

# AUTONOMIA Y TRANSMISION CULTURAL.

*Una aproximación histórica a la relación entre psicoanálisis y educación*

SANDRA CARLI<sup>1</sup>



KURT SCHWITTERS. Interior del "Merzbau" (fragmento). 1925

<sup>1</sup> Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Becaria postdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

## *Introducción*

En este breve ensayo intentaremos desplegar algunas articulaciones conceptuales e históricas entre educación y psicoanálisis. Ellas son especialmente relevantes en los debates contemporáneos acerca de la infancia en los que se verifican intentos de desmontar los grandes discursos modernos que la han consituido como objeto-sujeto del dispositivo escolar pero también del dispositivo psicoanalítico.

La pedagogía moderna, entre dichos discursos, encontró en el modelo del panóptico ideado por Jeremy Benthan para las prisiones en el siglo XVIII, uno de los fundamentos para el establecimiento del principio de inspección sobre el niño. Este principio configuró la mirada del educador positivista y se constituyó en dispositivo: la idea de sujeción se tradujo en el espacio escolar y el niño devino en objeto de laboratorio de la psicología experimental.

Existía entonces la presunción de que todas las conductas del niño podían ser observadas y controladas, que nada podía escapar de la mirada del maestro. Si bien el castigo corporal, dominante durante el siglo XIX, comenzaba a ser objeto de impugnación por parte de pedagogos y maestros profesionales formados en las escuelas normales, para aquellos adscriptos al positivismo la llamada "sugestión pedagógica" (que actuaba a través de la voz, el ceño, la mirada) era considerada una herramienta más idónea para controlar y reprimir el desborde infantil sin necesidad de recurrir a la violencia física.

Podemos decir que el psicoanálisis, más allá de la discusión acerca de sus marcas positivistas, es el discurso que cuestionó con mayor radicalidad esta visión vigilante de las conductas del niño y a la vez devota de la formación de la conciencia soberana infantil. Algo escaparía a ella, al

orden de lo visible, racional y manifiesto, y es aquello que remite a la lógica del inconsciente. Es decir: la tesis sobre la existencia del inconsciente desestructura los fundamentos del discurso educativo positivista. Tal como destaca Crochik impugna la promesa de la filosofía occidental iluminista de formación en el individuo de una autonomía de la razón al destacar la sobredeterminación de la fuerzas inconscientes<sup>1</sup>.

La idea de panóptico pierde a partir de Freud eficacia operativa: hay algo sobre lo cual la educación no puede incidir, no puede penetrar; pero también pierde eficacia explicativa en la medida en que hay algo del niño que se sustrae al poder del educador y que no puede ser analizado a partir de disquisiciones técnicas acerca de métodos o didácticas. Cabe recordar entonces que Freud consideraba a la educación, junto con la política y el psicoanálisis, como una profesión imposible. Una de las razones de dicha imposibilidad radicaba, tal como señala Castoriadis, en la tensión entre transmitir al niño las instituciones de una cultura y pretender su interiorización y a la vez promover su autonomía<sup>2</sup>.

Podemos afirmar hacia fines del milenio que muchas formas de panópticos se han desestructurado; instituciones con pretensión de totalidad como la escuela, la familia, y aún el estado han entrado en crisis. Crisis de las formas de sujeción inventadas en la modernidad y también de los discursos que las han dotado de sentido. Enunciar dicha crisis no implica negar las demandas que intentan sostenerlas como espacios de inclusión ante tanta exclusión, y vale para ello señalar el creciente consenso respecto del valor de la escuela pública, pero ello no obsta admitir las transformaciones radicales que las están atravesando en un horizonte posmoderno de notoria incertidumbre.

Por otra parte los procesos de globalización están modificando en forma acelerada las formas de articulación de la experiencia personal y social en un contexto de desaparición de estructuras fijas y predecibles<sup>3</sup>. En el campo de las ciencias sociales la clausura del estructuralismo está permitiendo comenzar a desmontar una serie de categorizaciones y sistemas explicativos que intentaron dar cuenta de la articulación entre lo social y lo individual, con una fuerte carga ideológica y con un rechazo a incorporar las dimensiones de lo singular en el análisis. Dimensiones en todo caso capturadas por los especialistas psi.

