

## **Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis<sup>1</sup>**

### **Critical Pedagogy, Aggressiveness and Psychoanalysis**

### **Pédagogie critique, agressivité et psychanalyse**

#### **Libia Elena Ramírez Robledo**

Licenciada en Historia y Filosofía Universidad Autónoma de Medellín  
Magistra en Psicoorientación Universidad de Antioquia  
Docente investigadora Fundación Universitaria Luis Amigó  
Correo: [libia.ramirezro@amigo.edu.co](mailto:libia.ramirezro@amigo.edu.co)

**Tipo de artículo:** Artículo de revisión  
**Recepción:** 2010-12-03  
**Revisión:** 2011-02-07  
**Aprobación:** 2011-02-11

#### **Contenido**

1. Introducción
2. Método
3. Resultados y discusión
  - 3.1 Pedagogía crítica y agresividad
  - 3.2 Pedagogía y psicoanálisis
  - 3.3 Pedagogía y grupos
4. Conclusiones y recomendaciones
5. Lista de referencias

---

<sup>1</sup> El presente artículo de revisión se origina a partir del proyecto de investigación: "*Agresividad en niños y niñas. Una perspectiva desde la psicología dinámica, la familia y la pedagogía crítica*", Fundación Universitaria Luis Amigó, grupos de investigación: "Familia, desarrollo y calidad de vida", "Psicología social y salud mental" y "Educación-pedagogía". Participan docentes de los programas de Desarrollo Familiar, Psicología y Educación.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

### **Resumen**

El artículo tiene como propósito presentar una revisión bibliográfica de carácter descriptivo con respecto a la temática pedagogía crítica y agresividad, en el marco de la investigación interdisciplinaria: *Agresividad en niños y niñas, una perspectiva desde la psicología dinámica, la familia y la pedagogía crítica*. Para este recorrido se seleccionaron autores que están investigando las pedagogías para la paz desde la perspectiva del conflicto, y algunos pedagogos y psicoanalistas que se han ocupado de este tema.

### **Palabras clave**

Agresividad, Grupos, Pedagogía crítica, Psicoanálisis.

### **Abstract**

The article aims to present a descriptive bibliographic review regarding the issue critical pedagogy and aggressiveness in the context of interdisciplinary research: *Aggressiveness in Children, a Perspective from Dynamic Psychology, the Family and Critical Pedagogy*. For this review, we selected authors who are researching on pedagogy for peace from the perspective of the conflict, and some educators and psychoanalysts who have dealt with this issue.

### **Keywords**

Aggressiveness, Groups, Critical pedagogy, Psychoanalysis

### **Résumé**

L'intention de cet article est présenter une revue bibliographique de type descriptif en ce qui concerne la pédagogie critique et l'agressivité, dans le cadre de la recherche interdisciplinaire: *Agressivité chez les enfants, une perspective d'après la psychologie dynamique, la famille et la pédagogie critique*. Pour cette revue on a sélectionné des auteurs qui recherchent les pédagogies pour la paix d'après la perspective du conflit, et quelques pédagogues et psychanalystes qui s'occupent de ce sujet.

### **Mots-clés**

Agressivité, Groupes, Pédagogie critique, Psychanalyse.

## **1. Introducción**

El tema pedagogía crítica y agresividad, ha sido trabajado desde múltiples autores, corrientes, disciplinas y desde enfoques sociales y culturales. Sin embargo, cabe anotar que el fenómeno de la agresividad en la pedagogía crítica ha sido desarrollado, sobre todo, a partir de las temáticas del conflicto, democracia y educación en valores; entendiendo el conflicto como inherente a la constitución de la subjetividad humana, como una fuerza que puede ser dinamizadora de procesos de cambios personales, sociales y culturales. Entre otros, autores como: Freire, 1996; Mejía, 1996; Bernshtein, 1997; Larrosa, 1995; Pichon, 1999; Neill, 1983; Beillerot et al., 1998; Sanabria y Ángel, 2007; y Tizio, E., 2009, han trabajado con profundidad este tema.

También se ampliaron las búsquedas de autores que se han ocupado de articular el psicoanálisis y la educación, porque han desarrollado estos aspectos de manera profunda, crítica y rigurosa. En este sentido se encontró que las temáticas más recurrentes son: transferencia, identificación, subjetividad, agresividad, deseo, ley, inconsciente, grupos, comunicación, poder, autoritarismo y medios de comunicación. Luego las pesquisas se centraron en los temas de pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis, siendo muy pocos los trabajos encontrados de manera explícita respecto al tema. Lo que sí se encontró de manera recurrente fue un suelo histórico y epistemológico común a todas ellas; como es el caso de la epistemología constructivista, la concepción dinámica de conflicto, la crítica a una sociedad inequitativa, excluyente y fundamentada en el consumo.

## **2. Método**

El proceso metodológico que se llevó a cabo para realizar este trabajo partió en un primer momento de hacer un reconocimiento de los textos y algunas investigaciones que se han realizado en relación con el tema de pedagogía crítica, agresividad, psicoanálisis y grupos, cuya población objeto son niños entre los 5 y 7 años de edad. La búsqueda dejó ver los pocos materiales que existen, particularmente en estas edades, lo que le da mayor peso, relevancia y pertinencia a esta investigación, sobre todo en nuestro país, donde la expresión de comportamientos agresivos se presenta cada vez más en niños de corta edad.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Estas búsquedas bibliográficas se realizaron en las bases de datos Ebsco, Scielo y en algunas bibliotecas de la ciudad de Medellín, como la Fundación Universitaria Luis Amigó y la Universidad de Antioquia. Para la selección de artículos derivados del tema, se trabajaron ocho artículos de revistas indexadas escritas entre los años 2005 y 2010, la otra información se obtuvo a través de la lectura de textos clásicos sobre las temáticas tratadas.

Como criterios de búsqueda se incluyeron los siguientes descriptores: *pedagogía crítica y agresividad*; *pedagogía social y agresividad*; *psicoanálisis y pedagogía*; *psicoanálisis y educación*; Lacan, Freud, Tizio, Violeta Núñez y Filloux. Estos descriptores y autores fueron combinados de diferentes maneras en el momento de la búsqueda, con el fin de ampliar la bibliografía pertinente.

Es importante resaltar la dificultad que se presentó en el rastreo bibliográfico, porque casi en ningún material aparecía de manera explícita la categoría *pedagogía crítica y agresividad*, casi siempre hubo que leerla entre líneas en los textos y artículos que trabajaban *pedagogía social*, *pedagogías del conflicto*, *pedagogías para la paz*, *pedagogías para la democracia*, entre otras, todas ellas unidas bajo una base común, una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa.

