paidós.

Morin, E., Roger, E., Domingo, R. 2003. **Educación en la era planetaria**. España: Gedisa.

Pichon, E. **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social**. Nueva Visión. Buenos Aires. Pp. 57-140.

Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2007) **Subjetividad y relación educativa**. México. Universidad Autónoma metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

Ramírez, G. (2009) La formación en un mundo de tiempos múltiples. **[Ide@s CONCYTEG]** Año 4, No. 45, 9 de marzo. México, pp. 379-400. Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/45062009_FORMACION_MUNDOS_TIEMPOS_MULTIPLES.pdf.