

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**



TESIS DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**EL PSICOANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: UN
ESTUDIO DEL CURRÍCULUM EN PSICOLOGÍA (2000-2012)**

Doctoranda: Mgter. María Eugenia González

Director: Dr. Alejandro Antonio Dagfal

2017

*Para Marilín y Fernando.
Porque me ven cambiar
y cambian conmigo.*

AGRADECIMIENTOS

Antes de nombrar a las personas que me acompañaron en mi recorrido de realización de tesis doctoral, quiero mostrar aquí mi reconocimiento a las instituciones que me garantizaron el acceso a una educación pública, gratuita y de calidad: la Escuela Normal Superior Tomás Godoy Cruz, el Colegio Universitario Central, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Agradezco también a la gestión en Ciencia y Técnica del año 2012, que posibilitó que el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) me adjudique una beca doctoral para financiar la presente investigación.

La elaboración de una tesis doctoral no sólo supone el desarrollo de una investigación, sino que conlleva un constante encuentro con inconvenientes y limitaciones propias a la hora de descubrir, escribir y crear. Por esto, sin el apoyo de las personas que me acompañaron a lo largo de estos años, no hubiera podido sobrellevar distintas dificultades que supuso el aprender este “oficio” de la investigación.

Quiero agradecer entonces a Alejandro Dagfal, director de esta tesis, de la beca doctoral otorgada por el CONICET y de mi tesis de Maestría. Le doy las gracias por depositar su confianza en mí, abrirme las puertas a los espacios académicos en los que él se desempeña y por orientar mi trabajo. Le agradezco especialmente su dedicada labor en la corrección de mis manuscritos. Agradezco además a Miriam Aparicio, por co-dirigir la beca doctoral en CONICET y por cederme el espacio del LABOEDUC/LABOPSI de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Cuyo, para que desarrolle tareas de investigación.

Luego, quiero mostrar en estas líneas mi especial gratitud a Ana María Jacó-Vilela, quien dirigió mi trabajo de investigación durante mi estancia doctoral en Rio de Janeiro, financiada por la Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Ana no sólo cumplió su rol como directora académica, sino que también me recibió y acompañó de forma muy cálida en la - muchas veces difícil- experiencia de residir en un país extranjero. Hago extensivo el agradecimiento a mis queridos compañeros del núcleo de Estudios en Historia de la Psicología “Clio Psyché”, dirigido por Ana, en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro.

Agradezco también a los docentes de los seminarios de Maestría y Doctorado cursados en distintos establecimientos, durante los últimos cinco años. Ellos han realizado aportes y comentarios para la escritura del presente trabajo.

De igual forma, le doy las gracias a los miembros de grupos de investigación en Historia y Saberes “Psi” en Argentina que han realizado lecturas sobre esta tesis y con los que he compartido discusiones a lo largo de estos años. Colegas de la UBA, UNLP, UNR, UNSL, UNC, UNT, UNMDP e IDES han realizado aportes para mi trabajo durante el trayecto recorrido hasta aquí. Quiero mencionar especialmente, a la ayuda brindada en distintos momentos de la escritura de esta tesis a colegas como Ana Briolotti, Fernando Ferrari, Catriel Fierro y Ana Ostrovsky.

Luego, quiero mostrar en estas líneas mi profundo cariño y agradecimiento a Alejandra Golcman, una de las personas más importantes que conocí en este camino. Ale no sólo mostró su confianza en mi trabajo y ha colaborado conmigo como colega, sino que se ha convertido en mi amiga y compañera.

Quiero agradecer también a Mariano Rupertuz Honorato, quien siempre mostró interés por este trabajo, colaboró con el mismo y me alentó a continuar, realizando diversos aportes.

Expreso también mi reconocimiento a la Profesora Alice Casimiro Lopes, por abrirme las puertas de su grupo de estudios en “Currículum, Sujetos y Cultura”, en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Le doy las gracias a ella y a los integrantes de su equipo de investigación, por la oportunidad de participar de sus seminarios a lo largo de mi estancia en Brasil. También agradezco a Arthur Arruda Leal Ferreira, quien muy amablemente me cedió un espacio en su grupo de estudios, con sede en el Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, para discutir capítulos de mi tesis junto a colegas brasileiros.

Luego, me toca agradecer aquí a todos los que contribuyeron con la obtención de datos o documentación para este trabajo. Quiero enviar mis agradecimientos a mis amigos psicólogos que colaboraron para contactar a las personas finalmente consultadas. Agradezco entonces a los profesores y graduados de las distintas carreras que efectivamente participaron de esta investigación.

Es importante para mí compartir la satisfacción de culminar este trabajo, con mis colegas politólogos de la UNCuyo, con quienes me formé en mi carrera de grado. Especialmente quiero agradecer a mi compañera de estudios y gran amiga, Anabella

Abarzúa Cutroni, quien desde el cursado de “Epistemología de las Ciencias Sociales” comparte conmigo el amor por el aprendizaje y las incansables reflexiones. También me gustaría reconocer en estas líneas a referentes muy queridos: Melina Guardamagna y Walter Cueto. Ambos son investigadores y docentes del Centro de Estudios de Innovación Institucional de la UNCuyo. Con ellos di mis primeros pasos en la investigación durante mi carrera de grado y aún hoy acompañan mi recorrido profesional con mucho cariño.

Quiero agradecer a aquellos amigos/colegas con los que a diario comparto los gajes de la vida académica. Las dificultades que encontramos en este camino muchas veces se aliviaron cuando nos ayudamos entre nosotros. Por este motivo agradezco a quienes siempre están del otro lado del teléfono: Constanza Sanhueza, Natacha Scherbovsky, Lidwina Bertrand, Fernando Mas y Ana Sol Sikic.

Me gustaría agradecer también a todos los amigos que colaboraron abriéndome las puertas de sus hogares, cada vez que en estos cinco años tuve que asistir a congresos o seminarios en distintas ciudades. En especial, le agradezco a mi “familia” en Buenos Aires: Martín Alanis, Analía Lorenzo y Soledad Manrique Goldsack. También le doy las gracias a mi “familia” en Rio de Janeiro: Lorena Granja Hernández, Cecilia Tomassini, Emiliano Rojido, João Queiroz y Maira Allucham.

No quiero dejar de agradecer a mis analistas, que me acompañaron durante este tiempo y fueron mi puerta de entrada al campo “psi”: primero a María Nieves Echave en Mendoza y luego, a Graciela Quintana en Rio de Janeiro.

Es claro que este trabajo no hubiera sido posible sin el cariño y la comprensión de mis afectos más cercanos. Por esto, quiero mencionar aquí especialmente a quienes me ayudan a vivir la cotidianeidad con más liviandad, compartiendo cada paso, historia y aventura. Le doy las gracias a mis amigas incondicionales: Elina Agüero Zavala y Natalia Imazio.

Finalmente, agradezco a mis papás. Porque desde nuestro vínculo, felizmente humano, errado e imperfecto, me acompañan en cada paso que doy y en cada idea que propongo. En ellos, esta tesis doctoral y todos los “vuelos” de mi vida encuentran una base. Se trata de sentir el afecto, tomar fuerzas, respirar y seguir caminando.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1. Antecedentes.....	9
2. Estado de la cuestión	21
3. Marco teórico.....	23
4. Trabajo de campo y metodología	28
5. Organización del trabajo.....	30
CAPÍTULO 1: PSICOANÁLISIS EN LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE ARGENTINA: CONTEXTO HISTÓRICO	32
1.1. La institucionalización oficial del Psicoanálisis: la Asociación Psicoanalítica Argentina	32
1.2. Psicoanálisis fuera de la Asociación: la escena pública y las instituciones del sistema de salud.....	35
1.3. El Psicoanálisis en las primeras carreras de Psicología	39
1.4. Politización y rupturas institucionales.....	45
1.5. Consolidación de <i>Otra</i> institucionalización del Psicoanálisis en las carreras de Psicología	50
1.5.1. <i>Fortalecimiento institucional</i>	52
1.5.2. <i>Referencias teóricas</i>	60
1.5.3. <i>El escenario reciente</i>	63
CAPÍTULO 2: EL LUGAR DEL PSICOANÁLISIS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS Y LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS: UN ANÁLISIS SOMERO	69
2.1. Materias nominalmente psicoanalíticas en los planes de estudio de las carreras de Psicología	69
2.2. Contenidos plurales y una referencia obligada en la mayoría de las carreras: el Psicoanálisis en las materias introductorias.....	88
2.3. El Psicoanálisis en las materias profesionales.....	101
2.4. El Psicoanálisis como referencia unánime: la difusión de autores desde la perspectiva de los agentes universitarios	112
CAPÍTULO 3: EL PSICOANÁLISIS EN PRÁCTICAS CURRICULARES	121
3.1. Prácticas de enseñanza en Psicoanálisis: el reconocimiento a los docentes.....	121
3.2. El Psicoanálisis en las prácticas profesionales	138

3.2.1. <i>¿Docentes y/o psicoanalistas? Posicionamientos en torno a las relaciones entre Psicoanálisis y Universidad</i>	138
3.2.2. <i>Prácticas profesionales de los graduados: de estudiantes a psicólogos</i>	145
3.3. La relación Psicoanálisis-Psicología desde la perspectiva de los agentes ...	159
3.3.1. <i>El lugar del Psicoanálisis en la Psicología: entre ser “parte” o ser “base”</i>	159
3.3.2. <i>Valoraciones positivas de las carreras de Psicología: Psicología plural y tradición psicoanalítica de calidad</i>	168
CAPÍTULO 4: LÍMITES PARA EL PROTAGONISMO DEL PSICOANÁLISIS	180
4.1. Valoraciones negativas del currículum en Psicología: Exceso de contenidos psicoanalíticos	180
4.2. Críticas a la enseñanza en Psicoanálisis: entre las instituciones analíticas y la Universidad	193
4.3. El crecimiento de la orientación teórica cognitivo-conductual	198
4.4. Conciencia histórica y política desde la perspectiva de los agentes	203
CONSIDERACIONES FINALES	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	255
ANEXO 1: Tabla de Nombres de Universidades (públicas y privadas) y Códigos	255
ANEXO 2: Modelo de Cuestionario (Profesores)	256
ANEXO 3: Modelo de Cuestionario (Graduados)	257

INTRODUCCIÓN

Esta tesis aborda la situación del Psicoanálisis en la Universidad argentina en el siglo XXI, mediante un análisis del currículum de dieciséis carreras de Psicología públicas y privadas. Parte del supuesto de que el Psicoanálisis aún continúa ejerciendo un predominio históricamente construido en relación con otras orientaciones teóricas. En efecto, en este nuevo siglo, todo indica que su hegemonía en las universidades argentinas aún se mantiene por razones que se hipotetizarán a lo largo de este trabajo.

Específicamente, se trata de dar cuenta del lugar que el Psicoanálisis ocupa en las carreras de Psicología, particularmente en la enseñanza de grado, identificando sus características. Estos temas se estudian tanto en los planes de estudio y programas de materias, como en algunas prácticas curriculares.¹

Cabe destacar que se analizan los planes de estudio de 16 carreras de Psicología públicas y privadas de Argentina, durante el período 2000-2012. La periodización toma como punto de partida el comienzo del milenio -con lo que ello conlleva de arbitrario- y llega hasta el año 2012, momento en que se inicia la recolección de los datos. Se trata de un período cuya duración es lo suficientemente larga como para recabar información significativa.

Inicialmente se consideraron las materias psicoanalíticas obligatorias, según lo establecido por el plan de estudios de cada carrera. La selección de las carreras se realizó teniendo en cuenta la división entre las carreras de gestión pública y de gestión privada.² Así, se priorizaron las ocho universidades nacionales que dictan la carrera de Psicología³ y las ocho universidades privadas más importantes del país

¹ En la presente tesis se consideraron distintos niveles de concreción del currículum que serán especificados más adelante (Coll, 1992 y 1994).

² Algunas de las carreras de Psicología contaron con distintas sub-sedes donde se dictan a su vez carreras en esta disciplina. La CONEAU consideró a cada una de ellas una carrera distinta. Ver: <http://www.coneau.edu.ar/buscadorGrado/>. Para esta investigación, sólo se tuvieron en cuenta las principales sedes de cada una de las carreras seleccionadas.

³ No se incluyó a la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por ser de carácter provincial, ni a la carrera de la Universidad Nacional de La Rioja, por otorgar un título más acotado, en Psicología Organizacional.

—considerando la cantidad de egresados desde su creación—, en aras de comparar los distintos tipos de casas de estudio.

En segundo lugar, se realizó un análisis socio-bibliométrico de las referencias bibliográficas obligatorias de los programas de dos grupos de cátedras de las carreras seleccionadas, vigentes al año 2012. El primero de los grupos de las cátedras estuvo conformado por las materias introductorias a la Psicología. El segundo grupo incluyó cátedras del ciclo de formación profesional, seleccionándose la primera materia psicopatológica de cada uno de los planes. Se trató de precisar el lugar del Psicoanálisis por medio del análisis de los autores más citados en cada una de las materias.

Luego, el estudio de las prácticas curriculares implicó la administración y el análisis cuantitativo y cualitativo de 64 cuestionarios abiertos a docentes y graduados de las casas de estudio seleccionadas. Entre otras cuestiones, se identificaron principalmente los modos de legitimación de las ideas freudianas y su vinculación con factores históricos e institucionales.

1. Antecedentes

Es innegable que, durante los siglos XX y XXI, el Psicoanálisis se ha diseminado tanto en términos geográficos como culturales. Desde sus orígenes se extendió por regiones diversas de Occidente e incluso de Oriente. Su mayor grado de difusión se produjo en Europa y América. Se ha destacado el caso de América Latina como la región donde, además de Francia, el Psicoanálisis ha encontrado un suelo más fértil (Plotkin, 2012; Legrás, 2016).⁴

En términos culturales, el Psicoanálisis permeó tanto expresiones de la cultura popular como de la llamada “alta” cultura y el ámbito académico. Dentro de éste último,

⁴ Es llamativo observar que no se ha destacado el gran impacto de las ideas freudianas en Latinoamérica en historias del Psicoanálisis elaboradas por autores de países centrales, como Eli Zaretsky (2004) o George Makari (2008). Allí las referencias a la región son muy escasas. Incluso en las biografías más importantes de Freud, como los textos de Ernest Jones (1953), Peter Gay (1989) o el libro de reciente aparición de Élisabeth Roudinesco (2015), las menciones a Latinoamérica son casi nulas. No obstante, los contactos epistolares del médico vienes con figuras latinoamericanas son abordados en una obra de reciente aparición, realizada por académicos latinoamericanos (Plotkin & Ruperthuz, 2017).

se vinculó a disciplinas como la Psiquiatría y la Psicología, entre otras. Para esta tesis resultó particularmente relevante la vinculación del Psicoanálisis con la Psicología en la Universidad argentina. En este país se produjo una enorme expansión del Psicoanálisis en las aulas universitarias, difícilmente comparable con lo sucedido en el resto del mundo, a excepción de Francia y tal vez Brasil.

En Argentina, desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, se produjeron lecturas iniciales y poco sistematizadas de la obra de Sigmund Freud. En ese momento, el clima filosófico de la época era positivista y se promovía el orden y el progreso como lineamientos heredados de la generación del ochenta. Las ideas de Freud, entonces, circulaban en los trabajos de algunos autores sólo a los efectos de ser criticadas. Las argumentaciones contrarias a las ideas psicoanalíticas, se referían principalmente a su supuesto pansexualismo y acientificidad (Plotkin, 2003).

Un ejemplo de esta recepción inicial adversa al Psicoanálisis pueden ser los escritos del médico José Ingenieros (1904 y 1919). Más allá de criticar al autor vienés, sus escritos daban lugar a las primeras discusiones sobre temas como los sueños, la hipnosis y la sexualidad en relación con las teorías freudianas. Incluso, dado que Ingenieros se desempeñó como profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, estos temas alcanzaron el espacio de la formación universitaria (Vezzetti, 1996a).⁵

Posteriormente, con el declive de la visión de progreso fundada en la ciencia, luego de varios años el Psicoanálisis comenzó a ser recepcionado favorablemente en el país, utilizado como un recurso para los médicos. Al mismo tiempo, en el mundo, el movimiento de la higiene mental trasladaba la atención de la realidad del asilo a la

⁵ Puede afirmarse que las referencias favorables a Freud en Argentina en aquel momento, fueron realizadas por extranjeros. El médico chileno Germán Greve, introdujo al Psicoanálisis, argumentando su oposición a concepciones hereditarias (Plotkin, 2003; Vallejo, 2007; Ruperthuz, 2012). Sigmund Freud incluso, mencionó el trabajo de Greve en *Contribución a la Historia del Movimiento Psicoanalítico* (1914). En ese texto el vienés también citó a Honorio Delgado, médico peruano que publicó en varias revistas argentinas y hasta escribió una biografía de Freud. También puede mencionarse la difusión de ideas freudianas por Gonzalo Lafora, un español que consiguió gran influencia después de impartir conferencias en la Facultad de Medicina, en 1923 (Vezzetti, 1996a).

influencia del ambiente en la enfermedad.⁶ En Argentina, con la fundación de la Liga de Higiene Mental en 1929, el Psicoanálisis comenzaba a formar parte de las discusiones entre los psiquiatras que allí se desempeñaban (Klappenbach, 1999a).

Más allá de estos círculos médicos, los preceptos de Freud comenzaban a exceder el ámbito terapéutico. El Psicoanálisis se vinculaba a temas sociales y políticos, tanto desde visiones de izquierda con fines progresistas, como desde perspectivas conservadoras.⁷ Asimismo cabe destacar cómo las ideas freudianas iniciaban su expansión en la cultura popular y la vida cotidiana de los argentinos. Durante la década de 1930, en diarios y revistas ya se publicaban artículos y columnas que involucraban al Psicoanálisis.⁸

Ahora bien, particularmente la formación en Psicoanálisis se institucionalizó de manera oficial con la creación de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), en el año 1942. La firma del acta fundacional se produjo luego de varios años de reuniones informales en las que se discutían las obras de Sigmund Freud. Formaban parte de esos encuentros médicos de renombre como Arnaldo Rascovsky y Enrique Pichon-Rivière y otros miembros formados en el exterior como Céles Cárcamo, Marie Langer y Ángel Garma. En 1943, el presidente de la International Psychoanalytic Association (IPA), Ernst Jones, la reconoció provisoriamente, hasta que, en 1949, luego de la guerra, la APA pudo ser oficialmente reconocida como la primera asociación latinoamericana (Asociación Psicoanalítica Argentina, 2017).⁹

⁶ La creación de sociedades de higiene mental fue promovida fundamentalmente en sus inicios por Clifford Beers, un paciente psiquiátrico estadounidense que publicó su experiencia, en tono de crítica a las condiciones hospitalarias. Él se convirtió en el fundador del National Committee for Mental Hygiene (Dagfal, 2009).

⁷ Por un lado, Jorge Thenon, Enrique Pizarro Crespo y Gregorio Berman, cercanos a filiaciones marxistas, realizaron lecturas sociológicas del Psicoanálisis e intentaron modernizar la psiquiatría, abordando estos temas en diversos artículos (Plotkin, 2003). Por otro lado, el Psicoanálisis fue incluido asimismo en trabajos como los de Juan Ramón Beltrán, médico católico de formación militar, quien lo promovía como un recurso destinado a mantener el orden social. Este autor utilizaba a la vez referencias del degeneracionismo, acercándose entonces a una mirada conservadora (Vallejo, 2007).

⁸ Publicaciones como la revista *El Hogar* o el *Diario Jornada* permitieron al Psicoanálisis familiarizar los postulados freudianos a un público más amplio (Vezzetti, 1996b).

⁹ Ese hito fundacional en la historia del Psicoanálisis en Argentina reflejó un proceso de mayor alcance que ya venía gestándose. Los miembros de lo que posteriormente sería la APA se reunían

Más adelante, recién a partir de los años '60 el Psicoanálisis logró llegar a un público más amplio, en gran parte gracias a su ingreso en las primeras carreras públicas de Psicología, que fueron creadas en Rosario en 1955; en Buenos Aires en 1957; en La Plata, Córdoba y San Luis, en 1958; y en Tucumán, en 1959. En 1956, a su vez, se abrió en Buenos Aires la primera carrera de Psicología en una casa de estudios privada, en la Universidad del Salvador (Dagfal, 2009).

Los comienzos de estas carreras se produjeron luego de la caída del segundo gobierno de Juan Domingo Perón en 1955. El período iniciado con la primera presidencia de Perón a mediados de la década anterior, se caracterizó por la conquista de derechos sociales y por una fuerte intervención estatal. Esto significó para muchos sectores un estilo de gobierno totalitario opuesto a valores republicanos. En lo que se refiere al ámbito universitario, en 1946 y 1947, se intervinieron universidades y se expulsó a una porción significativa de profesores de universidades nacionales, argumentando la necesidad de una neutralidad política. El peronismo se oponía a que las universidades sostuvieran un carácter elitista y fueran un reducto de “los hijos del privilegio” (Buchbinder, 2005, p. 151).

En un clima de conflictividad social y también de crisis económica, la autodenominada “Revolución Libertadora” a cargo del General Eduardo Lonardi tomó el poder en 1955, con el apoyo de grupos cívicos y militares. Fundamentalmente, fueron sectores provenientes de las clases medias y altas quienes se mostraron a favor de la destitución de Perón. Esa parte de la sociedad entonces veía al peronismo como una amenaza para el funcionamiento de las instituciones, mientras que depositaba en el gobierno de facto una esperanza de restauración democrática (Romero, 2012).

El nuevo gobierno que irrumpió a mediados de los cincuenta, pretendía dejar atrás no sólo un modelo socio-económico sino también un estilo de gestión política. Intentó promover cierta “modernización” y la instauración de nuevos valores sociales y culturales. Como parte de este proyecto, el gobierno de facto pretendió también disminuir los niveles de conflictividad social y politización, silenciando a los sectores populares que mayormente apoyaban al peronismo.

informalmente en el ámbito privado, desde fines de la década de 1930, con el objeto de discutir las obras de Freud (Balán, 1991; Plotkin, 2003; Dagfal, 2009).

Ese contexto de relativa estabilidad social no se prolongó en el tiempo y la agitación social retornó con más fuerza en las décadas posteriores. A partir de ese momento se produjo una crisis de legitimidad, que puso en evidencia el hecho de que inmensas mayorías se mostraban afines al peronismo y que el acuerdo con estos sectores se convertía, desde ahí en adelante, en un factor necesario para lograr la gobernabilidad.

Ahora bien, en ese entonces, como parte de esa pretendida renovación social y cultural, se promovió una recuperación de la tradicional autonomía de las universidades. Muchos de los estudiantes y profesores relegados durante el período peronista, retomaron sus actividades. Se actualizaron planes de estudios y se abrieron nuevas carreras en ciencias sociales. Entre ellas se encontraban no sólo Psicología, sino también Sociología, Antropología Cultural, etc. Éstas fueron pensadas como espacios para difundir saberes e instrumentos legítimos en la intervención en problemáticas sociales (Neiburg & Plotkin, 2004).¹⁰

Esas primeras carreras de Psicología fueron proyectadas por sus fundadores - Marcos Victoria, Telma Reca, Fernanda Monasterio, Alfredo Calcagno, Plácido Horas- como espacios más bien científicos, que no reconocían una filiación psicoanalítica. La mayoría de los directivos afirmaba que la clínica no debía ser privilegiada en la formación de grado, ya que su ejercicio correspondía de forma exclusiva a los médicos.¹¹ Sin embargo, el Psicoanálisis se abría camino en esos espacios (Dagfal, 2009).

Dado que lógicamente aún no existían psicólogos titulados, se incorporó el recurso humano disponible en ese momento. Entre los profesores ingresantes, se encontraban psicoanalistas que se dedicaban a la Psicología y que también eran psiquiatras, con intereses que excedían la clínica individual. Éstos adquirieron influencia y notoriedad entre los estudiantes (Dagfal, 2009).

¹⁰ Si bien el período que abarca desde el año 1955 hasta 1966 es usualmente referenciado como de fecundidad y creatividad para el sistema universitario, la historiografía de los últimos años se ha ocupado de señalar la multidimensionalidad y complejidad que revistió ese proceso (Buchbinder, 2005).

¹¹ La profesión del psicólogo no estaba regulada y en lo referido al ejercicio del Psicoanálisis la norma vigente en ese momento (Resolución 2282/54) dejaba a los psicólogos en un lugar subordinado respecto a los médicos.

El caso más emblemático en este sentido, es el de José Bleger. Este psiquiatra, discípulo de Enrique Pichon-Rivière,¹² se desempeñó como profesor en la primera cátedra del país con el nombre de *Psicoanálisis* (Bleger, 1962). Sus diversas fuentes teóricas incluyeron el marxismo, la fenomenología existencial de Jean Paul Sartre, la tradición conductual francesa, la dialéctica hegeliana, la Psicología concreta de Georges Politzer y el Psicoanálisis de Melanie Klein, entre otras. En el ámbito profesional, Bleger entendió al psicólogo como un agente de cambio, con un rol social (1966). Promovió una Psicología vinculada a ideales reformistas de la salud mental¹³ -aún denominada como “higiene” por él mismo. Este tipo de discurso multidisciplinario, muy presente en los orígenes de las carreras, contribuyó a difuminar las fronteras entre las disciplinas “psi”.

La posición de Bleger formó parte de discusiones que se producían en ese momento sobre el rol del psicólogo y las áreas de la práctica profesional. La variedad de aplicaciones de la disciplina psicológica y la novedad de la profesión, tornaban imprecisos los campos de acción de los psicólogos. En este sentido, Hugo Klappenbach (2000a) ha señalado que durante el período 1960-1975 existieron tanto tensiones como puntos de encuentro, entre posturas que promovían el rol del psicólogo como un psicoanalista y aquellas que lo erigían como un agente de cambio, como el caso de Bleger. A la vez, esas discusiones también versaban sobre los campos de la práctica del psicólogo, es decir, sobre su injerencia en la clínica o en otras áreas. De cualquier forma, el Psicoanálisis o los distintos abordajes filiados en

¹² La relevancia de Enrique Pichon-Rivière para el campo “psi” argentino será retomada en el capítulo uno. Aquí sólo se destaca la importancia del legado que Pichon dejó como maestro de docentes influyentes de las carreras de Psicología inauguradas a mediados de los cincuenta (Etchegoyen & Szyman, 2005).

¹³ Acompañando lo sucedido en el plano internacional en la segunda posguerra y en el marco de la renovación cultural de mediados del siglo XX, después del '55 llegaron al país las ideas del movimiento de salud mental. Se trataba de un enfoque que implicaba cruces entre la Psiquiatría, la Psicología, el Psicoanálisis, la Antropología, la Sociología y otras disciplinas. En el plano institucional, la recepción de estas ideas se vio reflejada hacia fines de la década de 1950, con la apertura del Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) y la inauguración de los Servicios de Psicopatología en los Hospitales Generales (Macchioli, 2013). Se destaca entre estos últimos el “Servicio de Psicopatología y Neurología” del Policlínico Gregorio Aráoz Alfaro, de Lanús. Éste constituyó una experiencia icónica de formación psicoanalítica alternativa y funcionó como un medio de inserción laboral para los primeros graduados en Psicología (Visacovsky, 2002).

él, “aparecían como el centro en torno al cual giraban todos los debates” (Klappenbach, 2006, p. 146).

Más allá del impacto en las carreras de Psicología, el Psicoanálisis incrementaba su popularidad en la vida cotidiana de los argentinos. Como ya se mencionó, el proceso de modernización que atravesaba la sociedad desde 1955 conllevó una mayor receptividad a distintas prácticas culturales. Se incrementaba la demanda de nuevas herramientas interpretativas, principalmente por parte de la clase media. Tuvo lugar entonces la difusión de las ideas freudianas a públicos ampliados. Se lanzaron revistas especializadas en Psicoanálisis, como también creció el interés editorial por publicar sobre la temática (Plotkin, 2003, Ponza, 2011).

En este sentido, se destaca aquí el rol de la Editorial Paidós, ya que sus fundadores, Jaime Bernstein y Enrique Butelman, ocuparon también cargos de docencia y dirección en las carreras de Psicología de Rosario y Buenos Aires. Estos actores, provenientes del campo intelectual, desempeñaron funciones en el ámbito académico. Desde ambos lugares consiguieron difundir una versión de la Psicología en diálogo con el Psicoanálisis y las ciencias sociales (Dagfal, 2009). Ese diálogo se reflejaba, por ejemplo, en la colaboración estrecha en las actividades de la Editorial Paidós, de una personalidad del campo sociológico como Gino Germani, (Klappenbach, 2000a).

Posteriormente, durante la década de 1960, egresaron los primeros psicólogos. La mayoría de ellos estaban formados en Psicoanálisis y pretendían desempeñarse en este sentido. Ante la ausencia de controles por parte de organismos profesionales o gubernamentales, esos primeros graduados se orientaron particularmente hacia la clínica y el Psicoanálisis.¹⁴ Estos profesionales comenzaron a ejercer su profesión gradualmente, tanto en el ámbito público como en el consultorio privado, pese a que no podían practicar legalmente la psicoterapia y el Psicoanálisis.