La búsqueda se extendió también a *pedagogía*, *agresividad* y *psicoanálisis*, donde sí aparecía esta categoría de manera explícita y se abordaba de una forma amplia y rigurosa, todas ellas fundamentadas en un suelo epistemológico cualitativo, sobre todo desde la propuesta hermenéutica y crítica social.

En total se revisaron 39 libros de autores que han trabajado estos temas; 5 artículos de revistas, derivados casi todos ellos de investigaciones o grupos de estudio considerados por la autora como de alta calidad de contenido; y 8 artículos de revistas indexadas de las bases de datos Ebsco y Scielo. Para terminar, se realizó un análisis con base en las categorías antes mencionadas; señalando las partes más importantes de cada artículo y describiendo los aspectos recurrentes, divergentes y emergentes en un proceso dialéctico de análisis y reflexión constante.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

### **3. Resultados y discusión**

En este recorrido bibliográfico se encontró que en las últimas tres décadas en Colombia ha tenido mucho auge la epistemología constructivista, sirviendo como base para la construcción de "modelos pedagógicos constructivistas", en cuya base se inscriben la mayoría de las pedagogías críticas. Sin embargo, ese trasegar por estos caminos no ha sido para nada fácil, porque emergen tensiones con respecto a la pregunta: ¿se puede hablar de modelos pedagógicos constructivistas, teniendo en cuenta los aspectos que hay que considerar en el momento de fundamentar histórica y epistemológicamente un modelo pedagógico, como por ejemplo, la concepción que éste tiene de educación, didáctica, currículo y evaluación, que no han sido objeto de estudio de la epistemología y que según estos críticos, los pedagogos lo que han hecho es forzar esta relación de manera poco coherente y rigurosa?

A pesar de lo anterior, cada vez más se han venido sosteniendo con mucha fuerza en nuestro país las pedagogías críticas con estos fundamentos epistemológicos, e incluso puede plantearse que bajo este horizonte pedagógico se mueven hoy las personas, instituciones y grupos de pedagogía con mayor reconocimiento y liderazgo en Colombia.

Otra de las categorías iniciales planteadas en la investigación fue *pedagogía* y *grupos*, porque el maestro trabaja con grupos, y en este sentido está llamado a saber sobre la estructura y los fenómenos que subyacen en los procesos grupales y los efectos de su intervención en una propuesta pedagógica que pretende formar sujetos para la construcción de una cultura democrática.

De este tema se encontró poco en las bases de datos de revistas indexadas, pero la información fue abundante en libros clásicos y revistas académicas que han trabajado los temas de educación y grupos.

En este mismo sentido, los rastreos que se realizaron en relación con *agresividad*, *educación* y *psicoanálisis*, ponen de manifiesto que se trata aporte importante a este proyecto porque permite comprender los orígenes y formas de expresión de la agresividad humana, y sobre todo, porque los escritos aquí elegidos, tienen la ventaja de ser claros cuando se trata de establecer la relación entre el psicoanálisis y algunos conceptos y concepciones de la teoría psicoanalítica con la educación.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Empezaremos este recorrido con algunos representantes de la pedagogía crítica que son reconocidos como pioneros en este tema y porque ellos son los que más han aportado tanto a la fundamentación histórica y epistemológica de la pedagogía crítica en Latinoamérica como en las diferentes formas de intervención a problemáticas sociales contemporáneas.

Henry Giroux, (1996) hace una apuesta por la pedagogía radical, que parte de la crítica que realizan los pensadores de la Escuela de Frankfurt, sobre todo de Teodoro Adorno, Horkheimer, Hebert Marcuse y Erich Fromm; estos dos últimos intentan articular psicoanálisis y marxismo desde una perspectiva crítica.

Todos ellos cuestionan el paradigma positivista, a partir del cual las nociones de conocimiento, ciencia, sociedad y cultura quedan despojados de cualquier posibilidad crítica. En este sentido:

Los educadores deben apropiarse de la pedagogía radical, y en especial reflexionar sobre el "concepto radical" propuesto por él, para promover las condiciones necesarias que los seres humanos necesitan para imaginar la vida en una sociedad que extiende el abanico de sus potencialidades y deseos en el marco del progreso de la vida pública democrática (Giroux A. H., 1996. p. 238).

En la misma perspectiva, Paulo Freire hace una crítica a la educación conservadora, asignándole el nombre de educación bancaria, porque este tipo de educación reduce el horizonte educativo a la transmisión pasiva de conocimientos, del maestro que sabe, a un alumno que se encuentra vacío e ignorante de cualquier tipo de conocimiento, repitiendo así, las instituciones educativas, las relaciones autoritarias de poder y alienantes del sistema capitalista.

Al respecto plantea:

El educador es quien piensa el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina y los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción (Freire, 1993.p. 74).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

En este orden de ideas, McLaren (2003) considera que la pedagogía crítica se ocupa, entonces, de

La integración en la práctica del contenido y diseño curricular particular, de las estrategias y técnicas que el maestro utiliza en el salón de clase, la evaluación, los propósitos de los métodos, todos ellos configuran los aspectos que se dinamizan en el salón de clase, que dan cuenta no solamente del método y el contenido, sino que en esencia dan cuenta de cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás, de nuestro ambiente social y físico y de las interacciones que en su interior se presentan; es decir, la pedagogía como productora de subjetividades históricas, sociales y culturales (McLaren, 2003. p. 256).

Como se puede observar, en el recorrido de este texto, existe una tendencia común entre los pedagogos críticos, Giroux, Freire y McLaren, los cuales consideran que para educar en la democracia, no es suficiente con la transmisión de contenidos temáticos y metodológicos, pues para formar hombres libres se requiere entender la escuela a partir de un horizonte histórico, político y social.

### **3.1 Pedagogía crítica y agresividad**

Un aspecto problemático en el desarrollo de este trabajo tuvo que ver con el momento de hacer la búsqueda de la categoría de *pedagogía crítica y agresividad*, ya que no aparece tratada de manera explícita, entonces fue necesario hacer tránsitos por temas como *conflicto, comunicación, violencia, democracia y paz*, que permitieran la construcción de sentidos y articulaciones de estas temáticas con la agresividad.

