

# Las posibilidades de un “Psicoanálisis de la Educación”

Gilbert Ulloa Brenes<sup>7</sup>

## Resumen

Este artículo propone la construcción de un Psicoanálisis a partir de: lo pedagógico, lo curricular y lo cultural en cuanto convergen como un proceso institucional en torno a la *dinámica de lo inconsciente*.

**Palabras clave:** Psicoanálisis, Educación, Cultura.

## Abstract

This article proposes a Psychoanalysis construction based on: the pedagogic, the curricular and culture when all merged into the institutional process focusing on the unconscious dynamic.

**Keywords:** Psychoanalysis, Education, Culture

---

<sup>7</sup> Magíster Litterarum en Estudios de Cultura Centroamericana, académico del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.

## El Adjetivo

Se habla de Psicoanálisis. Se habla además de Edipo: como The Doors en *The End*, quisiera matar a mi padre y yacer en el lecho con mi madre. El fin de todo. Destrucción del linaje Buendía cuando, al final de *Cien Años de Soledad* (García Márquez, 1994), el universo de las regulaciones familiares, frágiles por demás y susceptibles de trasgresión, saltan hechas añicos consumado el incesto. Pero también las congojas del amante cuyas múltiples parejas tienden a ser desplazamientos de lo materno.

Ya se trate pues de la ciencia fundada por Freud, de sus metástasis artísticas o sus usos populares, el Psicoanálisis se ha venido situando como ejido significativo para múltiples circunstancias merecedoras de significación.

El Psicoanálisis mismo, en cuanto actividad científica, se ha multiplicado hasta derivar en un ramillete de posiciones cuyos trasfondos epistémicos bien pueden ser amalgama de neopositivismos, estructuralismos, idealismos y otros "ismos" más. Cobra entonces radical importancia la adjetivación debida: porque sitúa al sujeto sustantivado en un lugar y con respecto a algo. Valga esto para los psicoanálisis también.

"El Psicoanálisis", el único al que se le podría reconocer cierto estatus ontológico, ha sido aquella torre de bloques irregulares levantada por Freud, con la ayuda, mal o bien ponderada, de algunos de sus colaboradores más cercanos<sup>8</sup>. Luego de él y con autores como Jung y Adler entre

---

<sup>8</sup> Coincido con Autiquet (2002) en que suele reconocerse "El Psicoanálisis" originario como la obra de un "genio" solitario, Freud, quien, haciendo síntesis de "sus" experiencias, consiguió construir un sistema como el psicoanalítico. Contra eso, creo necesario que se comience a cuestionar esa visión mítica de un prometeico Freud, de manera que su lugar paterno deje de ser hipótesis de las identificaciones narcisistas desde las que los mismos psicoanalistas se suelen ubicar.

sus primeros desertores, asistimos a la eclosión de múltiples maneras de entender lo psicoanalítico. Incluso, si se quisiera hilar fino, hallaremos en Freud constantes reformulaciones de su proyecto: momentos en los cuales cuestiona y modifica sus producciones anteriores, por lo cual ni en el fundador se encuentra un sistema acabado, evolucionado de cabo a rabo sin sobresaltos.

Los psicoanálisis posteriores a Freud suelen disputar entre sí cuando menos en dos sentidos: a) por la ortodoxia: quién, entre todos ellos, ha aprehendido y expone mejor los preceptos freudianos; y b) por la ortopraxis: quién, entre todos ellos, ha desarrollado y lleva mejor a la práctica las implicaciones técnicas psicoanalíticas. Dicha disputa suele convertirse en algunos centros de estudio en adefesios tales como eclecticismos diletantes que no alcanzan a distinguir las sutiles diferencias entre los psicoanálisis que llegan a nuestros feudos, o en pretendidos ecumenismos en los que diferentes epistemologías psicoanalíticas se presentan “dialogando” en torno a enseñanzas casuísticas.

