

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS, FENOMENOLOGÍA Y FEMINISMO

Laura Patricia Cortes Reygadas
Universidad Hispano de Umán
laurac1768@gmail.com

Julia Leticia López Montes
Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 112
juliaetik@gmail.com

Aurora Sierra Canto
Universidad Autónoma de Yucatán
arosierra@gmail.com

Rafael Andrés Gurrola Chi.
Universidad del Sur Campus Mérida (UNISUR)
poblar.dc@hotmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es abordar la responsabilidad social en la educación desde la perspectiva de tres autores: Sigmund Freud con el psicoanálisis, Edmund Hurssel a partir de la fenomenología y Simone de Beauvoir desde el enfoque equidad de género. En las conclusiones se resalta la creatividad de pensamiento de, así como, la fuerza y las agallas para que tuvieron los autores en su obra y vida para defender su posición ante cualquier crítica. La responsabilidad social en la educación no fue un tema de su época.

Palabras claves: Responsabilidad social, Educación, Psicoanálisis, Fenomenología, Equidad de género.

Abstract

The aim of this article is to address social responsibility in education from the perspective of three authors: Sigmund Freud and psychoanalysis, Edmund Hurssel from phenomenology and Simone de Beauvoir from the gender equity approach. The conclusions creativity thinking is highlighted, as well as the strength and guts to the authors had in his work and life to defend its position against any criticism. Social responsibility in education was.

Keywords: Social responsibility, Education, Psychoanalysis, Phenomenology, Gender Equity.

Antecedentes

Las reflexiones de este trabajo parten de una premisa fundamental: la educación es un bien público, derecho de todos y deber del Estado. Esta premisa afirma dos cosas importantes: a) todos tienen derecho a la educación

y es un deber del Estado proveer a todos de educación; b) la educación no es un bien para el lucro, aunque pueda ser impartida también por actores privados. Es imprescindible que la educación sea un instrumento para la profundización de los valores democráticos, el fortalecimiento de la soberanía y la identidad nacional.

El gran desafío que presenta la educación, respecto a la responsabilidad social (RS), es la construcción holística de la justicia y dignidad. Consiste en articular las diversas partes de la institución (estudiantes, profesores, administrativos) en un proyecto de promoción ético-político de la sociedad, equitativo y sostenible. Dicho proyecto, estaría comprometido con la formación de profesionales ciudadanos responsables en la producción y transmisión de saberes.

El presente artículo aborda la responsabilidad social en la educación desde la perspectiva de tres autores: Sigmund Freud (1921) con el psicoanálisis, Edmund Hurssel a partir de la fenomenología y Simone de Beauvoir desde el enfoque equidad de género.

Desarrollo

Responsabilidad Social en la Educación

Freud (1921) es el padre del psicoanálisis, de origen judío, sostuvo que tres cualidades le ayudaron en su vida: la veneración por el conocimiento y la ciencia; el espíritu crítico libre y una considerable resistencia a la hostilidad.

¿Qué se puede escribir de la aplicación del psicoanálisis a la Educación? Es probable que de hacerle esta pregunta a Freud (1921), se obtuviera como respuesta que él no contribuyó personalmente en nada al tema de educación. Sin embargo, la infancia es omnipresente en la reflexión freudiana. La infancia aparece como un periodo determinante para la formación de la persona.

Freud (1921) no dejó ningún tratado específico sobre la educación, mucho menos sobre el tema contemporáneo de RS. Ninguna de las obras de Freud tuvo como sujeto propiamente estos temas, aunque ello no impide, a lo largo de su obra, investigar, examinar y criticar si es necesario el papel de los maestros, los padres y las instituciones, o sea la "autoridad adulta" sobre el niño o bien la autoridad educativa sobre los estudiantes.

Existe una bifurcación como punto de partida, del pensamiento de Freud (1921), sobre la educación: uno biológico y otro histórico. La biología, le permitió manifestar la inmadurez radical del niño recién nacido. En comparación con otras especies animales, el hombre al nacer parece inacabado. Nace desnudo, incapaz de nutrirse, de ser independiente y autónomo. Este estado de fragilidad y vulnerabilidad dura bastante tiempo y le condena a una protección y por consiguiente a una influencia más prolongada e importante de los adultos. La historia individual infantil, deja huellas que subsisten indelebles en el hombre. Freud (1921) rechazó sucesivamente la explicación "nerviosa" de los trastornos mentales y la explicación de la neurosis por herencia. En las circunstancias y experiencias de la infancia está el origen

del adulto, en esta afirmación se da paso a lo histórico. La condición del hombre como ser cultural.