En esta misma lógica, se realizaron búsquedas en algunos informes de investigaciones llevadas a cabo en el Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, desde las *pedagogías del conflicto*, en las cuales uno de los temas centrales era el manejo que se le daba a la agresividad en las instituciones que participaron en la investigación. Al respecto en el proyecto "*Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*", de Alfredo Ghiso Cotos, Luz Elena Jiménez Gómez, Santiago Alberto Morales Mesa y Piedad Cecilia Ortega Valencia (2002), se presenta un análisis profundo y riguroso sobre temas de conflictos sociales en la escuela como espacio social y la configuración de grupalidades, procesos de vincularidad, agresividad y constitución subjetiva.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Este proceso investigativo, asume el conflicto en la escuela no como tragedia, sino como un componente de la interacción social en la que dimensionan factores como el contexto, cuyo conocimiento puede permitirnos establecer la fuerza que representa un conflicto para un conjunto de interacciones, así como su potencial transformador o implicativo para crear nuevos contextos; una lógica intersubjetiva, en la que los actores cuentan con una historia, un capital cultural, unos intereses, valores y unas formas de relación comunicativa (Ghiso Cotos, Jiménez Gómez & Morales Mesa, 2002, p. 126).

En relación con lo anterior, se halló otra investigación llamada "*Grupos de aula, conflictos y normas*", realizada por Piedad Ortega Valencia y Alfredo Ghiso Cotos (2003), donde el tema de la agresividad es abordado a partir de una visión más amplia, como las propuestas pedagógicas frente al conflicto, fundamentados epistemológicamente desde el constructivismo y las pedagogías críticas y sociales. En ellos es entendido el conflicto como inherente a la constitución de la subjetividad humana.

En un acercamiento rápido al tema de propuestas pedagógicas frente al conflicto, se puede dar cuenta de tres tipos de propuestas pedagógicas: en la primera el conflicto y el error son negados y castigados, en la segunda, la situación conflictiva tiene que ser eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones, y en la tercera, propone entender el conflicto y el error como componente dinamizador del proceso de formación situándolo en el centro de la dinámica pedagógica (Ortega Valencia & Ghiso Cotos, 2003, p. 47).

Esta investigación muestra cómo los conflictos que se presentaban en la escuela, en la mayoría de los casos tenían que ver con las relaciones de poder autoritario que se tienen con respecto a la construcción y aplicación de las normas y que llevan a problemas de agresividad.

En esta misma perspectiva, el texto *Educación para la paz* (2001), donde se trabaja de manera explícita la temática pedagogía y agresividad, plantea Marco Raúl Mejía (2001): "Asumir el conflicto significa hacerlo de otra manera a como estamos acostumbrados a hacerlo, y convertirlo en generador de procesos, impugnador de verdades, reconstructor de poderes, y organizador de propuestas" (Compiladores: Ospina & Alvarado, 2001, p. 45).

Se hizo evidente en la búsqueda de los escritos sobre *educación para la paz*, que existe un hilo conductor en las propuestas pedagógicas de la educación para el conflicto y la paz, tiene que ver, todo ello, con considerar el conflicto en perspectiva positiva y crítica, como manera de desnaturalizarlo, o verlo



"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

solamente de forma destructiva. Aquí se convoca a asumirlo de una manera crítica y reflexiva para enfrentarlo también constructivamente.

Otro tema que aparece con fuerza en estas alternativas pedagógicas, es la crítica a una educación centrada solamente en la racionalidad mecanicista y cerrada, porque mutila todos los otros aspectos que son constitutivos de la subjetividad humana. En este sentido se considera que:

El hecho de configurar lo humano desde la especificidad racional, llegó a producir una reducción de otras dimensiones de la constitución de lo humano, como el deseo, el placer, lo lúdico, y éstas fueron vistas más como manifestaciones de la parte más animal de nuestro ser (Ospina & Alvarado, *compiladores*, 2001, p. 46).

La otra temática que tenía que ver directamente con la categoría *educación y agresividad*, fue la de la profesora Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina (2001), quienes presentaron la investigación "*Desarrollo del potencial creativo, afectivo y moral de los niños*", donde se plantea que, a pesar de existir en estas instituciones el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), este debe estar orientado al fortalecimiento de la vida democrática y la cultura para la paz, sin embargo, en estas instituciones se presentan, cada vez, más brotes de agresividad y violencia, así como la incapacidad de los educadores para enfrentarlos. Expresadas estas dificultades en un rechazo a los comportamientos violentos o a la aceptación pasiva de ellos como manera de asumir la cotidianidad escolar.

Algunos valores que están a la base del comportamiento ético y moralmente autónomo, y, por ende, de la convivencia pacífica son: la justicia social, el respeto y la responsabilidad individual y social; ya que los procesos de construcción de paz tienen en su base la formación del sujeto a nivel de sus actitudes, valores e imaginarios (Ospina & Alvarado, *compiladores*, 2001, p. 343).

En el texto *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*, de Odie Dot, (1988), el autor se centra en el análisis de las causas de la agresividad en los niños y los medios de comunicación contemporáneo.

En relación con el tema de la *educación, agresividad y televisión* piensa que los educadores deben trabajar con los niños de manera crítica los programas de carácter agresivo y violento, al respecto plantea:

Día tras día la televisión destila su dosis de violencia, que para el caso habría que poner en plural... violencia: del mundo en guerra, en revolución; violencias para distraerse en las películas. La imagen de nuestro planeta que ofrecemos a los niños es la de un mundo peligroso y

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

terrible, por la cual no es posible aventurarse si uno no va armado hasta los dientes. La televisión hace nacer el miedo y el miedo genera agresividad.

Sin embargo, ahí está la realidad: las guerras, las torturas, los genocidios. Nuestros hijos no deben ser mantenidos al margen de la verdad sobre nuestro mundo, pero lo que es inaceptable es la complacencia en imágenes de la crueldad y la violencia que unos hombres ejercen sobre otros. Se sabe, por otra parte, que la visión de escenas de violencia genera la agresividad, tanto en los adultos como en los niños (Dot, 1988, p. 161).

Estas afirmaciones es posible cuestionarlas desde el educador y psicoanalista Bruno Bettelheim, quien en su texto *Educación y vida moderna* considera que la televisión no genera violencia, dice que nada que no se halle dentro del ser humano, inscrito en su subjetividad, puede construir la televisión, es decir, que si al niño no lo habita en su fuero interno una carga alta de sentimientos y emociones agresivas, la televisión por sí sola no los va a generar. Trabajar en esta controversia sería un tema útil para la relación que se establece entre *escuela, violencia y televisión* como objeto de estudio de otra investigación y de mucha pertinencia para una cultura de la imagen, donde los niños pasan un tiempo considerable frente a este medio; incluso, investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos muestran como hay niños y jóvenes que pasan más tiempo viendo televisión que realizando sus labores académicas.