En esos años la legalidad de las prácticas clínicas de los psicólogos venía siendo debatida entre distintos sectores. Esa pretensión de autonomía de los nuevos

¹⁴ Para fines de la década de 1960, el Psicoanálisis ya constituía la orientación de preferencia de los psicólogos argentinos. Un estudio sociológico publicado en 1975, daba cuenta de la conformación del campo profesional de los psicólogos en Argentina. Allí, particularmente en Buenos Aires, el 92% de los psicólogos afirmaba desempeñarse en el área clínica (Litvinoff & Gomel, 1975). Debido a la falta de otras corrientes teóricas fuertes en esa área, es dable esperar que la gran mayoría de ese porcentaje haya adoptado una orientación psicoanalítica.

profesionales fue acompañada por psiquiatras progresistas, algunos psicoanalistas (principalmente los discípulos de Pichon-Rivière) y profesores de las nuevas carreras de Psicología (como Jaime Bernstein) (González & Dagfal, 2012). Sin embargo, esas discusiones se vieron interrumpidas por debates más urgentes, motivados por la irrupción del nuevo gobierno de facto en 1966 al mando de Juan Carlos Onganía.¹⁵

Particularmente en el ámbito universitario, luego de “la noche de los bastones largos” en 1966,¹⁶ se produjo el éxodo de muchos profesores de las carreras de Psicología, lo que conllevó un recambio docente. Esto permitió que graduados en Psicología pasaran a ser profesores de esas carreras. Asimismo, se multiplicaron los grupos de estudio privados y actividades fuera de la órbita estatal. Este fenómeno se produjo no sólo en Psicología, sino que tuvo lugar en otras disciplinas, como las ciencias sociales, extendiéndose con fuerza en la década posterior (Pagano, 2004).

Para ese momento, los psicólogos se mostraban disconformes por ser excluidos de los tradicionales mecanismos de formación de la asociación psicoanalítica oficial. Criticaban el reducido número de miembros y su estructura jerárquica. Se organizaban en sus propias asociaciones gremiales y generaban sus circuitos de formación alternativa, extra-universitarios y paralelos a la APA. Por su parte, los analistas miembros de la asociación oficial también cuestionaban diversos aspectos vinculados al sistema de formación de esa institución y a su supuesta neutralidad política. Se produjo entonces una importante escisión en la APA a fines de 1971, luego de conformarse los grupos “Plataforma” y “Documento” (Carpintero & Vainer, 2005).

En lo que se refiere al plano teórico, desde fines de la década de 1960, la recepción del estructuralismo francés en Argentina planteó un cambio en las referencias de los psicólogos. Autores como Jacques Lacan y Louis Althusser

¹⁵ Las nuevas autoridades intentaron limitar los procesos de politización crecientes de la sociedad de ese momento. Las medidas principales de ese gobierno militar consistieron en la disolución de los poderes legislativo y judicial nacionales y la intervención de los ejecutivos locales, además de la disolución de los partidos políticos. Empero, el clima de agitación social se fortalecía -dado el descontento por las políticas implementadas- derivando en un aumento de la cantidad de protestas, acompañadas por un componente violento que se incrementaba gradualmente.

¹⁶ Se denominó así a los incidentes producidos la noche del 29 de julio de 1966 en distintas Facultades de Buenos Aires. La Policía Federal ingresó a esas Facultades, que estaban ocupadas por docentes y alumnos, que protestaban contra la intervención de las universidades por parte del gobierno de facto de ese momento.

comenzaron a resultar una alternativa intelectual, que iba a tomar más fuerza en los '70, en un clima de alta agitación política. Los psicólogos se inclinaron por las referencias lacanianas no sólo en el aspecto teórico, sino que las convirtieron en una matriz identitaria. Estas nuevas ideas implicaban una disyunción excluyente entre la Psicología -centrada en la conducta y la conciencia- y el Psicoanálisis, basado en el determinismo inconsciente. Así, para ser consecuentes con el lacanismo, los psicólogos renegaban en mayor o menor medida de su formación de origen y se denominaban a sí mismos como psicoanalistas, lo cual no era necesario en las formas previas de entender el Psicoanálisis. La circulación de estas ideas significó entonces un alejamiento de la alianza entre Psicología y Psicoanálisis planteada desde el inicio de las carreras hasta mediados de los sesenta, principalmente por Pichon-Rivière y Bleger (Dagfal, 2013). De cualquier forma, el Psicoanálisis continuaba siendo la orientación privilegiada por los psicólogos argentinos.

En cuanto a la difusión de las ideas lacanianas, cobró relevancia la labor de Oscar Masotta. Interesado por la filosofía, el arte, la política y el Psicoanálisis, su figura resultó fundamental para la modernización del campo cultural argentino entre la década de 1950 y de 1970. Se tornó en un referente para un gran número de psicólogos, por medio de la formación que brindaba en grupos de estudio privados. Para fines de la década de 1960, Masotta se distanciaba de referencias teóricas como el existencialismo de Jean Paul Sartre y Maurice Merleau Ponty, para adherir a la enseñanza de Jacques Lacan. Posteriormente, en 1974, Masotta fundó la primera institución de habla hispana dedicada a la formación en psicoanálisis lacaniano: la Escuela Freudiana de Buenos Aires (Longoni, 2005).

Años más tarde, en 1976 asumió el gobierno dictatorial que llevó a cabo un "Proceso de Reorganización Nacional". Éste incluyó la eliminación sistemática de posibles focos de subversión. Se promovió el terrorismo de estado y se implementaron políticas represivas que suponían la violación sistemática de los derechos humanos (Vezzetti, 2002). Los centros académicos se convirtieron en objeto de la represión del gobierno, por lo que se alteró el funcionamiento de las carreras públicas de Psicología. En algunas instituciones se suspendió el ingreso de nuevos alumnos y otras directamente fueron cerradas. Se disolvieron también organismos que nucleaban a trabajadores de la salud mental.

El Psicoanálisis, particularmente, significó una amenaza para el último régimen militar sólo en tanto su uso estuviese destinado a la transformación social y política.

Por tanto, en el ámbito individual, las prácticas psicoanalíticas continuaron desarrollándose (Dagfal, 2012). Enrique Carpintero y Alejandro Vainer sostuvieron incluso que la cantidad de psicoanalistas en Argentina aumentó durante la última dictadura (2004). Ya desde el golpe militar de Onganía se venía produciendo un “repliegue” de los psicoanalistas en los consultorios privados. Éstos se convirtieron en lugares más seguros y mejor pagos que las instituciones públicas.

La figura del psicólogo-psicoanalista mantuvo su vigencia en el período que abarca el inicio de la dictadura de 1976 hasta el momento de la restauración democrática en 1983, aunque quizás con menor notoriedad que en años anteriores. La formación profesional continuó bajo la impronta de las ideas de Jacques Lacan. Empero, historiadores que abordaron este período sostienen que resulta complejo establecer relaciones directas entre la dictadura y el lacanismo (Visacovsky, 2013) y que las ideas lacanianas continuaron expandiéndose *durante* la dictadura militar de 1976 y no *a causa* de ella (Dagfal, en prensa).

Con el retorno de la democracia, en 1983, se produjeron cambios en la constitución del campo “psi”. Desde ese momento, la APA comenzó a aceptar a psicólogos entre sus integrantes. Se promulgaron las leyes que regulaban el ejercicio de la Psicología en varias provincias y se establecieron las incumbencias del título a nivel nacional, por medio de la resolución 2447/85 del Ministerio de Educación (Klappenbach, 2006). Para ese entonces, los consultorios de quienes ejercían el Psicoanálisis contaban con una gran cantidad de pacientes.

Al mismo tiempo, las instituciones analíticas se multiplicaban, particularmente las lacanianas. Las ideas del psicoanalista francés continuaron aumentando su influencia en la formación de los psicólogos, aunque ya desligadas de lecturas althusserianas y vinculadas fundamentalmente a teorizaciones clínicas. Esta vertiente del Psicoanálisis se tornó, asimismo, una referencia central en los sistemas de salud, sobre todo en las residencias a cargo de psicólogos. De igual forma, la influencia lacaniana predominó en las aulas de Psicología. En la década de 1980, casi todas las cátedras clínicas de las carreras públicas adherían a esta orientación (Dagfal, en prensa).

En cuanto al ámbito universitario, cabe destacar que se produjeron tensiones en relación con la circulación de las ideas lacanianas. Esta orientación implicó una concepción del Psicoanálisis que no se reconocía como parte de la Psicología, al mismo tiempo que disputaba su lugar dentro de la formación de los psicólogos. Las tensiones fueron suavizadas con el correr de los años y los psicoanalistas comenzaron

a ser parte de los circuitos académicos, generaron revistas y publicaciones con criterios de evaluación científica, etc. De cualquier forma, como se verá en esta tesis, ciertas dificultades en la conciliación del discurso analítico con las demandas de universalidad del discurso científico todavía persisten en las carreras de Psicología.

La Universidad, entonces, ha funcionado como sede de estos conflictos, que no son sólo epistemológicos, sino también de índole institucional. Por ejemplo, la Universidad se encuentra imposibilitada de generar las condiciones para que se respeten los requisitos mínimos exigidos por Freud para la formación psicoanalítica, esto es, la supervisión y el propio análisis. A la vez, desde el punto de vista de las regulaciones estatales, si bien la práctica psicoanalítica requiere de un título universitario, que en Argentina puede ser de psicólogo o médico, no existe el título de “analista”. La formación necesaria para ser psicoanalista depende de la orientación a la que se adscriba y la institución a la que se pertenezca. La enseñanza recibida en la Universidad, para formarse como psicoanalista, resulta insuficiente.

Al mismo tiempo que la Universidad albergó estas tensiones, atravesó sus propios procesos de cambio. Las carreras de grado de Psicología particularmente, experimentaron un marcado fortalecimiento institucional desde la restauración democrática. Desde ese momento se crearon distintas Facultades de Psicología en el país, que reflejaron una autonomización creciente de la disciplina. Asimismo, las carreras obtuvieron reconocimiento estatal, reflejado en la inclusión de las carreras de grado en el artículo 43 de la Ley 24.521 de Educación Superior, que las declaró “de interés público” (Ministerio de Educación, 2004).

También cabe destacar el fenómeno de masividad que adquirieron las carreras de Psicología, desde la restauración democrática hasta la actualidad. En 1974 se contabilizaban sólo 5.500 psicólogos, los que para 1985, ya eran 20.000 (Alonso & Ninceboim, 1997). Hoy, treinta años después, existen casi 99.000 psicólogos en ejercicio. En cuanto al alumnado, en la actualidad hay 87.000 estudiantes cursando la carrera de Psicología, de los cuales un 80% son mujeres, en 10 universidades públicas y 31 universidades privadas (CONEAU, 2017).¹⁷ Esta masividad en la cantidad de estudiantes y en la producción de egresados, sumada a la consolidación

¹⁷ No se pretende en esta tesis abordar la complejidad del fenómeno de la feminización de la Psicología y el Psicoanálisis en Argentina. Esta situación merece un análisis profundo que excede los objetivos aquí planteados.

institucional que adquirieron las carreras, ha operado también como plataforma para la expansión del Psicoanálisis a otros ámbitos sociales y culturales, produciéndose en Argentina un fortalecimiento mutuo entre Psicología y Psicoanálisis (González, 2015).

Ahora bien, la situación de fuerte implantación del Psicoanálisis en las carreras de Psicología de Argentina viene modificándose aceleradamente, debido a la amplia expansión en este nuevo siglo de distintos y nuevos enfoques psicológicos. Élisabeth Roudinesco ha señalado que el Psicoanálisis atraviesa una nueva crisis “relacionada con la definición de su especificidad en un mundo, el del siglo XXI, que muestra un gran auge de las psicoterapias” (2003, p. 36). Actualmente se observa una creciente presencia de la orientación cognitivo-conductual y la proliferación de terapias breves en el campo “psi”. Según la autora francesa, el abanico de enfoques psicológicos está compuesto hoy por más de 600 orientaciones (Roudinesco, 2017). A la vez, el mercado de salud y las obras sociales prepagas exigen tratamientos cortos y estandarizables, que deben mostrar objetivos definidos y claros.

Asimismo, desde comienzos del nuevo siglo, el campo “psi” ha mostrado nuevas tensiones y se han generado otros cuestionamientos para los psicoanalistas. La coyuntura social, económica y política de 2001, constituyó el punto más álgido de una crisis de legitimidad y representación que alcanzó también a los discursos para explicar la realidad. Bajo esas circunstancias, los psicoanalistas en calidad de intelectuales, no brindaron respuestas plausibles, ni mostraron un diálogo fructífero con otros saberes. Más bien quedó en evidencia el aislamiento de estos profesionales, como también la gran fragmentación del campo (Plotkin & Visacovsky, 2008).

De esta manera, los psicoanalistas se han visto obligados a reconocer estas tensiones dentro del campo, a adaptarse a un nuevo escenario y a dar cuenta de la eficacia de sus prácticas. Nuevos requerimientos se plantean tanto para esos nuevos actores institucionales con influencia sobre el campo “psi”, como para los pacientes. También surge en consecuencia, la necesidad para los psicoanalistas de dar cuenta de nuevos desarrollos teóricos que permitan al Psicoanálisis adaptarse a la coyuntura actual.

Ante estas nuevas circunstancias, en esta tesis se plantea el interrogante sobre cuál es la situación del Psicoanálisis en el currículum de carreras de Psicología públicas y privadas de Argentina a principios del siglo XXI. Para lograr una aproximación a tal fin, aquí se observan planes de estudio de distintas carreras de Psicología y se analizan programas de una muestra de materias, en aras de medir el

impacto del Psicoanálisis en esos documentos. Posteriormente se trabaja con cuestionarios administrados a agentes universitarios (profesores y graduados).¹⁸ Por medio del análisis de estos últimos, se abordan las representaciones de esos agentes sobre la difusión del Psicoanálisis en las prácticas curriculares.

2. Estado de la cuestión

Para situar la pregunta de este trabajo fue necesario dar cuenta, de manera muy somera, de las características del desarrollo histórico de las ideas freudianas, tanto en el plano internacional como en el nacional. En el plano internacional, las referencias principales fueron los trabajos elaborados por Élisabeth Roudinesco (1988; 1998; 2003). Esta historiadora francesa contribuyó a la comprensión de la diseminación de estas ideas en distintas expresiones culturales, institucionales y académicas.

A nivel nacional, resultaron fundamentales los aportes de Hugo Vezzetti (1992; 1996a; 1996b; 2004) quien escribió los primeros trabajos críticos sobre historia del Psicoanálisis, y de Alejandro Dagfal (2006; 2009; 2013, 2017), quien mostró la creciente relevancia del Psicoanálisis en la formación del psicólogo, así como la fuerte impronta francesa en las disciplinas “psi”. Asimismo, para dar cuenta de la amplia circulación de las ideas freudianas en la cultura popular y en la vida cotidiana de los argentinos se han considerado los trabajos de Mariano Plotkin (2003, 2006, 2009).

Dado que aquí se pretendió observar específicamente las características del proceso de institucionalización de la Psicología en el ámbito universitario, también han resultado relevantes los trabajos de Hugo Klappenbach (2000a, 2000b, 2003, 2006, 2015). Junto a su equipo de investigación de la Universidad Nacional de San Luis, este autor ha dado cuenta principalmente del desarrollo académico de la disciplina psicológica (Piñeda, 2007a; 2010; Vazquez Ferrero, 2010; 2016).

Se han considerado también estudios sobre formación universitaria en Psicología en Argentina desarrollados por académicos que han abordado la temática tanto en un nivel nacional como local (Gallegos, 2005; 2012; 2016; Ferrari, 2017; Schermann, 2009; 2014; Altamirano, Schermann, Rodríguez & Celis; Di Doménico & Piacente, 2003; Di Doménico & Risueño, 2013; Moya, 2010; Fierro, 2015). Dentro de

¹⁸ Por agentes aquí se entiende a los sujetos que participan en la configuración de los procesos sociales y educativos (Piñero Ramirez, 2008).

esta línea de estudios sobre formación en Psicología, se ubican los trabajos que abordan particularmente el currículum en Psicología.

Estos estudios se han realizado fundamentalmente en torno al primer o segundo nivel de concreción curricular (Coll, 1992 & 1994). Muchos también han analizado referencias bibliográficas utilizando técnicas bibliométricas (Brebba, Franch, Hanono & Mariatti, 1999; Vazquez Ferrero, 2009; 2010; Vazquez Ferrero & Colombo, 2008).¹⁹

Se puede afirmar entonces que, luego de realizar el relevamiento bibliográfico, no se encontraron trabajos que vinculen la historia del Psicoanálisis con las prácticas curriculares en Psicología en Argentina (abarcando todo el territorio nacional) y que consideren los distintos tipos de gestión de universidades públicas y privadas.²⁰

A la vez, en el análisis del fenómeno del predominio del Psicoanálisis, no es habitual que se considere la dimensión política presente en las instituciones. Es decir, que no abundan estudios que excedan el análisis de las políticas universitarias y las programaciones curriculares expresadas en documentos, esto es, investigaciones que consideren los conflictos producidos en las prácticas curriculares. En esta línea, se ha señalado la necesidad de realizar trabajos que resalten la faz política en sus diversas expresiones, tanto en lo que respecta a los estudios históricos del currículum, como en lo tocante a las condiciones actuales del desarrollo de la Psicología (Marino, 2009).

Por último, se observa que las propias asociaciones psicoanalíticas han promovido la realización de estudios sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad. Ha tenido lugar, por ejemplo, una política expresa y directa por parte de algunas instituciones psicoanalíticas, que busca fortalecer la enseñanza del Psicoanálisis en estos espacios académicos. Se alienta desde esas instituciones la investigación sobre estos aspectos, no sólo en Argentina sino en toda América Latina. Este es el caso, por ejemplo, de la Red Universitaria Americana (RUA), que en el marco de la Federación Americana de Psicoanálisis de la Orientación Lacaniana

¹⁹ Si bien los trabajos mencionados han señalado la importancia del Psicoanálisis en la formación de los psicólogos argentinos, aquí se resalta el aporte realizado en nuestra Tesis de Maestría, defendida en 2015, donde se señaló que se produjo una consolidación mutua de la Psicología y el Psicoanálisis. Allí se indicó cómo la fortaleza institucional de la Psicología operó asimismo como plataforma de expansión de las ideas psicoanalíticas en otros ámbitos (González, 2015).

²⁰ En este sentido, es importante destacar, por ejemplo, que recientemente Hugo Vezzetti (2016) ha señalado la necesidad de producir investigaciones que aborden la historia del Psicoanálisis en el ámbito universitario.

(FAPOL) constituye un área institucional claramente dedicada a desarrollar el Psicoanálisis en instituciones universitarias.²¹ Esto muestra que el desarrollo del Psicoanálisis en las carreras de Psicología no sólo debe entenderse a la luz de la relación existente entre las diversas orientaciones y los distintos actores del ámbito académico, sino que es preciso considerar también la incidencia de las instituciones que integran el “movimiento psicoanalítico”, que tiene una fuerte presencia en las universidades argentinas aunque, formalmente, no dependa en absoluto de los mecanismos del gobierno universitario.

3. Marco teórico

El Psicoanálisis ha constituido un objeto de estudio complejo, conceptualizado de diferentes formas. Aquí se entiende que la definición más sintética y provechosa proviene de su propio creador, Sigmund Freud, quien afirmó en el año 1923 que:

Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica (Freud, 1923/1992, p. 231).

Esta triple faz del Psicoanálisis en tanto terapia, corpus teórico y método de investigación, constituyó la definición más difundida del objeto de estudio de esta tesis. A la vez, también se incluyó aquí la noción del Psicoanálisis como un movimiento (*Bewegung*), enunciada también por el mismo Freud (1914/1992). Esta acepción lo asimiló a agrupaciones colectivas que sostienen referentes y membresías, se institucionalizan, generan distintas vías para su difusión y establecen fronteras respecto de otras ideas y prácticas.

Este movimiento ha sido constituido por psicoanalistas que han suscitado debates a lo largo de la historia respecto de cuál sería el *verdadero* Psicoanálisis. Estas diferencias dieron lugar (y continúan haciéndolo) a divisiones en distintas

²¹ Ver: <http://www.fapol.org/es/RUA>. Se afirma allí que “la Universidad es el lugar donde se puede transmitir el germen que a futuro dará sus frutos: la posibilidad de generar en los alumnos una transferencia significativa con el Psicoanálisis”.

corrientes. Entre ellas, sin ánimo de ser exhaustivos, ha sido posible distinguir: “el annafreudismo, el kleinismo, la Ego Psychology, los Independientes, la Self Psychology y el lacanismo” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 393). Esta multiplicidad de tendencias muestra a las claras la amplitud del movimiento psicoanalítico. Enroladas en éstas y otras líneas, existen en la actualidad centenares de instituciones y escuelas que cuentan con decenas de miles de psicoanalistas, más allá de todos los que ejercen el Psicoanálisis sin ser miembros activos de ninguna institución. Para este trabajo, y en virtud de la mencionada diversidad, se considera que los diferentes contenidos curriculares analizados, al igual que las expresiones vertidas por los agentes aquí consultados, son psicoanalíticos en la medida que los propios agentes los consideran como tales (Vezzetti, 1996b, Plotkin, 2003), es decir que se utilizó el Psicoanálisis como una “categoría nativa” (Evans-Pritchard, 1976).

Asimismo, el Psicoanálisis como objeto de estudio ha sido abordado desde diferentes ópticas. Los estudios históricos y sociales lo han situado como un saber extra-científico, como una disciplina autónoma, como un objeto de consumo cultural, etc. Dado que esta tesis analizó la situación del Psicoanálisis en el currículum en Psicología de carreras públicas y privadas de Argentina en un período reciente (2000-2012), aquí se consideró al Psicoanálisis, principalmente, como un *contenido curricular* y como una *orientación psicológica* (sin por ello pretender prejuzgar sobre las discusiones existentes sobre las complejas relaciones entre Psicoanálisis y Psicología). Esto permitió el análisis de sus disputas y articulaciones en el currículum con el resto de los enfoques.²²

Cabe aclarar aquí que el Psicoanálisis fue incluido como parte de la Psicología por el mismo Sigmund Freud. Aunque el médico vienés intentó romper vinculaciones con una Psicología “de conciencia”, múltiples referencias en su obra sitúan al Psicoanálisis dentro de la disciplina psicológica entendida en un sentido amplio. Freud afirmó, por ejemplo, que: “el psicoanálisis es una pieza de la psicología, no de la psicología médica en el sentido antiguo, ni de la psicología de los procesos patológicos, sino de la psicología lisa y llana” (Freud, 1926, p. 236).

²² La pertinencia en Psicología de las nociones de “orientación” “enfoque”, “corriente” “tendencia”, “escuela”, “sistema”, “colegio invisible”, es parte de un debate no saldado, aún vigente (Fierro & Visca, 2015).

Ahora bien, dado que el Psicoanálisis ha compartido varios rasgos con otros enfoques psicológicos a través del tiempo, como la conformación de procesos de formación, el establecimiento de límites profesionales e institucionales, la referencia permanente a la obra de su fundador, etc. (Ash, 2001), desde este punto de vista, es comparable a otras corrientes psicológicas.

La Psicología por su parte, también puede ser caracterizada de diversas formas, y la complejidad en torno a su objeto de estudio constituye un rasgo característico. En esta disciplina existen centenares de corrientes, lo cual supone una gran diversidad de teorías, prácticas y resultados que emanan de ellas (Garfield & Bergin, 1994; Corsini & Wedding, 2008). Estas orientaciones, obviamente, no han acordado en un único objeto ni en un único método. Ni siquiera comparten las mismas condiciones de verificación. En este sentido, en términos kuhnianos, la Psicología podría ser ubicada en un estadio científico pre-paradigmático (Kuhn, 1971).²³

Si bien muchas disciplinas compartieron rasgos similares, Antonio Caparrós (1991) señaló una particularidad de la Psicología: desde sus comienzos tendría conciencia de su propia crisis.²⁴ Sin embargo, este autor destacó que esta crisis sólo es señalada por aquellos psicólogos que han tomado distancia de sus actividades y han analizado resultados de la disciplina en su conjunto. Caparrós afirmó entonces que para la mayoría de los psicólogos este dato puede resultar ajeno.

En otro orden de cosas, dado que esta tesis aborda la situación del Psicoanálisis en las carreras de Psicología por medio de un análisis del currículum, es preciso dar cuenta aquí de qué se entiende por *currículum*. La teoría del currículum comenzó a constituirse a principios del siglo XX, enriqueciendo la noción de *plan de estudios* y construyendo un objeto más complejo, generador de experiencias en los estudiantes, que a su vez dependen de las formas en que se enseñan los contenidos curriculares (Camilloni, 2001). En torno a la noción de *currículum*, entonces, ha sido posible distinguir una vasta producción académica que conlleva distintas visiones sobre este concepto (Young, 1971; Stenhouse, 1975; Zabalza, 1987; Coll, 1992 y 1994; Gimeno

²³ Aunque esta afirmación supondría que, en algún momento sería posible acceder a un período de ciencia normal, lo cual también ha sido criticado (Caparrós, 1991).

²⁴ Diversos trabajos abordan la crisis de la Psicología, entre otros podemos mencionar los de Westland (1978); Teo (1999); Goertzen (2008), Mülberger (2012).

Sacristán, 1991; Lundgren, 1992; de Alba, 1994; Da Silva, 1999; Camilloni, 2001; Lopes & Macedo, 2011).

En este sentido, la perspectiva adoptada por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) en la elaboración de sus informes relativos al funcionamiento de las carreras de Psicología (1998, 1999), tomó como referencia el marco conceptual propuesto por César Coll. Dicho autor concibió el currículum como:

[U]n eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y realmente sucede en las aulas (Coll, 1992, p. 21).

Al mismo tiempo, Cesar Coll (1992 y 1994) distinguió diferentes niveles de concreción del currículum: el primer nivel es el currículum prescripto, que alude al perfil, los objetivos y los contenidos establecidos en los planes de estudios de las carreras; el segundo nivel está constituido por la contextualización y pormenorización del currículum base prescripto, relacionada con las condiciones objetivas, es decir, con el contexto institucional del desarrollo de los planes de estudio; y el tercer nivel de concreción se relaciona con la programación e implementación del plan de estudios en las prácticas docentes cotidianas, lo que Coll llamó currículum “en acción” (Coll, 1994, p. 134).

Esta tesis particularmente se limita a analizar, en primer lugar, planes de estudio, donde se seleccionan y ordenan las materias a dictar en las carreras de Psicología. Asimismo, se abordan los programas de asignaturas, donde se definen los contenidos a impartir en las clases. Los informes de AUAPSI (1998 y 1999) han analizado en detalle, tanto los perfiles como los objetivos y los contenidos mínimos de los planes de estudio, realizando luego un análisis muy somero de los programas de las asignaturas incluidas en esos planes. Considerando el período aquí abordado (2000-2012), se observa que los planes de estudio no han experimentado en general, grandes modificaciones. Por esto, esta tesis se apoya en las conclusiones a las que arribaron esos informes sobre el primer y segundo nivel de concreción. No obstante, los programas de las asignaturas, que pertenecen al tercer nivel de concreción, sí han variado de manera considerable, por lo que este análisis va a detenerse particularmente en esa dimensión del diseño curricular.

Posteriormente, aquí se analizan las representaciones de los agentes, que permiten realizar una aproximación *ex post facto* al currículum en acción, accediendo, aunque más no sea de manera indirecta, a las prácticas curriculares que efectivamente se implementan en las aulas.

Asimismo, dado que se considera al Psicoanálisis como *contenido curricular*, cabe aclarar que esta noción no se limita solamente a las formas o saberes culturales, ya sean conceptos, explicaciones, habilidades, razonamientos, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses y pautas de conducta, explicitados en los documentos curriculares. Esta noción incorpora aquellos elementos formativos que son transmitidos mediante la experiencia y que no forman parte de intenciones expresadas formalmente (Coll, 1994).

Al mismo tiempo, en esta tesis se entiende que el currículum resulta también una producción cultural y una práctica de poder. Así, la noción aquí utilizada se ve enriquecida por una visión que sostiene que el currículum es parte de una lucha por la construcción de sentidos, por su legitimación y por la constitución de representaciones (Macedo, 2006; Lopes & Macedo, 2011). El currículum, entonces, se encuentra en constante proceso de actualización por medio de la disputa entre varios grupos con intereses diversos respecto de la política curricular y resulta una expresión de ciertas configuraciones de poder.

Desde los inicios de las carreras de Psicología en Argentina puede observarse que el predominio de la orientación psicoanalítica en el currículum ha resultado “natural” para los agentes del campo “psi”.²⁵ Es posible pensar, entonces, que cuando el currículum -como cualquier orden social- se presenta como algo fijo y establecido, o constituido por discursos e imaginarios que aparecen como atemporales y definitivos, ello implica cierto arraigo de prácticas hegemónicas, instituidas por actos

²⁵ Modestamente se ha apelado a la noción de “campo”, ya que, si bien este análisis no es estrictamente sociológico, el concepto resulta pertinente para esta tesis. Esta noción permite dar cuenta de la autonomía relativa de una comunidad intelectual, académica y disciplinar, respecto de otras influencias sociales. Un campo puede ser conceptualizado como un espacio complejo, con propiedades y reglas específicas que constituyen un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (Bourdieu, 1976). A la vez, esta noción alude tanto a un campo de fuerzas dotado de una estructura, como a un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas (Bourdieu, 2001). Por la expresión “psi” se entiende “psicológico” en su sentido más amplio, aludiendo a todo discurso o disciplina que se ocupe de lo psíquico.

de poder y marcadas por la exclusión de otros órdenes posibles (Mouffe, 2011). En este sentido, en esta tesis se estudia de qué formas el Psicoanálisis logró (y logra) legitimarse en el currículum en Psicología y en qué medida su prevalencia se presenta como un dato “natural” para los agentes del campo “psi”.

Se afirma entonces que la hegemonía no remite meramente a ciertos temas o ideas que resultan dominantes, sino también a modos y efectos de legitimación y dominio que se producen en el juego de disputas entre diferentes discursos y prácticas. En ese marco, el establecimiento de una hegemonía implica que, en un campo de tensiones, hay una corriente o grupo que logra imponerse. Así, se rutinizan y naturalizan procesos sociales (Angenot, 2012). Es la hegemonía entonces la que establece los límites de lo decible y lo pensable en determinado orden social, otorgando a ciertos discursos y prácticas mayor influencia, prestigio y argumentos para su aceptabilidad.