La naturaleza se encuentra por todas partes, así como el hecho biológico y el instinto, pero por todas partes también el hombre sólo llega a ser hombre porque este instinto se incorpora a la cultura. El encuentro del deseo natural y de la cultura se refleja en la educación. La finalidad es que el niño pase de la inmediatez del deseo a la realidad social. La educación se define como la acción del adulto (sociedad, institución) sobre el niño (individuo, estudiante) acción que permite el paso del placer a la realidad, es decir del deseo bruto al deseo socializado, integrado a la sociedad.

Como se menciona al inicio, Freud (1921) no escribe sobre responsabilidad social como tal. Al revisar su obra se observa el abordaje que hace de las intervenciones sociales desde la ética. Y para efectos de este artículo, se utilizará la intervención social como ejemplo de RS. Siendo conscientes de las implicaciones que esto conlleva, es decir, la RS tiene implicaciones más amplias que la intervención social. La Intervención social es simplemente la forma que tiene la RS para llevar a cabo su misión. Hecha esta aclaración se procede a tomar el término de intervención social como si fuera RS.

La intervención social implica reconocer la multiplicidad de sentidos que cohabitan en las relaciones humanas. La perspectiva psicoanalítica de la educación invita a mirar que los seres humanos construyen su subjetividad a partir de la historia de su desarrollo en un contexto social. Esta interacción entre el individuo y el mundo social, es la que configura la subjetividad. Como afirma Gallo (2012), existen rasgos en donde los otros se identifican en tanto que se parecen, aunque en lo singular hay una distancia con cualquier comunidad o clase.

Ahora bien, en las intervenciones sociales es importante reconocer que la responsabilidad es subjetiva y no responde única y exclusivamente al reconocimiento declarativo, la facultad volitiva o la intencionalidad. Incluso para Freud va más allá del saber que atraviesa a la conciencia. Los resultados de la intervención social ha de valorarse a partir de los efectos singulares que puedan llegar a producir en los sujetos que participan de la relación de intervención, cuestión que se dificulta cuando las acciones de respuesta están estructuradas a partir de la lógica de la respuesta “para todos” (Zawady, 2005).

Según el psicoanálisis, en la educación de la responsabilidad social, las acciones de intervención tendrán que contemplar la manifestación de la responsabilidad subjetiva en aquellos con quienes se trabaja. Esta reflexión invita a salir de la comodidad de los roles previamente definidos, en donde se representa a los beneficiarios como quienes hacen una demanda y a los interventores como quienes responden a ésta. Ofrecer un servicio, bien sea como respuesta a una demanda o como una acción anticipada frente a la situación particular de una comunidad, es realizar acciones de respuesta frente a problemáticas sociales en el marco de una relación de intervención.

Al final, hay que evitar que los resultados de la intervención beneficien más a los agentes de la intervención que a los sujetos a quienes están dirigidas las acciones de respuesta ¿estamos sirviendo a las necesidades de las

personas, o solamente buscamos cumplir las metas institucionales? (Rodríguez, 2009).

Conocer sobre una profesión solo equivale a comprender principios conceptuales, metodológicos, técnicos y deontológicos, lo cual no garantiza un saber anticipado sobre la singularidad de los sujetos con quienes dicho profesional se relaciona en el escenario de la intervención.

La siguiente perspectiva que se va a exponer es la de Edmund Husserl, con la fenomenología trascendental que establece que todos los seres humanos, en mayor o menor medida, actúan de forma subjetiva, aunque existe la sana intención de proceder objetivamente, resulta imposible eliminar las propias experiencias, juicios morales y la psique que socialmente se ha adquirido a lo largo de los años; hecho que potencialmente establece un enorme sesgo al momento de actuar y organizar acciones.