Referente al tema *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, Castells (1994) plantea: "el cambio social hoy no está limitado a la transformación de la estructura social. Una nueva estructura social está unida a nuevas dinámicas sociales, estructuralmente opuesta a ciertos intereses y crea nuevos centros de conflicto y de poder". (p.19).

En este sentido, quienes tienen el control del conocimiento y la información deciden quiénes tienen poder en la sociedad. Este es un gran centro de tensión que presentan las nuevas sociedades del conocimiento y de la cual derivan conflictos que se resuelven casi siempre a favor de las clases en el poder y en contra de quienes forman las clases dominadas.

Ramón Flecha (1994), en su artículo *Las nuevas desigualdades educativas*, expresa que:

La pedagogía crítica basada en la perspectiva comunicativa desarrolla un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

(Habermas 1989/1987-88; AA.VV., 1990) considera que la modernidad cultural ha supuesto la destrucción de muchas culturas, pero que también ha extendido ideas y prácticas contradictoriamente liberadoras como el principio de que toda persona tiene derecho a la alfabetización, independientemente de su etnia, edad o género (p.72).

Es importante señalar aquí que Habermas considera que las sociedades actuales pueden llegar a dirimir los conflictos a través de la acción comunicativa entre los hablantes por medio de la construcción de una comunidad en la que los participantes comparten un sentido de la vida, lo que da lugar a la moral y a la política en todas sus formas de expresión.

En esta misma perspectiva, Donaldo Macedo (1994), en su artículo *Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa*, hace una crítica a lo que él denomina: "Los mecanismos de la pedagogía engañosa forman parte de nuestro sistema educacional diseñado con el fin de inculcar obediencia. Es decir, la obediencia llega a ser un instrumento clave para la reproducción de la cultura dominante" (p. 133).

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, la norma aplicada de manera autoritaria puede traer como consecuencia erradicar el pensamiento crítico y reflexivo sometiendo a los individuos a los intereses de quienes la aplican.

Al respecto, Paul Willis (1994) en *El contexto de una cultura y una pedagogía autoritaria* plantea que:

Las mercancías culturales tienen que tratar de significados sociales y conexiones pero no imponer un significado particular. Están completamente desprovistas de vigilancia semiótica organizada (aparte los imperativos de la forma-mercancía misma). Proponen ofertas humanas pero no contactos. Ofrecen comunicación pero no "con autoridad". Ofrecen la oportunidad privada de escuchar algo sin el tono público de mando que le acompaña. Todas las demás comunicaciones llevan algún autoritarismo contextual incluso, o quizás especialmente, cuando intentan mejorar o educar (p. 185-186).

En la actualidad, las mercancías culturales se dedican a imponer un significado particular, lo que hace que la comunicación se obture y los contactos humanos se reduzcan cada vez más a relaciones de tipo instrumental y autoritario, quedando reducido el circuito comunicativo a una señal estímulo-respuesta; perdiendo con ello el lenguaje su posibilidad de múltiples sentidos, de creatividad y simbolismo.

### **3.2 Pedagogía y psicoanálisis**

En lo que tiene que ver con la categoría *pedagogía y psicoanálisis*, se evidencian desarrollos y articulaciones teóricas con alto grado de rigurosidad epistemológica, que dan cuenta de los avances con respecto a este tema, tanto a nivel internacional como nacional, sobre todo en las últimas dos décadas. Para el caso colombiano, un grupo de profesores de la Universidad de Antioquia, pertenecientes al colegio Psicopedagógico de dicha universidad; a la escuela Neill de Medellín y otras instituciones que trabajan con problemáticas que atañen a la subjetividad humana en relación con la clínica y la educación, han venido trabajando en esta perspectiva, como es el caso de los educadores Marina Quintero y Juan Leonel Giraldo, en su texto *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo* (2006), con respecto al tema de la *latencia, educación y agresividad*, dicen: los niños entre los 4, 5 ó 6 años de edad hacen su ingreso a la latencia, época caracterizada por la resolución del complejo de Edipo y la identificación del niño con el superyó paterno, lo que lo lleva a interiorizar las leyes culturales y con ello el ingreso al orden de las instituciones sociales, que para el caso que aquí nos ocupa es la escuela.

Según el psicoanálisis, este es un momento del ser humano de alto grado de represión de la sexualidad, la cual pasa al servicio de la sublimación o la represión. Momento en el cual la vigilancia de padres y maestros es remplazada por el enjuiciamiento del superyó, que castiga inconscientemente al niño con fantasías de aniquilamiento, castigo y crueldad; así, la agresividad que en la infancia estaba puesta en contra de los otros, en esta época puede fácilmente volverse contra el mismo niño por efectos de la represión, o sublimarse y ponerse al servicio de la creación. Así, el ingreso a la escuela es contemporáneo con la capacidad que el niño desarrolla para asumir las reglas, participar en grupos y construir lealtades e identificarse con las normas que el mismo grupo construye.

Esta situación resulta bien interesante a la clínica psicoanalítica y ha sido por derecho propio su objeto de reflexión e intervención. A los maestros por su parte, el conocimiento de este conflicto subyacente a la vida consciente, les reporta una especial ganancia, puesto que puede comprender las ambivalencias, las angustias y las inconsistencias en el obrar de los niños, en sus esfuerzos por ajustarse a lo establecido. Para el maestro también es muy importante comprender que el niño del período de la latencia, controlando el rigor de la autoridad interior, mostrando una obediencia absoluta a la autoridad exterior, aun cuando sea para posteriormente en la adolescencia revelarse usando formas extravagantes y sorpresivas (Quintero Quintero & Giraldo, 2006).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

El fenómeno de la latencia también puede expresarse en los juegos infantiles, o por ejemplo, en la construcción del niño de relatos fabulosos, donde las fantasías edípicas puedan aparecer disfrazadas; esto quiere decir, que si en la escuela el niño respeta y asume las reglas y el orden, en su mundo interno está librando batallas con sus fantasías edípicas. Por eso, los guiones de las historias fantásticas en las cuales el niño se identifica con el héroe y triunfa con él, están al servicio, todas ellas, de la constitución de la subjetividad infantil. En esta misma perspectiva de ideas, Bruno Bettelheim, en su texto *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1997) plantea que una de las maneras por las cuales los maestros le pueden ayudar a dar confianza y sentido de vida a los niños, es a través de la lectura de estos cuentos.