Finalmente, con el fin de caracterizar a los académicos, sus prácticas y sus intereses en las instituciones universitarias, se rescataron algunas de las obras del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1976, 1984, 2000, 2001), así como trabajos realizados con sus colaboradores (Bourdieu & Passeron, 1972; Bourdieu & Wacquant, 1992; Bourdieu & Eagleton, 2007). Estos aportes resultaron relevantes a la hora de comprender qué factores permitieron una mayor o menor difusión de las ideas psicoanalíticas en las aulas universitarias del país a lo largo de la historia.

4. Trabajo de campo y metodología

Este trabajo se valió de metodologías cuantitativas y cualitativas y de distintas técnicas. Supuso estudio teórico, revisión de fuentes primarias y bibliografía secundaria, análisis de planes de estudio y programas de materias, y administración y análisis de cuestionarios abiertos. La primera fase de trabajo implicó el análisis de los planes de estudio (y de sus modificaciones) en las carreras de Psicología seleccionadas, durante el período 2000-2012. Se consideraron las ocho universidades públicas nacionales y las ocho privadas más importantes —teniendo en cuenta la cantidad de graduados desde su creación—, que otorgan el título de Licenciado en Psicología o Psicólogo, en aras de comparar los distintos tipos de casas de estudio.

Cabe aclarar que hasta el 2012, en el que finaliza el período considerado para el presente estudio, las carreras de Psicología se encontraban aún inmersas en los

procesos de acreditación y evaluación establecidos por la CONEAU, por lo que las modificaciones curriculares realizadas con posterioridad a esta fecha no fueron tomadas en cuenta.

El abordaje de los programas implicó, en primer lugar, un estudio socio-bibliométrico. Se analizaron los datos de publicaciones científicas, en el caso de esta tesis, se tomaron referencias bibliográficas obligatorias de los programas, desde una perspectiva que consideró a la ciencia como una institución social de carácter público (Vázquez Ferrero, 2016). La bibliometría como técnica se entendió como “la cuantificación de información bibliográfica susceptible de ser analizada” (Garfield, 1978, p. 180). Por medio de ésta fue posible realizar la clasificación, la división y el ordenamiento de los contenidos científicos (Carpintero & Peiró, 1981).

Se realizó así un análisis de 32 programas, que contenían en total 1265 referencias bibliográficas (N=1265). De ellas, 919 provenían de programas de universidades públicas y 346 de universidades privadas (sin distinguir aún los programas de las cátedras introductorias de las profesionales).²⁶

El análisis de las *prácticas* curriculares (currículum “en acción”) se realizó a través de la administración de cuestionarios.²⁷ Del total de los cuestionarios, 32 fueron respondidos por los docentes de las mismas cátedras introductorias y profesionales ya escogidas para el análisis bibliométrico, a la vez que otros 32 correspondieron a graduados en Psicología que cursaron sus estudios durante el período 2000-2012, en las carreras seleccionadas.²⁸

El cuestionario fue definido como “un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas” (García et. al, 2006, p. 33). Para el trabajo de campo aquí previsto se utilizaron entonces cuestionarios autoadministrados, enviados por correo electrónico, con preguntas abiertas. Dado el alcance nacional de este estudio, la principal ventaja de este formato consistió en que permitió acceder de manera muy rápida a personas ubicadas en todo el territorio argentino. Cabe aclarar que inicialmente se había planteado la realización

²⁶ Esta cantidad no incluye aquellos casos donde existió más de una cátedra por materia. Esas especificaciones serán abordadas en el capítulo dos de esta tesis.

²⁷ Las prácticas curriculares no pueden ser abordadas a partir de documentos, sino que exigen considerar el punto de vista de los agentes universitarios.

²⁸ Los graduados fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico, de acuerdo a la accesibilidad para participar de esta investigación.

de entrevistas, pero esto no resultó factible. Muchos convocados demoraron semanas en responder, otros nunca respondieron y otros tantos se negaron a participar debiendo ser reemplazados. Por esta razón, se decidió optar por la modalidad de cuestionario.

Las preguntas abiertas permitieron que cada consultado respondiera con sus propias palabras. De cualquier forma, posteriormente debió realizarse un trabajo de codificación de las respuestas. La provisión de información por parte de los consultados resultó satisfactoria. En general, los agentes consultados se expresaron de tal modo que posibilitó el análisis de los aspectos requeridos.

Se indagó así a los agentes sobre sus representaciones en relación con la situación del Psicoanálisis en el currículum en Psicología. Si bien las representaciones son abordadas usualmente por medio de análisis discursivos de tipo cualitativo, es posible realizar asimismo una aproximación cuantitativa de estas representaciones, si se construyen los datos de un modo tal que se logre someterlos a un procesamiento estadístico (Sayago, 2014). Así, los aspectos que constituyan las variables a considerar, deben ser discretos y definidos. Por tanto, si bien los cuestionarios suministrados a los agentes seleccionados fueron abiertos, los límites se establecieron por medio de la codificación y categorización de los distintos tipos de respuestas a las preguntas formuladas, a la vez que se delimitaron variables nominales. Este trabajo fue posibilitado gracias al procesamiento conjunto de los datos tanto con un software de análisis cualitativo de datos (Qualitative Data Analysis - MAXQDA) como con un software cuantitativo de datos (Statistical Package for the Social Sciences- SPSS), utilizados de forma paralela.

Las respuestas, entonces, fueron analizadas cualitativamente y agrupadas en categorías, para luego ser jerarquizadas de acuerdo a los porcentajes arrojados por el procesamiento cuantitativo de los datos. El análisis de las matrices cuantitativas y de los testimonios de los consultados -en los que se apoyan muchos de los aportes de esta tesis- dieron cuenta de las formas mediante las cuales el Psicoanálisis adquirió fuerza y protagonismo en el currículum en Psicología de Argentina. El contenido de los cuestionarios y sus resultados serán analizados en los capítulos dos, tres y cuatro.

5. Organización del trabajo

La presentación de los resultados de esta investigación ha sido organizada en cuatro capítulos. El capítulo uno aborda el contexto histórico e institucional del currículum en Psicología en la Argentina, por medio de la revisión de fuentes bibliográficas secundarias. Allí se da cuenta de cómo la hegemonía psicoanalítica fue construida históricamente en las carreras de Psicología. Para ello se analiza tanto la organización académica de las carreras como su proceso de conformación y desarrollo a lo largo de la historia.

En el capítulo dos se aborda la difusión del Psicoanálisis, mostrando cómo las ideas freudianas mantienen su influencia en las carreras de Psicología por medio de su presencia en planes de estudio y programas de distintas asignaturas. Es decir que a partir de este capítulo ya se comienzan a exponer resultados empíricos del trabajo de campo. Se analizan tanto los planes de estudio de las carreras escogidas como los programas de las cátedras introductorias y profesionales seleccionadas, por medio de un estudio socio-bibliométrico.

En el capítulo tres, el análisis se traslada a las prácticas curriculares presentes y pasadas de docentes y graduados de las carreras seleccionadas. Dentro de ese nivel, se observan las vías a través de las cuales el Psicoanálisis logra desarrollarse y mantener su presencia en las aulas universitarias. Las prácticas curriculares, entonces, fueron estudiadas por medio de un análisis de representaciones realizado tanto desde una aproximación cuantitativa como desde un abordaje cualitativo.

Si bien el objetivo central de esta tesis ha sido dar cuenta de las características que posibilitaron la continuidad del predominio del Psicoanálisis en las aulas de Psicología del país, también se identificaron ciertos condicionamientos al desarrollo del Psicoanálisis en el estudio de los cuestionarios. El capítulo cuatro da cuenta de esos aspectos. El análisis de estas representaciones se realiza, de igual forma que en el capítulo anterior, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Finalmente, luego del cierre de este último capítulo se exponen algunas consideraciones generales, a modo de conclusión.

CAPÍTULO 1

PSICOANÁLISIS EN LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE ARGENTINA: CONTEXTO HISTÓRICO²⁹

1.1. La institucionalización oficial del Psicoanálisis: la Asociación Psicoanalítica Argentina

En el presente capítulo se analizan cuáles fueron las principales vías que posibilitaron la enseñanza de contenidos psicoanalíticos desde la creación de las carreras de Psicología. Se estudia este contexto a fines de observar en qué medida estos caminos aún resultan influyentes en el desarrollo del Psicoanálisis en la Universidad, en el período abordado en esta tesis (2000-2012). Primeramente, se exponen los rasgos de la institucionalización oficial del Psicoanálisis en Argentina en la década de 1940. Luego se abordan las características del movimiento expansivo del Psicoanálisis, que tuvo lugar a mediados del siglo XX y que alcanzó a instituciones de la esfera pública. Como parte de ese movimiento, y en lo que se refiere más específicamente a este trabajo, se analizan las características de la implantación de las ideas freudianas en las primeras carreras de Psicología del país. Posteriormente, se analizan las posibilidades de desarrollo del Psicoanálisis a fines de la década de 1960 y durante la década de 1970. Finalmente, se aborda el funcionamiento de las carreras de Psicología desde la restauración democrática en adelante, observando cómo a partir del fortalecimiento institucional de esas carreras, el Psicoanálisis logró su máxima expansión.

Si bien aquí se enfatiza sobre lo sucedido desde mediados del siglo XX - momento en el que las carreras universitarias de Psicología comienzan a funcionar en Argentina- cabe aclarar que, fue a fines del siglo XIX y principios del XX cuando las ideas freudianas comenzaron a circular en el país, incorporándose a distintas prácticas y discursos de figuras del ámbito médico y cultural. Se produjeron

²⁹ Una primera versión de este capítulo se incluyó en la Tesis de Maestría: González, M. E. (2015) *Un enfoque socio-histórico de las relaciones entre psicología y psicoanálisis en Argentina en el siglo XX: el lugar de las carreras de psicología* (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad del Aconcagua.

apropiaciones tanto críticas como afines a la obra de Sigmund Freud, vinculándose a objetivos sociales y políticos de distinto orden.³⁰

La circulación de estas ideas se extendió con el correr de los años y alcanzó a un grupo de personas que, desde mediados de la década del treinta, se reunían en el ámbito privado con el objeto de discutir la obra del médico vienés. De esos encuentros formaban parte Arnaldo Rascovsky, un médico que trabajaba en el Hospital de Niños de la ciudad de Buenos Aires, y Enrique Pichon-Rivière, quien por aquellos años era reconocido como un prestigioso psiquiatra que se desempeñaba en el Hospicio de las Mercedes.³¹ Ambos también llevaban adelante una práctica privada. Asimismo participaron en ese grupo inicial, las esposas de Rascovsky y Pichon-Rivière, Matilde Wencelblatt y Arminda Aberastury; Ángel Garma, psiquiatra de origen español; Celes Cárcamo, amigo de Garma, quien había realizado su formación psicoanalítica en París -ciudad en la que residía hasta ese momento- y Marie Langer, formada en el Instituto de Viena (Balán, 1991).

Estas reuniones tuvieron lugar durante varios años, hasta que en 1940 comenzó a pensarse la posibilidad de formar una institución oficial, filial de la *International Psychoanalytic Association* (IPA), creada por Sigmund Freud en 1910. La firma del acta de fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) se produjo finalmente en diciembre de 1942. El presidente de la IPA en ese momento, Ernst Jones, le dio un reconocimiento temporario, hasta que el congreso internacional que se reunió en 1949 en Zurich la reconoció de forma definitiva. En ese momento la APA fue incorporada como la primera asociación oficial de Latinoamérica (Asociación Psicoanalítica Argentina, 2017).

El funcionamiento de la asociación en la primera década se caracterizó por un lento crecimiento, dado que la incorporación de nuevos miembros implicaba altos costos de formación. Las exigencias institucionales eran rigurosas: se requerían cinco

³⁰ Para una profundización de las primeras lecturas freudianas producidas en Argentina ver: Vezzetti (1996a y 1996b).

³¹ Enrique Pichon-Rivière, constituye una de las personalidades más importantes de la historia “psi” argentina. Este psiquiatra y psicoanalista que devino psicólogo social, transitó un camino surcado por tradiciones teóricas diversas. Ha sido señalado como el primero en combinar las influencias de Melanie Klein y la tradición clínica francesa (Dagfal, 2009). Posteriormente se retomará esta figura en esta tesis, al erigirlo como referencia del movimiento exogámico del Psicoanálisis, que se produjo en las décadas de 1950 y 1960.

sesiones de análisis didáctico, seminarios, cursos, control de pacientes y un año de práctica psiquiátrica. Bajo esta modalidad, desde 1943 la APA contó sólo con 11 integrantes, hasta llegar en 1954, a 104 integrantes (Carpintero & Vainer, 2009).

Los orígenes de la APA se caracterizaron por una marca distintiva en el plano teórico, que fue la línea promovida por Melanie Klein. Klein no sólo fue, quizás, la figura más destacada en la historia del Psicoanálisis de niños,³² sino que formó una corriente de pensamiento distinta del freudismo clásico “sin por ello transformarse en la protagonista de una escisión o de un movimiento disidente” (Dagfal, 2009, p. 115). Elaboró conceptos nuevos e instauró una práctica original de la cura y del análisis didáctico. Esto la convirtió en referente a nivel mundial para la segunda generación de psicoanalistas (Roudinesco & Plon, 1998).

La circulación de las ideas kleinianas en Argentina se inició en la década de 1940. Más aún, el kleinismo se convirtió en una matriz hegemónica en el desarrollo del Psicoanálisis durante las dos décadas siguientes. Los principales introductores de las teorías de Klein en Argentina fueron Ángel Garma y Enrique Pichon-Rivière, mientras que sus esposas, Elizabeth Goode y Arminda Aberastury, fueron las primeras en realizar análisis de niños desde esta línea (Dagfal, 2009; Moukarzel, 2011). La formación prevista por la APA, entonces, se situaba en esta línea kleiniana y se limitaba exclusivamente a una reducida cantidad de miembros.

A su vez, la regulación de la asociación oficial estaba dada por su propia normativa interna. La psicoterapia en ese momento no estaba reglada por el Estado, lo que generó un cuestionamiento de las prácticas psicoanalíticas por parte del establishment médico. En la asociación existían miembros que no eran médicos, como algunos hombres sin título (por ejemplo, Willy Baranger) o las mujeres a cargo del análisis de niños.³³ Con el correr de los años y con la presión de los médicos, comenzó a cobrar relevancia la regulación de las prácticas psicoanalíticas.

³² Fueron conocidas las diferencias de Melanie Klein con Anna Freud, en cuanto a que la primera consideraba que el análisis del inconsciente en los niños era la tarea principal y que ellos se encontraban en gran medida bajo el imperio del inconsciente. Anna Freud por su parte veía a los niños como seres distintos a los adultos. En ellos, la hija del médico vienés no aconsejaba la exploración del inconsciente, sino el análisis de los mecanismos de defensa (Grosskurth, 1990).

³³ Sigmund Freud se refirió a la necesidad del análisis propio como camino imprescindible para formarse como psicoanalista por sobre el mero hecho de ser médico (1910). No obstante, a Freud le preocupaba

En 1954, por medio de la denominada Resolución “Carrillo” (2282/54) –en alusión al ministro de Salud Pública de ese momento, Ramón Carrillo- se reglamentó la ley 12.912 sobre el ejercicio de la Medicina. Esta ordenanza en realidad, reglamentaba el ejercicio de la Psicoterapia y el Psicoanálisis, estipulando que el ejercicio de ambos quedaba reservado a los médicos. Por primera vez el Psicoanálisis aparecía en una reglamentación argentina. Se abrió así la discusión en torno a la autorización, legitimidad y legalidad de las prácticas psicoanalíticas.

Alejandro Dagfal (2009) señaló cómo en el seno de la APA, esta normativa fue recibida favorablemente. Ese mismo año, en el Primer Congreso Latinoamericano de Salud Mental, con sede en San Pablo, Ángel Garma y Celes Cárcamo propusieron una moción para que el análisis profano fuese considerado una infracción penal. Dos años más tarde, en 1956, en el Segundo Congreso Latinoamericano en Salud Mental, realizado en Buenos Aires, Cárcamo junto a Marcos Victoria -quien luego sería el primer director de la carrera de Psicología de la UBA-, se opusieron al análisis profano y al ejercicio de las psicoterapias por parte de los no médicos.

1.2. Psicoanálisis fuera de la Asociación: la escena pública y las instituciones del sistema de salud

Luego de la creación de la APA, durante varios años el ejercicio del Psicoanálisis se limitó al espacio privado. La labor de los miembros de la APA que trabajaban en instituciones públicas era realizada en calidad de médicos, no de analistas. Recién después de la caída del segundo gobierno de Juan Domingo Perón, en 1955, se produjo una tendencia expansiva mediante la cual el Psicoanálisis ingresó a las instituciones públicas, en sintonía con el movimiento de salud mental (Balán, 1991).³⁴

más el “Psicoanálisis silvestre” (practicado por gente no preparada), que el “análisis profano”, (ejercido por no médicos, que, sin embargo, estaban capacitados para realizar prácticas psicoanalíticas).

³⁴ El movimiento de salud mental tuvo su auge a nivel mundial en la década de 1950, durante la segunda postguerra. Con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) la atención giró hacia la prevención y la salud, más que hacia la enfermedad. Se pretendía que la Psiquiatría también pudiera ejercerse fuera de los manicomios (Vainer, 2007). En Argentina, el movimiento se hizo presente de una forma particular basada principalmente en la “desmedicalización” de la Psiquiatría y su aproximación a las ciencias sociales, la diseminación del Psicoanálisis en instituciones ligadas a lo social y el desarrollo de teorías y prácticas grupales (Dagfal & Vezzetti, 2008; Dagfal, 2015).

En esa época, las ideas freudianas comenzaron a implantarse en instituciones del ámbito público y en las carreras de grado de Psicología.³⁵

Si bien resulta complejo analizar el escenario de mediados de la década de 1950 en Argentina, es posible mencionar que, durante el segundo mandato de Juan Domingo Perón, se pusieron en tela de juicio muchos de los logros de su primer gobierno. La relación con la Iglesia Católica comenzó a quebrarse y también se agudizaron los conflictos con las Fuerzas Armadas. Las tensiones con el clero culminaron en la derogación de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en 1955 (Buchbinder, 2005)³⁶ y la sanción de la ley de divorcio 14.394. Estas medidas provocaron que los sectores nacionalistas y católicos de las Fuerzas Armadas se alejaran también del peronismo (Romero, 2012). A la vez, el país atravesaba una importante crisis económica, dado que las políticas que suponía el modelo del Estado de Bienestar resultaban difíciles de sostener en un contexto menos propicio.

En este contexto, en el año 1955 tuvo lugar un golpe cívico militar en Argentina, apoyado por distintos sectores: grupos socialistas, comunistas, radicales, nacionalistas, católicos y conservadores. Se abrió una etapa en el país en la que se proscribió al peronismo durante dieciocho años, bajo la acusación de haber perseguido a la oposición. Esos sectores contrarios al peronismo planteaban que éste había impulsado un estilo de gobierno totalitario, opuesto al republicano. Se suscitaron progresivas respuestas y resistencias al golpe que desembocaron en episodios violentos a lo largo de las décadas de 1960 y 1970.

La proscripción del peronismo, reflejaba la negación de un pasado que se quería dejar atrás, buscando cierta “modernización”. Aunque la autodenominada “Revolución Libertadora” fue efectivamente un régimen de facto, ésta no pretendió alterar los derechos civiles como otros gobiernos del mismo tipo, sino que se mostró respetuosa a las condiciones de vida de la burguesía. Los sectores antiperonistas de la clase media y alta veían en el nuevo gobierno una esperanza de restauración democrática. Desde ese momento se vivió un clima de relativa estabilidad y de renovación social y cultural, que se extendió hasta mediados de la década del sesenta. No obstante, el

³⁵ Se dedicará todo el apartado siguiente al desarrollo del Psicoanálisis en los comienzos de estas carreras.

³⁶ En 1943 se había establecido la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, por medio del decreto 18.411.

peronismo proscrito implicaba un problema latente, que iba a seguir irrumpiendo de manera imprevista.

En esta coyuntura de “modernización” social y cultural de mediados de los cincuenta, desde la APA se estimulaba una extensión del Psicoanálisis a nuevos espacios -siempre que contara con la debida aprobación de esa institución-.³⁷ Algunos sectores de la asociación analítica oficial entonces aprovecharon la oportunidad para insertarse en nuevos ámbitos. Se destacó el trabajo de psicoanalistas de la APA, como León Grinberg, Marie Langer y Emilio Rodrigué, en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos (AAPG), creada en 1954. Esta asociación promovía líneas de trabajo alejadas del dispositivo psicoanalítico clásico, incorporando aportes de la Psicología y de otras ciencias sociales. Allí los psicoanalistas además de realizar innovaciones en sus prácticas, extendieron su influencia a públicos más amplios y consiguieron otro tipo de legitimidad social. Esta innovación en las prácticas y el acceso a nuevos lugares de influencia modificaron también las funciones y prácticas de esos analistas hacia adentro de la asociación oficial.³⁸ El trabajo con los grupos se fortalecía también en el seno de la APA y se expandía a otros espacios (Dagfal, 2009).

Al dar cuenta del trabajo de grupos, surge como referencia insoslayable la labor de Enrique Pichon-Rivière, figura ya mencionada en páginas anteriores. Hasta la década de 1950 este psiquiatra se había desempeñado no sólo de forma privada, sino también en el ámbito público en el Hospicio de las Mercedes y en la APA con un rol fundacional. En los primeros años de la asociación oficial, Pichon fue uno de sus miembros más activos, presidiéndola tres veces, en 1946, 1950 y 1951. Hasta ese momento también se había dedicado a la producción escrita en publicaciones como la *Revista de Psicoanálisis* y había fundado el Instituto Privado de Asistencia, Enseñanza e Investigación en 1948 (Dagfal, 2009).

³⁷ Incluso en el año 1955 la *Revista de Psicoanálisis* perteneciente a la APA, en su primer número, publicó el artículo de Sigmund Freud *¿Debe Enseñarse el Psicoanálisis en la Universidad?* de 1919. Allí el médico vienés afirmaba que no existían obstáculos para que estas ideas pudieran difundirse en la Universidad.

³⁸ Grinberg, Langer y Rodrigué publicaron el primer libro en español sobre psicoterapia de grupo en 1957, que los convirtió en referentes de este enfoque. En los diez años siguientes los tres analistas accedieron a la presidencia de la asociación oficial, dando cuenta del éxito de la propuesta grupal (Dagfal, 2009).

En el plano teórico, a partir de 1950 Pichon incorporó sistemáticamente los aportes de Melanie Klein en su obra, realizó importantes cambios conceptuales y se dedicó a la enseñanza oral mediante clases y conferencias (Macchioli, 2013). Sobre todo, después de 1955, Pichon incluyó aportes de autores como Gaston Bachelard, Daniel Lagache y Kurt Lewin, entre otros. Estas ideas enriquecieron su mirada psiquiátrica y psicoanalítica inicial. Adoptó referencias de la tradición francesa y norteamericana, conformando una concepción psicológica de rasgos grupales y sociales.

En lo referido a sus prácticas, durante la década del cincuenta Pichon tomó distancia de la asociación oficial, para dedicarse en mayor medida al trabajo en instituciones volcadas a lo social. Fue reconocida su labor en el Instituto Argentino de Estudios Sociales, con la colaboración de José Bleger, David Liberman y Edgardo Rolla, entre otros. Desde allí se realizó la famosa “Operación Rosario” en 1958.³⁹ Más adelante Pichon también conformó la escuela Privada de Psicología Social, en 1967. La combinación teórica que Pichon promovió en esas instituciones por medio de su enseñanza, alcanzó a un público amplio de analistas que se incorporaron a su vez, a organismos del ámbito público durante las décadas del cincuenta y sesenta.

Otra experiencia emblemática y que cobró gran relevancia, dentro de este movimiento “centrífugo” del Psicoanálisis (Balán, 1991)⁴⁰ fue la del Servicio de Psicopatología y Neurología del Hospital General Gregorio Aráoz Alfaro de Lanús, creado en 1956. Éste fue dirigido por el psiquiatra Mauricio Goldenberg hasta 1972. El funcionamiento de esa institución significó la llegada masiva de psicoanalistas al ámbito público.

“El Lanús” constituyó un particular caso en América Latina, dado que fue un Servicio pionero en la implementación de modelos alternativos como el Hospital de Día y la psiquiatría comunitaria (Visacovsky, 2002). Las actividades clínicas que allí se realizaban, los cursos teóricos y las supervisiones constituían una experiencia novedosa de carácter interdisciplinar. Se desarrollaban psicoterapias de corte

³⁹ La llamada “Operación Rosario” fue una intervención que intentó convertir a la ciudad de Rosario de la Provincia de Santa Fe, en un laboratorio social basado en los desarrollos de Kurt Lewin. Para ampliar esta intervención, ver Pichon-Rivière (1971).

⁴⁰ Jorge Balán (1991) denominó “movimiento centrífugo” del Psicoanálisis, al interés que mostraron los psicoanalistas en la apertura a posibilidades ofrecidas por otros dominios y prácticas, más allá de los planteados en el marco de la asociación oficial.

psicoanalítico, terapias grupales y breves, se aplicaban los últimos descubrimientos psicofarmacológicos y se llevaban a cabo programas de actualización profesional e investigación en diferentes áreas (Visacovsky, 2009).

Tanto en lo que se refiere a la enseñanza como a los tratamientos que allí tenían lugar, Sergio Visacovsky (2002) afirmó que “son muchos los que aseguran que pese al pluralismo y la tolerancia científica [...] era el psicoanálisis la perspectiva predominante” (p. 116). Esto convertía al Servicio en una de las primeras instituciones más allá de la APA en ofrecer una formación clínica desde un abordaje psicoanalítico, incluyendo supervisiones, cursos teóricos e investigación. Para algunos, implicó toda una transformación del campo de la salud mental en Argentina, ya que dio origen a una práctica y a una formación alternativa en Psicoanálisis (Galende, 1992). Los equipos profesionales estaban a cargo de psicoanalistas, que se desempeñaban como supervisores y profesores (David Liberman, José Bleger, Fernando Ulloa y otros).

El trabajo en el hospital, aunque con baja o nula remuneración, constituía entonces una posibilidad de formación que podía complementarse con grupos de estudio privados. Esta facilidad en el acceso a la formación se contraponía a la exclusividad y elitismo impuesto por la APA (Dagfal, 2007). La experiencia del Lanús estuvo a disposición de los primeros psicólogos, que se desempeñaron allí junto a médicos y trabajadores sociales e incorporaron en sus prácticas el Psicoanálisis y las técnicas de grupo. En dicha experiencia, los primeros egresados en Psicología se nutrieron de un gran aporte para sus trayectos formativos. Además, fue mostrándose progresivamente la efectividad en la función social de estos profesionales.

1.3. El Psicoanálisis en las primeras carreras de Psicología

Las primeras carreras de Psicología se crearon en un escenario de “modernización” cultural, ya descripto anteriormente. Como antecedentes académicos relevantes para analizar el inicio de estas carreras en el país pueden citarse dos grandes eventos que se organizaron con apoyo estatal. En primer lugar, el Congreso de Filosofía de 1949, realizado en la Universidad Nacional de Cuyo, que albergó a figuras que difundieron la Psicología en universidades y en otros espacios institucionales. En segundo lugar, se destaca la realización del Primer Congreso Argentino de Psicología en Tucumán en 1954. Allí se dieron cita referentes que

provenían de diversos ámbitos: Filosofía, Psicotecnia, Psiquiatría, Psicoanálisis y profesores de Psicología. En este último Congreso se consensuaron aspectos importantes para la disciplina, entre los cuales se destacó la necesidad de la creación de carreras de grado en Psicología (Dagfal, 2009).

La iniciativa con éxito inmediato posterior a ese evento fue la creación de la carrera en Psicología en Rosario, cerrada en 1955 con el derrocamiento de Perón y luego reabierta en 1956. A continuación, en 1957 se creó la carrera de Buenos Aires; en 1958 iniciaron sus actividades las carreras de La Plata, San Luis y Córdoba, y en 1959 comenzó a funcionar la carrera de Tucumán. Con posterioridad al golpe militar de 1955, las universidades se renovaron en sus planes de estudio e inauguraron una nueva oferta académica.

La apertura de estas carreras no sólo creó un campo de formación en la disciplina psicológica, sino que al mismo tiempo generó vacantes de enseñanza, que funcionaron como ámbitos de legitimación y reconocimiento para quienes ocuparon esos puestos. Se abrieron espacios para confrontaciones entre representantes de diversas corrientes psicológicas, ligados más o menos también a otras disciplinas. Ellos no sólo disputaron los puestos docentes, sino que también ocuparon cargos de dirección y gestión en esas carreras.

En estas disputas tuvieron injerencia los alumnos, quienes mostraron altos niveles de participación política. La movilización estudiantil se encontraba en ascenso ya que, en ese contexto de renovación social, se promovió la recuperación de los valores de la Reforma Universitaria de 1918, donde el alumnado había sido protagonista (Buchbinder, 2012).⁴¹ Los alumnos se manifestaron para adherir o rechazar proyectos provenientes de distintos grupos de profesores.