Estos múltiples efectos de desestructuración de las instituciones y del aumento de la incertidumbre respecto del futuro, han generado en parte el corrimiento de las ciencias sociales hacia la problemática de la **subjetividad**. En una nueva trama en la que las disciplinas cuestionan sus fronteras y discuten sus herencias y omisiones históricas, se producen fenómenos diversos. Por un lado, siguiendo a Schuster, se verifica la recuperación de autores que toman por objeto la relación entre lo individual y lo colectivo (Dilthey, Weber, Shutz)<sup>4</sup>, por otra parte las posiciones postestructuralistas se desplazan hacia el problema de la fragmentación, la ruptura y la discontinuidad<sup>5</sup>. En esta trama en la que se produce en las ciencias sociales una resignificación del discurso psicoanalítico.

## **Psicoanálisis, historiografía y educación**

En torno al problema de la subjetividad se han generado convergencias interdisciplinarias, entre ellas la que convoca a psicoanalistas e historiadores que pugnan por comprender al sujeto de la modernidad. En esta línea cabe mencionar la obra de Michel De Certeau, Jacques Revel, Roger Chartier, etc.

Los propios psicoanalistas se encuentran en una etapa de vuelco historiográfico y en este sentido son numerosos los trabajos que en el extranjero y en el país intentan relatar los avatares de la circulación de la obra de Freud y de sus herederos<sup>6</sup>. En buena medida esta emergencia del relato histórico sobre el psicoanálisis delata su historicidad, su dimensión de discurso de la modernidad afectado por la historia aunque él mismo haya formulado las críticas más demoledoras a los fundamentos mismos de la modernidad.

En esta convergencia entre psicoanálisis e historia es la **memoria** el objeto que permite establecer convergencias y distinciones, más allá del hecho de que tal como señala De Certeau el historiador y el psicoanalista "tienen dos maneras diferentes de distribuir el espacio de la memoria" en la medida en que "piensan diferente la relación del pasado con el presente"<sup>7</sup>.

Pero a su vez historiografía y psicoanálisis se distinguen respecto de la infancia. Según Emiliano Galende una de las diferencias es que "en lugar de operar con materiales destruidos, el psicoanalista trata con algo "aún vivo"; la otra diferencia radicaría en que "mientras el arqueólogo sólo puede hallar fragmentos de materiales que han sobrevivido a la destrucción y al tiempo, para el psicoanalista: "todo lo esencial está conservado (...)"<sup>8</sup>.

Nuestra hipótesis es que mientras en la trama de la historiografía la articulación con el discurso psicoanalítico se torna fértil porque permite establecer distinciones pero también diálogos teóricos; en la trama de las ciencias de la educación esta articulación se torna polémica y compleja siendo sin embargo el niño el referente común de dichos discursos.

¿Por qué creemos que es polémica? Es polémica porque en torno a la vinculación entre psicoanálisis y educación se ha tejido una historia institucional con no pocos puntos de fricción. Podemos en este sentido enunciar algunas cuestiones.

En primer lugar las huellas de la inscripción del psicoanálisis en el espacio educativo se vinculan por un lado a las disputas entre especialistas provenientes de distintas formaciones en torno a la intervención legítima o ilegítima en el espacio educativo. Disputas que tienen que ver con perfiles profesionales, con la constitución de los campos y con la validación de los saberes acerca de la educación. Pero también con la mayor permeabilidad de la educación: Buenfil Burgos señala que el discurso educativo se presenta como una estructura precaria de sentido y por tanto desarticulable por la penetración de elementos externos al discurso<sup>9</sup>. De allí que los discursos psicológicos y en particular el psicoanálisis amenacen históricamente esa unidad de sentido precaria.

Podríamos retomar aquí para la educación la tensión que Balán reconoce en el psicoanálisis argentino entre un proyecto profesionalizante y un proyecto humanista<sup>10</sup>, y plantear como hipótesis que lo que predominó en el espacio educativo es el proyecto profesional del psicoanálisis en desmedro de un proyecto humanista que favoreciera nuevas articulaciones teóricas.