En todo procedimiento, disciplina, investigación o acción, existe una intencionalidad, misma que ésta delimita a un tiempo y grupo social en específico; los preceptos morales y éticos están bajo un régimen subjetivo que colectivamente se ha aceptado, lo cual lleva a una reproducción mecanizada por parte de los integrantes de dicha sociedad, creando un proceso sin raciocinio y mecánico, mismo que al no ser cuestionado o interpretado, carece de valor real. De igual forma, al establecer una línea de investigación, o un ejercicio de observación, los investigadores estarán predispuestos a ver y encontrar lo que ellos han determinado encontrar, ya sea inconsciente o conscientemente, hecho que igualmente presenta deficiencias.

Ante estos preceptos, la responsabilidad social en la educación, puede ser cuestionada y analizada bajo los principios de fenomenología trascendental, ya que tras cada materia, plan de estudios o sistema educativo, existen una serie de múltiples intencionalidades, tiempos, metas y preceptos sociales, mismo que hacen de la educación, una de las instituciones más ideológicamente subjetivas que tiene el ser humano.

Se parte del hecho de que la educación es un fenómeno cultural, lo cual ha sido resultado de un esfuerzo colectivo por obtener conocimiento, ejecutarlo, compartirlo y reproducirlo; notoriamente no es estático, debe adaptarse a las necesidades que el grupo social requiere, lo cual depara en una serie de saberes cuya validez y utilidad son variables a la sociedad que produjo o necesita.

En la búsqueda de estas necesidades sociales, los compromisos también se modifican y se adaptan, ya que las escuelas no solo tratan de solventar el conocimiento cognitivo y abstracto, a su vez intentan potencializar las capacidades laborales, bajo un enfoque comprometido a la ética, moral y los valores que dicha sociedad ejecuta, respeta o necesita. En esta situación entra el contexto fenomenológico trascendental, ya que inicialmente, se analiza la intencionalidad de los sistemas educativos y sus planes de estudio, ¿acaso se cumplen los parámetros cívicos y éticos que la sociedad espera? ¿Su implementación y resultado se presentan en el tiempo idóneo para el país?

Estas son algunas interrogantes que debemos plantearnos entre el enorme trabajo que significa ser socialmente responsable.

Claramente esta filosofía plantea preceptos lógicos y congruentes, a su vez que proyecta opciones de mejora para incrementar la objetividad en las

personas y las instituciones dedicadas a la educación, todo esto con miras a un compromiso social tácitamente aceptado, mismo que debe ser inculcado a los docentes y directivos desde su temprana formación laboral.

Para asegurar el proceder institucional y personal en los parámetros de la responsabilidad, bajo la luz de la fenomenología trascendental, se deben aplicar varias acciones, siendo el primer paso cuestionar la intencionalidad de la acción, plan de estudio o materia que se está por emprender, los valores específicos, intrínsecos y sociales que se expresan en la filosofía de la escuela o sistema educativo, al igual que considerar el sentido y respuesta que se espera de dicha acción por parte del alumnado, los padres de familia y la sociedad en general; por último cuestionar repetidas ocasiones cuales son los argumentos o hechos que generan la validez de nuestras acciones.

Es así como la educación se visualiza con finalidades más profundas, en esencia no es la formación su sentido más práctico, sino su utilidad social como un parámetro de estatus o desarrollo profesional de individuos. Se pueden mencionar los fenómenos académicos a lo largo de los años, sus intenciones formativas para el alumnado y el fomento del propio sistema educativo; por ejemplo, inicialmente al incipiente sistema Lancasteriano, mismo que fue el sistema educativo válido durante gran parte del siglo XIX en nuestro país, en donde los alumnos adelantados eran los tutores de los menos aptos, con el fin de educarlos y lograr que dichos estudiantes de nuevo ingreso obtuvieran el mismo nivel que los demás, evidentemente es una condicionante más para cubrir la necesidad de educación en un país golpeado por los conflictos armados y la crisis política, la validez de dicho sistema tiene un origen e intencionalidad mucho más ambiciosa y práctica; en un mundo carente de maestros, la educación tenía que compartirse y reproducirse entre los mismos alumnos, fue así como los fenómenos educativos, fueron adaptados más a las necesidades y subjetividades que un sistema rural, poco organizado y limitado de opciones.