Los encargados de la creación de estas carreras promovían un proyecto más bien científico. No pretendían fomentar el desarrollo de una Psicología de orientación psicoanalítica. En el caso de la UBA, Marcos Victoria, impuso una impronta médica a la carrera de Psicología concibiendo al psicólogo como mero auxiliar del médico. En

⁴¹ La Reforma Universitaria fue impulsada en 1918, en la ciudad de Córdoba por el movimiento estudiantil. Ésta significó una apertura hacia la democratización de la Universidad en la Argentina, bajo los lineamientos principales de autonomía y participación ampliada de los claustros mediante el cogobierno. A estos principios fundamentales pueden agregárseles la gratuidad de la enseñanza, la libertad de cátedra y docencia libre, el sistema de concursos para el acceso a los cargos docentes, la renovación periódica y la democratización en el ingreso de alumnos (Cano, 1985; Arroyo, 2005).

la Universidad Nacional de La Plata, los fundadores —Fernanda Monasterio y Alfredo Calcagno— promovían una Psicología entendida como ciencia natural. La organización de la carrera de San Luis estuvo a cargo de figuras como Plácido Horas, bajo una mirada científica y aplicada. La mayoría de estos fundadores (con excepción de Jaime Bernstein y Telma Reca) no promovió la clínica como un área privilegiada en la formación universitaria de los psicólogos, ya que su ejercicio se encontraba restringido a los médicos.

Sin embargo, el Psicoanálisis logró difundirse en las aulas universitarias de Psicología de la Argentina, a través de actores alejados de los proyectos fundacionales de esas instituciones. Durante el proceso de conformación de las carreras, actores provenientes del campo intelectual participaron en la política curricular y lograron acceder a funciones clave dentro de las universidades. Cobraron notoriedad figuras que proponían una visión abierta de la Psicología, en diálogo con el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales.

Éste fue el caso de los fundadores de la Editorial Paidós, Jaime Bernstein, Enrique Butelman, que cumplían tareas tales como traducir y publicar autores enmarcados en una perspectiva renovadora de la Psicología. Se desempeñaron como directores de las carreras de Psicología de Rosario y Buenos Aires respectivamente. Tuvieron a cargo la docencia de algunas materias en las carreras de Psicología, elaboraron planes de estudio y efectuaron recomendaciones para la contratación de personal docente (Dagfal, 2009, Diamant, 2010a).

Particularmente en la carrera creada en Rosario, se formó una comisión organizadora del nuevo plan de estudios, con Jaime Bernstein como parte de ella. Esta comisión, además, creó el primer plan de estudios en el país que tuvo una cátedra con el nombre de “Psicoanálisis”, y que estuvo a cargo de José Bleger, en 1959. Este médico santafesino sentó las bases para la construcción de una *Psicología psicoanalítica* (Dagfal, 2000) y fue uno de los psiquiatras ligados al movimiento de salud mental que se convirtieron en referentes fundamentales para los estudiantes de esas carreras.

Para ese momento José Bleger ya había adquirido cierta notoriedad. Poseía una triple filiación: era un psiquiatra y psicoanalista que se dedicaba a la Psicología. Se había analizado y formado con Enrique Pichon-Rivière y era miembro de la APA. Bleger además, mostró un compromiso político que se reflejaba en su afiliación al Partido Comunista. Sus influencias teóricas principales consistieron en el

Psicoanálisis y el marxismo. Su obra “Psicoanálisis y Dialéctica Materialista”, publicada en 1958, intentó conciliar esas influencias.

Bleger pretendió forjar un proyecto de Psicología que reflejó estas influencias. Intentó imprimir en el perfil del psicólogo aportes del Psicoanálisis y de la dialéctica materialista. Proponía una nueva Psicología basada en el Psicoanálisis, pero con impacto social, articulando teoría y práctica. Recién terminó de sistematizar esta nueva Psicología en su texto “Psicología de la conducta” de 1963, donde mostró una perspectiva ecléctica de la disciplina -basada en la obra de Daniel Lagache, ya adoptada previamente por Enrique Pichon-Rivière—.

Como docente, Bleger se preguntó sobre la relación entre la formación universitaria y el Psicoanálisis. Afirmó que el objetivo de la Universidad no podía ser la formación de psicoanalistas y que en la Universidad no se podía enseñar lo mismo, ni de la misma manera que lo que se enseñaba en los institutos de Psicoanálisis. Para Bleger, entonces, en las carreras de Psicología sólo podía enseñarse Psicoanálisis aplicado. Así, en su clase inaugural de la materia denominada *Psicoanálisis*, postuló:

(L)a enseñanza de la materia a mi cargo no tiende a formar de ustedes ni psicoanalistas profanos ni psicoanalistas silvestres. Se trata de enriquecer el campo de trabajo del psicólogo con el manejo del psicoanálisis aplicado que incluye en forma indispensable -como ya lo hemos señalado- un pensamiento dinámico. (Bleger, 1962, p. 60)

Con esta impronta, Bleger resultó una referencia fundamental para los estudiantes de las primeras carreras, poco afines a las ortodoxias institucionalizadas (Dagfal, 2000). Más adelante, se desempeñó no sólo en la carrera de Psicología de Rosario, sino también en la carrera de la UBA. Las prácticas profesionales de esos flamantes psicólogos estuvieron marcadas entonces por una perspectiva clínica y también social. Se abrió paso en la Universidad una línea que ligaba el Psicoanálisis al trabajo social y al movimiento de salud mental.

En Buenos Aires, como ya se mencionó, el primer director de la carrera de Psicología fue Marcos Victoria, quien también fue profesor en la cátedra de Introducción a la Psicología. Este médico neurólogo, se había formado en Europa y en Estados Unidos y formaba parte de múltiples circuitos intelectuales. Hasta ese momento, se había desempeñado como profesor en cátedras de Psicología tanto en la Facultad de Humanidades de la UNLP, como en la Facultad de Filosofía y Letras

de la UBA. Su interés por el Psicoanálisis se limitaba a ubicarlo como una disciplina médica, por lo que discordaba con la idea de que pudiera ser practicado por los psicólogos (Dagfal, 2009).

El alumnado no concordaba con las clases impartidas por Victoria. En un contexto en el que los estudiantes se mostraban muy activos en su participación universitaria y se oponían a los saberes promovidos por las elites, éstos lo señalaban como un profesor “cercenador de las posibilidades profesionales” (Borinsky, 1990; citada en Dagfal, 2009). Además, su estilo de docencia no resultaba motivador para los estudiantes. Las diferencias entre Victoria y los estudiantes llevaron a que las autoridades de la Facultad optaran por su reemplazo.

Para ello se siguieron las recomendaciones del entonces director de la carrera de sociología Gino Germani, quien propuso a Enrique Butelman como nuevo nombre en el cargo de director de la carrera. En sus funciones docentes, el reemplazo estuvo a cargo de José Bleger. Jaime Bernstein, por su parte, cumplió funciones como profesor en la UBA, haciéndose cargo a la vez del Departamento de Orientación Vocacional.

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, el Psicoanálisis se abrió camino por medio de cátedras como la de Ida German de Butelman, esposa de Enrique Butelman, quien se vinculaba lógicamente a la Editorial Paidós, lo cual se reflejaba en los contenidos de la materia a su cargo. Su enseñanza conllevaba la influencia del Psicoanálisis. Otra materia que dio muestra de su apertura a las ideas freudianas en este sentido fue la cátedra de Psicodiagnóstico. Su titular, Juan Carlos Pizarro, se había analizado y había sido candidato en la APA, situación que tuvo repercusiones en sus funciones como docente y constituyó una de las vías de acceso para los alumnos a la orientación psicoanalítica en esa casa de estudios (Dagfal, 2009).

Esos alumnos se organizaban para influir en las decisiones de las autoridades, incluyendo la elaboración de los programas de las materias (Izaguirre, 2009). Estas preferencias se volcaban progresivamente al proyecto sostenido por el grupo representado por Bernstein y Butelman. En este sentido, el Psicoanálisis al que adhirieron los estudiantes se encontraba “lleno cruces y de deudas teóricas [...] en sintonía con las exigencias interdisciplinarias de los intelectuales progresistas y con el humor reformista de la época” (Dagfal 2009, p. 366).

Esta preferencia por las ideas freudianas se produjo en primer lugar, porque estas ideas adquirirían cada vez mayor difusión en la vida cotidiana y representaban una versión innovadora de la Psicología. En segundo lugar, a la incertidumbre sobre la salida laboral y la falta de definición de una identidad profesional, se le contraponía una visión del Psicoanálisis como recurso novedoso, fuente de ingresos y perspectivas futuras, que ampliaba las posibilidades profesionales de esos estudiantes (Balán, 1991; Plotkin, 2003).

Años más tarde la enseñanza de las ideas freudianas continuó extendiéndose en las distintas carreras de Psicología de Argentina. En el caso de la UBA, se incorporaron psicoanalistas influyentes como Fernando Ulloa, David Liberman, Rafael Paz (Kohan, 1978; Balán, 1991; Arbiser, 2003). Se habían formado con Pichon-Rivière, lo que suponía que el Psicoanálisis inglés se difundía a la par de discursos de la salud mental, de una concepción de la Psicología que provenía de la tradición francesa (principalmente el pensamiento de Daniel Lagache y Georges Politzer) y de ideas provenientes de la fenomenología y del existencialismo (bajo la influencia de Maurice Merleau-Ponty y Jean-Paul Sartre) (Dagfal, 2013).

Para el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, distintos autores han señalado que se contrataron psicoanalistas para dictar diferentes cursos en la carrera de Psicología (Argañaraz, Ferrari & Aragañaraz 2004; Altamirano, Schermann, Rodríguez & Celis, 2006; Schermann, 2009). Entre ellos se puede mencionar a Angel Garma, Marie Langer, Arnaldo Racovsky, Arminda Aberastury y el mismo José Bleger, entre otros. También fueron profesores en esa casa de estudios Jaime Bernstein, Enrique Butelman y Gino Germani.

Con todo esto, Horacio Etchegoyen y Samuel Zysman (2005) afirmaban:

El psicoanálisis mantuvo una fuerte presencia en la Universidad de Buenos Aires con destacados profesores como Liberman, León Ostrov, Bleger, Garma, Aberastury y otros y en Rosario donde fue enseñado por María Isabel Siquier y Eduardo Téper. Este proceso también tuvo lugar en las universidades de Cuyo y Córdoba (...) La teoría de las relaciones objetales, pues, se enseñaba en las universidades (p. 880).

Para fines de la década de 1960, el Psicoanálisis ya alcanzaba un carácter predominante en la mayoría de las carreras de Psicología (Fernández Álvarez &

Pérez, 1993; Klappenbach, 2000b).⁴² En cuanto a las prácticas profesionales, los primeros graduados en Psicología, orientaban sus actividades mayormente hacia el área clínica, en la que estaban formados (Litvinoff & Gomel, 1975).

De cualquier forma, las normas legales indicaban que sólo los médicos podían ejercer la psicoterapia y el Psicoanálisis. En 1967 se sancionó una nueva reglamentación, el decreto ley 17.132 de ejercicio profesional de la Medicina, que no establecía grandes modificaciones a la resolución “Carrillo” de 1954. Esa nueva normativa sólo consideraba al psicólogo como auxiliar del psiquiatra, en la medida en que el ejercicio de la psicoterapia y del Psicoanálisis continuaba reservado a los médicos (Decreto Ley 17.132, 1967). Los psicólogos recién pudieron ejercer el Psicoanálisis amparados por normas legales en la década de 1980, con la sanción de la Ley 23.277, que se promulgó después de fuertes reclamos.

1.4. Politización y rupturas institucionales

Pasada esta primera década de las carreras de Psicología en el país y el egreso de los primeros psicólogos, advino una etapa en la que los regímenes de facto, bajo una orientación más represiva que los anteriores, alteraron el funcionamiento de las instituciones sociales y públicas en general. En el mes de junio de 1966, Juan Carlos Onganía lideró un golpe militar que tuvo, entre otros objetivos, el de combatir la radicalización política. Así, los centros académicos se convirtieron en un objetivo clave de la represión gubernamental. Durante ese gobierno militar iniciado en 1966, las libertades civiles -preservadas en los golpes anteriores de 1955 y 1962- fueron en ese entonces avasalladas. Años más tarde, durante la dictadura militar de la década siguiente, ese cercenamiento se profundizó de manera brutal.

En julio de 1966, Onganía intervino las universidades públicas, dejando atrás el régimen de cogobierno basado en el principio de la Reforma Universitaria de 1918. La ya mencionada “noche de los bastones largos” significó el desalojo violento, por parte de la Policía Federal, de estudiantes, graduados y docentes que se opusieron a esta medida en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires, entre ellas la de

⁴² Cabe aclarar que en algunas casas de estudio abiertas hasta ese momento esta situación no alcanzó la misma dimensión. Por ejemplo, en las décadas de 1960 y 1970, en la Universidad Nacional de Cuyo, en la sede de San Luis, el Psicoanálisis no tuvo un gran impacto en el currículum de las carreras de psicología (Klappenbach, 2000a).

Filosofía y Letras, sede de la carrera de Psicología. Este hecho modificó el escenario académico, ya que provocó la renuncia de numerosos profesores, y la expulsión de muchos otros. En estas circunstancias, jóvenes psicoanalistas y psicólogos lograron acceder a cargos de enseñanza (Macchioli, 2012).

Más allá de los espacios académicos, la Psicología como disciplina se convertía en blanco de sospechas. La vertiente comunitaria y el Psicoanálisis en sus ramas comprometidas con lo social, fueron las orientaciones más perseguidas (Lakoff, 2005; Ramos, 2013). Se produjo entonces el alejamiento de gran parte de los psicólogos del ámbito público y un mayor repliegue en los consultorios privados. Asimismo, crecieron las actividades organizadas por fuera del ámbito estatal, mientras aumentaron los grupos de estudio privados, debido a las necesidades de muchos profesores sin trabajo y a la elección de los alumnos de continuar la formación con esos académicos. Ese fenómeno se extendió a las ciencias sociales en general, no sólo a la Psicología, y se profundizó en la década posterior (Pagano, 2004).

En un clima altamente politizado, los intelectuales se veían llevados a pronunciarse. La asociación psicoanalítica oficial también se vio cuestionada. Muchos de sus miembros percibieron una falsa neutralidad política por parte de la institución, que nunca criticó la acción gubernamental. Si bien la APA emitió un comunicado criticando el accionar del Estado con motivo del Cordobazo,⁴³ ése fue el único pronunciamiento que se realizó en ese momento (Carpintero & Vainer, 2005).

En ese contexto, algunos miembros de la nueva generación de analistas plantearon sus críticas y diferencias a la institución, que tenían que ver con una falta de compromiso con la transformación social. Empero, otras críticas también se vinculaban a los mecanismos de formación establecidos por la APA, catalogados como jerárquicos y elitistas. Se planteaba que, a la vez que crecía el interés por las ideas freudianas, los que aspiraban a formarse -fundamentalmente psicólogos- no podían hacerlo en la asociación oficial. Así, “por una parte se fomentaba la demanda y por el otro lado se obstaculizaba la oferta formativa” (Arbiser, 2003, p. 173).

En el plano internacional, en 1969 tuvo lugar el Congreso Internacional de Psicoanálisis. Éste dio lugar a la realización de un Contracongreso donde se hicieron

⁴³ El Cordobazo en 1969 fue una revuelta obrero-estudiantil que significó el fin del mandato de Onganía. En un clima de distintas protestas y huelgas en todo el país, se produjo una movilización de amplia magnitud en la ciudad de Córdoba, duramente reprimida por la policía.

sentir las críticas a la neutralidad política del Psicoanálisis en el mundo.⁴⁴ En ese marco, cuando las diferencias se tornaron irreconciliables, en 1971 se produjo la primera escisión de la APA. Renunciaron varios miembros de la asociación y se conformaron los grupos Plataforma y Documento, rompiendo con el monopolio que detentaba la asociación oficial hasta ese momento.

Por otra parte, desde fines de la década de 1960 y los primeros años de la década de 1970 ya eran notorios los circuitos de formación alternativa. Debe destacarse en este sentido la tarea de Oscar Masotta. Este filósofo autodidacta se convirtió en referente para un gran número de psicólogos, convocando a pequeños grupos de estudio que funcionaban “en los intersticios extraterritoriales (fuera de la APA y de la Universidad)” (García, 1978, p. 126). Aunque él mismo nunca obtuvo su título universitario, en la Universidad encontró la mayor parte de su público.

La trayectoria de Masotta lo ubicó como un intelectual porteño que realizó cruces entre la Filosofía, el arte, la política y el Psicoanálisis. En palabras de Beatriz Sarlo (2001), Masotta mostraba la

...sensibilidad prototípica de la década del sesenta. De la Facultad de Filosofía y Letras al Instituto Di Tella. Del sartrismo al estructuralismo. De la historia y el sujeto, a la estructura. De Merleau-Ponty a Jacques Lacan. La movilidad de Masotta no tiene equivalente en el campo cultural. (p. 12)

Interesado en el marxismo, a mediados de la década de 1960, Masotta comenzó a adentrarse en la obra de Lacan y en el estructuralismo, sin todavía renunciar a la influencia de Sartre y Merleau-Ponty.⁴⁵ Fue recién a fines de la década de 1960 cuando adhirió plenamente a la enseñanza de Jacques Lacan. Así, en 1969 afirmaba que “Es Althusser– quien lee a Marx no sin haber leído a Lacan – el que nos sugiere el sentido y el alcance de la tarea: leer a Freud” (Masotta, 1969, p.12).

En ese momento, el estudiantado mostraba un alto nivel de movilización y organización política. El marxismo, en sus versiones cada vez más radicalizadas,

⁴⁴ Se producían críticas al Psicoanálisis en un plano internacional, como el encierro de los analistas en los consultorios y la negación de lo social, que conllevaba el servicio a las clases dominantes. Robert Castel (1981) denominó “psicoanalismo” al proceso activo de negación de la implicación sociopolítica de los psicoanalistas.

⁴⁵ Sobre la trayectoria de Oscar Masotta antes de volcarse al estructuralismo, ver Scholten (2000).

constituía una referencia insoslayable en las discusiones de esos actores. Los jóvenes psicólogos que siguieron a Masotta se alejaron de Bleger. Abandonaron entonces el Psicoanálisis de Melanie Klein, la Psicología francesa, la fenomenología existencial y el marxismo reformista, para introducirse en las lecturas de Lacan y de Louis Althusser (Dagfal, en prensa). Años después, en 1974, Masotta fundó incluso la primera institución de habla hispana dedicada a la formación en Psicoanálisis lacaniano: la Escuela Freudiana de Buenos Aires.⁴⁶

Ese mismo año, en razón de la muerte de Perón, asumía el gobierno nacional María Estela Martínez, esposa y compañera de fórmula del presidente fallecido, que había sido electo el año anterior. “Isabelita” –como era llamada popularmente- no logró encauzar un complejo escenario de agitación política (en el que la izquierda y la derecha recurrían a la lucha armada) y de crisis económica. Esto generó las condiciones para que la Junta Militar tomara el poder nuevamente. Empero, esta vez, el gobierno de facto de 1976 mostró una impronta aún más represiva que la del gobierno militar de Onganía. Durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, se llevaron a cabo políticas represivas sistemáticas, que implicaron crímenes de lesa humanidad y graves violaciones de los Derechos Humanos (Vezzetti, 2002).

En virtud de estas circunstancias, se censuró todo aquello que era calificado de ideológicamente “subversivo”. Las universidades fueron consideradas como focos de reproducción de esas ideas, por lo que las casas de estudio con mayor grado de politización, como la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) o la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), fueron particularmente afectadas, desmantelándose muchos centros de investigación (Bekerman, 2009). En cuanto a las carreras públicas de Psicología, se alteró su funcionamiento mediante modificaciones en los planes de estudio, se interrumpió el ingreso en algunas de ellas (como la UNLP), mientras que otras fueron temporariamente cerradas (Carpintero & Vainer, 2005).

Asimismo, la reducción del estudiantado y la supresión de carreras redundó en un aumento de la matrícula de las universidades privadas. Aunque éstas funcionaban desde 1959, en ese momento se vieron favorecidas por las restricciones impuestas a

⁴⁶ Un año después, en un clima de persecución política creciente, Masotta debió partir al exilio en España, donde murió algunos años después.

las públicas.⁴⁷ Más aún, Tedesco, Braslavsky y Caciofi (1983) sostienen que la Junta Militar alentó la gestión de las universidades privadas, como parte de su proyecto más amplio de privatización de todo el sistema educativo. Específicamente en las carreras de Psicología, el viraje de los alumnos hacia las privadas se produjo probablemente en virtud de la imagen de mayor seguridad y organización ofrecida por esas instituciones. También hubo profesores de universidades nacionales que, excluidos de esas casas de estudio, iniciaron sus actividades en establecimientos privados (Plotkin, 2006).

En cuanto al ejercicio del Psicoanálisis, es posible distinguir efectos de las acciones del último gobierno militar en Argentina. Alejandro Dagfal (2012) indicó que durante este período el Psicoanálisis sólo preocupó al gobierno militar en tanto su uso se orientara hacia fines sociales y políticos. Numerosos profesionales se exiliaron o fueron desaparecidos por el régimen debido a su orientación y militancia política.⁴⁸ También se desintegraron instituciones y equipos de trabajo en salud mental. Sin embargo, Sergio Visacovsky (2013) señaló que, personas concretas han realizado imputaciones de colaboración o complicidad con dicho régimen, hacia algunos psicoanalistas, debido a la inacción o pasividad de estos últimos. Se ha afirmado, incluso, que la cantidad de psicoanalistas aumentó durante la última dictadura (Carpintero & Vainer, 2005). Estos debates de la historia reciente aún no han sido saldados.

De cualquier forma, el Psicoanálisis continuó su desarrollo en Argentina incluso durante las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX. Este dato puede resultar llamativo, si se considera que algunos autores han indicado que una de las

⁴⁷ Dentro de las reformas impulsadas por la “Revolución Libertadora” se había promulgado un artículo –el N° 28-, dentro del Decreto 6403/55, a partir del cual las universidades privadas (llamadas “libres”) podían emitir diplomas y títulos habilitantes. Esto generó grandes polémicas por parte de distintos sectores en los debates denominados sobre la “educación laica o libre”. La reglamentación de dicho artículo finalmente se produjo bajo el gobierno de Arturo Frondizi quien mostró un posicionamiento favorable a la enseñanza privada.

⁴⁸ Para ampliar las temáticas sobre exilio de miembros del campo “psi” argentino, ver: Quadrat (2010) y Golcman, (2014, 2015 y 2017). Allí se abordan los casos de Brasil y México, respectivamente. Carpintero & Vainer (2005) por su parte, han trabajado en profundidad el período de la última dictadura en el tomo II de su obra *Huellas para la Memoria*. Allí dan cuenta de las desapariciones de trabajadores de la salud mental y estudiantes universitarios.

condiciones para la difusión de las ideas freudianas, consiste en la existencia de condiciones políticas no autoritarias y un Estado de derecho (Roudinesco & Plon, 1998; Roudinesco, 2017).⁴⁹ De acuerdo a lo expuesto en párrafos anteriores, la modalidad de grupos privados de estudio y el funcionamiento de las carreras de Psicología privadas, contribuyeron a la continuidad de la formación y enseñanza del Psicoanálisis en el país durante el último período dictatorial.

Entrados los años ochenta, el “Proceso de Reorganización Nacional” se debilitó debido a un creciente malestar social. Los organismos internacionales criticaron fuertemente las violaciones a los derechos humanos. El conflicto con Inglaterra y la derrota en Malvinas precipitaron la finalización del mandato de la Junta Militar, por lo que el 30 de octubre de 1983, el representante de la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín, resultó electo presidente. Su principal eje de gobierno consistió en el fortalecimiento de la democracia (Di Meglio & Álvarez, 2013).

1.5. Consolidación de Otra institucionalización del Psicoanálisis en las carreras de Psicología

Durante el período de recomposición democrática que se inició en 1983, se produjo una autonomización de la disciplina psicológica (Plotkin, 2003; Klappenbach 2006). En el aspecto normativo, los psicólogos lograron que se modificara la legislación que regulaba sus prácticas clínicas, situándose en igualdad de condiciones con los médicos respecto del ejercicio de las psicoterapias. En el plano institucional, se crearon facultades de Psicología en las universidades públicas. Esto implicó mayor autonomía en la toma de decisiones y permitió el manejo de recursos propios. Asimismo, la restauración de la democracia hizo que los debates de los miembros de la comunidad psicológica comenzaran a institucionalizarse, cobrando mayor visibilidad. En el aspecto teórico, las referencias a la obra de Jacques Lacan, condujeron también a una autonomización de la disciplina. La incorporación de la obra del autor francés, contribuyó a la construcción de la identidad de los psicólogos.

A partir de 1983, desde la esfera estatal, se promovió en la sociedad la participación y la apertura al diálogo. En este marco, luego de años de lucha por parte de las asociaciones y los gremios que aglutinaban a los psicólogos, y con el apoyo de

⁴⁹ Para profundizar estos debates ver: Damousi & Plotkin (2012).

diferentes actores sociales, el ejercicio de las psicoterapias en general y del Psicoanálisis en particular no sólo se hizo legítimo sino también legal. Finalmente, en este plano, la Ley 23.277, sancionada en 1985, ubicó a los psicólogos en pie de igualdad con los médicos. Así, en los artículos 2º y 3º, la Ley estableció que:

Se considera ejercicio profesional de la psicología, a los efectos de la presente ley, la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y/o técnicas específicas en:

- a) El diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad, y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas.
- b) La enseñanza y la investigación.
- c) El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales.
- d) La emisión, evaluación, expedición, presentación de certificaciones, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes. [...]

El psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas o privadas que requieran sus servicios. En ambos casos podrá hacerlo a requerimiento de especialistas en otras disciplinas o de personas que voluntariamente soliciten su asistencia profesional. (Ley 23.277, 1985).

Se modificaron así las condiciones legales de ejercicio de los psicólogos, quienes habían estado hasta entonces, en el ámbito clínico, en una relación de dependencia con los médicos. Asimismo, se establecieron las incumbencias del título del psicólogo a nivel nacional por medio de la resolución 2447/85 del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, a nivel provincial se promulgaron leyes que regularon el ejercicio profesional de la Psicología.⁵⁰

⁵⁰ Antes de la década de 1980, durante el fugaz gobierno democrático iniciado en 1973, se sancionaron leyes de ejercicio de la profesión del psicólogo en Río Negro y en Entre Ríos. En el caso de Río Negro, esa ley se derogó en 1980, durante la última dictadura y se restituyó por el decreto 1856 en 1984. La normativa que regula el ejercicio de la Psicología en Argentina, tanto a nivel nacional como provincial se encuentra disponible para ser consultada en el sitio de la Biblioteca Virtual en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Ver: <http://bvs.psi.uba.ar/php/level.php?lang=es&component=31&item=18>

1.5.1. Fortalecimiento institucional

En lo que se refiere específicamente a la formación académica de los psicólogos, se logró normalizar el funcionamiento de las carreras públicas. Se reincorporaron docentes cesanteados, a la vez que se implementó el ingreso de nuevos profesores por sistema de concursos. En los primeros años del régimen democrático la demanda estudiantil creció de manera exponencial, luego de la eliminación de las restricciones para el ingreso en distintos establecimientos públicos. Este último aspecto derivó en el fenómeno de la masividad de los estudios en Psicología, que no cesó de amplificarse en los años siguientes (Alonso, 1999).

Otra de las tendencias de la Psicología académica a partir de este momento fue la constitución de unidades autónomas, esto es, Facultades de Psicología, en diferentes universidades públicas. De esta manera se crearon en 1986 la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en 1987 la de la Universidad Nacional de Rosario, en 1994 la de la Nacional de Tucumán, en 1996 la de la Nacional de Mar del Plata, en 1999 la de la Nacional de Córdoba, en 2006 la de la Nacional de La Plata y en 2012 la de la Nacional de San Luis. Esto trajo consecuencias en el plano administrativo, ya que cada Facultad tuvo presupuesto propio y autonomía para manejar sus recursos.

Ahora bien, además de normalizarse el funcionamiento de las carreras de Psicología, la oferta académica atravesó ciertas transformaciones. Durante el gobierno de Carlos Menem, en un contexto de liberalización y desregulación, se habilitó la creación de nuevas universidades. Desde ese momento, el número de establecimientos privados experimentó un notable aumento. Este crecimiento se limitó posteriormente por medio de las reglamentaciones de CONEAU que previeron mecanismos de evaluación y acreditación de carreras.

En ese marco, la creación de carreras de Psicología se aceleró de manera asombrosa. Si entre 1954 y 1990 se habían creado en 7 universidades públicas y 11 privadas, entre 1990 y 2007 se crearon carreras en 3 universidades públicas y 20 privadas (Klappenbach, 2015). Así, en la actualidad la oferta en carreras públicas y privadas en Psicología quedó distribuida de la siguiente forma:⁵¹

⁵¹ Algunas de estas carreras cuentan con diferentes sedes, donde también se ofrece la carrera de Psicología.

Cuadro 1: Universidades públicas que ofrecen carreras de Psicología en Argentina*

	Universidad Nacional	Inicio	Duración	Título que otorga
1	Universidad Nacional de Rosario	1955	6 años	Psicólogo
2	Universidad de Buenos Aires	1957	5 años	Lic. en Psicología
3	Universidad Nacional de San Luis	1958	5 años**	Lic. en Psicología
4	Universidad Nacional de La Plata	1958	6 años	Lic. en Psicología
5	Universidad Nacional de Córdoba	1958	5 años**	Lic. en Psicología
6	Universidad Nacional de Tucumán	1959	5 años	Psicólogo
7	Universidad Nacional de Mar del Plata	1960	5 años**	Lic. en Psicología
8	Universidad Nacional del Comahue	2005	5 años	Psicólogo
9	Universidad Autónoma de Entre Ríos (provincial)	2006	5 años**	Lic. en Psicología

Fuente: Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3).

*Se excluyó la carrera de la Universidad Nacional de La Rioja por ser ésta específicamente una Licenciatura en Psicología Organizacional.