En segundo lugar dicha articulación es polémica y compleja en la medida en que las tesis psicoanalíticas acerca del niño resultan antagónicas respecto de las tesis que acerca del alumno se postularon en la etapa de fundación de los sistemas educativos modernos. La escuela se fundó sosteniendo un mandato educador, la autoridad disciplinaria del maestro y la subordinación del niño al mismo. El psicoanálisis impugna muchos de los rasgos constitutivos de la educación moderna.

Por último esta articulación se torna difícil porque se produce en un contexto de deconstrucción del discurso psicoanalítico<sup>11</sup> y de crisis de la escolaridad. Es decir, en un momento en que las instituciones (escuela, terapia) manifiestan su caducidad y que el relato histórico, entre otros el educativo, no hace más que denunciar.

La pregunta es entonces **cómo construir otra articulación entre psicoanálisis y educación en nuevas condiciones históricas que permita recuperar esa zona teórica sustantiva de interdiscursividad referida al niño**. Dicha articulación debería tener como puntos nodales aquellos problemas arquetípicos de la educación y profundizados por el psicoanálisis que son cruciales en el debate contemporáneo centrado en los fenómenos de la globalización, la nueva configuración de las identidades y la crisis de las instituciones de la modernidad. Me refiero al problema de la autonomía infantil y al problema de la transmisión, que remite al orden de la memoria, de las relaciones intergeneracionales y de la tensión entre pasado, presente y futuro.

### ***Un breve recorrido de la historia educativa argentina***

Hagamos previamente un recorrido de algunos momentos históricos claves respecto de la vinculación entre psicoanálisis y educación. La necesidad de este recorrido partió de una evidencia de la investigación: la divulgación del psicoanálisis durante los años 60 en la Argentina fue el punto nodal de una nueva configuración de los discursos acerca de la infancia con notorio impacto sobre los discursos educativos.

Sin embargo las huellas de Freud en la historia de la educación argentina se localizan desde principios del siglo XX. Víctor Mercante, el prestigioso pedagogo positivista, se había interesado por *La interpretación de los sueños* de Freud pero dialogando exclusivamente con su costado biologicista y rechazando la noción de inconsciente<sup>12</sup>. Sólo retomó de Freud aquello posible de articular con su visión del niño como sujeto biológico: la consideración de los sueños como fenómenos neurológicos. La matriz de la psicología experimental requería profundizar en los aspectos

ligados al funcionamiento psíquico-biológico del niño, pero obviando el alcance cultural de la tesis sobre el inconsciente.

En un artículo publicado en la Revista *La Obra* titulado "El Psicoanálisis y la Educación", en 1930, E. Uzcátegui, un educador ecuatoriano, recomendaba que los educadores se acercaran a la obra del maestro vienés. El autor enfatizaba "la trascendencia de la técnica freudiana para la pedagogía", por su capacidad para trabajar con lo que denominaba los "contrabandos de lo inconsciente" (olvidos, sublimaciones, descuidos, chistes, simbolismos, etc)<sup>13</sup>. Invitación al maestro a interpretar al niño o pretensión de devenir en técnica pedagógica un saber de otra esfera para favorecer la eficacia de la transmisión escolar.

En el movimiento de la escuela nueva sin embargo la presencia del psicoanálisis, más que evaluarse como técnica, vertebró posiciones respecto de la autonomía infantil en el espacio educativo. Desde los años 20 los discursos reactivos al positivismo vernáculo y partidarios de la renovación pedagógica situaron su punto de anclaje filosófico en la obra de Dilthey y de Bergson para argumentar acerca de la presencia de fenómenos inconscientes en el niño que debían ser tenidos en cuenta por la educación, y que el positivismo y la psicología experimental habían negado al prioritar la intervención sobre la conciencia del alumno.

Sin embargo no se referían al inconsciente freudiano, sino en palabras de la pedagoga entrerriana Vieira Méndez a los "territorios de lo anímico", a la necesidad de que la educación contemplara el tiempo psíquico como un tiempo distinto al tiempo orgánico<sup>14</sup>. Este registro permitió profundizar en los rasgos propios y específicos de cada edad con importantes efectos en las prácticas pedagógicas.