Sin embargo, en mi criterio, ninguna de esas poses nos permite situar seriamente el asunto. Lo primero porque, epistemológicamente, es insostenible rebuscar la existencia de “El Psicoanálisis” en singular. Y digo epistemológicamente, porque psicoanálisis (y psicoanalistas, claro está), los habrá, por ejemplo, positivistas: entretenidos en busca del siempre confiable dato empírico. Podemos desplazarnos así desde un psicoanálisis lacaniano reconocido en términos epistemológicos como postestructuralista<sup>9</sup>, hasta el lugar ocupado por autores como Reich, Fromm o Marcuse, entretenidos en aproximarse a lo psicoanalítico desde un

<sup>9</sup> Lo vemos ahí ubicado, siguiendo a Sarup (1993, pp. 1-29). Sin embargo, las múltiples fuentes de las que se nutre Lacan, son tan variadas que bien podríamos encontrar en él desde rastros de cierta lectura positivista del lenguaje, en términos de Saussure (Alonso, en Saussure, 1987, pp. i-xxi) hasta elementos de fenomenología kantiana y hegeliana.

paradigma de corte materialista histórico<sup>10</sup>. Incluso autores que a sí mismos no se entienden como psicoanalistas, podrían darnos pistas para la formulación de otros escenarios psicoanalíticos, tal el caso de Foucault o Derrida<sup>11</sup>.

Es importante acá la discusión por la adjetivación de los psicoanálisis con que estemos trabajando, sobre todo por una cuestión de honestidad. Es decir, evitando sostener una posición pretendidamente global, mientras que lo que se está es metido de cabeza con una interpretación muy particular de lo psicoanalítico, incluso, quizá, cometiendo algunos abusos eclécticos.

Lo mismo al leer. Tratándose de algún autor que nos habla de “El Psicoanálisis”, en realidad ¿de qué psicoanálisis nos está hablando?, ¿cuál es su paradigma?, ¿por qué se centra en determinados problemas y no en otros?, ¿cómo está planteando en su discurso el concepto capital de lo inconsciente? Según esto último, bastantes diferencias habrán entre un Lacan (1990) para quien el inconsciente se estructura como un lenguaje<sup>12</sup>; a un Mendel (1971) planteando que el inconsciente es un saber transmisible a través de las instituciones socio-culturales<sup>13</sup>; o la generalidad con que habla Jung (1994) tratando al inconsciente como un concepto exclusivamente psicológico referido a contenidos y procesos que no son perceptibles al yo de manera inmediata, contenidos y procesos que el autor entiende según su hipótesis de los arquetipos; o un Hall (1967) para

<sup>10</sup> Entre las obras ejemplares de esto podemos ver “La revolución sexual” (Reich, 1993), “Psicoanálisis de la sociedad contemporánea” (Fromm, 1976) y “Eros y Civilización” (Marcuse, 1970).

<sup>11</sup> Ver por ejemplo “La Arqueología del Saber” (Foucault, 1970) y el artículo “Yo-el psicoanálisis” (Derrida, 1997). También, para una introducción al tema, Sarup (1993, pp. 32-89).

<sup>12</sup> A este respecto, recomendamos como lectura introductoria la excelente exposición que de esta hipótesis lacaniana hace Dor (1986).

<sup>13</sup> Seguramente también será de mucho interés para la lectora o el lector la polémica que dirige Mendel (1971, pp. 406-409) contra Lacan.

quien lo inconsciente forma parte del desarrollo de la personalidad. Y el catálogo de perspectivas psicoanalíticas podría ampliarse aún más.

Basta para nosotros reconocer la importancia de la adjetivación a la que son susceptibles los diferentes psicoanálisis. Adjetivación que, valga la metáfora evangélica, nos debería conducir hacia la comprensión de determinado psicoanálisis como un *psicoanálisis-según-alguien* (que escribe) y *según-algo* (de lo que se habla). Precisamente, pues, como con los múltiples evangelios existentes, si bien se comparte una fuente más o menos convencional y tradicional (Cristo como revelación mesiánica, Freud como revelación científica), cada escrito sobre esa fuente plantea inteligencias e intenciones diferentes entre sí. Y por supuesto, las conclusiones que de cada escrito se sigan, pueden llevarnos por caminos divergentes. Esto habla en favor del campo psicoanalítico y de su necesaria *imposibilidad*. ¿Imposibilidad en qué sentido? Si todo *lo posible* se torna pétreo, abogamos, entonces, por el camino babélico y las secuelas que tal información babélica ha de tener en el análisis del escenario educativo. Veamos.

## Una Metáfora

Ensayemos la siguiente metáfora: *el sujeto actúa un papel que, siendo suyo, sin embargo desconoce, en un teatro que, estando en él, también desconoce; aunque, como actor, en su papel haga alarde de ese desconocimiento situándose ahí donde los espectadores (esos que esperan ver de él algo) le requieren. Con esta metáfora justificamos que no se hable de "El Inconsciente", sino de Lo Inconsciente.*

Un peligro inherente al hablar de "El Inconsciente" es que, así concebido, se lo puede llegar a entender como una "cosa en sí" que habita el fuero interno de los sujetos.