**Un año más de tesis de Licenciatura.

Cuadro 2: Universidades privadas que ofrecen carreras de Psicología en Argentina (anteriores a 1983)

	Universidad Privada	Inicio	Duración	Título que otorga
1	Universidad del Salvador	1959	5 años	Lic. en Psicología
2	Universidad Católica de Córdoba	1959	5 años	Lic. en Psicología
3	Pontificia Universidad Católica Argentina	1960-1969	5 años	Lic. en Psicología
4	Universidad del Museo Social Argentino	1962	4 años	Lic. en Psicología
5	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino	1963	5 años	Lic. en Psicología
6	Universidad Argentina John F. Kennedy	1964	5 años	Lic. en Psicología
7	Universidad del Aconcagua	1968	5 años	Lic. en Psicología
8	Universidad Católica de Salta	1967	5 años	Lic. en Psicología
9	Universidad de Belgrano	1967	4 años	Lic. en Psicología
10	Universidad Católica de Cuyo	1969	5 años	Lic. en Psicología
11	Universidad Católica de La Plata	1982	5 años	Lic. en Psicología

Fuente: Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3).

Cuadro 3: Universidades privadas que ofrecen la carrera de Psicología en Argentina (desde 1990)

	Universidad Privada	Inicio	Duración	Título que otorga
12	Universidad Adventista del Plata	1990	5 años	Lic. en Psicología
13	Universidad de la Cuenca del Plata	1993	4 años	Lic. en Psicología
14	Pontificia Universidad Católica de Santiago del Estero	1995	5 años	Lic. en Psicología
15	Universidad de Flores	1995	4 años	Lic. en Psicología
16	Universidad Atlántida Argentina	1995	5 años	Lic. en Psicología
17	Universidad Empresarial Siglo 21	1996	4 y 1/2 años	Lic. en Psicología
18	Universidad Abierta Interamericana	1997	5 años	Lic. en Psicología
19	Universidad de la Marina Mercante	1998	4 años	Lic. en Psicología
20	Universidad de Palermo	1998	4 años	Lic. en Psicología
21	Universidad de Morón	1999	5 años	Lic. en Psicología
22	Universidad CAECE	1999-2005	4 años	Lic. en Psicología
23	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)	2000	4 años	Lic. en Psicología
24	Universidad Católica de Santa Fe	2002	5 años	Lic. en Psicología
25	Universidad Maimónides	2002	4 años	Lic. En Psicología

26	Instituto Universitario de Ciencias de la Salud – Fundación Universitaria Barceló	2003	5 años	Lic. en Psicología
27	Universidad de Congreso	2003	4 años	Lic. en Psicología
28	Universidad de Mendoza	2004	5 años	Lic. en Psicología
29	Universidad Argentina de la Empresa	2004	4 años	Lic. en Psicología
30	Universidad Favaloro	2007	4 años	Lic. en Psicología
31	Instituto Univ. Italiano de Rosario	2007	5 años	Lic. en Psicología

Fuente: Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3).

La oferta de carreras de Psicología no sólo se amplió en el grado, sino también en el posgrado. Actualmente existen 33 carreras de especialización, 39 maestrías y 14 doctorados en Psicología acreditados por la CONEAU. De estas carreras, 16 están orientadas a la clínica o psicoterapia (18.6%) y 20 de ellas resultan nominalmente psicoanalíticas (23%), aun cuando el Psicoanálisis atraviesa también a otras carreras de posgrado (Klappenbach, 2015). Se vislumbra entonces una orientación de la formación de posgrado hacia la clínica, particularmente, en la línea psicoanalítica, aunque las cifras que aluden a los programas no sean tan elocuentes como las representaciones de los propios agentes.

En otro orden de cosas, si bien la formación universitaria en Psicología había sido discutida desde la creación de las primeras carreras a fines de los '50, la restauración democrática abonó el terreno para que se sistematizara el debate sobre temas como la forma de enseñanza en Psicología, los contenidos curriculares por dictar, la carga horaria, etc.⁵² Ahora bien, fue recién en la década de 1990, cuando las

⁵² Previamente, entre 1958 y 1960, se habían reunido referentes de la Psicología para organizar el funcionamiento de las carreras. Allí se intentó promover áreas de vacancia. Empero, ante la falta de profesores estos intentos no tuvieron éxito. En 1960 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

autoridades y los docentes de estas carreras comenzaron a reunirse para establecer estándares comunes para la formación del psicólogo argentino.⁵³

A la vez, distintos autores se expresaron en relación con las preocupaciones que suscitaba la formación en Psicología (Klappenbach, 1998 y 2000c; Paolucci & Verdinelli, 1999; Rossi, 1997; Sanz Ferramola, 2000; Vezzetti, 1996c; Vilanova & Di Doménico, 1999). Estos debates se institucionalizaron a través de la formación de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología –AUAPSI–, creada a principios de la década de 1990. La Asociación, actualmente compuesta por nueve universidades públicas de Argentina y una de Uruguay, pretende “promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de psicología [...] mejorar la formación de grado y posgrado [...] propender al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado”, etc. (AUAPSI, 1991).

La AUAPSI elaboró dos informes sobre las carreras, uno de diagnóstico en 1998 y otro de recomendaciones en 1999, que fueron el fruto de un programa de “formación de expertos en innovación curricular”, en el que participaron más de 20 profesores y autoridades de las distintas carreras (AUAPSI, 1998 y 1999). De esas páginas se destacan aquí dos aspectos: el primero alude a los contenidos dictados. Esos textos dieron cuenta del marcado acento que existía en las carreras en el ámbito profesional y, específicamente, en la clínica psicoanalítica. Luego, se manifestó la necesidad de promover el desarrollo de las áreas de vacancia, incorporando a la vez otras corrientes teóricas. Asimismo, el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados estableció en 1998 un “Protocolo de Acuerdo Marco de los principios para la formación de psicólogos”. Allí se precisaban lineamientos que también afirmaban la

y Técnicas (CONICET) convocó a representantes de las carreras de Psicología para aunar experiencias. Allí tampoco se lograron grandes consensos, exceptuando las orientaciones generales de las carreras públicas fundadas hasta ese momento: La Universidad Nacional de San Luis debía estar orientada a la educación; la Universidad Nacional de Córdoba, al ámbito industrial; la carrera de Rosario, a la psicometría; y la Universidad de Buenos Aires, a la práctica clínica y social (Dagfal, 2009).

⁵³ En ese momento, el contexto de las políticas universitarias argentinas, indicaba que debían seguirse las recomendaciones de los organismos de financiación multilaterales. Asimismo, estas políticas respondieron a procesos de integración regional. En este marco, tuvo lugar la sanción de la Ley de Educación Superior número 24.521 en el año 1995, que reguló el funcionamiento de todas las carreras universitarias del país. Esta ley ha sido objeto de múltiples debates y estudios. Ver Sánchez Martínez (1999), García de Fanelli (2000), Fernández Lamarra (2003) y Chiroleu (2006).

necesidad de pluralismo teórico y metodológico. Esto significa que, en documentos vinculados al currículum en Psicología, ya se expresaba la inquietud de referentes de distintas casas de estudio públicas, de diversificar la formación en diferentes orientaciones y áreas de la Psicología.

En los años siguientes, AUAPSI, en conjunto con la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Privadas (AUAPPRI) y la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA) –organismo gremial y profesional– peticionó ante el Estado y finalmente consiguió – resolución 136, año 2004– que las carreras de Psicología se consideraran concernidas por lo estipulado en el artículo 43 de la Ley 24.521. Ese artículo establece que el ejercicio de las profesiones allí incluidas resulta de “interés público” y pone “en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”. Esto supuso que dichas carreras deben ajustarse a determinadas pautas. Desde ese momento, Psicología pasó a formar parte del grupo de carreras que deben ser evaluadas y acreditadas periódicamente.

De cualquier forma, fue recién en el año 2009 cuando el Ministerio de Educación, en su resolución 343, aprobó las pautas previamente consensuadas en 2007 por AUAPSI y la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI).⁵⁴ Lo aprobado consistió en la descripción de los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios para la formación práctica, las actividades profesionales reservadas al título de psicólogo y los estándares para la acreditación de las carreras.⁵⁵ En dicha resolución, basada en ese informe preliminar que expresaba los acuerdos entre esas asociaciones, se sostuvo nuevamente –al igual que en las recomendaciones de AUAPSI de fines de la década de 1990– que los planes de estudio deben considerar una “formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado” (Resolución 343, 2009). De esta manera, quedó

⁵⁴ Disponible en: <http://www3.psych.unc.edu.ar/auapsi/documento-auapsi-uvapsi-elaborado-para-la-acreditacion-de-la-carrera-de-grado-de-psicologia/>.

⁵⁵ La elaboración de estos estándares es resultado de un proceso en el que tanto las asociaciones académicas y científicas como profesionales debaten y comparten experiencias propias, proponiendo soluciones a las problemáticas de las carreras (Guaglianone, 2013). Para observar algunos de los debates ocurridos en el país entre 2004 y 2009, ver: Benito (2009), Moya (2010), Ferrero & de Andrea (2011), Di Doménico & Risueño (2013).

establecida una vez más y formalmente, la voluntad de promover la apertura a diferentes áreas y orientaciones teóricas.

No se ha observado aún el impacto del proceso de evaluación y acreditación, tanto para las carreras de Psicología como para las ideas que en ella circulan.⁵⁶ Empero, es posible afirmar que actualmente existen 29 universidades cuyas carreras de Psicología fueron acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).⁵⁷

A este panorama institucional se debe agregar la masividad que presentan y que presentaron históricamente los estudios en Psicología en Argentina. El aumento de la matrícula ha ido tomando dimensiones cada vez mayores (Alonso, 1999). De 5.500 egresados en Psicología existentes en 1974 antes de la última dictadura militar, luego de la restauración democrática el número aumentaba a 20.000, en el año 1985 (Alonso & Ninceboim, 1997). Actualmente, se contabilizan en el país, desde los inicios de las carreras de Psicología, más de 100.000 egresados en total.

Por otro lado, de los 80.000 psicólogos matriculados y activos en 2014, entre el 40% y el 90% se dedicaba al área clínica (Alonso & Klinar, 2014). Mientras tanto, otras áreas profesionales resultaron menos elegidas. A su vez, en una investigación sobre la orientación teórica de psicoterapeutas argentinos, se afirmó que el 53% eligió el Psicoanálisis como orientación teórica predilecta (Muller, 2008). En esa investigación, luego de la orientación psicoanalítica en segundo lugar se ubicó la orientación integrativa, con el 39%. Dentro de ese segundo grupo, la teoría de base fue el Psicoanálisis en un 63%, lo que refuerza el predominio psicoanalítico en las prácticas psicoterapéuticas, incluso en combinación con otros enfoques.

⁵⁶ Recientemente se ha iniciado un proyecto de investigación, aún en curso, sobre este tema. El proyecto se denomina *Formación de grado en Psicología en universidades públicas y privadas en Argentina en el contexto de evaluación y acreditación (2009-2015). Una propuesta de relevamiento empírico* (Fierro, Di Doménico & Klappenbach, 2016).

⁵⁷ Ver Comisión de Acreditación y Evaluación Universitaria (2017). Carreras de grado acreditadas. Disponible en <http://www.coneau.gov.ar/buscadores/grado/> Consultado en febrero de 2017. Cabe destacar que la CONEAU considera a cada una de las subsedes de estas universidades donde se dicta Psicología como una carrera distinta, por lo que el número de carreras acreditadas asciende a un total de 46.

1.5.2. Referencias teóricas

En el sub-apartado anterior se ha dado cuenta de cómo la disciplina psicológica se fortaleció por medio de una creciente institucionalización en el ámbito académico. A su vez, las referencias vinculadas a la obra de Jacques Lacan, incrementaron también esa autonomización de la disciplina. La incorporación de esta nueva matriz teórica se producía en paralelo a las luchas por el reconocimiento profesional y legal de los psicólogos en las prácticas clínicas y contribuyó a un distanciamiento de la corporación médica en la construcción de la identidad de los psicólogos.

Cómo ya se ha visto, desde fines de la década del sesenta se cuestionaba el funcionamiento y la formación impartida en la APA. Ésta era calificada de elitista por parte de los psicólogos, a quienes se les prohibía el acceso. A la vez la APA era acusada de orientarse exclusivamente a la clínica. Estas críticas asociaban directamente la institución oficial al marco teórico kleiniano que predominaba en la asociación. La expansión de las ideas lacanianas posibilitaba, entonces, una lectura del Psicoanálisis más abierta a otras disciplinas como la lingüística, la filosofía, etc. Estos aspectos colaboraron con que la matriz interpretativa kleiniana, progresivamente, fuera dejándose atrás.

En el ámbito universitario, la aparición de Lacan en los primeros programas de las cátedras de Psicología se dio en medio del auge del estructuralismo, en la cátedra de Historia de la Psicología de la UBA, a cargo de Luis Felipe García de Onrubia en 1970.⁵⁸ Dos años más tarde, en esa misma universidad se dictaron contenidos vinculados a Lacan en la cátedra de Psicología Psicoanalítica II de la UBA, por parte del adjunto Tomás Tarazi. Según Marcelo Izaguirre (2009), las modificaciones se produjeron “como una evidente concesión al reclamo de los alumnos” (p. 109). Para ese momento los estudiantes tenían una fuerte influencia en las tomas de decisiones de la Facultad. La movilización y la politización del alumnado, se encontraba en sintonía con el clima de época donde el marxismo revolucionario era una referencia fundamental en cualquier debate. Esto contribuyó al alejamiento de alternativas

⁵⁸ De cualquier forma, cabe aclarar que las ideas del autor francés circulan por Argentina desde 1960 (Visacovsky, 2013)

reformistas y a la adopción de marcos teóricos brindados por autores como Jacques Lacan y Louis Althusser.⁵⁹

Progresivamente, la obra de Lacan multiplicó su influencia en el país. Durante la década de 1980 y 1990, se crearon decenas de asociaciones específicamente orientadas al estudio de estas ideas. Algunas de ellas siguieron la línea de Jacques-Alain Miller, psicoanalista francés, yerno de Jacques Lacan.⁶⁰ Otras promovieron organizaciones más autónomas. Los grupos psicoanalíticos se identificaron por su lealtad al *verdadero* lacanismo, definido de forma diferente por cada uno de ellos. En esas dos décadas en Argentina la corriente lacaniana se erigió como predominante, constituyendo un verdadero *establishment* psicoanalítico por fuera de la IPA. De cualquier forma, se produjeron también aproximaciones entre la IPA y las asociaciones que reivindicaban el legado de Lacan (Plotkin & Visacovsky, 2014).⁶¹

Además, las ideas lacanianas lograron un auge que alcanzó diversas áreas. Cobraron gran relevancia en las instituciones públicas del sistema de salud, sobre todo en aquellas que incorporaban residencias a cargo de psicólogos. Diversas revistas comenzaron a publicar artículos en esta línea, e incluso se crearon publicaciones que siguieron las reglas propuestas por comunidades académicas y científicas (González & Dagfal, 2012). Por su parte, la amplia extensión del Psicoanálisis lacaniano en las cátedras clínicas de las carreras de Psicología del país, resultó un fenómeno llamativo y único en el mundo, que ni siquiera se produjo en la misma Francia (Dagfal, 2009).

Ahora bien, la implantación de esas ideas en las aulas universitarias ha presentado tensiones que, como ya se mencionó previamente, son institucionales,

⁵⁹ En 1964 Louis Althusser publicó su artículo denominado *Freud y Lacan*, que facilitó una renovada lectura del Psicoanálisis (Plotkin & Visacovsky, 2014).

⁶⁰ Miller viajó casi todos los años a Argentina durante la década de 1980 para organizar el movimiento en torno a sus adeptos. Luego de otras instancias de institucionalización, la masiva cantidad de seguidores de esta línea llevó a que se fundara la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) en la ciudad de Buenos Aires, en 1992. Ese mismo día surgió la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL) que forma parte de la AMP (Izaguirre, 2009). Esta institución mantiene estrechos lazos con el ámbito universitario. Muestra de esto es el Doctorado Honoris Causa que la UBA concedió a Miller en el mes de setiembre de 2017 (Universidad de Buenos Aires, 2017).

⁶¹ Horacio Etchegoyen se refirió a algunos acercamientos entre la IPA y los psicoanalistas lacanianos. Ver Dagfal (2002).

pero también epistemológicas. Por un lado, Jacques Lacan afirmó que el Psicoanálisis lacaniano no se considera parte de la Psicología: “La Psicología es vehículo de ideales: la psique no representa en ella más que el padrinazgo que la hace calificar de académica” (Lacan, 1960, p. 792). Por otro lado, sostuvo que la Universidad pretende difundir un saber completo en términos de conocimiento universal, mientras que el Psicoanálisis supone una práctica de lo singular, orientada a un descentramiento del conocimiento, no lineal ni acumulativo (1969).

Esto generó en ese momento, una disyunción excluyente entre Psicología y Psicoanálisis. Ante ésta, la mayor parte de los graduados se volcaron en su mayoría a la propuesta de Lacan. Los psicólogos no reconocían su formación de origen, denominándose como “psicoanalistas” y comenzaron a considerar su formación universitaria como un mero requisito formal. Posteriormente, en el capítulo tres, se verá que, si bien estas tensiones persisten en las aulas de Psicología, estas diferencias en muchos casos también han disminuido su rigidez.

Considerando todo lo expuesto hasta aquí, se observa que existe un consenso en la literatura sobre formación universitaria en Psicología en Argentina, sobre la vigencia que ha mantenido el Psicoanálisis, alegando a la vez el origen histórico de este predominio.⁶² Puede afirmarse entonces que el amplio desarrollo de las ideas psicoanalíticas en las carreras de Psicología de Argentina conformó otro proceso de institucionalización, más allá de su difusión mediante las asociaciones psicoanalíticas. El fuerte vínculo entre Psicoanálisis y Psicología tuvo como sede el ámbito universitario, cuyas características institucionales e históricas ya han sido aquí abordadas.

Si bien para los miembros de la comunidad psicoanalítica internacional, ésta resulta una situación de características únicas en el mundo, en Argentina la ligazón entre Psicoanálisis y Psicología se encuentra naturalizada para muchos agentes del campo “psi” y para la sociedad en general. Por esa razón, en este apartado ha sido preciso señalar los procesos históricos por medio de los cuales se ha producido esta naturalización (Bourdieu, 1998).

⁶² Por nombrar sólo algunos textos, ver: Vilanova (1994), Piacente (1998), Klappenbach (2000a y 2015), Ostrovsky & Di Doménico (2007), Benito (2009), García (2009) Vazquez Ferrero (2010 y 2016), Fierro (2014).

En este recorrido se mostró que el Psicoanálisis resultó la matriz de la formación de los psicólogos en Argentina y también se dio cuenta sobre la solidez institucional que mostró la Psicología académica desde 1983. Esto permitió que las ideas freudianas y lacanianas adquirieran relevancia en fenómenos sociales y problemáticas de interés general. El crecimiento de las carreras de Psicología, su autonomización y la masividad de alumnos inscriptos, han mostrado su fuerza institucional. Además, la diversidad de vinculaciones de las carreras con otros organismos y expresiones culturales (instituciones privadas de formación, asociaciones, gremios, los propios usuarios de estos servicios) han promovido el desarrollo del Psicoanálisis -como teoría referencial de esas carreras- en esas áreas (González, 2015).

1.5.3. *El escenario reciente*

En el punto anterior se ha dado cuenta del fuerte arraigo de la tradición psicoanalítica en el país. En este apartado, se realizan consideraciones sobre el contexto reciente que interrogan esa prevalencia históricamente adquirida. La coyuntura particular de fines del siglo XX y principios del XXI ha cuestionado en cierta forma a los psicoanalistas argentinos y sus prácticas.

En Argentina, durante la década del noventa, bajo los mandatos de Carlos Saúl Menem (1989-1995 y 1995-1999), se implementaron políticas que seguían los preceptos del “Consenso de Washington”. Ese cúmulo de propuestas elaboradas por economistas estadounidenses y miembros de organismos multilaterales de financiamiento, se fundaban en los principios de apertura al mercado, privatización de servicios y la retirada de la intervención estatal en diversas áreas. Durante el segundo mandato de Menem las consecuencias negativas de estas políticas, se reflejaron en un crecimiento en los índices de pobreza.⁶³

En cuanto al estilo de gestión, el menemismo se basó en elaborar políticas a “puertas cerradas, lejos de la vista del público” (Ansaldi, 2007, p. 442), cuyo reflejo

⁶³ Para consultar las cifras de disminución o aumento de la pobreza en el país, a través de los años, ver los informes actualizados en el *Poverty & Equity Data Portal*, elaborado por el Banco Mundial, disponible en <http://povertydata.worldbank.org/poverty/country/ARG>

más claro resultó el pacto de Olivos.⁶⁴ Asimismo, funcionarios de la gestión menemista, incluyendo al mismo presidente, fueron acusados por casos de corrupción. Estos factores, contribuyeron a generar descrédito en los partidos políticos y en la dirigencia, al mismo tiempo que un cuestionamiento a su representatividad.

Luego de las elecciones de 1999, se produjo un recambio de gobierno y llegó al poder una coalición partidaria opositora -la "Alianza"-, que tuvo como candidato a presidente a Fernando De La Rúa. Esta coalición se unió para derrotar al menemismo, pero no modificó el programa de corte neoliberal implementado durante esa última década. El proceso económico y político iniciado en los noventa y continuado con la Alianza, desembocó en una grave crisis a fines de diciembre de 2001. Bajo un clima de alta agitación social y de falta de confianza en el sistema político, luego de las jornadas de extrema violencia que se vivieron el 19 y 20 de diciembre de ese año, De La Rúa debió renunciar a su cargo.⁶⁵

Si bien ese estallido social que terminó en la remoción de un presidente, reflejó una crisis de representatividad, surgieron nuevas formas de organización política por parte de la sociedad civil. Las más notorias fueron el movimiento piquetero y las asambleas barriales. Se crearon comedores populares, clubes de trueque y múltiples manifestaciones colectivas cuyo objetivo fue concretar acciones solidarias entre los ciudadanos. A estas modalidades de organización, se las denominó formas de participación política "desde abajo" (Fares & Lopez, 2008, p.122). En el año 2001, entonces, se produjo una ruptura con el sistema político tradicional, a la vez que aparecieron en escena nuevos actores sociales.

Empero, los hechos políticos cambiaron de rumbo rápidamente. En el año 2003, se produjo un llamado anticipado a elecciones por parte del presidente provisional Eduardo Duhalde. Allí, se observó un alto nivel de participación electoral y de voto

⁶⁴ Se llamó "Pacto de Olivos" a los acuerdos realizados durante 1993, entre el entonces presidente Carlos Saúl Menem y el expresidente Raúl Alfonsín. El objetivo de Menem consistió en reformar la Constitución Nacional para introducir la reelección presidencial, mientras que Alfonsín introdujo nuevas figuras institucionales en la reforma, a modo de límites para la ampliación de poder del Ejecutivo Nacional. En agosto de 1994 finalmente tuvo lugar la reforma de la Constitución.

⁶⁵ Desde investigaciones en cultura política (Jorge, 2015) se afirmó que, si bien la crisis de 2001 representó un colapso en la credibilidad de las *instituciones*, la crisis de *confianza* había comenzado en la década de 1990. Por ejemplo, en 1984, según la World Values Survey, el 73 % de los argentinos confiaba mucho o bastante en el Congreso, mientras que en 1991 apenas lo hacía el 17 %.

positivo, fenómenos que pueden ser interpretados como indicadores de una relegitimación de la representatividad. Al mismo tiempo, se iban diluyendo progresivamente las nuevas formas de organización popular, que comenzaban a ser cooptadas por corporaciones y partidos.

Según Waldo Ansaldi (2007), aun teniendo en cuenta la alta participación en las urnas y en el voto positivo a determinados candidatos en 2003, no es posible pensar esa relegitimación del sistema político argentino en términos *automáticos* y *directos*. Si bien desde el 2003 en adelante el escenario político se ha configurado con fuerzas políticas nuevas, éstas han quedado constituidas por retazos de otras fuerzas anteriores.⁶⁶ Incluso, más allá de la propuesta de repolitización de la ciudadanía que promovieron los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, la sociedad se vio (y se ve actualmente) atravesada por una crisis de legitimidad más profunda, que aún critica a los partidos políticos tradicionales y a sus dirigentes. No puede ignorarse entonces que la representatividad política todavía se encuentra fuertemente cuestionada.

A partir de lo ocurrido en el período 2001-2003, Mariano Plotkin & Sergio Visacovsky (2014) plantearon que también entraron en crisis ciertos discursos socialmente aceptados para explicar la realidad. Ante esto, se promovió la necesidad de formulación de nuevos diagnósticos sobre la crisis que atravesaba el país, desde otros saberes sociales.

Los psicoanalistas, en calidad de intelectuales, fueron consultados para expresar su opinión sobre la coyuntura del momento. En sus intervenciones, estos profesionales no demostraron producir intercambios fructíferos con otros saberes ni fueron capaces de elaborar problematizaciones que sobrevivieran a su mera

⁶⁶ Por ejemplo, el llamado "Frente para la Victoria" -actualmente "Unidad Ciudadana"- se constituyó en 2003 como una facción formada mayormente por miembros del Partido Justicialista. Sus principales representantes fueron Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Incluyó sectores provenientes del Frente Grande y de otros grupos progresistas. Empero, también formaron parte de él figuras como Daniel Scioli, último candidato a presidente por esta Frente y a la vez exfuncionario del menemismo. Por su parte el "Pro" -actualmente denominado "Cambiamos"-, se conformó en 2005 con referentes del mundo empresario, no vinculados a los partidos políticos tradicionales. Esta nueva fuerza también se conformó con dirigentes provenientes de otros sectores, como el mismo Partido Justicialista, Acción por la República y el partido Demócrata. También desde las últimas elecciones presidenciales de 2015, ha incluido entre sus filas a la tradicional Unión Cívica Radical.

formulación. En esas declaraciones también quedó expuesta una constante apelación a la autoridad y la alusión a una jerga especializada por parte de los psicoanalistas, fundamentalmente proveniente de los sectores lacanianos. Se observó, además, cierto aislamiento de estos profesionales en relación con los acontecimientos del orden social. Por último, se señaló una gran fragmentación del campo en múltiples instituciones (Plotkin & Visacovsky, 2014).

Asimismo, en ese momento debido a la difícil situación económica, el Psicoanálisis quedaba fuera del alcance de una parte de sus usuales adeptos. Se alteraban las condiciones de posibilidad para que los pacientes realizaran terapias largas y profundas. Los psicoanalistas, entonces, se vieron en la necesidad de adaptarse a la nueva coyuntura y de flexibilizar y reformular sus prácticas.

A la vez, las circunstancias de fines de 2001 en Argentina, se superponían con un momento particular en la historia del Psicoanálisis a nivel internacional. Desde fines del siglo XX y comienzos del XXI, el auge de las psicoterapias comenzaba a producir un efecto de debilitamiento de las ideas freudianas en el mundo (Roudinesco, 2003).⁶⁷ Es así que, desde hace un par de décadas, también se viene observando en el país el avance de otros enfoques “psi”.

Este es el caso, principalmente, de la creciente relevancia de la psiquiatría biológica inspirada en las neurociencias (Mantilla, 2014a). También se ha observado el crecimiento de corrientes psicológicas afines a ésta, como la psicología cognitiva (Korman, Viotti & Garay, 2010). Han cobrado importancia las prácticas basadas en la evidencia (PBE) y las terapias con apoyo empírico (TAE) (Mustaca, 2014). Aumentaron también, las propuestas de autoayuda o lo que más específicamente se ha denominado “autoayuda cerebral”, entre otras corrientes “psi” (Mantilla, 2017). Por último, cabe destacar que se reformularon las discusiones sobre la validez de los distintos enfoques en la concepción y tratamiento de los padecimientos mentales, debido a la reciente aparición de la nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V (2013).

⁶⁷ La eficacia terapéutica del Psicoanálisis y sus fundamentos epistemológicos han sido cuestionados desde sus orígenes. Dentro de las denominadas “Freud Wars” (Forrester, 1997) para el período aquí abordado, cabe destacar la aparición del famoso *Livre Noir de la Psychanalyse* (Meyer, 2005). Éste convocó a diversos especialistas para realizar un ataque abierto a las ideas freudianas.

De cualquier forma, el Psicoanálisis como contenido curricular de las carreras de Psicología, contó con un contexto institucional favorable para su pervivencia, desde el 2003 hasta el 2012 -año de cierre de este trabajo-. Durante ese período, los lineamientos a nivel del Ejecutivo Nacional permitieron solidificar el desarrollo de las instituciones universitarias. Creció el presupuesto universitario y se implementaron políticas como la administración extendida de becas, se promovió un fuerte desarrollo de la Ciencia y Técnica y se produjo una ampliación en las inversiones de infraestructura para las universidades (Chiroleu, Marquina & Rinesi, 2012). Es posible pensar entonces, que este fortalecimiento institucional operó como cierta garantía de continuidad para la difusión del Psicoanálisis, en su calidad de matriz teórica predominante, en las carreras de Psicología.

Asimismo, ya se mencionó cómo, dentro de este período, en el año 2004, la Psicología como disciplina universitaria obtuvo un nuevo reconocimiento estatal. Se la incluyó en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior y se la declaró como de “interés público”. Este hecho resulta de suma importancia, debido a que, más allá de las consecuencias institucionales de la declaración –como estar sujeta a los mecanismos de evaluación y acreditación de carreras-, se erigió a la Psicología, y, por tanto, a los principales discursos que ella promueve, en un lugar de relevancia para los argentinos.⁶⁸

El fortalecimiento de la disciplina psicológica en el país, también se vio reflejado en los últimos años en la continuidad del ingreso masivo de estudiantes a las aulas universitarias.⁶⁹ Existen en la actualidad en Argentina 87.000 estudiantes de Psicología en carreras públicas y privadas de todo el país. A la vez, se contabiliza un psicólogo cada 439 habitantes (Alonso & Klinar, 2016). Se señaló anteriormente, cómo esos psicólogos se inclinaron en su mayoría al área clínica (Alonso & Klinar, 2014). Dentro de ella, estos profesionales han escogido principalmente el enfoque psicoanalítico (Muller, 2008).⁷⁰

⁶⁸ La importancia otorgada por el Estado a ciertos temas, los instala como públicos, erigiéndolos como centrales en desmedro de otros (Fraser, 1994).