A partir de los cuentos de hadas se pueden trabajar los dramas más profundos e inquietantes del alma humana, desde su lectura, niños y jóvenes pueden elaborar complejos procesos detrás de los cuales se perciben tensiones internas y la manera como pueden reconciliarse las tensiones entre el *ello*, el *yo* y el *superyó*, y lograr una mayor claridad respecto a lo que está sucediendo en el mundo interior y exterior.

En esta perspectiva de ideas, plantea Bettelheim:

Como educador y terapeuta de niños gravemente perturbados, mi principal tarea consiste en restablecer el sentido a sus vidas. Este trabajo me demostró que si se educara a los niños de manera que la vida tuviera sentido para ellos, no tendrían necesidad de ninguna ayuda especial (Bettelheim, 1997, p. 10).

Otro tema referenciado constantemente en esta pesquisa bibliográfica, fue el de educación y constitución subjetiva: En el artículo *Constitución subjetiva, agresividad y educación* (Ramírez, 2009) se abordan asuntos que tienen que ver con la comprensión de la constitución de la subjetividad humana, desde el enfoque psicoanalítico, en el sentido que el sujeto no está centrado en la conciencia, como instancia coherente y racional, sino que se encuentra descentrado con respecto al yo. Su estructuración como sujeto escindido le da una naturaleza, en la que la pulsión de muerte también le es constituyente. En el texto se reflexiona sobre las implicaciones que tiene para la pedagogía pensar el sujeto en estas dimensiones, y la posibilidad de la formación con respecto a propuestas que vayan más allá de los mecanismos de control disciplinarios, desde lógicas racionales e instrumentales como las que tienen que ver con horizontes éticos y estéticos.

Acerca de la inherencia que existe entre la agresividad y la constitución de la subjetividad humana, Freud plantea: "El hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que solo osaría defenderse si se le atacara, sino que

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

por el contrario, es un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad (1974, p. 3017).

Con respecto a este tema, propone Bruno Bettelheim en su texto *Educación y vida moderna: un enfoque psicoanalítico*, (1982): "Lo que necesitamos es un reconocimiento inteligente de la naturaleza de la bestia. No podemos afrontar eficazmente la violencia mientras no estemos dispuestos a verla como parte de la naturaleza humana" (p. 97).

Por su parte, en la relación que se presenta entre *psicoanálisis, agresividad y educación*, el psicoanalista Héctor Gallo (1999) expresa que la agresividad es muy típica de la pedagogía del premio y el castigo: *yo te doy para que tu cambies*, este es entonces, el tipo de educador que ofrece el premio al estudiante, no con respecto a una ley coherente y racional, que le permita al niño identificarse con ella, sino, en términos de una demanda caprichosa: "Quien sea obedecido, no por el lugar que un Otro de la ley le confiere, sino por los premios potenciales que detenta, es tan inconsistente en el plano simbólico como aquel a quien se le obedece por que tiene un látigo en las manos o un gatillo que puede accionar en cualquier momento" (p. 219).

Otro tema recurrente en la relación *psicoanálisis y educación* tiene que ver con la función paterna, al respecto Ramírez R. L. E. (1999) plantea:

En la contemporaneidad ha habido un cambio profundo en las estructuras sociales que tiene que ver con lo que venimos desarrollando desde el fallecimiento del padre simbólico, en este sentido se deja atrás una cultura organizada en torno al nombre del padre, a un líder y a un discurso como mecanismos para lograr la pacificación social donde, lo que define la cohesión en esta nueva forma de estructura social no es ya la pulsión articulada al líder, sino que pasan a predominar los mecanismos de identificación imaginaria desde los miembros del grupo entre sí, se genera una relación de rivalidad, exclusión y atomización de lo social (p. 80).

Un artículo que cobra especial relevancia en este escrito, es el que tiene que ver con *La relación entre maestro alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. Derivado de la investigación: Estado del arte sobre las contribuciones realizadas desde el psicoanálisis, en la comprensión de la relación maestro-alumno*. Este texto arroja unas referencias bibliográficas ricas al respecto, y sobre todo muestra el esfuerzo que han venido realizando psicoanalistas y educadores en la perspectiva de articular *psicoanálisis y educación* en Colombia.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Al respecto se habla aquí de la relación *maestro, cultura y ley*:

La relación maestro, cultura y ley nombra la tercera subcategoría que acá es expuesta. Para explicarla, algunos autores sitúan el lugar que el maestro ocupa en el inconsciente del alumno, a saber: el de ser *sucedáneo del padre*. Esta formulación es explicada, parafraseando a Freud en "*Psicología del colegial*", de la siguiente manera: las actitudes afectivas hacia las otras personas quedaron establecidas en una época muy temprana. Lo anterior es apoyado por el concepto de transferencia (Mejía, Toro, FLórez, Fernández & Cortés, 2009, p. 145).

Más adelante, en el mismo texto, los autores plantean la concepción que se tiene del alumno:

Sobre la concepción del alumno, los autores refieren que este es un sujeto habitado por pulsiones, sexualidad, deseo, una historia y un lenguaje. Esto que habita al alumno entra en escena en la relación que establece con el maestro, quien debe saber leer y hacer con eso que gravita en el vínculo, para así orientar sus intervenciones pedagógicas (2009, 147).

La anterior cita da cuenta de que los seres humanos estamos habitados por una tendencia a buscar la muerte y que es llamada por el psicoanálisis como pulsión de muerte. En este sentido, el ser humano está en permanente conflicto entre el movimiento pulsional tanatos y eros; es decir, que el conflicto es inherente a la constitución de la subjetividad humana. En este mismo orden de ideas, Freud piensa que:

El hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que solo osaría defenderse si se le atacara, sino que, por el contrario, es un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad (1974, p. 3017).

En lo que tiene que ver con la articulación entre *psicoanálisis y educación*, Roberto Julio Edgarte (2009) dice:

Planteo justificar por qué el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo. En tal sentido abordo los alcances de las nociones de inconsciente, sujeto, pulsión, transferencia, identificación, ley y deseo en entrecruzamiento con el hecho educativo. Destaco diferencias conceptuales entre sujeto del inconsciente y sujeto de conocimiento a partir del descubrimiento freudiano del inconsciente (p. 317).

Este artículo es de singular importancia para este estudio ya que hace un recorrido por los principales conceptos y temas articuladores de la *pedagogía y psicoanálisis*; casi todos los autores que han trabajado el tema

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

coinciden en esta propuesta que tiene la ventaja de estar muy argumentada por investigadores que han sido reconocidos como pioneros en esta temática.