Misma situación se originó con el sistema conductista, ya que sus intenciones disciplinarias y revolucionarias, planteaban opciones mucho más llamativas para la sociedad de mediados del siglo XX, las cuales permitirían mayor incremento en la matrícula escolar y facilitaba la profesionalización del cuerpo docente, elementos fundamentales ante la explosión demográfica y el desarrollo urbano que sufrieron la gran mayoría de países en esas décadas. Otro ejemplo, el tan aclamado sistema basado en competencias, el cual tiene una intencionalidad que parece más encaminada a la formación de empleados manuales que a personas críticas e intelectuales.

Lo anterior es una pequeña parte del análisis fenomenológico trascendental que recibe la educación a gran escala y su responsabilidad social en dichos momentos de la vida del país, los fenómenos que convergen en la educación tienen impacto social, político y económico, por ende es imposible plantear objetivamente las metas y fundamentos que se espera de la educación. Comparativamente, cada país y estado debe mantener contenidos propios a su desarrollo e historia social, es erróneo importar sistemas extranjeros o copiar materias por moda o presión internacional. Los objetos intencionales de la educación tiene raíces afianzadas a los distintos colectivos, lo cual genera una relación simbiótica en donde la educación cambia y modifica

a la sociedad, de acuerdo a la variación que la sociedad hace de sí misma. Es así como los compromisos sociales de la educación deben ser cuestionados, ya que importando la educación, se estaría dejando a un lado los verdaderos valores que se requieren actualmente.

Ante toda esta vorágine de elementos y fenómenos, la trascendencia de las disciplinas e instituciones se medirán en su repercusión en los individuos, lo cual enmarca la relevancia de ser responsables ante enorme compromiso; los individuos reproducirán subjetivamente sus interpretaciones, valores, moral a los procesos y fenómenos nuevos, haciendo que los viejos elementos subsistan o se modifiquen; al final del día, en la vida o profesión, siempre existirán experiencias y vivencias, que bajo el propio juicio se juzgaran como correctas y positivas, pero si se hace bajo el manto de la responsabilidad social, se asegura la aportación de algo bueno a la comunidad y al individuo particular.

Y por último, Simone De Beauvoir (1954) una extraordinaria pensadora y crítica del rol de la mujer en los procesos productivos en la modernidad. Para ella, la educación siempre represento un reto mundial sobre todo al tratarse de mujeres.

Una mujer emblemática de la época contemporánea, filósofa, escritora, dedicada a la docencia e implicada socialmente con el pensamiento del siglo XX, ha defendido la RS en la educación de las mujeres. Esta relación de compromiso con la educación y la transferencia de su pensamiento en la mejora de la calidad de vida en la mujer han sido la esencia de su lucha para empoderar a la mujer hacia la educación.

La RS en la educación lleva la carga de transformar sociedades. Espejo de grandes civilizaciones, enmarcadas en la visión y pensamiento de cada época y sus grandes pensadores. Así desde la prehistoria, hasta nuestros días, conlleva la señal de la responsabilidad social, ese impacto sobre las decisiones y las acciones realizadas; que son las respuestas de las necesidades que enfocan a un mejor futuro para las generaciones venideras.

Según el pensamiento de Simone De Beauvoir los intelectuales de la postguerra tenían dificultades para asumir su responsabilidad social, señalando las cualidades y errores de los seres humanos, quienes siempre se enfrentan sin falta a la disyuntiva de asumir su responsabilidad ante sus propios actos como parte de la formación educacional y cultural de los tiempos en que se vive, abordado en sus obras "*Los mandarines*" (1954) y su obra magna "*El segundo sexo*" (1949). Se enfoca en destacar la importancia de la mujer en todos y cada uno de los aspectos de una vida social como eje de desarrollo de la libertad en la vida cotidiana y de un compromiso fruto de la educación.

Aun en la actualidad el pensamiento y discurso social de la equidad de género de Simone De Beauvoir (1954) influye en la formación educativa de la juventud, aplicando sus preceptos al avance y desarrollo de una visión participativa de la mujer en los ámbitos políticos, económicos, productivos, además de todos y cada uno de los roles asignados por una cultura y educación machista.