⁶⁹ Ver la nota periodística Por primera vez hay más alumnos inscriptos en Psicología que en Derecho de la UBA. *Portal Infobae*. 4 de abril de 2017.

⁷⁰ Esta tesis también indagó sobre las preferencias teóricas de los profesores y graduados en Psicología. Esos datos serán analizados en detalle en el capítulo tres.

Ante este nuevo escenario, en las próximas páginas se observará en qué medida y de qué forma, los factores que contribuyeron históricamente a la expansión del Psicoanálisis en la Universidad, continúan haciéndolo en un período reciente. Las teorías que se enseñan en clase, el apoyo de los alumnos a determinadas figuras y perspectivas teóricas, las prácticas profesionales que finalmente desempeñan los egresados y la flexibilidad del Psicoanálisis para combinarse con otros discursos, han resultado aspectos relevantes para el desarrollo de las ideas del médico vienés en el ámbito académico. En los próximos capítulos, esos aspectos serán analizados con detenimiento, a la luz de los datos recabados en el trabajo de campo.

CAPÍTULO 2

EL LUGAR DEL PSICOANÁLISIS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS Y LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS: UN ANÁLISIS SOMERO

2.1. Materias nominalmente psicoanalíticas en los planes de estudio de las carreras de Psicología

En las páginas anteriores se ha mostrado cómo el Psicoanálisis, desde los inicios de las carreras de Psicología, alcanzó un lugar protagónico. En este capítulo, se da cuenta tanto del lugar que detentó el Psicoanálisis, como de las características de su difusión, en planes de estudio y programas de distintas materias. Aquí se abordan entonces *políticas* curriculares. La noción de *política* aquí alude a la reunión de prácticas y discursos que, de forma planificada, intentaron establecer cierto orden, en desmedro de otras formas de organización posibles.⁷¹ Se consideran los planes de estudio y programas de materias, como formulaciones de *políticas* y como resultados de un complejo proceso de toma de decisiones (Roth Deubel, 2002).

En el trabajo de campo se analizaron entonces, inicialmente los planes de estudio de carreras de Psicología públicas y privadas. Por plan de estudios se entiende “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, p.13). En el plan de estudios, se muestra la propuesta curricular formal de la carrera, a la vez que allí reside una concepción sobre el profesional que se desea formar y su papel en la sociedad.

La imagen que la sociedad tiene sobre la disciplina, entonces, cumple un papel clave en un plan de estudios. Allí no sólo se combinan aspectos disciplinarios, sino

⁷¹ Usualmente este concepto se ha asimilado, en diversos estudios sociales, a aquello que se denomina *políticas públicas*, es decir, a los lineamientos propuestos por instancias directivas o gubernamentales de organizaciones públicas y estatales. Mientras que *lo político* remite a los antagonismos inherentes a cualquier sociedad humana, que pueden asumir formas diferentes y emerger en relaciones sociales diversas (Mouffe, 2001). Esta última noción incluye los efectos que surgen de forma no planificada, a partir de relaciones de poder, en cualquier orden social.

también los roles que se espera que cumplan esos profesionales (Courel, 2002). Para el caso argentino, la relevancia social que se concede a la Psicología clínica y al Psicoanálisis se encuentra en sintonía con la imagen del psicólogo como un profesional de la salud, con menor dedicación en otras áreas.

En este sentido, en el marco del inicio de los procesos de acreditación y evaluación en las universidades argentinas -que como ya se mencionó, han involucrado a las carreras de Psicología-, numerosos estudios abordaron el perfil del graduado en Psicología y los rasgos principales de esa tradición formativa (Vilanova, 1994, 2003; Piacente, 1994; Klappenbach, 1999b; Vilanova & Di Doménico, 1999; Di Doménico & Vilanova, 2000, Courel & Talak, 2001; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009). Estas investigaciones han enfatizado el perfil clínico del psicólogo argentino, altamente profesionalista, con un marcado énfasis en la orientación psicoanalítica y carente de una tradición en investigación.⁷²

Ahora bien, distintos representantes de carreras públicas de Psicología de Argentina y Uruguay, nucleados en la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPSI), señalaron dificultades para la formulación y la modificación de los planes de estudio de estas carreras, en el informe diagnóstico realizado en 1998, considerado un eje de referencia para las discusiones sobre formación en Psicología en general y para los debates sobre la posterior acreditación de carreras, en particular. El informe sostuvo, por ejemplo, que:

[S]ubsisten inconvenientes comunes, como la falta de adecuación de los programas y planes de trabajo respecto de lo estipulado por los planes de estudios, las superposiciones de contenidos y bibliografía de las distintas asignaturas y la falta de cobertura de determinadas áreas temáticas. Todas estas dificultades obstaculizan la formulación de propuestas fundadas y efectivas para la modificación de los planes de estudios (AUAPSI, 1998, p.38).

⁷² Sobre la falta de una tradición en investigación en la formación de los psicólogos en Argentina, Alejandro Dagfal ha sostenido que “la expansión del psicoanálisis se hizo a expensas de la psicología científica. O más bien, gracias a la ausencia de una tradición experimental autóctona, carencia inaugural que la difusión de las ideas freudianas no hizo más que profundizar” [...] En realidad, fue la falta de éxito de la empresa científica [...] lo que dejó un espacio vacío que el psicoanálisis supo ocupar muy rápidamente.” (Dagfal, 2009, pp. 405-406)

En esta misma línea, Raúl Courel y Ana María Talak (2001) indicaron, por ejemplo, que la elaboración de esos documentos no ha respondido a una planificación integral que asegure la participación del colectivo de los profesores de las carreras, sino que generalmente se organizó en torno a un listado de materias cuyos contenidos respondieron a la voluntad individual de los docentes. También otros autores (Di Doménico & Risueño, 2003; Klappenbach, 2003; Di Doménico & Piacente, 2003; Di Doménico & Risueño, 2013) retomaron las conclusiones de los informes de AUAPSI sobre aspectos críticos en la elaboración de los planes de estudio. Durante el trabajo de campo realizado en esta tesis, se hicieron presentes algunos de esos aspectos, que se verán a continuación.

Se realizó aquí entonces un análisis de una muestra de planes de estudio, que fueron seleccionados considerando la división público/privado en la gestión de las universidades a las que pertenecían las carreras estudiadas.⁷³ Se incluyó a las universidades privadas, ya que no escapan a las problemáticas que aquejan a las públicas.⁷⁴ Investigadores argentinos han sostenido que ante la fuerte influencia de las ideas freudianas en las carreras públicas, las privadas, por su parte, “enfatan la pluralidad de enfoques y los contactos con el mundo globalizado” (Plotkin, 2006, p. 58) y “han tendido a diferenciarse de las públicas buscando adaptarse a las nuevas condiciones del mercado laboral” (Dagfal, 2009, p. 50). Teniendo en cuenta esas

⁷³ Se pueden señalar distintos sentidos otorgados a esta distinción. En primer lugar, remite a la diferencia colectivo/individual. Lo público alude a aquello de utilidad común, mientras que lo privado se refiere al interés particular. En segundo lugar, en otros casos, esta división denota un criterio de visibilidad, oponiendo lo manifiesto y ostensible, por un lado, a lo secreto por otro. Por último, este par conceptual es usualmente entendido en relación con las nociones de apertura y clausura, es decir que lo público sería aquello que se encuentra al alcance de todos, mientras que lo privado es lo que no es accesible para otros (Rabotnikoff, 1998).

⁷⁴ En la Constitución Nacional se destacan los principios de gratuidad y equidad de lo que se denominó “educación pública estatal” (Art. 75, inc.19, CN.). Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la educación pública no estatal, de gestión privada, tuvo lugar en el país a fines de la década de 1950. En lo que se refiere a la nomenclatura, resulta común el uso del término “instituciones públicas” o de “gestión pública” para aquellas vinculadas a la “educación pública estatal”, mientras que el término “privadas” o de “gestión privada”, se utiliza para aquellos establecimientos donde se imparte “educación pública no estatal”. En esta tesis, las distintas denominaciones para cada uno de los casos se consideran sinónimos.

afirmaciones, era dable esperar que existieran similitudes y diferencias en el currículum de los distintos tipos de establecimientos.

Se analizaron entonces los planes de estudio (y sus modificaciones) de las ocho universidades públicas y nacionales del país que dictan la carrera de Psicología y de las ocho universidades privadas más importantes. La selección de estas carreras se realizó priorizando a las ocho casas de estudio públicas y nacionales que ofrecen el título de licenciado en Psicología o psicólogo. Los establecimientos privados se seleccionaron de acuerdo a su relevancia, considerando la cantidad de egresados desde el año de su creación (Alonso & Gago, 2008).

Cabe aclarar, que los contenidos curriculares de esos planes de estudio, se definen en diferentes instancias. En las universidades públicas, existen comisiones curriculares con participación de representantes de los tres claustros, que velan por la implementación de los planes de estudios, evalúan sus resultados y proponen modificaciones. Estas comisiones elaboran las propuestas que luego serán elevadas a los Consejos Directivos o Académicos de las Facultades –de quienes también dependen, de forma directa o indirecta- y a los Consejos Superiores de las Universidades. En esos planes se define tanto el perfil del graduado como los contenidos mínimos a impartir en cada materia. En el caso de las privadas, es el Consejo de Administración o Consejo Directivo el que refrenda las propuestas que realiza el Consejo Académico. A partir de allí, el estatuto de cada universidad podría establecer si es el Rector o el Consejo Superior, el que aprueba finalmente los planes de estudio a dictar en las distintas carreras (Del Bello, Barsky & Giménez, 2007).

Dentro del grupo de los establecimientos privados seleccionados, a excepción de uno, creado en la década de 1990, los siete restantes forman parte de la tanda más antigua de creación de universidades de ese tipo en Argentina, es decir, que fueron creados entre fines de la década del cincuenta y fines de la década del sesenta, considerando la prohibición de creación de nuevas casas de estudio que rigió hasta 1989. Esto implicó que la mayoría se fundaron desde la sanción del artículo 28 del decreto 6403/55, ocurrida en 1958, hasta finales de la década del sesenta. Esa primera etapa de creación de universidades privadas tuvo como protagonistas a entidades católicas con amplia tradición en la educación argentina. De hecho, la mitad de las carreras privadas aquí seleccionadas son de origen católico.

En esas casas de estudio confesionales mostraron gran peso las carreras humanísticas y las de Ciencias Sociales, además de las carreras tradicionales

(Medicina, Ingeniería, Derecho). Se posicionaron con un perfil similar a las universidades de gestión estatal. De esta manera, Psicología formó parte de la oferta principal de esos establecimientos (Del Bello, Barsky & Giménez, 2007).

Si bien en el capítulo anterior ya se dio cuenta del desarrollo histórico del Psicoanálisis en las carreras públicas, también cabe destacar aquí la influencia de destacados psicoanalistas en las carreras de Psicología privadas, desde sus momentos fundacionales. Por ejemplo, la carrera de la Universidad del Salvador tuvo entre sus fundadores a Celes Cárcamo, miembro de la APA, y como docente a Jorge Saurí, un psiquiatra católico, que mantuvo lazos con los círculos psicoanalíticos. La carrera de la Universidad de Belgrano tuvo como docentes a varios miembros de la APA, entre los cuales, por ejemplo, figuró Ángel Garma (Plotkin, 2006). En la Universidad Católica de Córdoba, la carrera de Psicología también contó con docentes que en su formación estuvieron influenciados por el Psicoanálisis, como por ejemplo, Juan Narciso Mocchiutti, docente de las cátedras de Historia de la Psicología y de Psicología Diferencial entre 1964 y 1967. Este profesor, en su Doctorado realizó un estudio que integró planteos filosóficos y teorías psicológicas como el Psicoanálisis (Piñeda, 2007b).

Particularmente, en lo que se refiere a la historia de las materias de nominación psicoanalítica, ya se mostró cómo la carrera de Rosario fue la primera en incluir a partir de 1959 una asignatura con el nombre “Psicoanálisis”, de la que estuvo a cargo José Bleger. Incluso en el plan de 1955, que fue rápidamente modificado por circunstancias políticas, ya figuraba la materia “Teorías y Técnicas del Psicoanálisis”. En el caso de la UBA, en 1959, la materia denominada “Psicología Profunda” tenía como subtítulo la aclaración: “Escuelas Psicoanalíticas”. La materia estaba a cargo de León Ostrov y se enseñaban autores como Sigmund Freud, Alfred Adler, Carl Jung y Melanie Klein.⁷⁵

Desde el momento fundacional de las carreras de Psicología, entonces, algunos planes de estudio ya contaban con materias que explícitamente aspiraban a impartir

⁷⁵ La denominación “profunda” fue una de las formas en las que se calificó al Psicoanálisis, según lo enunciado por Eugen Bleuler (Freud, 1914). El adjetivo *profunda* está en relación con la noción de *inconsciente*, por oposición a los desarrollos psicológicos sobre los procesos conscientes. Esa materia, posteriormente se denominó “Psicología Psicoanalítica”, aunque Ostrov renunciara luego de los ya mencionados incidentes de la “noche de los bastones largos”, en 1966 (Izaguirre, 2009).

el Psicoanálisis en la Universidad. Podría decirse que el Psicoanálisis se desarrolló tanto por *políticas* establecidas en documentos -como los planes de estudio y programas que se analizan en este capítulo- como por medio de instancias *no planificadas* por los niveles directivos de las carreras, que se analizarán en el capítulo tres.

En este apartado se pretende corroborar, entonces, en qué medida la programación curricular de las distintas casas de estudio mencionó expresamente al Psicoanálisis. Además, se trata de dar cuenta del momento del recorrido universitario formal en el que estuvieron ubicadas las materias de denominación psicoanalítica (si constituyeron un insumo del ciclo básico, una herramienta para la formación profesional, o ambas).⁷⁶ Considerando el escenario reciente, descrito en el capítulo anterior, también se pretende explorar si la influencia de esta orientación aumentó, disminuyó o se mantuvo constante con el correr de los años. Para ello, en esta primera fase, se analizó tanto la cantidad de materias obligatorias nominalmente psicoanalíticas como las horas de cursado de esas asignaturas.⁷⁷ Teniendo en cuenta estos aspectos se realizó entonces un abordaje de los planes de estudio de las carreras de Psicología.

Antes de atravesar por el proceso de evaluación y acreditación de carreras previsto por la CONEAU, los planes tenían una carga horaria promedio de 3400 horas obligatorias (Courel & Talak, 2001). Luego de consensuar los estándares para la acreditación de las carreras de Psicología, la previsión de esta carga horaria se modificó. La resolución 343/09 y su modificatoria 800/11 del Ministerio de Educación establecieron que la carga horaria obligatoria sería de 3200 horas, de las que 2700 estarían destinadas a la formación teórica. En general, las materias psicoanalíticas obligatorias se ubican dentro de esas horas de formación teórica.

Cabe aclarar que la recolección de la información con la que se trabajó en este capítulo no siempre resultó sencilla. La cultura organizacional de las casas de estudio

⁷⁶ Se entiende aquí por ciclo básico el recorrido hasta tercer año de la carrera de grado y por ciclo profesional el recorrido referido a los campos aplicados del desempeño profesional (áreas de trabajo que incluyen las orientaciones en psicología clínica, educacional, laboral y jurídica) (Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009).

⁷⁷ Las materias optativas fueron dejadas de lado en este primer análisis, en la medida en que su oferta es muy heterogénea y su incidencia en la formación del conjunto de los estudiantes resulta más difícil de evaluar.

públicas, vinculada a una democratización en el acceso a la información y a la difundida idea sobre el carácter público de su documentación, facilitó la recolección de los datos. Distinto fue el caso de algunas universidades privadas, en las que se exigió información detallada sobre los fundamentos de la investigación, el propósito de la misma, e incluso se solicitó que no se difundiera el nombre de la institución que brindaba los datos. Por esta razón, en algunas ocasiones se debió apelar a la buena voluntad de empleados administrativos o profesores de las carreras, que intermediaron ante las autoridades. Por oposición a las carreras públicas, en varias de las privadas aparecía la idea de que los planes de estudio y los programas de la carrera –sobre todo los elaborados en años anteriores y de más difícil acceso– constituían “información privada de la universidad”. Si bien esta situación finalmente no repercutió en el trabajo aquí realizado, no deja de ser significativa. En el acceso a la información, entonces, desde el momento inicial de la investigación se produjeron diferencias entre los distintos tipos de establecimientos.

Cuadro 4: Materias obligatorias nominalmente psicoanalíticas por universidad pública entre el 2000-2012*

Universidad	Cantidad de Materias	Nombres	Duración	Año	Cantidad de Horas	Cantidad Total de Horas
UPU1	1	Psicoanálisis Freud	Anual	Primero	180	180
UPU2	1	Psicoanálisis	Anual	Segundo	100	100
UPU3	1	Teoría Psicoanalítica	Anual	Segundo	192	192
UPU4	0	-	-	-	-	-
UPU5	3	Psicoanálisis	Cuatrimestral	Segundo	100	200
		Psicoanálisis Escuela Inglesa	Cuatrimestral	Tercero	50	
		Psicoanálisis Escuela Francesa	Cuatrimestral	Tercero	50	
UPU6	1	Psicoanálisis Freud	Anual	Segundo	120	120
UPU7	2	Introducción a la Teoría Psicoanalítica	Cuatrimestral	Segundo	75	Plan A: 150
		Desarrollo del Psicoanálisis	Cuatrimestral	Tercero	Plan A**: 75 Plan B: 50	Plan B: 125
UPU8	3	Teoría Psicoanalítica I	Cuatrimestral	Primero	96	288
		Teoría Psicoanalítica II	Cuatrimestral	Segundo	96	
		Teoría Psicoanalítica III	Cuatrimestral	Tercero	96	

Fuente: Elaboración propia

* En todos los casos, se trata de los planes de estudio vigentes entre el 2000-2012

** Las letras A y B son usadas para mostrar modificaciones en relación con la carga horaria de una misma materia en diferentes planes de estudio.

En el cuadro 4 se observa que todos los establecimientos públicos a excepción de uno (UPU4),⁷⁸ tuvieron de una a tres materias obligatorias nominalmente psicoanalíticas que, en total, representaron entre 100 y 288 horas anuales. Cuatro carreras contaban con una materia psicoanalítica obligatoria anual y las otras tres con dos o tres materias psicoanalíticas cuatrimestrales. En todas las carreras, las materias psicoanalíticas se ubicaron dentro de los tres primeros años de formación, es decir, dentro del ciclo básico.

En el lapso aquí estudiado, sólo una de las carreras experimentó modificaciones en relación con la cantidad de materias psicoanalíticas estipuladas (UPU7). En ese único caso, la carga horaria disminuyó levemente para una de las materias psicoanalíticas. Es decir, que, con esa única excepción, la enseñanza obligatoria de materias psicoanalíticas en las casas de estudio públicas, en general, se mantuvo estable con el correr de los años. Dada la complejidad del gobierno colegiado de los establecimientos públicos, la realización de eventuales modificaciones en los planes requiere tiempos más extensos de debate entre diferentes claustros -en comparación con las universidades privadas- (Bricall, 2000). En el período de doce años abordado en esta tesis no se produjeron modificaciones en los planes de estudio, que, a su vez, modificaran la carga horaria y/o la cantidad de materias psicoanalíticas, a excepción de sólo uno de los casos (UPU7). Es decir, que incluso considerando sólo el análisis de las materias nominales, se observó una clara prevalencia psicoanalítica. Según se verá más adelante, este protagonismo se acentúa aún más en el ciclo de formación profesional.

⁷⁸ Las siglas utilizadas en los cuadros anexados son: UPU para Universidad Pública y UPRI para Universidad Privada. Los nombres de las universidades vinculadas a los códigos que se muestran aquí se encuentran expuestos en el Anexo I. Cabe destacar que agentes universitarios pertenecientes a la carrera que no contó con materias explícitamente psicoanalíticas, la consideraron predominantemente psicoanalítica. Ver: Cuestionan el plan de estudios de Psicología, *Portal de Noticias, Rosario* 3. Se ha sostenido también que esta carrera imparte mayoritariamente contenidos de tipo psicoanalítico y cuenta con una larga tradición en el desarrollo de las ideas freudianas y lacanianas (Gallegos, 2012).

Los establecimientos privados por su parte, poseen mayor flexibilidad y rapidez en su forma de gobierno, a comparación de la modalidad colegiada y plural que presentan las instituciones de gestión estatal. Esto permite pensar por qué en las privadas se han introducido modificaciones con mayor facilidad, tanto en la forma de gobierno de la institución como en la organización académica (García de Fanelli, 1997). Esta diferencia puede observarse si se compara el cuadro 4 con el cuadro 5. En este último se plasman las transformaciones de los planes de estudio de carreras privadas y los cambios que suscitaron para las materias psicoanalíticas.

Cuadro 5: Materias obligatorias nominalmente psicoanalíticas por universidad privada entre el 2000-2012*

Universidad	Cantidad de Materias	Nombres	Duración	Año	Cantidad de Horas	Cantidad Total de Horas
UPRI1	4	Psicoanálisis I	Cuatrimestral	Segundo	64	256
		Psicoanálisis II	Cuatrimestral	Segundo	64	
		Psicoanálisis III: Postfreudianos y Contemporáneos	Cuatrimestral	Tercero	64	
		Psicopatología Psicoanalítica	Cuatrimestral	Tercero	64	
UPRI2	2	Psicoanálisis I***	Cuatrimestral	Segundo	Plan A**: 60 Plan B: 90	Plan A: 120. Plan B: 180
		Psicoanálisis II***	Cuatrimestral	Segundo	Plan A: 60 Plan B: 90	
UPRI3	Plan 1**** 1	Psicología profunda	Anual	Segundo	120	120
	Plan 2 2	Psicología Profunda I	Cuatrimestral	Segundo	75	150
		Psicología Profunda II	Cuatrimestral	Segundo	75	
UPRI4	2	Psicología Profunda	Anual	Segundo	96	160
		Psicología Clínica (Psicoanálisis)	Cuatrimestral	Cuarto	64	
UPRI5	1	Psicología Dinámica	Anual	Segundo	140	140
UPRI6	Plan 1 3	Psicoanálisis I	Cuatrimestral	Segundo	100	220
		Psicoanálisis II	Cuatrimestral	Tercero	60	

		Psicoanálisis III	Cuatrimestral	Tercero	60	
	Plan 2 4	Teoría Psicológica Psicoanalítica I	Cuatrimestral	Primero	75	
		Teoría Psicológica Psicoanalítica II	Cuatrimestral	Segundo	75	
		Teoría Psicológica Psicoanalítica III	Cuatrimestral	Tercero	75	325
		Clínica Psicológica Psicoanalítica	Cuatrimestral	Cuarto	100	
UPRI7	Plan 1 4	Teoría del Psicoanálisis	Cuatrimestral	Segundo	60	270
		Práctica Psicoanalítica	Cuatrimestral	Segundo	60	
		Psicología Profunda I	Cuatrimestral	Cuarto	75	
		Psicología Profunda II	Cuatrimestral	Quinto	75	
	Plan 2 2	Teoría del Psicoanálisis	Anual	Tercero	150	
		Psicología Profunda	Anual	Cuarto	150	300
	Plan 3 4	Teoría del Psicoanálisis I	Cuatrimestral	Segundo	71	
		Teoría del Psicoanálisis II	Cuatrimestral	Segundo	71	304
		Desarrollos en Psicoanálisis I	Cuatrimestral	Cuarto	71	
		Desarrollos en Psicoanálisis II	Cuatrimestral	Cuarto	71	
UPRI8	0	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

* No se destaca la existencia de distintos planes de estudio para una misma carrera si éstos no mostraron diferencias en relación con las materias aquí analizadas.

** Las letras A y B han sido utilizadas para mostrar modificaciones en relación con la *carga horaria* de una misma materia en diferentes planes de estudio.

*** En el último plan de estudios analizado de la carrera UPRI2, Psicoanálisis I y Psicoanálisis II cambiaron su nombre a Teoría Psicoanalítica I y Teoría Psicoanalítica II respectivamente.

**** Se mencionan como “Plan 1” y “Plan 2” a diferentes planes de estudio que contemplan modificaciones en cuanto al *número* y/o el *nombre* de materias psicoanalíticas

Se observa que la mitad de estos establecimientos experimentaron cambios en sus planes de estudio. En esos casos, aumentó la carga horaria de las materias psicoanalíticas (UPRI2 y UPRI3), o bien se incrementó el número de materias psicoanalíticas (UPRI6) o, luego de modificaciones, finalmente esa cantidad de materias se mantuvo –pero aumentó la carga horaria– (UPRI7). Es decir que, en comparación con las universidades públicas, hubo una mayor cantidad de cambios formales en las carreras privadas, que, a su vez, introdujeron una mayor carga horaria o un número mayor de materias nominalmente psicoanalíticas.

Al igual que en las carreras públicas, dentro de la muestra de universidades privadas, sólo una casa de estudios no contó con ninguna asignatura explícitamente psicoanalítica (UPRI8). El número de materias con esa denominación en todas las otras carreras privadas se situó entre uno y cuatro. La carga horaria total fue de 120 a 325 horas, es decir, mayor que la de las universidades públicas. También y del mismo modo que las carreras del primer grupo, la mitad de ellas contó con materias psicoanalíticas de duración anual. Incluso uno de esos planes mostró hasta dos materias expresamente psicoanalíticas de duración anual (UPRI7) —que una posterior modificación del plan de estudios desglosó en cuatro materias cuatrimestrales—. Asimismo, casi todas las carreras contaron en su plan de estudios con un rango de una a cuatro materias psicoanalíticas de duración cuatrimestral.

Cabe aclarar que, al igual que en el caso de las universidades públicas, la única carrera privada que no tuvo materias nominalmente psicoanalíticas (UPRI8), igualmente dio pruebas de la extendida influencia del Psicoanálisis en otros aspectos curriculares. Así, por ejemplo, en el apartado siguiente se verá que Sigmund Freud fue uno de los autores más citados dentro de las materias seleccionadas, en los dos tipos de asignaturas aquí estudiadas, tanto introductorias como profesionales.

En estos establecimientos privados, las materias expresamente psicoanalíticas se encontraron mayoritariamente en segundo y tercer año. Una de las casas de estudio (UPRI6) incorporó ya desde primer año la “Teoría Psicológica Psicoanalítica I” y extendió hasta cuarto año la influencia de esta orientación, presentando allí la materia “Clínica Psicológica Psicoanalítica”. En cuarto año de otro establecimiento (UPRI4) figuraba la materia “Psicología Clínica”, que contenía una aclaración acerca de la orientación teórica con la que se dictaba: “Psicoanálisis”. En otra de las carreras, en cuarto año se impartía “Desarrollos en Psicoanálisis I y II”. Incluso, para cohortes anteriores, algunas materias de denominación psicoanalítica llegaron a figurar en el quinto año del plan de estudios (UPRI7). Aparece entonces una mayor impronta explícita del Psicoanálisis en el tramo de formación profesional de las carreras privadas, a diferencia de las carreras públicas, donde –al menos nominalmente- estas ideas se ubicaban dentro de la formación básica.

Ahora bien, se debe aclarar que en la mitad de estos establecimientos privados había denominaciones particulares que permiten inferir la difusión de contenidos psicoanalíticos, aunque no sea con el nombre de “Psicoanálisis”. Tal como se observa en el cuadro 5, una de las casas de estudio propuso en el último plan de estudios allí analizado, las asignaturas “Psicología Profunda I” y “Psicología Profunda II” (UPRI3). También, en otra de las carreras (UPRI4), apareció en segundo año, una materia de duración anual denominada “Psicología Profunda”, a la vez que se observó en el mismo plan de estudios la materia llamada “Psicología Clínica (Psicoanálisis)”. El término “profunda” surgió de igual forma en materias pertenecientes a un plan de estudios anterior de una de las universidades privadas (UPRI7), que desapareció en la última versión de ese plan de estudios y fue suplantada por “Desarrollos en Psicoanálisis I” y “Desarrollos en Psicoanálisis II”.

Otra de las carreras propuso en su plan la materia “Psicología Dinámica” (UPRI5), dando lugar a un término que históricamente ha sido asociado al Psicoanálisis, más allá de existir otras Psicologías que puedan incluirse en tal categoría.⁷⁹ La propia documentación de esa asignatura se refirió al Psicoanálisis como “la escuela que mejor representa el punto de vista psicodinámico” (Samat, 2003,

⁷⁹ Pueden mencionarse otras psicologías dinámicas que abordaron los fenómenos inconscientes o por fuera de la consciencia: la Psicología dinámica de Janet (Dagfal, 2013), la psicofisiología wundtiana (Danziger, 2001; de Freitas Araujo, 2012) y la Psicología de Würzburg (Kusch, 1995; 1999).

p. 2). Por “dinámico” se entiende “lo constituido por fuerzas, y más en particular, por fuerzas antagónicas” (Chemama & Vandermesch, 1998, p. 165). De esta manera, se observa que algunas instituciones, evitaron utilizar expresamente el rótulo de “Psicoanálisis”.⁸⁰

En todo caso, el análisis de los planes de estudio muestra que casi todas las carreras, públicas y privadas, ofrecen materias de denominación psicoanalítica. Esto pone de relieve el hecho de que aquellos que estuvieron a cargo de la elaboración de esos planes de estudio consideraban que el Psicoanálisis tenía que estar incluido de manera explícita, más allá de sus variantes (“Psicoanálisis”, “Introducción a la Teoría Psicoanalítica”, “Teoría Psicoanalítica” “Teoría Psicológica Psicoanalítica”, “Desarrollos en Psicoanálisis” “Clínica Psicoanalítica” “Psicopatología Psicoanalítica” y su disgregación en distintas vertientes: “Psicoanálisis Freud”, “Psicoanálisis Escuela Inglesa”, “Psicoanálisis Escuela Francesa”).