Nos puede introducir una lectura de este tipo a un Psicoanálisis mecánico y determinista, centrado en las cuitas vividas por el sujeto a partir ese “Inconsciente” que se porta dentro, como se portarían los riñones o el *homúnculo* hipotético de Descartes. Visión donde hay una propiedad preexistente (El Inconsciente) determinante de los efectos (comportamientos y otros síntomas) expresados por el sujeto<sup>14</sup>.

Quizá esa *petición de principio* sobre la existencia de “El Inconsciente”, sea cara a enfoques psicoanalíticos centrados en el abordaje clínico, justo ahí donde se establece la continuidad del diván entre los registros de lo Real y lo Imaginario; lugar donde se cuece la identidad profesional. Sin embargo, lo clínico (en cuanto enfoque epistemológico antes que técnico), podría ser una propuesta desbordante de la mullida superficie del diván donde reposa el Yopsicólogo (imaginario), Por lo menos, a la manera en que Blanchard (1996) propone ese “enfoque clínico” en el trabajo psicoanalítico en contextos educativos.

Para los psicoanálisis cuyo discurso se construye en torno a La Educación, si bien un punto de partida plausible sería cierto “enfoque clínico”, es decir, observar los problemas desde una visión más allá del síntoma, no implica necesariamente que se deba trabajar a la manera en que se haría en la clínica, territorio este que no es siquiera monopolio de los psicoanálisis.

Y entiendo aquí por clínica, quizá algo limitadamente, aquella Psicología que trabaja en torno a problemas de carácter psicopatológico individuales o grupales, sobre los que prescribe fórmulas, explícita o implícitamente, para la diagnosis y ulterior cura. En ese sentido, acepto la distinción de Lagache (1985) entre la “Psicología Experimental”

---

<sup>14</sup> Puede verse la discusión que de este enfoque, pero referido al Edipo, hace Bleichmar (1997, pp. 9-19).

y la "Psicología Clínica", pero a estas agregaría una tercera Psicología: la que, algo dubitativamente, llamaría "Psicología Institucional" dedicada al análisis de las instituciones culturales. Tal perspectiva considera un "Psicoanálisis Estructuralista" cuyo objeto oscila alrededor de la estructuración del SABER y, en ese sentido, adviene "Psicoanálisis de la Educación".

Para ilustrar este punto, veamos cómo algunos autores plantean la intervención de los psicoanálisis en el ámbito de La Educación.

Dolto (en Mannoni, 1992: 9-40), con cierto acento clínico, nos ubica con su propuesta en un psicoanálisis del desarrollo psicosexual infantil, cuyas consideraciones tendrían implicaciones en la "profilaxis mental" de las relaciones acaecidas en las instituciones educativas. Para la autora, el psicoanalista trabaja en la escucha de un sentido que, según las relaciones (imaginarias) de la tríada Padre-Madre-Niño, se actualiza en el síntoma escolar. Así, es plausible el abordaje de lo relacional patógeno, en el registro de lo Real, que esa actualización sintomática revela: revelación de determinadas "aberraciones" edípicas que han marcado en los registros de lo Imaginario y lo Simbólico, las interacciones entre padres, madres e hijos, cuyos subrogados se pondrán en acto en el espacio educativo (padre-madre-autoridades escolares, hijo-estudiante).

Dolto nos aporta un excelente puntal teórico para el análisis de las repercusiones que la estructuración edípica (de cada sujeto, eso sí) tiene en el cotidiano vivir de los niños dentro de las escuelas. Incluso, cuestiona la manera en que las escuelas de su país (Francia) han estado siendo caldo de cultivo para relaciones inconscientemente patógenas; cuestionamiento que podríamos aplicar *mutatis mutandis*, a instituciones educativas más cercanas a nuestro contexto. Un ejemplo de la manera en que quedan inscritas

determinadas relaciones escolares, puede seguirse desde el nombre mismo de algunas instituciones, en donde, por lo común, se asumen nombres de ilustres personajes históricos, santos o santas de la tradición cristiana y hasta algunos personajes de cuentos de hadas. Pero, ¿de qué nos está hablando la autora?