De otro lado, Steven Groarke (2008) aborda la relación *psicoanálisis y educación* desde una perspectiva novedosa:

La observación infantil está siendo usada cada vez más como método de la relevancia de la investigación empírica en el psicoanálisis, incluyéndola como justificación y/o como fuente de conocimiento psicoanalítico. Este artículo contiene una selección de estudios críticos de diversos progresos en la observación psicoanalítica infantil. El punto de vista crítico del artículo tiene que ver con los diferentes usos de la observación infantil en la enseñanza y en métodos de investigación. Mi principal razonamiento es que el método de observación infantil es más útil en el contexto del aprendizaje y la enseñanza (p. 300).

Otro artículo que trabaja en igual perspectiva es el de Jesús Manuel Ramírez Escobar (2007), quien plantea temas que han sido constantes en el momento de establecer relaciones entre *psicoanálisis y educación*, pero además introduce una temática importante como es el de la educación especial. En este sentido:

Busca elucidar los efectos subjetivos que trae consigo la mayor parte de los abordajes psicopedagógicos y clínicos sobre la educación especial con niños. Para este propósito, se enfatizarán los enfoques cuyo basamento sea el psicoanálisis en su relación con la filosofía, para así plantear un nuevo mecanismo de acción. De ellos se desprende la noción de *ética de la escucha*, a partir de la cual se propone un modelo de atención en oposición al que actualmente opera en las instituciones educativas dentro de las técnicas de evaluación (Ramírez Escobar, 2007, p. 1).

La anterior cita hace referencia a la crítica que dese el psicoanálisis se hace a la epistemología positivista, en tanto esta deja de lado el sujeto del inconsciente, del deseo, de lo simbólico y pone su énfasis en la razón instrumental. También las pedagogías críticas han hecho un suelo común epistemológico desde el cual toman distancia con respecto al positivismo y construyen sus propias referencias a partir de Vigotsky, Luria, Piaget, Ericson, Morant, Freud, entre otros; lo cual quiere decir, que estos conceptos no riñen epistemológicamente.



"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

En lo que tiene que ver con la relación entre *psicoanálisis y pedagogía*, las autoras Maviane Vieira Machado Ribeiro, Marisa María Brito da Justa Neves (2006) plantean un encuentro recurrente que se viene presentado en la mayoría de los textos traídos acá, y tiene que ver con la pregunta por la constitución y el devenir de la subjetividad humana, sobre todo con pensamientos lacanianos y freudianos. En su trabajo dicen:

En esa relación se observó el efecto desempeñado por la interpretación psicoanalítica sobre las cuestiones educacionales mostrando el papel desempeñado por las prácticas educativas en la constitución y en el devenir del sujeto. Se concluyó que la articulación entre las dos áreas es posible, lo que contribuye positivamente para el desarrollo de las dos y de todos aquellos que las utilizan (p. 112).

Como se ve aquí, sigue emergiendo con fuerza el tema de *educación, psicoanálisis y subjetividad*; abordado a partir del lenguaje; y sobre todo, de la propuesta laciana, así:

Con respecto a este tema de nuevas formas de subjetividad, la creatividad y la originalidad se consideraron las marcas de esta lucha. Estos temas pueden ser articulados en el valor del testimonio. Educación para proporcionar espacio a nuestro potencial narrativo, sin olvidar que somos dependientes unos de otros en la construcción de estas narrativas, contribuye a la existencia de sujetos más presente y activa en la experiencia del mundo y de sí mismos (p. 9).

Es decir, que la materia de la cual está hecha la subjetividad humana es el lenguaje, entendido éste como creador permanente de sentidos, lo cual quiere decir que un significante no remite a un significado único, sino a otro significante.

Sobre esta misma concepción, Mauro Vallejo (2008), en su artículo *Psicoanálisis y pedagogía. Una investigación sobre las actas de la sociedad psicoanalítica de Viena*, afirma que:

Hemos comprobado entonces que la interrelación entre psicoanálisis y pedagogía tiene antecedentes casi tan antiguos como el nacimiento mismo del saber freudiano. Apenas iniciado el registro del contenido de las reuniones de los miércoles, la cuestión pedagógica hizo inmediato acto de presencia en dichos enunciados. Por tal motivo, hemos considerado necesario resaltar que el entrecruzamiento entre los dos saberes no fue ni un fenómeno tardío ni un efecto de la recepción de la disciplina psicoanalítica (p.8).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

En este mismo orden de ideas, en su texto *El maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial*, el autor Frigerio, G., centra su atención en dar cuenta de la relación maestro-alumno y los efectos transferenciales que se producen en ella. Al respecto propone:

El texto puede recorrerse en clave de transferencia. Destaca los modos en los que el amor de transferencia se vuelve condición de emancipación cuando ofrecen la regla de la confianza como encuadre de una pedagogía. Insiste en destacar que es posible interrumpir las profecías de fracaso que acompañan la relación con la cultura, de modo que el origen social deje de ser una marca que actúa como condena. Un amor de transferencia puede ofrecer una salida de la condena sin que implique renegar de la pertenencia (p. 1).

De otro lado, en el artículo *La concepción del niño de la intervención en las instituciones de menores maltratados*, las autoras Susana Brignoni y Graciela Esebbag (2003) articulando *psicoanálisis y pedagogía social* plantean:

En estas instituciones el niño en vez de ser una "certeza" es un "enigma". Toda la problemática, por ejemplo conductual, es objeto de preguntas: aparece la novedad, no todo se comprende y sobre todo se suspende la creencia de que todos los trastornos se dirigen al educador que está en frente. Se trata de la herramienta del "no sé"; no sé acerca del niño que vendrá, no sé de las leyes que lo determinan, no sé acerca de sus deseos; también se trata de "algo sé": sé acerca de algunos datos de su biografía, incluso de algunos significantes que convierten esta biografía en una cadena histórica que tiene la particularidad de crear una terceriedad en la relación dual establecida entre el "niño certeza" y el educador. Esta terceriedad, vehiculiza la suspensión de los efectos de agresividad que aparecen en esta relación (p. 82).

Con esta misma lógica, la educadora social Hebe Tizio (2006) propone:

La autoridad ha cambiado, decimos, pero eso no es una catástrofe, solo se trata de ver qué modelo de autoridad conviene para este tiempo. Sobre esto sabemos que han caducado varios modelos pero que los límites se necesitan. La idea de límite es para posibilitar: no a esto pero sí a esto otro. Hay que saber qué tanto el autoritarismo como el dejar hacer sin límite son las dos caras de lo peor, es decir, de un funcionamiento superyoico (p. 36).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

### **3.3 Pedagogía y grupos**

Otra categoría de interés para esta investigación, es la que tiene que ver con *pedagogía, grupos y agresividad*. Al respecto René Fau (1954) en su texto *Grupos de niños y adolescentes* hace un análisis exhaustivo acerca de los niños en edad preescolar, escolar y adolescentes y la posibilidad de conformar grupos o no de acuerdo a las edades, los problemas de socialización, agresividad y el aprendizaje escolar.