Mujer anticipada a un momento histórico, visionaria y modeladora de una nueva generación. Ávida de contribuir con su pensamiento, sus ideas y filosofía existencialista mediante la educación desde muy pequeña, porque al escribir

creo vínculos para culturalizar a los individuos que pasaron por sus aulas y a una sociedad cerrada a la mujer.

Beauvoir (1954) reconocida por ser una precursora del concepto de equidad de género contemporáneo y por buscar la reivindicación social de la mujer, en la educación, siendo su propuesta ideológica en muchas ocasiones motivo de discusión en el ámbito social, intelectual y cultural, también enfrentó al hecho de ser ignorada o desacreditada. Por tal motivo Simone creó su propia filosofía acerca de la vida y los problemas a los que se enfrenta la mujer; proponiendo diversas opciones con su metodología y conceptos aportados en sus diversos textos, de una forma muy personal y particular.

Creía que el estudio era la única tabla de salvación para la mujer. La preparación, la cultura y el trabajo eran los elementos liberadores de las mujeres; ya que de esta manera forman parte de una lucha humana para aportar sin hacer diferencias entre hombres y mujeres, hecho que aún podemos observar en la actualidad. Opinaba que las mujeres no deberían estar condicionadas siempre por el deseo del hombre.

La influencia, ideología y RS de Beauvoir ha sido profusa y muy marcada para el ámbito educativo de varias generaciones, así se puede observar en México con la obra de Graciela Hierro quien escribía en su propia obra ética y de filosofía de la educación con base en la idea beauvoiriana de que las mujeres somos construidas para ser para otro, para ser un segundo sexo, y que en la superación de este condicionamiento social se cifraba la liberación del género humano (Barraza, 2010).

El papel de la mujer a lo largo de la historia ha sufrido pequeños cambios, pero firmes. La lucha de emancipación de las mujeres es el pensamiento liberal basado en el existencialismo puro, mismo que produjo la formulación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, pero que no incluía a las mujeres, por lo que Olimpia de Gouges, en 1791, se dio a la tarea de presentar la versión femenina: los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, lo que ocasionó que fuera guillotizada (Op.Cit).

La UNESCO, organización promotora y defensora de los derechos humanos hace referencia a que si se considera a la equidad de género como una inversión, producirá rendimientos considerables, es decir, cuando las mujeres desde niñas reciben educación, la calidad de vida se mejora y fortalecen las responsabilidades cívicas (Vallaey, 2013).

Educar en la igualdad es RS de todos y cada uno de los individuos que conforman a la sociedad. La oportunidad de romper con paradigmas y estereotipos producto de una condición humana de hechos y mitos asociados a la sumisión y dulzura creados a priori, y no un destino fundado por la educación y a ejercer un espíritu de independencia.

El campo educativo es un espacio idóneo para llevar a cabo parte de la transformación social que está en la base de su planteamiento: denunciar el sesgo del falogocentrismo. Así, la escuela adquiere la gran responsabilidad social de la función de proyección hacia modelos no sexistas y democráticos y exiliando las inequidades en coadyuvancia de la familia como espejo de la sociedad. Beauvoir desde su infancia se mostró reacia ante los roles establecidos en su hogar, revelándose a los estigmas impuestos hasta el día de su muerte. La educación, en sus dimensiones informal y formal, ha

contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones intergeneracionales, y sólo desde la transformación estructural de estas dos dimensiones educativas es posible realizar una de las apuestas de quienes trabajan con una perspectiva de género: “revolucionar la vida cotidiana” (Arias, 2014).

La mujer aun en la actualidad y con todo el camino recorrido debe continuar trabajando arduamente para su reconocimiento, buscar una educación con perspectiva de género, en busca de la equidad y realización humana.

Si bien hombres y mujeres no somos iguales fisiológicamente, Beauvoir (1954) influyó y luchó por la igualdad en muchos otros ámbitos, desde su perspectiva la mujer y el hombre tienen la obligación y RS de la universalidad abstracta de ser sujetos. Acceder y descubrir las posibilidades del mundo y formular una experiencia de él a través de la educación, con la alternativa que queda de una coeducación consciente y explícita de la igualdad de roles y el valor del cuidado como valor humano y no exclusivamente de género.