Los planteamientos de Dolto se circunscribirían epistemológica y (*a posteriori*) metodológicamente, al análisis de ciertas relaciones particulares acaecidas entre sujetos, descuidando de esta manera un rasgo constitutivo de la mayoría de los procesos educativos: el tratarse éstos de espacios colectivos en los que se interrelacionan, al mismo tiempo, más de dos sujetos: es decir, un campo instituido en el que habría otras leyes de estructuración de lo inconsciente. Si se descuida esto, se continúa perpetuando, teóricamente, un psicoanálisis de “El Inconsciente” que portan individualmente los sujetos, perdiendo así de vista que el acto educativo, al tratarse de un espacio colectivo institucional, seguramente obedezca también a otras reglas constitutivas de las relaciones que al interior suyo acontecen.

Similar reparo podríamos presentar ante las consideraciones de Bohoslavsky (1981), quien centrándose en el problema de las relaciones docente-estudiante en la educación superior, señala que esas relaciones prolongan y sistematizan “vínculos de dependencia” previamente formados en el hogar. De esta forma, según nuestro autor, en un sistema educativo “maniqueísta, gerontocrático y conservador”, signado por el poder y los rituales proclives a la conservación de cierto *statu quo*, las relaciones entre docentes y estudiantes aparecen definidas por la represión social y la obediencia, especialmente ejercidas contra aquellos de bajo nivel jerárquico: los estudiantes. La posición del autor raya en un muy manoseado análisis sociologista de La Educación, que, por lo menos desde mi punto de vista, no ayuda

mucho en el esclarecimiento de la dinámica intersubjetiva propia de los procesos educativos. Se tiende a ver desde ahí a la educación como un mero reflejo de la sociedad

Por otra parte, Lajonquiere (1999) desde un psicoanálisis del imaginario pedagógico, critica las “(psico)pedagogías” que preconizan la renuncia al “acto educativo” en favor de una “potencialización” de cierta naturaleza teleológica inherente al niño. El adulto, al renunciar a asumirse en el lugar del acto educativo, por temor a estropear esa natural potencialidad infantil, deja al infante fuera de un lugar histórico en el cual inconscientemente está, para pasar a idealizarlo al interior de un imaginario futurista. Se descuida, pues, el pasado inconsciente actualizado en que vive el sujeto infantil, para mantener relaciones imaginarias en que los padres proyectan sus propias falencias bajo el significante del “futuro del niño”; todo esto patrocinado por las corrientes “(psico)pedagógicas” en boga.

Coincido con Lajonquiere en la crítica a las defensas que muchas de las posiciones pedagógicas sostienen en su discurso; modalidades defensivas que marcan el devenir del acto educativo. Se trata de propuestas identificatorias basadas en ideales del yo a partir de los cuales “el estudiante proyectado” queda investido narcisísticamente (un frustrado Yo ideal), como imago adultocéntrica que en nada ayuda a la recreación de vínculos diferentes de aquellos con los que el estudiante suele estar “familiarizado”. Mas, ¿consigue así el autor plantear el problema sin recurrir a “El Inconsciente” que los sujetos (como unidades discretas) poseen?

Creemos que dicha propuesta, empero, adolece de escasa aproximación a lo que define particularmente al Acto-Educativo-de-La-Educación. Para nosotros, esa definición de La Educación derivaría en el análisis del significante que marca la estructura institucional educativa, en cuanto subrogado del significante fálico; hablamos del SABER, como

bien lo plantean Blanchard (1996) y Filloux (2001). Al no tener en cuenta esto, el psicoanálisis de los imaginarios psicopedagógicos nos aporta en cuanto a las imagos antropomórficas que movilizan parte del Acto Educativo, pero soslayan, de alguna manera, que esas *imagos* se anclan, fálicamente, a partir de la circulación institucional del significante SABER; significante que circula definiendo las posiciones en la estructura del campo llamado La Educación. Y esto tiene no pocas implicaciones epistemológicas incluso, pues nos ubica ya en una forma diferente de Psicoanálisis: un Psicoanálisis que no tendré reparo en adjetivar como estructuralista (a pesar de los remilgos lacanianos).

Reconocer el impacto que tiene el significante SABER en la estructuración subjetiva de los procesos educativos, nos permitiría, contrario a Millot (1982), plantear la posibilidad no de una “pedagogía analítica”, discusión que correspondería a quienes se forman como educadores, sino la imposibilidad plausible de un psicoanálisis de los procesos educativos.