En resumen, las materias denominadas psicoanalíticas estuvieron representadas en casi todas las carreras de Psicología, salvo dos excepciones, una pública y una privada, en las que igualmente, cómo se verá en los próximos apartados, la presencia psicoanalítica se hace evidente en otras instancias curriculares.

Ahora bien, en la realización de este análisis se observó que ninguna otra corriente de la Psicología tuvo un lugar tan notable en los planes de estudio como el de las ideas psicoanalíticas. Se encontraron asignaturas con diferentes denominaciones, que variaron según las particularidades de cada casa de estudios. A la vez, como es esperable, existen materias enseñadas desde otros marcos teóricos que escapan a las nomenclaturas formales, que no pudieron ser tomadas en cuenta

⁸⁰ Cabe aclarar que tres de estos cuatro establecimientos son de carácter confesional, por lo que es posible pensar que estas modificaciones nominales se vinculan a la difícil relación que ha tenido el catolicismo con las ideas freudianas a lo largo de la historia, principalmente, debido a las consideraciones freudianas sobre la religión como neurosis colectiva (Argelazi, 2008). Freud, además, dejó en claro que no quería que su doctrina fuera confundida con ningún tipo de misticismo y que el Psicoanálisis no tenía nada que ver con la religión (1927/1992). En distintos circuitos católicos se ha catalogado al Psicoanálisis de teoría pansexualista y hasta inmoral, se ha repudiado la existencia de pulsiones sexuales infantiles y se ha formulado una crítica a la primacía del inconsciente, entre otros cuestionamientos (Desmazières, 2011). De cualquier forma, también han existido trabajos que tendieron a entablar diálogos entre la Iglesia y las ideas freudianas. Ver: Dalbiez (1941), Zilboorg (1958) Plé (1952). Para el caso argentino, aquí ya se ha señalado la influencia del Psicoanálisis en la creación de algunas de las primeras carreras católicas en Psicología.

en este apartado. Empero, aquí fue posible señalar algunas corrientes teóricas con un lugar específico dentro de los planes de estudio, bajo la denominación de, por ejemplo, “Teoría(s) X” o “Psicología X”.

Dentro de las universidades públicas, la única orientación que mostró cierto impacto en los planes analizados fue la cognitiva (Ver cuadro 6). Tres de las ocho carreras públicas contaron con materias obligatorias explícitamente destinadas a la enseñanza de esta corriente, bajo la denominación de “Teorías cognitivas conductuales” y “Teorías cognitivas e integrativas” (UPU5); “Psicología cognitiva” (UPU7) y “Psicología cognitiva I” y “Psicología cognitiva II” (UPU8).

De estas carreras, una de ellas (UPU5) cuenta con una tradición científica desde sus comienzos, siendo la única en Argentina que permite que los estudiantes, a partir de tercer año, elijan la orientación cognitiva-integrativa o la psicoanalítica (Polanco & Calabresi, 2009).⁸¹ Otra de las carreras incorporó el enfoque cognitivo al plan de estudios en la década de 1990 (Urquijo, 2014; Ostrovsky & Moya, 2017) (UPU7).⁸² Por último, otra de las carreras que propone en su plan de estudios asignaturas de orientación cognitiva es la de más reciente creación en el país, en el año 2005 (UPU8). Se entiende que esta última carrera surgió entonces al compás de los debates más recientes del campo “psi”, que contemplan el crecimiento de este enfoque en el plano internacional y nacional.

⁸¹ Hugo Klappenbach sostuvo que la originalidad de la carrera de Psicología de San Luis se basó en aspectos tales como la participación de figuras en la organización de la carrera que contaban con una tradición científica, y con interés en la Psicología aplicada, como Juan José Arévalo y Plácido Horas. También destacó la influencia de la llegada a San Luis de Rubén Ardila, quien promovió el análisis experimental del comportamiento. Klappenbach señaló asimismo que la carrera de Psicología de la UNSL, nunca fue una plaza de interés para los psicoanalistas de la APA, debido a su distancia geográfica con respecto a la ciudad de Buenos Aires y su escasa incidencia estadística a nivel nacional. Empero desde la organización de la carrera tampoco se los convocó para ser docentes en esa casa de estudios (Polanco & Calabresi, 2009).

⁸² Para el caso de estas dos carreras, el informe diagnóstico elaborado por AUAPSI en 1998, señaló que el “problema de la hegemonía de una única corriente teórica se traduce en una primacía bi-teórica (como en el caso de la UNSL y, en menor medida, de la UNMP)” (1998, p. 39).

Cuadro 6: Materias explícitamente abordadas desde otros enfoques teóricos en universidades públicas y privadas entre el 2000-2012

Universidad (Pública y Privada)	Cantidad (Materias por enfoque)	Nombres	Duración	Año	Cantidad de Horas	Cantidad Total de Horas
UPU5	2	Teorías Cognitivas Conductuales	Cuatrimestral	Segundo	100	200
		Teorías Cognitivas e Integrativas	Cuatrimestral	Tercero	100	
UPU7	1	Psicología Cognitiva	Cuatrimestral	Segundo	100	100
UPU8	2	Psicología Cognitiva I	Cuatrimestral	Segundo	96	192
		Psicología Cognitiva II	Cuatrimestral	Tercero	96	
UPRI2	1	Procesos Psicológicos Cognitivos	Cuatrimestral	Segundo	Plan 1: 60 Plan 2: 90	Plan 1: 60 Plan 2: 90
UPRI4	1	Psicología clínica II (Psic. Breves, Psic. Realista y Logoterapia)	Anual	Quinto	128	128
UPRI5	1	Psicología Existencial y Humanística	Cuatrimestral	Tercero	84	84
UPRI6	Plan 1: 1	Psicología Cognitivo Conductual	Cuatrimestral	Segundo	100	100
	Plan 2: 2	Teoría Psicológica Cognitivo conductual	Cuatrimestral	Tercero	75	
		Clínica Cognitivo Conductual	Cuatrimestral	Cuarto	100	175
	Plan 1: 1	Teoría Sistémica-	Cuatrimestral	Tercero	60	60

		Comunicacio nal				
Plan 2:	2	Teoría Psicológica Sistémica	Cuatrimestral	Tercero	75	175
		Clínica Psicológica Sistémica	Cuatrimestral	Cuarto	100	
2	2	Teoría Psicológica Existencial	Cuatrimestral	Tercero	75	175
		Clínica Psicológica Existencial	Cuatrimestral	Cuarto	100	
UPRI7	1	Psicología Sistémica	Cuatrimestral	Segundo	60	60
UPRI8	2	Psicología del aprendizaje y desarrollo cognitivo	Anual	Segundo	96	224
		Procesos cognoscitivos, aprendizaje y lenguaje	Anual	Tercero	128	

Fuente: Elaboración Propia

En comparación con las públicas, la oferta académica de las carreras privadas mostró una mayor diversidad de enfoques teóricos, según las especificidades de cada casa de estudios. El enfoque cognitivo estuvo presente de manera nominal en la mitad de las carreras privadas. En una de ellas se impartía la materia “Psicología cognitivo conductual”, que en una modificación del plan de estudios pasó a ser “Teoría psicológica cognitivo conductual”, a la cual se agregó la materia “Clínica cognitivo conductual” (UPRI6). En otra casa de estudios, existía la materia “Psicología cognitiva”, pero fue eliminada luego de una modificación del plan (UPRI7). Asimismo, se identificaron asignaturas con el nombre de “Procesos psicológicos cognitivos” (UPRI2) y “Psicología del aprendizaje y desarrollo cognitivo” o “Procesos cognoscitivo, aprendizaje y lenguaje”—en un plan de estudios que ya no se encuentra más vigente-

(UPRI8). Es decir que el enfoque cognitivo, se hicieron presentes en tres de ocho carreras privadas, al igual que en las públicas.

Se identificó también el enfoque sistémico, en menor medida, en dos carreras privadas. En un plan de estudios anterior, que ya no rige, existió una materia denominada “Psicología sistémica” (UPRI7). En otra carrera (UPRI6) se identificó una “Teoría sistémica comunicacional”, que después llevó el nombre de “Teoría sistémica” e incorporó también una “Clínica sistémica”.

Esta última carrera (UPRI6) asimismo impartió una “Psicología existencial y humanística” que posteriormente pasó a ser “Teoría existencial”, agregando una “Clínica existencial”. El enfoque existencial también tuvo alcance en otra casa de estudios de la misma región (Cuyo), con la asignatura “Psicología existencial y humanística” (UPRI5). Al igual que el enfoque sistémico, la orientación existencial se hizo presente en dos carreras privadas. Por último, otra de las carreras, en un plan de estudios ya modificado, con el nombre de “Psicología Clínica II” aclaraba que allí se abordarían “Psicoterapias Breves, Psicoterapia Realista y Logoterapia” (UPRI4).

Anteriormente se mostró que, en las casas de estudio privadas, por medio de las modificaciones de los planes de estudio de los últimos años, a nivel nominal, aumentó la cantidad de materias psicoanalíticas y, por consiguiente, su carga horaria. Sin embargo, en este tipo de carreras, en comparación con las públicas, se observó una mayor diversidad de oferta de otras orientaciones psicológicas, en el plano nominal. Puede observarse, junto con Plotkin (2006) y Dagfal (2009), que efectivamente, al menos según este análisis de los planes de estudio, existió en las privadas una mayor amplitud de orientaciones teóricas, que en las públicas.

Uno de los docentes consultados de una de las carreras privadas, expresó que si bien esa casa de estudios pretende pluralizar la oferta de enfoques teóricos en Psicología, respeta la tradición psicoanalítica del psicólogo argentino. Afirmó la intención de que la influencia del Psicoanálisis se restrinja a las materias específicamente creadas para tal fin:

Incluso nosotros mantenemos una fuerte formación psicoanalítica, pero intentamos que sea *en los espacios del Psicoanálisis*. Esto es, tenemos cuatro materias de Psicoanálisis, tenemos cuatro asignaturas psicoanalíticas. Psicoanálisis I, II, III, e incluso tenemos una Psicopatología Psicoanalítica, [...] sabiendo la idiosincrasia de la formación del psicólogo, la historia de la formación

del psicólogo en la Argentina, nos pareció razonable que los psicólogos egresados de nuestra carrera tengan una formación psicoanalítica importante. Sabemos que en otros lugares del mundo no es necesario [...] Para un psicólogo en Argentina parece que es fundamental [...] para que puedan dialogar, incluso dialogar con psiquiatras, otros profesionales o con otros colegas mayores (PB1).⁸³

Tal como se verá en esta tesis, y de forma contraria a las expectativas del actor aquí citado, lejos está el Psicoanálisis de circunscribirse meramente a los espacios planificados en el currículum y a las materias nominalmente psicoanalíticas.

Recapitulando, luego de este análisis de la cantidad y de la carga horaria de las materias obligatorias expresamente psicoanalíticas de 16 carreras de Psicología públicas y privadas parece evidente que el alcance de la orientación psicoanalítica no fue igualado ni mucho menos superado por ningún otro enfoque psicológico. Ninguna otra corriente se hizo presente en la totalidad de los planes de estudio de ambos tipos de carreras. El Psicoanálisis alcanzó, ya en el plano nominal, casi todos los planes de estudio analizados. Se verá luego que en los contados casos en los que no apareció en el nombre de la asignatura, sí apareció claramente en los contenidos curriculares establecidos en los programas.

2.2. Contenidos plurales y una referencia obligada en la mayoría de las carreras: el Psicoanálisis en las materias introductorias

⁸³ Si bien el análisis de las representaciones recabadas en los cuestionarios es retomado a partir del último apartado de este capítulo, en los próximos apartados se expondrán algunas de las representaciones formuladas, a modo ilustrativo. A partir de ahora para hacer referencia a esas representaciones, se señala con la letra "P" las frases de los docentes consultados y con la letra "G", las de los graduados. Luego, con la letra "A" se hace referencia a las afirmaciones de agentes de universidades públicas, mientras que con la letra "B" se refiere a las frases de agentes pertenecientes a universidades privadas. Los números que acompañan las letras van del 1 al 16 ya que se consultó a dos graduados y dos docentes por cada una de las 16 casas de estudios seleccionadas. De esta manera, por ejemplo, el código "PA1" hace referencia a un profesor de una universidad pública, mientras que "GB1" se refiere a un graduado de una universidad privada.

En las carreras seleccionadas, luego de estudiar la presencia del Psicoanálisis a partir de los programas de las materias que explícitamente lo mencionaban en su nombre, se procedió a examinar los contenidos curriculares, por medio de las referencias presentes en la bibliografía obligatoria de los programas de las asignaturas introductorias (“Introducción a la Psicología”, “Psicología general”, “Psicología I”, etc.) vigentes al año 2012 (momento de recolección de los datos).

Estas materias, en todas las carreras estudiadas, están a cargo de equipos docentes, organizados como *cátedras*. Esta modalidad de organización académica se caracteriza por su carácter jerárquico. El profesor titular es el encargado de confeccionar el programa de la materia, pudiendo incluir o no al equipo docente en la elaboración del mismo. Del titular depende la organización y el control de las actividades de docencia e investigación del equipo a su cargo (Toribio, 1999). La concentración de actividades y responsabilidades en el catedrático titular, puede implicar cierta rigidez, así como una gran diferenciación verticalista dentro de la cátedra (Suasnábar, 2000; Marquina, 2007).⁸⁴

A la vez, desde la Reforma de 1918, en las carreras universitarias rige el principio de *libertad de cátedra*. Ésta se refiere a la facultad de los académicos de enseñar, publicar e investigar sobre cualquier tópico que consideren de interés, sin riesgo ni amenaza de sanción, excepto el incumplimiento de la ética profesional (Andreescu, 2009). La libertad de cátedra permite dictar los contenidos mínimos desde la perspectiva teórica que prefiera el docente que elabora el programa. Son los académicos titulares de las cátedras introductorias a la Psicología, entonces, quienes tienen a cargo la organización de los contenidos curriculares a ser dictados en clase.⁸⁵

⁸⁴ En algunas carreras privadas de Psicología de Argentina, se han producido modificaciones a este sistema, dado que se han constituido “Departamentos” de Psicología. En teoría, es el Departamento (y ya no el titular de la cátedra) quien debería disponer del monopolio sobre las tareas de docencia, investigación y extensión de un campo particular del conocimiento. Sin embargo, en los casos que se ha implementado esta modalidad en el país, no se ha transformado sustancialmente el funcionamiento de las cátedras, sistema que continúa imponiéndose.

⁸⁵ Se considera como académicos, a intelectuales o expertos que participan sistemáticamente en las universidades mediante tareas de docencia e investigación (Follari, 2008). Los intelectuales pueden ser caracterizados como aquellos que realizan actividades públicas basadas en una forma de pensamiento crítico e independiente, y los expertos como aquellos asociados a un saber técnico que evoca especialización y entrenamiento académico (Neiburg & Plotkin, 2004).

Un estudio anterior, que analizó distintos programas de materias introductorias a la Psicología, sostuvo que en esos documentos, los académicos a cargo de las cátedras debieron dar cuenta de la amplia diversidad que reviste la disciplina psicológica (Sulle, Bur, Gómez & Lobel, 2012). Considerando entonces la libertad de cátedra, aquí se observó que en esos programas tuvieron lugar propuestas muy diferentes, desde abordajes de los procesos básicos mediante distintas perspectivas teóricas, hasta el cruce de cuestiones epistemológicas con los desarrollos históricos del siglo XX.

De acuerdo entonces a la voluntad de cada docente y a la característica particular de este tipo de materias, los programas introductorios han mostrado múltiples diferencias entre sí:

Una de las cuestiones generales que surge del análisis de los programas, es que el tipo de organización formal es muy diferente, lo mismo que los objetivos, contenidos y bibliografía. [...] Todos presentan una fundamentación, aunque la misma exterioriza variaciones tanto formales como de posicionamientos filosóficos, epistemológicos, históricos y también pedagógicos (Sulle, Bur, Gómez & Lobel, 2012, p. 378)

En la recolección de datos aquí realizada se observó esa gran heterogeneidad, tanto en la organización de los programas como en los contenidos curriculares. Por ese motivo, no se compararon las fundamentaciones y objetivos a los que apuntaron cada una de las cátedras. Igualmente, esa diversidad se reflejó en las formas de referenciar la bibliografía en los distintos programas, lo que supuso una dificultad para esta investigación. Ya se ha señalado en otros trabajos la necesidad de que exista para las carreras de todo el país una normalización de este tipo de datos. Se ha indicado la urgencia de sugerir modificaciones en estos aspectos a los organismos evaluadores (Vázquez Ferrero, 2016).

Considerando entonces, la gran variedad –en el plano formal y en los posicionamientos teóricos- de este tipo de asignaturas, y teniendo en cuenta a la vez, la fuerte impronta psicoanalítica en la Psicología argentina, cabe analizar aquí el impacto del Psicoanálisis en este tipo de materias. Cristina Di Doménico y Alberto Vilanova (1990) han señalado que, en el marco de una compleja relación entre la

formación básica y la profesional en las carreras de Psicología de Argentina⁸⁶, en los cursos básicos se han sustituido contenidos por otros de índole praxeológica. El informe diagnóstico de AUAPSI (1998) destacó también que “en los programas [...] incluso los procesos psicológicos básicos, considerados como área poco representada, tienden a ser estudiados en varias unidades académicas desde la perspectiva del psicoanálisis” (p. 39). Por su parte, Hugo Klappenbach, también ha sostenido que es usual que desde materias iniciales se dicten contenidos psicoanalíticos: “Hay cursos de Psicología general que se confunden con Epistemología, con Historia de la Psicología o con una suerte de Introducción al Psicoanálisis” (Polanco & Calabresi, 2009, p. 5).

En este sentido, pueden señalarse algunos hitos históricos que muestran el sello psicoanalítico en cátedras iniciales. Desde 1958, en la cátedra de “Introducción a la Psicología” de la UBA, José Bleger propuso una lectura de nociones del Psicoanálisis, en el marco de un programa más amplio que incluía el proyecto de la psicohigiene como ámbito de acción del psicólogo (Vezzetti, 2007). Luego, esa misma cátedra introductoria estuvo a cargo de José Topf, quien se auto definía, no sólo como psicólogo clínico, sino también como psicoanalista y discípulo de Bleger (Topf, 1989). Asimismo, uno de los profesores consultados en esta investigación, a cargo de una materia introductoria, aludió a Topf como su principal referente en su formación universitaria (PB3). Se observa entonces a través de estos ejemplos, cómo la enseñanza del Psicoanálisis ha resultado significativa para docentes de materias del ciclo básico.

Teniendo en cuenta entonces las distintas maneras de elaborar los programas de cada una de las cátedras, que a su vez apelan a múltiples textos de autores

⁸⁶ Las carreras de Psicología de Argentina han sido organizadas de acuerdo a la implementación del llamado modelo “Boulder”, científico-profesional, propuesto en 1948, en la Conferencia sobre Enseñanza de la Psicología, realizada en Boulder, Colorado, Estados Unidos. Este modelo fue adoptado posteriormente en Bogotá en 1974, en la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, que tuvo lugar en Bogotá, Colombia (Ardila, 1978; Gallegos, 2010). Como consecuencia de esta implementación, las carreras han sido conformadas por un ciclo básico, que refleja el haber universal del conocimiento disciplinario, y por un ciclo profesional, ligado a las demandas sociales de cada contexto. Estos dos ciclos, se han relacionado de una forma particular en Argentina, ya que se han superpuesto criterios científicos y prácticos, confundiendo la formación básica con la profesional (Moya & Di Doménico, 2012).

provenientes de distintas filiaciones teóricas, y la fuerte impronta psicoanalítica en la enseñanza Psicología en Argentina, aquí se analiza en los programas de cátedras introductorias, la cantidad de referencias a autores de filiación freudiana. Se aborda esta variable como una forma de intervención en la política curricular por parte de los académicos a cargo de las distintas asignaturas.

Se realizó entonces un análisis bibliométrico de los autores más citados en cada una de las asignaturas así como una categorización en orientaciones teóricas, con el fin de establecer el peso relativo de la orientación psicoanalítica.⁸⁷ La bibliometría ha sido utilizada en el campo de la Psicología, mayormente para el análisis de publicaciones científicas. De cualquier forma, dado que esta técnica posibilita analizar distintas fuentes documentales, se han producido en Argentina trabajos –provenientes mayormente de equipos de investigación con sede en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de Mar del Plata– que la han aplicado al análisis de referencias bibliográficas, de programas de materias de distintas carreras en Psicología, considerando a estos programas como textos publicados (Vázquez Ferrero, 2016). El análisis realizado en este apartado y el en el siguiente, parte de esa misma idea.

Se revisaron 20 programas de materias introductorias de 16 casas de estudio (8 públicas y 8 privadas).⁸⁸ Para estas materias iniciales, las referencias incluidas en la bibliografía obligatoria fueron 494 (N=494). De ellas, 327 correspondieron a carreras de universidades públicas y 167 a carreras privadas.⁸⁹ Se analizó, entonces, el nivel de citación y la orientación teórica o disciplinar de cada autor.

En un primer momento se sistematizaron y jerarquizaron los nombres de los autores de las obras referenciadas en la bibliografía obligatoria. Luego, se clasificaron los textos según la filiación teórica de los autores. Asimismo, se pretendió especificar

⁸⁷ Por “bibliometría” se entendió a la cuantificación y el análisis de la información bibliográfica, permitiendo la organización y categorización de la misma (Garfield, 1978). Los nombres de los autores y los títulos de los trabajos posibilitaron la aproximación al problema de la clasificación de las materias, la división y el ordenamiento de los contenidos (Carpintero & Peiró, 1981).

⁸⁸ El número de carreras seleccionadas fue 16, pero varias de ellas contaban con más de una cátedra, por esto, el número de programas analizados ascendió a 20.

⁸⁹ En esta enumeración se consideraron cantidades promedio por universidad, en los casos que existió más de una cátedra por establecimiento. De cualquier forma, en los cuadros siempre se detallan las diferencias encontradas entre las distintas cátedras de una misma carrera.

la adhesión de un autor a una orientación u otra de acuerdo a lo mencionado en los títulos de las obras. Las técnicas de clasificación utilizadas en este análisis provinieron del área de estudio de la bibliotecología. La clasificación consiste en agrupar los textos de acuerdo a la temática de cada uno para poner de manifiesto un orden determinado (Lafuente López, 1993; Naumis Peña, 2003). Cabe aclarar que el objetivo de esta tarea consistió en la clasificación de las referencias bibliográficas y no en un análisis de contenido de los textos.

La clasificación se realizó entonces teniendo en cuenta criterios de otros estudios bibliométricos en Psicología, realizados en distintas casas de estudio de Argentina (Vázquez Ferrero, & Colombo, 2008; Moya, 2010; Moya & Di Doménico, 2012). De esta manera, las categorías establecidas para las distintas orientaciones psicológicas fueron, en una primera instancia: cognitiva, comportamental, social/interaccional, constructivista, sociocultural, psicoanalítica/Freud y psicoanalítica/Lacan.⁹⁰ A esas categorías se agregaron nuevas que surgieron con el propio devenir del trabajo: integrativa (entre distintos enfoques psicológicos), interdisciplinar (entre distintas disciplinas) y general (de mera exposición de diferentes enfoques psicológicos con el formato de manual, tratado o documento de cátedra). También se abrió la posibilidad de categorizar los textos como provenientes de otras disciplinas, esto es, de orientación socio-histórica, psiquiátrica, filosófica, educacional, etc. Así, durante el tratamiento de los datos, los criterios de clasificación se fueron modificando para un análisis más rico y detallado.

Se jerarquizaron los textos identificando los tres autores más citados por programa, ubicándolos de mayor a menor, por cantidad de referencias. En algunos casos, existió más de un autor situado en la misma orientación teórica, con igual cantidad de textos, por lo que se establecieron letras clasificatorias a continuación de la orientación (Por ejemplo, "Cognitivo A", "Cognitivo B", etc). En otros casos, las referencias de la cátedra resultaron tan heterogéneas, que no fue posible determinar todas las posiciones de la tríada. En esas materias, entonces, sólo se mostraron los

⁹⁰ Se entiende que las numerosas divisiones del movimiento psicoanalítico a lo largo de su historia, como las denominaciones y corrientes teóricas que se suscitaron a partir de allí exceden la distinción básica utilizada aquí entre autores "freudianos" o "lacanianos". Empero, para esta tesis, se intentó ubicar a los textos de los autores psicoanalíticos en las dos grandes líneas relevantes para el período aquí abordado: aquellos vinculados a la obra de Sigmund Freud o aquellos que particularmente tomaron como referencia la obra de Jacques Lacan.

autores con los que efectivamente se consiguió establecer una cierta mayoría. Por último, en algunos programas existió la misma cantidad de referencias para autores pertenecientes a distintas orientaciones teóricas, por lo que, en esos casos, se ubicó en una misma posición a esos autores de diferentes filiaciones.

Debido a la gran dispersión de las referencias de este tipo de cátedras, la consideración de los tres autores mayormente citados en cada programa no significó una cifra alta. Tal como se muestra en el cuadro 7, los mayores porcentajes⁹¹ de citación de autores en estos programas oscilaron entre el 4% y el 30%, del total de referencias por establecimiento público. En las carreras privadas la cifra fue algo similar: del 4% al 23% (ver cuadro 8).

⁹¹ Los porcentajes que se muestran a lo largo de toda la tesis siempre son aproximados.

Cuadro 7: Orientaciones teóricas de los autores más citados por programa de asignatura introductoria a la Psicología de universidades públicas

Código de Universidad	Número de orden de citación del autor	Frecuencia	Porcentaje en relación con el total de referencias por programa	Orientación teórica del autor
UPU1 A*	1	6	12%	Socio-cultural
	2	4	8%	Cognitivo
	3	3	6%	Socio-cultural/ Social- Interaccional
UPU1 B	1	2	7%	Cognitivo A/ Cognitivo B (DC) **/ Cognitivo C
UPU2	1	5	6%	General
	2	3	4%	Psicoanalítico Freud/ Integrativo
UPU3	1	5	11%	Socio-histórico
	2	4	10%	Socio-histórico (DC)
	3	3	7%	Psicoanalítico Freud/ Experimental/ Constructivista
UPU4	1	4	18%	NS*** (DC)
	2	2	9%	Psicoanalítico Freud/ Psicoanalítico Lacan/ NS (DC)
UPU5	1	3	7%	Psicoanalítico Freud / General/
	2	2	5%	Cognitiva

UPU6	1	4	8%	Psicoanalítico Freud
	2	3	6%	General (DC)/ Constructivista
UPU7	1	7	30%	General
	2	2	9%	Psicoanalítico Freud A/ Psicoanalítico Freud B/ Socio- cultural/ General (DC)
UPU8	1	3	11%	Socio-cultural
	2	2	8%	General/ Socio- cultural A/ Socio- cultural B/ NS (DC)

Fuente: Elaboración propia

*Con las letras A y B se designan distintas cátedras de una misma materia dentro de una misma carrera.

**DC: Documento de Cátedra

***NS: No se logró acceder a la información (autor, título) de los textos, por lo que no fue posible establecer la categorización.

Cuadro 8: Orientaciones teóricas de los autores más citados por programa de asignatura introductoria a la Psicología de universidades privadas

Código de Universidad	Número de orden de citación del autor	Frecuencia	Porcentaje en relación con el total de referencias por programa	Orientación teórica del autor
UPRI1	1	3	17%	Cognitivo
	2	2	11%	Cognitivo (DC)*
UPRI2	1	3	20%	General (DC) / Socio-cultural
	2	2	13%	Socio-cultural A/ Socio-cultural B
UPRI3 A**	1	4	13%	General (DC)
UPRI3 B	1	6	13%	Social-Interaccional
	2	4	9%	General/ Interdisciplinar
	3	3	7%	General / Social-Interaccional
UPRI3 C	1	3	23%	Social-Interaccional
	2	2	15%	Cognitivo A/ Cognitivo B
UPRI4	1	2	22%	General
UPRI5	1	9	20%	NS*** (DC)
	2	2	4%	Psicoanalítico Freud/ Otros A/ Otros B
UPRI6	1	5	23%	General

	2	3	14%	General
UPRI7	1	2	15%	Interdisciplinaria A (DC)/ Interdisciplinaria B
UPRI8 A	1	2	12%	Psicoanalítico Freud A/ Psicoanalítico Freud B/ General /
UPRI8 B	1	2	9%	Psicoanalítico Freud/ Cognitivo/ General / Social- Interaccional

Fuente: Elaboración propia

*DC: Documento de Cátedra

**Con las letras A, B y C se han designado distintas cátedras de una misma materia dentro de una misma carrera.

***NS: No se logró acceder a la información (autor, título) de los textos, por lo que no fue posible establecer la categorización.

Más allá de la gran heterogeneidad en estos programas introductorios y a los fines específicos de esta investigación, se observó que, en seis de los ocho establecimientos de gestión pública, textos de orientación psicoanalítica se ubicaron entre los más citados (ver cuadro 7). Más aun, en dos carreras públicas, las referencias categorizadas bajo la orientación freudiana figuraron en el primer lugar de citas (UPU5 y UPU6). Además, exceptuando los dos establecimientos públicos en los que no figuraron referencias psicoanalíticas, en todos los programas de carreras públicas existieron dos o tres menciones directas a la obra de Sigmund Freud. No se observaron otros nombres de referentes psicoanalíticos, salvo el de Jacques Lacan, que figuró en uno de los establecimientos dentro del grupo de autores prevalentes (UPU4).