Una adscripción al psicoanálisis freudiano se encuentra en figuras ligadas al normalismo positivista fundador de la educación argentina como Bernardina Dabat de Lopez Elitchery. Según la pedagoga santafecina, que señaló en plena expansión de las ideas escolanovistas una defensa de normalismo fundador como tradición en la cual debía inscribirse el movimiento pedagógico, el psicoanálisis y la biología debían ser las disciplinas encargadas de dar nuevo contenido científico a la educación<sup>15</sup>. Precisamente era el carácter científico del psicoanálisis el que para Dabat permitía establecer una línea de continuidad con el paradigma positivista.

Desde una posición de rechazo al psicoanálisis Aníbal Ponce lo conceptuaba como un "nuevo espiritualismo", adjudicándole el mismo carácter anticientífico que le imputaba al movimiento de la escuela nueva<sup>16</sup>. Según Hugo Vezzetti, Ponce no ejerció ninguna mediación para el ingreso del psicoanálisis y su posición fue representativa de la vigencia de una psicología biológica<sup>17</sup>.

Durante los años 40 y 50 la reclusión del psicoanálisis en el ámbito privado y la creación de la Asociación Psicoanalítica Argentina configuran una nueva etapa en las vinculaciones entre psicoanálisis y educación. Cabe destacar allí la convergencia de mujeres con estudios pedagógicos que se vuelcan al psicoanálisis de niños; a

partir del hecho de que se requería que los analistas de niños tuvieran título pedagógico.

Se produce a partir de entonces una sistematización de saberes y prácticas profesionales referidos a una institución que busca adquirir legitimidad, el tratamiento psicoanalítico de niños.

Durante los años 60 se producen una serie de fenómenos a partir de los cuales emergen nuevas combinaciones entre educación y psicoanálisis. En otro trabajo nos expandimos sobre ello<sup>18</sup>, pero en forma sintética cabe mencionar: la divulgación del psicoanálisis a partir de la experiencia de "Escuela para Padres", la creación de la carrera de Psicología y la expansión de la actividad profesional de los psicólogos en el espacio educativo, la creciente permeabilidad al psicoanálisis que se produce en escuelas privadas urbanas combinándose con la circulación de ideas de la escuela nueva, etc.

Hacia principios de los años 70 las escisiones del campo psi y la divulgación de la obra de Lacan van marcando otras formas de expansión del psicoanálisis<sup>19</sup>. Desde el espacio educativo comienza un proceso de mayor apertura e intercambios con la obra y la escuela de Pichon Riviere; queda por indagar cual fue la recepción en este ámbito de la obra de Lacan.

### *Autonomía infantil y transmisión de la cultura*

Con este breve recorrido sólo pretendemos señalar que el psicoanálisis dejó huellas en la historia educativa argentina, permeó el discurso de muchas figuras y moduló de diversa forma las intervenciones pedagógicas. Por otra parte fue diversa la apropiación del mismo por parte de pedagogos argentinos que oscilaron entre convertir al psicoanálisis en una técnica, situarlo en la genealogía del positivismo fundador de la educación pública o reconocerlo como punto de origen de un reconocimiento inédito de los límites del maestro y de la singularidad de la infancia.

Nos interesa ahora retomar dos problemas ya planteados: el problema de la autonomía del niño y el de la transmisión de la cultura en el espacio educativo. Dichos problemas están inscriptos en la historia de la educación y constituyen hoy tópicos de debate de las ciencias sociales.

1) Durante los años 30 la **autonomía infantil** en las experiencias educativas fue el punto nodal del debate político-pedagógico. Debate en el que confrontaron nacionalistas católicos, positivistas ortodoxos y escolanovistas. Las posiciones más progresistas dentro del movimiento de la escuela nueva de entonces (Bernardina Dabat, hermanas Cossettini, Florencia Fossatti, Celia Ortiz de Montoya, etc) defendían la autonomía infantil como baluarte de una nueva educación, en un contexto de proscripción política, de expansión del nazifascismo y del militarismo y de la irrupción de posiciones autoritarias y espiritualistas (Juan Terán, Hugo Calzetti).