Pero, ¿qué supone tal psicoanálisis? Tras la revisión de los anteriores autores, soy del criterio que el problema de Lo Inconsciente en La Educación se puede plantear de otra forma, pues según lo visto hasta aquí, se ha concentrado la posibilidad de los psicoanálisis en torno a lo pedagógico descuidando otras dimensiones que forman parte también de La Educación.

## La Educación

La Educación, vista de forma general, se podría entender como una actividad que involucra ciertas dimensiones antropológicas, con vistas a un pretendido y constante perfeccionamiento introductorio del sujeto en el mundo de la humanidad. Así, La Educación más bien ha de aparecer

como introducción en el mundo de un individuo que a partir de entonces, adquiere carta de ciudadanía como miembro cabalmente reconocido de la especie humana. La Educación sería, pues, un constante proceso introductorio del individuo en el mundo; dicho de otra forma, es la institución encargada de sostener las posibilidades del sujeto en términos de su regulación sociocultural. En cuanto proceso veremos en ella diferentes momentos moleculares:

*Educación*; en tanto que momento de reflexión en torno al devenir que de lo humano acontece en La Educación. Este momento estaría compuesto por la *pedagogía*, la cual conlleva aquellas teorías, métodos y problemas que se suceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todos ellos vistos, planteados o abordados según cierta antropología. Implica, pues, cómo el ser humano es entendido y atendido en La Educación (en este momento cabría ubicar las consideraciones de Lajonquiere vistas más arriba).

*Lo tocante al Acto Educativo*, momento en el cual se registran *las relaciones* entre los sujetos y *los currículos* rectores de tales relaciones, en calidad de procesos, reglas y estructuras dadas en situaciones concretas. Implica el cómo los sujetos se relacionan entre sí tanto a nivel de currículos explícitos y ocultos, como a nivel de las situaciones concretas en que estas relaciones se dan (y aquí, ubicaríamos los *apuntes de Dolto y Bohoslavsky*).

Y con el momento denominado como *Educación*, indicamos las condiciones particulares de *institucionalidad cultural* por las cuales se sostiene La Educación en general. Esta supone las diferentes perspectivas sobre la manera en que La Educación forma parte de la *permanencia y/o el cambio en las culturas*, así como las funciones de *reproducción y/o transformación cultural* que en ella acontecen (donde situaríamos, por ejemplo, a Mendel).

Estos tres momentos incumben un devenir particular de lo humano acaecido en situaciones pertinentes

a La Educación (procesos en escuelas, centros de formación técnica, educación religiosa, grupos de “educación no formal” entre otros).

Sinteticemos lo anterior diciendo que La Educación implica: a) el devenir humano en términos de aquello que se enseña y aprende, procesos, reglas y estructuras en que se concretiza lo enseñado y lo aprendido; y b) la función cultural que tiene eso enseñado y aprendido como parte de un pretendido perfeccionamiento del *individuo* en sus relaciones con el mundo. Tal perfeccionamiento habla de una determinada forma de promover al sujeto, en tanto que sujeto sociocultural, cuyo lugar queda situado en un escenario institucional. Juntemos ahora los cabos que hemos ido dejando sueltos.

## Posibilidad e insuficiencia

Dijimos la importancia de la adjetivación al momento de hablar y hacer planteamientos psicoanalíticos. Pues bien, un psicoanálisis que creemos *imposible* es uno que llamaremos “Psicoanálisis de La Educación”. Imposible porque, contrario a la pregunta de Millot (1982) respecto a si es posible una pedagogía analítica (pregunta capciosamente formulada desde lo posible en el psicoanálisis tal como lo entiende la autora), creemos que se debe sondear un camino no previsto hasta ahora para construir un abordaje diferente del acostumbrado por los psicoanálisis<sup>15</sup>. Si se pregunta sobre la posibilidad, ¿acaso se está siendo honesto en admitir que los psicoanálisis en su estado actual, es decir, en su estado posible, serán siempre relativamente insuficientes? ¿Acaso inquirir por la posibilidad de algo no es una

---

<sup>15</sup> Nuestra inspiración en este punto se la debemos a Feyerabend (1975), sobre todo por sus consideraciones respecto al error en la ciencia.

forma de situar la insuficiencia? Aceptar tal insuficiencia se consigue a cambio de una limitación de los alcances que los diferentes psicoanálisis pueden dar de sí. No se está ya en la torre, sino en el camino marcado por sus escombros.