En esta misma dirección, en el libro *La dinámica de los grupos pequeños*, de Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin (1997) hacen un análisis de una investigación realizada por el psicólogo social Kurt Lewin, con grupos de niños escolares a partir de la hipótesis: la frustración genera agresión; y ésta se expresa de manera diferente según los estilos de coordinación:

Se previno que el clima autoritario, demasiado frustrante terminaría haciendo que apareciera una tasa fuerte de agresividad. De hecho, se encontraron dos tipos de reacciones: sesiones sin ninguna agresividad (apatía); sesiones durante las cuales hubo grandes explosiones de rabia colectiva, y en el grupo democrático se encontró que la agresividad fue la más débil, no obstante no es nula, pero se descarga poco a poco, lo que permite mantenerla en una tasa regular relativamente baja. Ese manejo de la agresividad permite al grupo democrático ser más productivo en sus tareas (p. 57).

En la perspectiva relacional *pedagogía-grupo*, los autores Bany Mary A. y Johnson Lois V. plantean (1981): "La meta principal de los educadores centrados en el grupo es la formación de ciudadanos demócratas, que no solo pueden participar de modo eficaz en los actos de la colectividad, sino iniciar acciones colectivas necesarias para la perpetuación de la sociedad democrática" (p. 15).

Otro de los autores reconocidos en el tema de los grupos, desde la perspectiva psicoanalítica, es Didier Anzieu (2004); en su obra: *El Grupo y el inconsciente*, presenta de manera magistral la manera cómo el inconsciente opera en el grupo, sea éste de carácter psicoterapéutico o de cualquier otra naturaleza, al respecto plantea:

El grupo es un entramado, que encierra pensamientos, palabras y acciones, permite que en el grupo se constituya un espacio interno (que le proporciona un sentimiento de libertad en su eficacia y le garantiza el mantenimiento de los intercambios dentro del grupo) y una temporalidad propia (que incluye un pasado en el que tiene su origen y un futuro en el que prevé realizar ciertos fines). (p.13).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

El autor Alejandro Castro Santander, en su libro *Violencia silenciosa en la escuela* (2007), muestra la importancia de que los educadores trabajen no sólo los aspectos cognitivos de los niños, sino, sobre todo, los aspectos afectivos, comunicativos, emocionales, aprender habilidades sociales que les permitan luego integrarse social y laboralmente, y para ello el maestro debe apelar tanto al vínculo sostenido con sus estudiantes como también con los pares y con todo el contexto educativo institucional a manera de prevenir e intervenir la violencia escolar.

Durante mucho tiempo, los docentes hemos estado preocupados por el bajo rendimiento académico de los alumnos, pero ahora estamos comenzando a darnos cuenta de que existe una carencia más apremiante: el analfabetismo emocional en los estudiantes, que explica las numerosas conductas violentas que experimentan a diario. La gran preocupación de nuestros alumnos, no pasa tanto por las materias de estudio, sino por todo lo que hace a ellos mismos y a su integración al grupo de iguales (p. 51-53).

En este mismo orden de ideas, la autora Ramírez R., L. E. (2008) plantea:

La urgencia de hoy es crear en las instituciones educativas espacios grupales donde se puedan interrogar los dramas más intensos y dolorosos de los seres humanos, como son la violencia en todas sus formas de expresión, la sexualidad, la muerte. Es esencial que en estos espacios el maestro posibilite que los niños y jóvenes identifiquen o reconozcan las formas de la expresión de la agresividad y los efectos que produce en ellos, que se puedan preguntar también por la responsabilidad que les atañe frente a estas problemáticas (p. 12-13).

En la relación que tiene que ver con el aporte que le hace el psicoanálisis a la relación *educación-grupos*, el autor Fernando Calle Valencia (2008) propone:

Un dispositivo grupal que estamos proponiendo tanto para mejorar las condiciones en los ámbitos educativos, para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, como para atenuar el fárrago de situaciones que generan para el educador los diversos avatares de su oficio, es la de la "supervisión (p. 225).

#### **4. Conclusiones y recomendaciones**

En primera instancia, es necesario señalar que este artículo de revisión bibliográfica es de carácter provisional, porque la búsqueda se hizo en bases de datos de revistas indexadas; donde fue relativamente poca la información recolectada, entonces esto hace pensar que posiblemente halla más escritos sobre la temática en otro tipo de fuentes, por lo cual es necesario profundizar más en las búsquedas.

Además, valga decir que la revisión bibliográfica es transversal y continua en todo el proceso de investigación; así, en la medida que vayan emergiendo nuevos tópicos no considerados al comienzo del estudio, se irán ampliando las perspectivas de análisis y comprensión del fenómeno por investigar.

Por el momento, se puede concluir que el tema de la *pedagogía crítica* con respecto a la *agresividad*, ha sido tratado en la mayoría de los casos consultados de manera implícita, bajo las propuestas de *pedagogías para la paz*, desde la perspectiva del *conflicto*, y a partir de ellos se han hecho aportes importantes no sólo desde la fundamentación histórica y epistemológica de la *pedagogía crítica* de nuestro país, sino también, porque desde allí se han consolidado y ejecutado la mayoría de los proyectos de promoción, prevención e intervención de la agresividad y la violencia en nuestro contexto sociocultural contemporáneo.

Un posible tema de investigación, que puede derivarse de este rastreo bibliográfico, es la *pedagogía crítica y psicoanálisis*, porque como se evidenció en esta investigación, son pocos los acercamientos que al respecto se han hecho; además de ser este último de gran potencial para analizar y comprender dichos fenómenos. También por la cercanía epistemológica con las teorías críticas de la sociedad, basadas en la Escuela de Frankfurt, hasta el punto que según María Cristina García (1996), plantea:

El psicoanálisis y la crítica de la ideología son las dos únicas producciones que incluyen un interés emancipatorio. Estas formas de conocimiento son autorreflexivas, esto es, portan una reflexión consciente de su interés cognitivo, reflexión que está ausente en las ciencias empírico-analíticas e históricas sociales. De este modo, las ciencias críticamente orientadas aparecen como una instancia superadora de las anteriormente nombradas (p. 240).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Sin embargo, a pesar de este pensamiento, han existido y siguen presentándose resistencias por parte de algunos críticos, cuando se trata de relacionar el *psicoanálisis y la educación*, porque según ellos, son dos disciplinas con objetos muy diferentes, la educación tiene como objeto la formación de los seres humanos y el psicoanálisis el inconsciente.