La valoración de la autonomía infantil significaba profundizar en los rasgos más radicalizados del movi-

miento en un contexto de creciente impugnación del mismo y de abrupto cambio cultural. Significaba no sólo insistir en la "actividad infantil" como medio educativo, tal como se había hecho durante las propuestas de reforma de José Rezzano o la obra de Clotilde Guillen de Rezzano durante los años 20, sino sostener la creencia en la posibilidad del protagonismo del niño en la experiencia educativa. Podemos afirmar que la evidencia de que la fuerte mutación cultural y política en el escenario nacional y mundial provocaría un cambio abrupto en la transmisión de las instituciones vía educación escolar a las nuevas generaciones, favoreció la defensa a ultranza de la autonomía infantil y de la impugnación de cualquier forma de retorno a la autoridad del maestro tradicional.

La defensa de la transmisión cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes vía escolaridad debía sostenerse pero en una escuela nueva, renovada, en la que el niño fuera sujetado y sujeto, objeto de transmisión de cultura pero también portador de una palabra propia. La discusión aludía entonces a la autonomía del niño pero también a la posibilidad de que la educación funcionara de forma autónoma respecto de condiciones históricas que le estaban imponiendo nuevos sentidos.

Este debate es contemporáneo de algunas de las tesis de Freud sobre educación y del debate entre Anna Freud y Melanie Klein que se produce entre los años 20 y 40. En las tesis de Freud sobre educación es en cierto registro la cuestión de la autonomía, no sólo del niño sino también la de la capacidad del educador de operar sobre él. En el Simposio sobre Análisis Infantil de 1927, en el que Melanie Klein discute respecto del psicoanálisis de niños la posición de Anna Freud vertida en el texto *Introducción a la técnica del análisis de niños* (1926), también se problematiza la autonomía del análisis del niño respecto de cualquier tipo de intervención educativa.

Para Freud la autonomía infantil se inscribía en otro tipo de problematización. Consideraba que analizar, educar y gobernar eran "profesiones imposibles"<sup>20</sup>; según la interpretación de Castoriadis dicha imposibilidad radica en el caso de la pedagogía entre otras cosas en "apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto"<sup>21</sup>. La idea de imposibilidad remitía por un lado a la dimensión inaccesible del inconsciente pero por otro a la necesidad de "imponer límites" a la omnipotencia del educador tradicional frente al niño.

En el texto citado y en otros hay muchas referencias a la afinidad entre las tareas de educar y psicoanalizar: el amor a la verdad del analista, la condición de arte del análisis, el hecho de que el analista opere como modelo y como maestro en algunas ocasiones. Sin embargo Catherine Millot señala que Freud debe vincularse con los pedagogos tradicionales por considerar la existencia del mal en el niño, por no haber sido un seguidor de Rousseau y por rechazar una actitud de abstención educativa<sup>22</sup>.

Freud confrontó posiciones con los pedagogos del siglo XIX y cuestionó la dimensión represiva de la tarea educativa, en buena medida buscando legitimar el análi-

sis como una forma de "poseducación"; sin embargo, la contemporaneidad de sus ideas con la expansión del movimiento de la Escuela Nueva a nivel mundial y el común tratamiento del problema de la autonomía invita a analizar cómo los discursos configurados en distintas esferas (en este caso la educativa y la de la psicología) no siempre entran en un diálogo histórico contemporáneo.

Podríamos decir que es en los años 60 que se produce una convergencia entre psicoanálisis y escuela nueva en la experiencia argentina; sin embargo la dimensión y efectos de dicha convergencia requiere nuevas investigaciones y ha generado no pocas polémicas. Vale seguir como indicio lo planteado por Anna Arendt respecto de los perjuicios para la autoridad educadora, y para la transmisión cultural, de la defensa extrema del autonomismo infantil en la experiencia educativa norteamericana<sup>23</sup>.

II) El segundo punto de articulación entre discurso educativo y discurso psicoanalítico se refiere al problema de la transmisión que remite a la relación entre las generaciones, al orden de la memoria y a la tensión entre el pasado, el presente y el futuro en los procesos educativos<sup>24</sup>. Tópico trabajado por el psicoanálisis, alude a aquello que permite ligar a las generaciones. Según Kaës la emergencia de la cuestión de la transmisión surge en contextos de crisis, "en el momento en que, entre las generaciones se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia: ¿a quién transmitir?"<sup>25</sup>.