Lo imposible de un "Psicoanálisis de La Educación", radica en que no hay un tema específico: trata de un proceso en el cual, al menos, hemos reconocido tres momentos discretos e interrelacionados, que implicarán para dicho psicoanálisis, al mismo tiempo, la combinación caleidoscópica de tres ámbitos con problemas muy particulares cada uno. Pese a esa indeterminación temática, sí adelantamos que desde esta perspectiva no se trata de situar "El Inconsciente" portado por cada sujeto partícipe en procesos educativos, sino de observar cómo se estructura "Lo Inconsciente" en el campo de La Educación. La consideración inicial para esto, su hipótesis de trabajo, es institucionalmente, en Lo Inconsciente se está. Visto así, Lo Inconsciente es un lugar; no una propiedad. Por este lado podría advenir la posibilidad de otro psicoanálisis.

Recordemos nuestra metáfora: *el sujeto actúa un papel que, siendo suyo, sin embargo desconoce, en un teatro que, estando en él, también desconoce; aunque, como actor, en su papel haga alarde de ese desconocimiento situándose ahí donde los espectadores (esos que esperan ver de él algo) le requieren.* Lo que intento plantear con esto es que los sujetos participen de una dinámica inconsciente dentro de La Educación; dinámica que, en mi criterio, corresponde con leyes de estructuración particulares y pertinentes a la misma. Por ahora, hemos aislado el SABER como significante (fálico) que registra la Falta en esa estructura, y que, por lo tanto, tendrá implicaciones para La Educación como no las podrá tener para otros campos de los que participa el sujeto, verbigracia, el religioso, donde el anclaje fálico correría por cuenta del significante REVELACIÓN, según he planteado en otro lugar (Ulloa, 2007).

Así, la Educación es todo un teatro (un campo diríamos con Bourdieu) dentro del cual se actúan diferentes papeles. Poco contribuimos a su interpretación retrotrayendo el análisis de sus particulares circunstancias, desde condiciones dadas para otros escenarios, donde los sujetos seguramente actúan otros papeles

Se trata de una forma de ver cómo la *introducción* dialéctica entre *individuo* y *mundo* está marcada por la dinámica de lo inconsciente en La Educación, según lo pedagógico, las relaciones curriculares y su funcionabilidad cultural. Este es un camino, entre otros, imposible por ahora, y por ello, digno de ocuparnos. Pero es algo por hacer.

## Referencias bibliográficas

- Autiquet, M. (2002). *El Psicoanálisis. Una explicación para comprender. Un ensayo para reflexionar*. México DF: Siglo XXI.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bleichmar, H. (1997). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, R. (1981). *Psicología de la Educación*. San José, Costa Rica: Escarabajo de Oro.
- Derrida, J. (1997). Yo-el psicoanálisis; en: *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, España: Proyecto A. Disponible en: <http://personales.ciudad.com.ar/derrida/traduccion.htm> (consulta: 28-7-05).
- Dor, J. (1986). *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje*. Barcelona, España: Gedisa.
- Feyerabend, P. (1975). *Contra el método*. Barcelona, España: Ariel.
- Filloux, J. (2001). *Campo pedagógico y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. México DF: Siglo Veintiuno.
- Fromm, E. (1976) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- García Márquez, G. (1994) *Cien años de soledad*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Hall, C. (1967). Las aportaciones del Psicoanálisis. Organización, dinámica y desarrollo de la personalidad; en: *Aportaciones a la Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jung, C. (1994). *Tipos Psicológicos*. Barcelona, España: Edhasa.
- Lacan, J. (1990). Función y campo de la palabra y del lenguaje en Psicoanálisis; en: *Escritos*. Tomo I. México DF: Siglo Veintiuno.
- Lagache, D. (1985). *La unidad de la Psicología. Psicología experimental y psicología clínica*. Barcelona, España: Paidós.
- Lajonquiere, L. (1999). *Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1992). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marcuse, H. (1970). *Eros y Civilización*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Mendel, G. (1971). *La Rebelión contra el Padre*. Barcelona, España: Península.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Reich, W. (1993). *La Revolución Sexual*. Barcelona, España: Planeta-De Agostini.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Londres, Inglaterra: Harvester Wheatsheaf.
- Saussure, F. (1987). *Curso de Lingüística General*. Madrid, España: Alianza.

Ulloa, G. (2007). *Identidad Religiosa: Perspectiva Psicocultural*. En prensa.