Con respecto a esta polémica, considero que en algunas situaciones existen razones de peso, como es el caso, cuando no se tiene claro que el psicoanálisis no se puede reducir a la clínica psicoanalítica; Freud tiene textos desde los cuales se pueden comprender fenómenos grupales vastos, como: *Psicología de las masas y análisis del yo*, *El malestar en la cultura*, *Tótem y tabú*, que para el caso de la educación aportan la comprensión de la subjetividad humana, el tema de la transferencia en el proceso educativo, la concepción de ética y la comprensión de los grupos, entre muchos otros.

De otro lado, se ha presentado también falta de rigurosidad epistemológica y metodológica en el momento de articular estos temas; a tal punto que se han forzado conceptos que vienen por ejemplo de la biología, la sociología y la filosofía, entre otros, que han generado incoherencias y malestar en el momento de plantear la relación entre *psicoanálisis y educación*.

Sin embargo, este artículo deja claro que las posibilidades de dicha articulación existen, que no son nuevas sino que vienen de vieja data, dándole el psicoanálisis a la pedagogía potencia y rigor en lo que tiene que ver con la constitución de la subjetividad humana, es decir, con la pregunta: quién es un niño, un adolescente o un adulto, desde lo psíquico, lo social y lo cultural; relacionado todo ello con la pedagogía; entendida ésta como formación.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

## 5. Lista de referencias

Anzieu Didier (2004). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca nueva.

Anzieu, Didier. (2004). *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anzieu, D., & Jacques-Yve, M. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid: Biblioteca nueva.

Bany Mary A. & Johnson Lois V. (1981). *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Victoria: Popular.

Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Crítica.

Bettelheim, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Brignoni, S., & Ezebag, G. (2003). Del "menor" maltratado a la producción de un sujeto: una experiencia del diálogo entre el psicoanálisis y la educación social. *freudiana*, (36)82.

Calle Valencia, F. (2008). *Inhibición y problemas del aprendizaje. Una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Hombre nuevo editores.

Castells M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Compiladores: Ospina, H. F., & Alvarado, S. V. (2001). *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Mesa redonda magisterio.

Compiladores: Ospina, H. F., & Alvarado, S. V. (2001). *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Mesa redonda magisterio.

Compiladores: Ospina, H. F., & Alvarado, S. V. (2001). *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Mesa redonda magisterio.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [\[http://revistavirtual.ucn.edu.co/\]](http://revistavirtual.ucn.edu.co/), ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.

Edgarte, R.J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y sociedad, VI, (6)*, 317. Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 de la base de datos <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&hid=119&sid=d6db1591-5d33-4d96-93ae-7eb7234a28e3%40sessionmgr114>

Fau, R. (1954). *Los grupos de niños y de adolescentes*. Barcelona: Luis Maracle.

Flecha R. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de lo oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freud, S. (1974). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Frigeiro, G. (2003). On the ignorant schoolmaster and his lessons: testimony of a tranferential relationship. *Educação & Sociedade, 24, (82)*, 1. Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302003000100017&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000100017&lang=pt)

Gallo, H. (1999). *Psicoanálisis, sujeto, sociedad. Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

García, M.C. (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.

Ghiso Cotos, A., Jiménez Gómez, L. E., & Morales Mesa, S. A. (2002). *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Giroux, A. H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós Educador.

Groarke, S. (2008). Psychoanalytical infant observation: a critical assessment. *European Journal of Psychotherapy and Counselling, 10, (4)*, 300. Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 de la base de datos <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=106&sid=b31bb4ff-acb4-493a-b964-b2742c025336%40sessionmgr4>

Kaës, R. (1994). *La palabra y el vínculo*. París: Amorrortu.



"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [\[http://revistavirtual.ucn.edu.co/\]](http://revistavirtual.ucn.edu.co/), ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *Genealogía del poder*, (26), 259-327.

Macedo D. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Machado Riveiro, M. Vieira., & Brito da Justas Neves, M.M (2006). A educação e a psicanálise: um encontro possível?. *Revista Psicologia: Teoria e Prática* - 8 (2), 112. Consultado el día 20 de noviembre de 2010, en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=113&sid=375d542d-2e4d-4293-be75-7fe9cf6a39%40sessionmgr111>

Maciel R.M. (2005). Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9,(17), 9. Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141432832005000200009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832005000200009&lang=pt)

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo veintiuno.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

Mejía M.P, Toro L.G, FLórez S, Fernández S, & Cortés M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 53, 145.

Mejía, M.R. (1996). *Reconstruyendo la transformación social*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Neill, A.S. (1983). *Summerhill*. México: Fondo de cultura económica.

Ortega Valencia, P., & Ghiso Cotos, A. (2003). *Grupos de habla, conflictos y normas*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Pichon, R. (1999). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo 1*. Buenos Aires: Nueva visión.

Quintero Quintero, M., & Giraldo, J. L. (2006). *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo*. Medellín: Aula abierta.

Ramírez Escobar, J. M. (2007). Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1. Consultado el día 20 de noviembre de 2010, en:

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=113&sid=7a6f7c68-77a5-4ab5-b714-d5800da20284%40sessionmgr114>

Ramírez R, L.E. (1999, febrero). Psicoanálisis, cultura y contemporaneidad. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1, (2), 80.

Ramírez R, L.E. (2008). Constitución subjetiva, agresividad y educación. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 11, (18), 12-13.

Sanabria, Angel. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28, (2). Recuperado el día 20 de noviembre de 2010. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101122512007000200010&lang=pt](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512007000200010&lang=pt)

Sigmund, F. (1974). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca nueva.

Tizio, E. (2006). La educación y los cuerpos de hoy. *Freudiana* (37). 36

Tizio, E. (2009). Knowing how to read, learning how to read. *Educação em Revista*, 25, (1). Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982009000100012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982009000100012&lang=pt)

Vallejo, M. (2008). Psicoanálisis y pedagogía. Un análisis de las actas de la sociedad psicoanalítica de Viena (1906-1923). *Anu. investig. (Fac. Psicol. Univ. B. Aires)*, 15, 8. Recuperado el día 20 de noviembre de 2010 en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185116862008000100051&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862008000100051&lang=pt)

Willis P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.