Planteada a su vez como cuestión de la modernidad, invita a pensar las articulaciones entre lo viejo y lo nuevo, en este sentido entre el pasado y el futuro, entre el patrimonio cultural y el porvenir que se tejen en un proceso educativo.

La polisemia del concepto de transmisión es notable. La definición más clásica de educación también invoca la idea de transmisión de la cultura de una generación a otra. Durante el siglo XIX la escolaridad fijó el sentido de la transmisión en torno al paradigma del progreso: el maestro debía transmitir la cultura letrada al alumno; delegados del estado y representantes de los adultos frente a los jóvenes en el sentido reafirmado por Durkheim.

Los años 60 fueron escenario de una fuerte discusión acerca de la transmisión, discusión que invadió distintas esferas y campos intelectuales, desde la teoría de la información hasta la sociología, desde la pedagogía institucional hasta el psicoanálisis. Leer o evitar la **repetición** fue un enunciado que atravesó los abordajes de la escolaridad desde distintas disciplinas en diálogo con las tesis psicoanalíticas.

La escuela comenzaba a ser concebida como una institución histórica, como sostén de la tradición y en este sentido reemplazable como lugar de transmisión. Pero esta discusión se producía en un escenario en el que el porvenir parecía ser propicio para la modulación de una nueva cultura y por tanto para la discusión acerca de la herencia y de los herederos. En este sentido los debates acerca del niño desde distintas disciplinas, si bien

propendieron a una especialización de saberes, pudieron interactuar en un clima de promesa de futuro.

Pensar la transmisión hacia el fin del milenio convoca a pocas certezas y a muchas incertidumbres. Sin embargo podríamos sostener que el debate actual acerca de la educación pública, más que tender a invalidar a la escuela tal como se discutía en los años 60, opera fortaleciendo al **heredante** (en este caso el maestro de la escuela pública). Aún con una cultura en discusión, de mezcla, globalizada y localizada a la vez y trabajando en condiciones de creciente exclusión social, el maestro debe promover un proyecto de autonomía para sus alumnos, un lugar en el futuro. Sin ese lugar fortalecido el proyecto de autonomía del niño se torna en quimera.

Pero al mismo tiempo los acelerados cambios científico-tecnológicos, los procesos de globalización y la expansión del consumo mediático e informático, generan que estén a disposición del niño un conjunto de saberes que no transitan por la escuela, jaqueando por otra parte la siempre precaria hegemonía cultural del maestro. Lo que se está produciendo entonces es una resignificación notoria de la noción misma de autonomía y de transmisión cultural en el espacio educativo.

### *A modo de cierre*

En todo proceso educativo se construye un lazo cultural; cuando ese lazo es entre las generaciones y en particular entre adultos y niños lo que se pone en juego es la tensión entre la transmisión de la cultura instituida y los proyectos de autonomía infantil, entre la palabra educadora portadora de un saber a enseñar y el aprendizaje propio y singular del educando que debe apropiarse de ello construyendo una palabra propia.

Esta tensión fundante de la educación es un tópico central del psicoanálisis, de allí que la construcción de nuevos diálogos teóricos sea un desafío interesante. Tópico por otra parte que recorre y vertebra todos los debates educativos del siglo XX asumiendo nombres muy diversos (naturaleza-cultura, autoridad-libertad, disciplina-autonomía, etc) y que adquiere especial relevancia hoy en un contexto de discusión del contenido, de las posibilidades y del sentido mismo de transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones venideras. Discusión política en un registro, pero en otro social y cultural porque refiere a la continuidad de la vida.

### *Notas*

<sup>1</sup> Crochik, J.L., "Notas sobre psicanálise e educação em T.W.Adorno", en: *Contemporaneidade e Educação*, Año 1, N°0, septiembre 1996.

<sup>2</sup> Castoriadis, C., "Psicoanálisis y política", en: *El mundo fragmentado*, Editorial Nordam, Comunidad, Uruguay, 1993.

<sup>3</sup> Schuster, F., "Política y subjetividad. El desafío de la complejidad en las Ciencias Sociales de Fin de Siglo", en: *Agora*, N°6, p.154, verano 1997.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.154.

<sup>5</sup> Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, introducción, Paidós, Buenos Aires, p.21, 1995.