Conclusiones

Las tres posturas resultan interesantes y cada teórico tiene una propuesta para la responsabilidad social en la educación. Es importante resaltar algunos argumentos como el de Freud, quien posiblemente argumentaría que el “para todos” solo toma relevancia cuando se tiene en cuenta el inconsciente y la responsabilidad subjetiva.

En el inconsciente permanecen los significados e impulsos reprimidos, activos que no llegan a la conciencia y que se han desarrollado con el paso de la libido a través de las etapas psicosexuales. En el transcurso de la historia del individuo se encuentran los significados singulares a la vida, generando experiencias que dejan huellas en el ser adulto. Al llegar el ser humano a adulto la genitalidad tiene la responsabilidad de conocer su mundo interno y por ende, los significados singulares de su historia; a este proceso Freud podría llamarle responsabilidad subjetiva.

El padre de la fenomenología estaría de acuerdo con el argumento de la responsabilidad subjetiva, pero no con la existencia del inconsciente. Husserl, explicaría que las experiencias del individuo en el contexto de la educación son relevantes si se toma en cuenta la intencionalidad, es decir, los diferentes actores tienen responsabilidades en el escenario de la educación, por ejemplo docentes, estudiantes, planes de estudio, instituciones, cada uno con diferentes intenciones y responsabilidades.

Simone De Beauvoir (1954), confrontaría a Freud (1921) que ha creado una teoría, modelo o aparato, que deja a la mujer condicionada siempre por el deseo del hombre. Sería muy difícil pensar que de esta confrontación filosófica pudiera haber un acuerdo, ambas posiciones son radicales y poco flexibles.

De Beauvoir (1954) confrontaría al padre de la fenomenología, en un debate acerca de las intenciones del ser humano que Husserl presenta como lo más importante. De Beauvoir (1954) le argumentaría con el ejemplo vivo de la historia en lo que refiere a las mujeres y la educación, no basta con las buenas intenciones de los hombres, las leyes o las naciones. A las mujeres se

les ha privado del derecho equitativo de obtener los beneficios de la educación. De Beauvoir (1954) hace responsable a los hombres de las prácticas desiguales y por ende, de la falta de responsabilidad social que hubo en la educación con respecto a las mujeres.

De los tres personajes antes expuestos, solo De Beauvoir (1954) es quien en obra y vida se manifestó en pro de la responsabilidad social, al luchar por incluir a la mujer en la educación. Mientras que Freud (1921) y Husserl aportaron la originalidad, la creatividad de pensamiento, así como, la fuerza y las agallas para defender su posición ante cualquier crítica. Para ellos, la responsabilidad social en la educación no fue un tema de su época, por tanto, no se refleja en su obra.

Referencias

- Arias, Y. (2014). *Simone De Beauvoir y la educación femenina*. Revista 100 años de las Mujeres en las aulas universitarias. Recuperado en agosto de 2015.
<http://mujeresenlasaulasuniversitarias.blogspot.mx/2008/03/simone-de-beauvoir-y-la-educacin.html>
- Barraza, R. (2010). *Aprendiendo la igualdad con Simone De Beauvoir*. Revista Instituto Asturiano de la Mujer. Recuperado el 8 de agosto de 2015.
http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/03/mat_didxctico10_simone_de_beauvoir.pdf
- Beauvoir, S. (1954). *Los mandarines*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental*. 14 de agosto de 2015, de Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo X Sitio web:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Carnero, S. (2012). *La condición femenina desde el pensamiento de Simone De Beauvoir*. Revista de Filosofía, 40, 1-8.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras completas, Tomo XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gallo, H. (2012). *Abordajes psicoanalíticos a inquietudes sobre la subjetividad*. Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Rodríguez, A. (2009). *El enfoque de la acción sin daño*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Vallaes, F. (2013). *Educación Superior para todos*. 14 de agosto de 2015, de UNESCO Sitio web:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2873:articulo-francois-vallaes-consultor-internacional-en
- Zadway, M. (2005). *La responsabilidad subjetiva*. Revista de psicoanálisis, 5.