<sup>6</sup> Cabe mencionar en el país las obras de German García, Jorge Balán, Hugo Vezzetti, Lucía Rossi, etc.

<sup>7</sup> De Certau, M., "Psicoanálisis e historia", en: *Historia y Psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana, México, p.78, 1995.

<sup>8</sup> Galende, E., *Historia y repetición*, Paidós, Buenos Aires, p.278, 1992.

<sup>9</sup> Buenfil Burgos, R.N., *Revolución mexicana, mística y educación*, Editorial Torres asociados, México, p.37, 1996.

<sup>10</sup> Balán, J., "La proyección cultural del psicoanálisis argentino", en: *Análisis del Litoral*, N°5, Apeiron, Santa Fe, p.62, 1995.

<sup>11</sup> Los trabajos de historia del psicoanálisis son un testimonio de ello pero también los trabajos críticos respecto de su papel en la constitución y control de las sociedades. Nos referimos por ejemplo al texto de Robert Castells.

<sup>12</sup> Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, tomo 1, Buenos Aires, p.151, 1990.

<sup>13</sup> Uzcátegui, E., "El Psicoanálisis y la Educación", en: *La Obra*, p.151, 1930.

<sup>14</sup> Vicira Mendez, L., "Fundamentos psicoespirituales de una pedagogía", en: *Revista Universidad*, N°7, UNL, Santa Fe, p.7, 1940.

<sup>15</sup> Dabat de Lopez Elitchery, B., *Algunas reflexiones al margen de un capítulo de Gentile*, mimeo, Santa Fe, sin fecha.

<sup>16</sup> Ponce, A., "La nueva educación", (primera y segunda parte), en: *Educación y lucha de clases*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1978.

<sup>17</sup> Vezzetti, H., *Aventura de Freud en el país de los argentinos*, Paidós, Buenos Aires, p.163-4, 1996.

<sup>18</sup> Carli, S., "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación", en: Puiggrós, A. (direc.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, Buenos Aires, 1997.

<sup>19</sup> Remito a los textos de German García sobre Oscar Massota y a su libro *La entrada del psicoanálisis en la Argentina*, Ediciones Altazor, Buenos Aires, 1978.

<sup>20</sup> Freud, S., "Análisis terminable e interminable" (1937), *Obras Completas*, vol.23, Amorrortu, Buenos Aires, p.249, 1989.

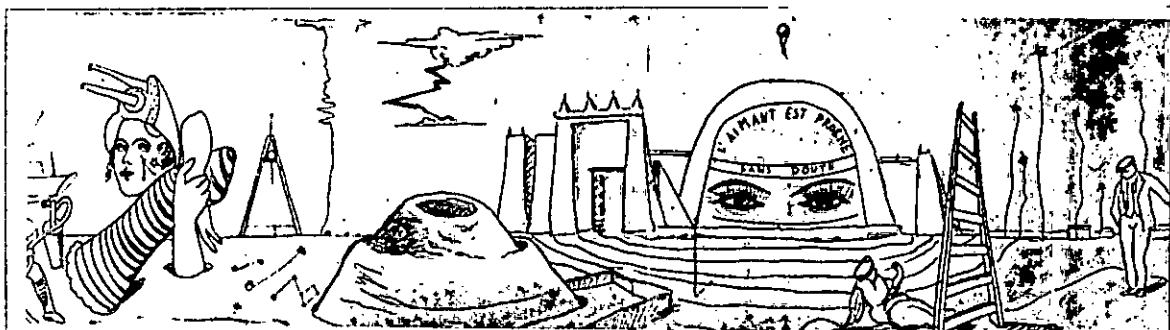
<sup>21</sup> Castoriadis, C., *op.cit.*, p.96.

<sup>22</sup> Millot, C., *Freud Anti-pedagogo*, Paidós, México, p.68, 1993.

<sup>23</sup> Arendt, H., "La crisis de la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Buenos Aires, 1996.

<sup>24</sup> La indagación en torno a este tópico me fue sugerida por Mariana Karol.

<sup>25</sup> Kaës, R., *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Amorrortu, Buenos Aires, p.28-29, 1996.



MAX ERNST, *Lección de escritura automática*, 1924