Este fenómeno de alta citación de Sigmund Freud en este tipo de materias en la mayoría de las carreras públicas, implica que el alumno inicie su trayecto formativo entendiendo las bases de la Psicología desde una visión principalmente

psicoanalítica. Ya se ha mencionado en el apartado anterior, que las carreras públicas resultan poco dinámicas y menos susceptibles que las privadas a modificaciones formales. Asimismo, también se encuentran menos necesitadas de seducir al estudiantado, adaptándose a modas teóricas o demandas del mercado. Entonces, si, tal como se observó anteriormente, el Psicoanálisis ya se encontraba presente en este tipo de materias desde los inicios de estas carreras, es entendible que se mantenga cierta continuidad en la enseñanza de estas asignaturas en las casas de estudio públicas.

Ahora bien, dentro de las privadas, sólo dos casas de estudio -una de ellas en ambas cátedras (UPRI5, UPRI8 A y UPRI8 B)- situaron a la orientación psicoanalítica dentro de las principales (ver cuadro 8). Sin embargo, aun resultando minoritarias en las privadas, las referencias psicoanalíticas se ubicaron por lo menos con una mención, en cinco de los ocho establecimientos de este tipo.

Si a esta extendida presencia del Psicoanálisis en este tipo de materias, se agrega el dato que, casi el 40% de los docentes de cátedras introductorias aquí consultados, se auto-definieron como psicoanalistas o se mostraron afines al Psicoanálisis,⁹² es posible pensar que, más allá de dictar materias que pretenden ser plurales, estos agentes podrían promover en clase, al Psicoanálisis como orientación privilegiada en detrimento de otros enfoques. Que existan psicoanalistas a cargo de materias introductorias a la Psicología constituye ciertamente una particularidad argentina, que como se ha visto, marca la orientación clínica y psicoanalítica de las carreras, desde sus orígenes.

De cualquier forma, más allá de esta impronta psicoanalítica, textos de tipo “generales” figuraron en la tríada de referencias más frecuentes en cinco de las ocho carreras públicas (ver cuadro 7). Estas referencias aludieron a compilaciones, manuales o tratados, que, desde perspectivas principalmente expositivas, difundieron distintos enfoques teóricos en Psicología. En los establecimientos privados, estos textos “generales” se posicionaron dentro de la tríada principal de referencias en seis

⁹² Por ejemplo, uno de los docentes consultados no se definió estrictamente como psicoanalista pero expresó haber realizado “una carrera de Psicoanálisis y si hiciera clínica la utilizaría porque es una gran teoría” (PB3). Estos datos en relación con el ejercicio del Psicoanálisis en el ámbito profesional por parte de los docentes en Psicología se abordan en el próximo capítulo, en el apartado 3.2.

de los ocho establecimientos, es decir, en una cantidad mayor de carreras que en el grupo de las públicas (ver cuadro 8).

Este tipo de textos adquieren relevancia en los trayectos de enseñanza y aprendizaje inicial de una disciplina. Su función comunicativa principal consiste en uniformar, normalizar y sistematizar el marco en el cual se asentarán los nuevos conocimientos. Por medio de la enseñanza de estos textos se promueve un discurso didáctico, divulgativo y de baja especialización en el que los contenidos se enseñan como algo que “no está sujeto a negociación” (Gutiérrez, 2008, p.199). En Psicología, el tipo de enseñanza que apela a este tipo de textos suele promover una visión plural de la disciplina, con varios enfoques teóricos, en sintonía con lo que se espera para estas materias introductorias.

Asimismo, la lógica expositiva de estos textos no brinda un lugar para mayores cuestionamientos. Se señala entonces que, en los programas de las asignaturas introductorias a la Psicología en Argentina, frecuentemente, “las presentaciones son organizadas con una lógica de neutralidad, que descuida la crítica del propio devenir acontecido en la disciplina [...] ocultando la revisión de los posicionamientos” (Sulle, Bur, Gómez & Lobel, 2012, p. 380).

Continuando con el análisis bibliométrico, se observó otra tendencia en las universidades públicas: en cinco de ellas y en una de las cátedras de otro de los establecimientos de este tipo, se incluyeron en la bibliografía más frecuente, materiales de cátedra elaborados por los profesores pertenecientes al equipo (UPU1B, UPU3, UPU4, UPU6, UPU7 y UPU8). Dentro de este grupo de referencias, en tres casos las fichas fueron escritas por el profesor titular de la materia (UPU3, UPU6 y UPU7). En el caso de las carreras privadas, en cuatro de los programas seleccionados figuraron en primer lugar textos clasificados como documentos de cátedra (UPRI2, UPRI3A, UPRI5 y UPRI7). Todos ellos fueron redactados por los profesores titulares. En otra de las carreras las fichas de cátedra figuraron en segundo lugar de importancia (UPRI1).

Aquí puede observarse la impronta de los académicos a cargo de las materias. Dependiendo del contenido de ese material, la gran circulación de este tipo de textos puede constituir una práctica de estos académicos en la que se ponen en juego intereses de difundir determinados enfoques, en detrimento de otros. Empero, cabe

recordar que para este trabajo no se tuvo acceso de forma directa a cada una de esas fichas, sino que se las clasificó a partir de su denominación y de su autor.⁹³

Para concluir este apartado puede afirmarse entonces que, en estas materias iniciales en el recorrido formativo de los psicólogos, hubo más presencia del Psicoanálisis en los establecimientos públicos que en los privados. Los primeros resultan menos susceptibles a transformaciones formales y son menos dinámicos en sus modalidades de funcionamiento, lo que puede haber contribuido a la continuidad de contenidos psicoanalíticos en materias introductorias, desde los orígenes de esas carreras. De cualquier forma, existió una referencia obligada a textos de orientación psicoanalítica en la mayoría de los establecimientos (excepto en dos carreras públicas y tres privadas). Además, en este tipo de materias se observó que muchos docentes se auto definieron como psicoanalistas o se mostraron afines al Psicoanálisis (casi un 40%).

Asimismo, tanto en las carreras públicas como en las privadas se constató la presencia de una gran cantidad de textos "generales" donde se da cuenta de la diversidad de la disciplina psicológica, en sintonía con lo esperado para este tipo de materias iniciales. Por último, se observó una gran cantidad de documentos elaborados por los docentes de las asignaturas en ambos tipos de carreras. La lógica de cátedras contribuyó a la difusión de este tipo de material bibliográfico.

2.3. El Psicoanálisis en las materias profesionales

Para el análisis de las asignaturas del ciclo profesional, se repitió el procedimiento realizado en las materias introductorias. En este caso, se tomó como objeto de análisis la primera materia de Psicopatología de cada uno de los planes de estudio vigentes al año 2012 ("Psicopatología" "Psicopatología I", "Psicopatología General y Especial", "Psicopatología de la Adulter"). Se revisaron 19 programas de materias introductorias de 16 casas de estudio (8 públicas y 8 privadas).⁹⁴ Se

⁹³ Se entienden las limitaciones de realizar un análisis a partir de la denominación de los textos, en este caso, de esas fichas de cátedra. Esto complejizó la búsqueda de énfasis teóricos en las improntas de los docentes. Esas fichas pueden revestir distintos niveles de posicionamientos o profundizaciones teóricas por parte de esos profesores.

⁹⁴ Si bien el número de carreras seleccionadas fue 16, algunas contaban con más de una cátedra por materia profesional, por esto, el número de programas analizados ascendió a 19.

analizaron en total 771 referencias (N=771), de las cuales 592 pertenecieron a carreras públicas y 179 a privadas.⁹⁵

Para este apartado, se consideraron las primeras materias de Psicopatología, en virtud del importante lugar que ocupan en los planes de estudio. Estas materias o bien cuentan con una carga horaria anual, o se encuentran divididas en dos asignaturas dictadas en distintos cuatrimestres. Usualmente estas materias definen la orientación teórica de una posterior práctica clínica. En esta asignatura, los alumnos aprenden a entender la enfermedad psíquica bajo un enfoque determinado. Para los estudiantes, muchas veces resulta difícil posteriormente comprender las prácticas clínicas de otra forma a la allí aprendida. Considerando la histórica orientación profesional hacia el área clínica de los psicólogos argentinos (Litvinoff & Gomel, 1975; Alonso & Klinar, 2014), se intenta medir entonces el peso del enfoque psicoanalítico en este tipo de asignatura. De esta manera, esta materia resulta central para el desempeño profesional de la mayoría de los graduados.⁹⁶

La Psicopatología, como su nombre lo indica, tiene como objeto estudiar los procesos y fenómenos psíquicos patológicos. En los momentos iniciales de su desarrollo estuvo fuertemente ligada a la Psiquiatría y el Psicoanálisis, y luego de la profesionalización de la Psicología, se vinculó también a la clínica psicológica y las prácticas psicoterapéuticas.⁹⁷

Muchas de las discusiones recientes sobre la enseñanza de la Psicopatología han tenido como eje la aparición de las distintas versiones de los manuales de diagnóstico y estadística como el DSM. Se ha señalado que la enseñanza de la Psicopatología muchas veces se basa, o “se reduce” a tipos, clases o categorías

⁹⁵ En esta enumeración se consideraron cantidades promedio por universidad, en los casos que existió más de una cátedra por establecimiento. Al igual que en las materias introductorias, en los cuadros aquí mostrados se detallan las variaciones referidas a las distintas cátedras previstas para una sola materia, dentro de la misma carrera.

⁹⁶ Se entiende que también se podrían haber considerado asignaturas del ciclo profesional vinculadas a ámbitos concretos de trabajo, como Psicología Jurídica, Laboral, Social o Comunitaria. A partir de ese análisis se podrían haber reflejado otras modalidades bajo las cuales se difunde el Psicoanálisis. Empero, dado que en esta tesis se trabajó con una muestra limitada de cátedras, el estudio de esas asignaturas resulta una tarea pendiente para futuras investigaciones.

⁹⁷ Aquí no se pretende profundizar en los complejos vínculos entre Psicología, Psicopatología, Psicoanálisis y Psiquiatría, más bien se realiza una caracterización básica a los fines de este apartado.

diagnósticas (Mazzuca, 2013, p. 110). En Argentina, particularmente, el DSM ha resultado una referencia principal para los profesionales de la salud, como una herramienta para las prácticas. Las alusiones a otros manuales se han ubicado en un lugar marginal (Bianchi, 2012).

Sobre este punto, se expresó uno de los docentes consultados, a cargo de una de las materias de Psicopatología:

En lo que respecta a mi materia, la orientación psicoanalítica claramente es una herramienta muy fuerte para pensar el diagnóstico que no la tiene otra perspectiva. De hecho, los manuales de diagnóstico... primero hay una discusión de si eso es Psicopatología o no, por más que sean diagnósticos, Psicopatología no es solamente diagnóstico [...] Se ve claramente que no es un debate nuestro, es un debate actual que hay en Estados Unidos [...] A los intereses que responden esos manuales, es el gran debate ahora con el DSM V (PA2).

Este profesor entonces defendió la pertinencia del Psicoanálisis para la realización de diagnósticos, situando la problemática a la vez en un contexto que excede lo ocurrido en Argentina. Asimismo, otro docente de una de las cátedras psicopatológicas aquí analizadas se expresó sobre este tema, en un texto de reciente publicación:

En efecto, desde la irrupción -a mediados del siglo XX- de tales manuales, con el norteamericano DSM a la cabeza, de esos pretendidamente atóricos cuadros sinópticos [...] no se puede dejar de sentir la *pendiente pronunciada* que conduce a la desintegración de aquellas construcciones que la fina clínica de la psiquiatría clásica comenzó a establecer a partir de las agudas descripciones de un Kraepelin, de un de Clérambault -por nombrar solamente a dos de sus exponentes más notorios-, y que el discurso del psicoanálisis retomó y transformó [...] Y sin embargo, se observa que la psicopatología aguanta *el golpe*. [...] ¿cómo es que lo logra? [...] La respuesta no es única. La nuestra, en todo caso, se apoya en la apuesta que hacemos en la Cátedra II de Psicopatología desde su inicio mismo en 1984, en la orientación que encontramos en la enseñanza de Jacques Lacan. (Schejtman, 2013, pp.9-10) (las cursivas son de la autora).

El autor, en primer lugar señala que los manuales diagnósticos progresivamente han aumentado su influencia, significando un *golpe* para la Psicopatología y su

enseñanza. En segundo lugar, agrega que, en el marco de la cátedra universitaria en la a su cargo, la orientación teórica es psicoanalítica y lacaniana. En consecuencia, defiende la utilidad de esta orientación ante el avance internacional de los manuales diagnósticos.

Empero, un punto interesante de la afirmación de esos profesores que recuerda que la perspectiva lacaniana pervive en el dictado de esa asignatura desde el año 1984, es decir, desde hace más de 30 años (lo cual no parece extraño en este tipo de cátedras). Ya se ha indicado en el capítulo anterior cómo en la década de 1980 la influencia de Jacques Lacan se extendió en el ámbito universitario. Luego de la última dictadura militar, la recepción del autor francés en Argentina se desligó de lecturas políticas, para centrarse principalmente en sus fundamentos clínicos. Con esta impronta, a partir de la década del ochenta, luego de la restauración democrática, la obra de Lacan alcanzó la mayoría de las cátedras clínicas de las carreras de Psicología (Dagfal, en prensa).

Cabe destacar que, los docentes de este tipo de cátedras, en muchos casos también son miembros de instituciones privadas, externas a la Universidad.⁹⁸ Las ideas que circulan en esos grupos privados de formación, pueden ser entonces posteriormente transmitidas y reproducidas por los docentes en las aulas universitarias. De forma indirecta, las lógicas de ese circuito institucional privado, influyen sobre estos espacios académicos, no sólo mediante el traslado de la enseñanza de determinados contenidos curriculares, sino también, en términos de *capital simbólico* (prestigio, status).⁹⁹ Asimismo, dado que la ley de ejercicio profesional del Psicólogo determina que es necesario un título universitario para el ejercicio de las psicoterapias, las instituciones privadas de formación necesitan muchas veces insertarse en las universidades para garantizar su propia pervivencia (García, 2009).

⁹⁸ Por ejemplo, para el caso de los psicoanalistas lacanianos, la Federación Americana de Psicoanálisis de la Orientación Lacaniana (FAPOL), realizó un relevamiento de los analistas miembros que se encuentran insertos en instituciones universitarias. Si bien aún no está disponible la presentación de los resultados de esa encuesta, en el sitio web institucional de FAPOL se puede acceder a un listado de psicoanalistas, miembros de esa Federación, que se desempeñan en diversas universidades de Latinoamérica. Para el caso de Argentina, se contabilizan allí casi 80 psicoanalistas lacanianos que son a la vez profesores en carreras públicas y privadas de todo el país. Ver: <http://www.fapol.org/es/notas/6>.

⁹⁹ Esta noción se desarrollará con mayor profundidad en el próximo capítulo.

Ahora bien, retomando el análisis bibliométrico aquí previsto, se observan las orientaciones teóricas de los autores más citados en las cátedras de Psicopatología. En comparación con los programas estudiados en el apartado anterior, los programas aquí abordados no mostraron una alta dispersión en cuanto a cantidad de autores y enfoques teóricos. La concentración de autores fue mayor y las referencias se repitieron con una frecuencia mucho más alta que en el caso de las introductorias. En este grupo de cátedras los datos resultaron más contundentes. A diferencia de las asignaturas iniciales, las cátedras de Psicopatología tienen un carácter más específico y son dictadas en los últimos años de la carrera. Estas materias, al igual que otras asignaturas clínicas del ciclo profesional, requieren de un marco teórico más o menos unificado. Estas asignaturas en Psicopatología, ya no pretenden mostrar todo el panorama de las teorías psicológicas, mediante referencias diversas, como en el caso de las introductorias. Más bien, estas cátedras se limitan a mostrar desarrollos existentes en esa materia.

Para resumir los hallazgos de este apartado, se remite al lector al cuadro 9. No sorprende encontrar que Sigmund Freud se situó en la triada de autores más citados en todas las universidades, excepto en una de las cátedras de una de las universidades, expresamente cognitiva (UPU5A). Más aun, Freud fue citado en primer lugar en seis de las ocho carreras. Los porcentajes que ostentó el médico vienés van del 19% al 80%. En estos casos se confirmó la ley de productividad científica de Lotka que, en bibliometría, indica que es un único autor el que concentra un gran nivel de impacto (Miguel & Dimitri, 2013).

Cuadro 9: Orientaciones teóricas de autores más citados por programa de cátedra de formación profesional de universidades públicas

Código de Universidad	Número de orden de citación del autor	Frecuencia	Porcentaje en relación con el total de referencias por programa	Orientación teórica del autor
UPU1 A*	1	31	40%	Psicoanalítico Freud
	2	10	13%	Psicoanalítico Lacan
	3	7	9%	Psicoanalítico Lacan (DC)**
UPU1 B	1	35	33%	Psicoanalítico Freud
	2	24	22%	Psicoanalítico Lacan
	3	15	14%	Psicoanalítico Lacan (DC)
UPU2	1	49	46%	Psicoanalítico Freud
	2	20	19%	Psicoanalítico Lacan
	3	3	3%	Psicoanalítico Lacan
UPU3	1	50	27%	Psicoanalítico Freud
	2	19	10%	Psicoanalítico Lacan (DC)
	3	17	9%	Psicoanalítico Lacan
UPU4	1	35	80%	Psicoanalítico Freud
UPU5 A	1	9	18%	Otros

	2	5	10%	Cognitivo (DC)
	3	4	8%	Cognitivo
UPU5 B	1	14	19%	Psicoanalítico Freud
	2	4	5%	Psicoanalítico Freud
	3	3	4%	Psicoanalítico Freud
UPU6	1	9	30%	Psiquiátrico
	2	7	23%	Psicoanalítico Freud
	3	3	10%	Otros
UPU7	1	5	21%	Psicoanalítico Lacan
	2	4	17%	Psicoanalítico Freud
	3	3	12%	Psicoanalítico Lacan (DC)
UPU8	1	18	35%	Psicoanalítico Freud
	2	6	12%	Psicoanalítico Lacan
	3	4	8%	Psiquiátrico

Fuente: Elaboración propia

* Con las letras A y B se han designado distintas cátedras de una misma materia dentro de una misma carrera.

**DC: Documento de cátedra

En dos casos Freud no figuró en primer lugar, sino que se ubicó en segundo lugar (UPU6 y UPU7). En uno de esos establecimientos (UPU7), se situó a

continuación de los textos de Jacques Lacan, mientras que en la otra carrera se ubicó a continuación de textos de orientación psiquiátrica.

Por su parte, Jacques Lacan se ubicó dentro de la triada de los autores mayormente referenciados en cinco de las ocho casas de estudio públicas (UPU1A y UPU1B, UPU2, UPU3, UPU7 Y UPU8). Se da cuenta aquí entonces del extendido impacto del legado de Jacques Lacan en la enseñanza en Psicopatología de las carreras públicas. Además de figurar en primer lugar en uno de esos establecimientos (UPU7), se situó como segundo autor en otras tres casas de estudio (UPU1A y UPU1B; UPU2 y UPU8) y como tercer autor en un caso más (UPU3).¹⁰⁰

Otros estudios bibliométricos realizados en carreras públicas de Psicología del país, confirmaron esta “combinación”, del predominio de Freud como autor principal y de Lacan citado a continuación de Freud (Moya & Di Doménico, 2012; Vázquez Ferrero, 2016). Esta concentración de un gran nivel de impacto en uno o dos autores, puede situarse dentro de una tradición en el país que ha promovido una Psicología autorizada “únicamente en la lectura de los clásicos, como corresponde a las humanidades” (Klappenbach, 2015, p. 938), o más aún, que muestra una “tendencia marcada a la veneración de textos ‘sacros’ en calidad de ‘clásicos’ [...] y a la estructuración de asignaturas y currículos enteros en base a la emulación y replicación de los casos clínicos, teorías y escritos técnicos freudianos” (Fierro, 2016, p. 33).

De otra forma, en una de las cátedras perteneciente a una carrera del interior del país, luego de Freud, fue Melanie Klein quien figuró como segunda autora, lo que da cuenta de la influencia particular de las ideas promovidas por esta autora en esa casa de estudios (UPU5A). Esta influencia en esa universidad ya ha sido señalada por estudios anteriores (Vázquez Ferrero, 2010 y 2016).

Por su parte, los titulares de cátedra aparecieron también en la triada de autores mayormente citados en la mitad de las casas de estudio públicas. En dos cátedras de una de las universidades, los textos de estos académicos figuraron a continuación de Sigmund Freud y Jacques Lacan (UPU1A y UPU1B). Luego, en otra universidad, el docente a cargo de la cátedra fue citado en segundo lugar entre Freud y Lacan (UPU3). En otra de las carreras, luego de Lacan y Freud, se ubicaron los textos del

¹⁰⁰ Si bien en el Cuadro 9 la clasificación “Psicoanalítico Lacan” se reitera en otras casas de estudio además de las mencionadas, es porque alude a textos de otros autores que se incluyen también bajo esta categoría.

profesor titular y del adjunto de la cátedra (UPU7). En todos estos casos, los textos de los docentes a cargo resultaron de orientación psicoanalítica lacaniana, lo que reforzó la marcada hegemonía de esta vertiente en este grupo de materias profesionales.

Ahora bien, ya se mencionó aquí la centralidad del DSM en los debates sobre salud, enfermedad y trastornos mentales. Empero, esa supuesta relevancia en las discusiones del ámbito profesional, no se tradujo en una presencia significativa en las cátedras de Psicopatología. Este manual sólo fue citado con frecuencia en dos cátedras públicas y en una privada. Este fue el caso de la cátedra de orientación explícitamente cognitiva (UPU5A), donde la referencia principal fue el DSM IV, indicada aquí bajo la categoría “Otros”. También apareció como referencia principal, en tercer lugar, en otra de las carreras públicas (UPU6), mientras que en las privadas este manual fue citado como referencia principal en una sola de las carreras (UPRI 1) (ver cuadro 10). Dado que la mayoría de las referencias bibliográficas de estas cátedras resultaron freudianas y lacanianas, y que, casi el 90% de los docentes de estas asignaturas se definieron a sí mismos como psicoanalistas, es probable que, en esas materias, el DSM sea criticado por los docentes.¹⁰¹ En virtud de este motivo, es posible que los docentes no brinden como material de lectura, fuentes primarias de referencias que ellos mismos muchas veces critican.¹⁰²

¹⁰¹ El ejercicio del Psicoanálisis por parte de los docentes de cátedras profesionales, se aborda en el capítulo siguiente, en el apartado 3.2.

¹⁰²Cabe aclarar, que, si bien el DSM sólo fue citado muy frecuentemente en esas casas de estudio, fue mencionado en seis materias de Psicopatología de carreras públicas y en cinco privadas.

Cuadro 10: Orientaciones teóricas de autores más citados por programa de cátedra profesional a la Psicología de universidades privadas

Código de Universidad	Número de orden de citación del autor	Frecuencia	Porcentaje en relación con el total de referencias por programa	Orientación teórica del autor
UPRI1	1	2	33%	Otros
UPRI2	1	2	11%	Psiquiátrico
UPRI3	1	9	20%	Psiquiátrico
	2	7	15%	Psiquiátrico
	3	6	13%	Psiquiátrico
UPRI4	1	2	20%	Psicoanalítico Freud / Psicoanalítico Lacan A/Psicoanalítico B
UPRI5	1	6	20%	Psicoanalítico Freud (DC)*
	2	4	13%	Psicoanalítico Freud
	3	2	7%	Psiquiátrico / General
UPRI6	1	2	10%	Psiquiátrico / NS ** (DC)
UPRI7	1	8	62%	Psicoanalítico Freud
	2	5	38%	Psicoanalítico Freud (DC)
UPRI8 A***	1	60	97%	Psicoanalítico Freud
UPRI8 B	-	-	-	-****

Fuente: Elaboración propia

* DC: Documento de cátedra.

**NS: No se logró acceder a la información sobre la orientación de los textos.

*** Con las letras A y B se han considerado distintas cátedras de una misma materia dentro de una misma carrera.

**** Cada referencia bibliográfica remite a un autor distinto por lo que no fue posible establecer una orientación mayoritaria.

En el cuadro 10 se observa que, a diferencia de los establecimientos públicos, ya no en todas las carreras, pero sí en la mitad de ellas (UPRI4, UPRI5, UPRI7, UPRI8A), Freud figuró en la triada de autores más citados. En una de estas carreras, las referencias a Sigmund Freud representaron el 97% del total (UPRI8A), porcentaje récord, más alto que el máximo que se registró en las públicas -un 80% en la UPU4-.

En otro de los casos, Freud figuró en segundo lugar, a continuación de las referencias del titular de cátedra, cuyos textos resultaron asimismo clasificados como de orientación psicoanalítica (UPRI5). De forma similar a las públicas, el fenómeno de difusión prioritaria de textos elaborados por los titulares de cátedra, se observó en tres de las ocho casas de estudio privadas (UPRI5, UPRI6 y UPRI7). En dos de estas materias, por medio de ese tipo de textos también se difundió el enfoque psicoanalítico (UPRI5 y UPRI7).

Por último, cabe destacar que los textos de Jacques Lacan en este tipo de materias de carreras privadas, no tuvieron relevancia (lo cual marca una diferencia notable con el gran protagonismo de este autor en las carreras públicas). Se produjo una sola excepción (UPRI4), donde Lacan contó con el 20% de las referencias, al igual que otro autor clasificado como lacaniano (Oscar Masotta) y que Sigmund Freud (UPRI4). Se observó entonces que la orientación lacaniana fue fundamental en los establecimientos públicos, pero que, salvo en un caso, no tuvo incidencia en los establecimientos privados.

Alejandro Dagfal (en prensa) ha señalado que, desde la restauración democrática, la impronta del legado lacaniano se diseminó en la mayoría de las cátedras clínicas de universidades públicas. Ya se ha mencionado aquí que las casas de estudio públicas se caracterizan por una mayor rigidez en sus mecanismos institucionales. Dado que no se produjeron en esas carreras mayores transformaciones, es posible pensar que, éste, entre otros motivos, contribuyó a que esa orientación teórica lograra sostener una mayor continuidad que en las carreras

privadas. No se observa en estas últimas, una amplia tradición en las lecturas de la obra de Jacques Lacan, como en el caso de las públicas.

2.4. El Psicoanálisis como referencia unánime: la difusión de autores desde la perspectiva de los agentes universitarios

En los apartados anteriores se ha mostrado cómo, más allá de ciertos matices, el Psicoanálisis ha ocupado un lugar central en casi todos los documentos aquí analizados. La única excepción fueron algunos programas de cátedras introductorias -donde de cualquier forma, en la mayoría de ese grupo de materias existieron referencias a Sigmund Freud- y en los programas de las materias profesionales de carreras privadas, donde predominaron las referencias al DSM IV o a textos de orientación psiquiátrica.

No debe olvidarse que, teniendo en cuenta la hegemonía histórica del Psicoanálisis, en los documentos que reflejaron los consensos alcanzados para la formación del psicólogo en Argentina (AUAPSI, 1999 y 2007), se puso de manifiesto la necesidad de apertura a la enseñanza de distintas orientaciones teóricas, ofreciendo una visión plural de la disciplina. Tal como se analizó aquí, en los programas de las materias introductorias, esa diversidad de la Psicología se tradujo en el alto nivel de dispersión de las orientaciones teóricas en las distintas referencias bibliográficas. Aun así, en esas materias iniciales, las referencias a textos de Sigmund Freud estuvieron presentes en casi todas las carreras. En la elaboración de documentos curriculares se identificó efectivamente un marcado predominio de referencias psicoanalíticas, empero, apareció también en menor medida, una visión diversa y plural de la Psicología.

Ahora bien, se torna preciso, asimismo, analizar las representaciones de los actores sobre los contenidos curriculares, dado que éstas inciden en la elaboración del currículum en Psicología y contribuyen al mejor posicionamiento de ciertas orientaciones teóricas en desmedro de otras. Si bien en los próximos capítulos se abordará el nivel de las prácticas curriculares por medio de un análisis de esas representaciones, aquí se anticipa la perspectiva de los agentes universitarios sobre los programas de materias analizados anteriormente.

Las representaciones suponen una forma de conocimiento que constituye una manera de pensar la realidad (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). Se elaboran

socialmente y se construyen por medio de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de distinto tipo, funcionando como un lente a través del cual se significa la realidad social, a la vez que también la constituyen (Ibáñez, 1994). A la vez, una de sus funciones más importantes consiste en orientar las prácticas, por medio de la generación de anticipaciones y expectativas (Abric, 1976 citado en Doise, Clement & Lorenzi-Cioldi, 2005). En síntesis, las representaciones constituyen una forma de interpretar, pero también de *construir*, en este caso, el currículum en Psicología.

El análisis de las representaciones en torno a las prácticas curriculares, consistió en la aplicación de cuestionarios autoadministrados, que se enviaron por correo electrónico, con el formato de preguntas abiertas.¹⁰³ Estas preguntas permitieron que cada consultado se expresara libremente. La muestra con la que se trabajó, consistió en 64 agentes universitarios, de los cuales 32 fueron profesores titulares y 32 graduados de las 16 carreras aquí incluidas. Se seleccionaron dos profesores titulares por carrera (uno del grupo de cátedras introductorias y uno del grupo de cátedras profesionales)¹⁰⁴ y dos graduados de cada carrera, por medio de un muestreo por conveniencia, no probabilístico.

Particularmente aquí se indagó sobre cuáles fueron los autores más difundidos en la enseñanza –en el caso de los docentes- o en el aprendizaje -en el caso de los graduados. Tal como se ha visto en el capítulo anterior, en el que se abordó el contexto histórico, las disputas entre agentes que promueven ciertas orientaciones reconocen diversos terrenos, entre los cuales no sólo se encuentran los planes de estudio y programas de materias, sino también la cotidianeidad del currículum.

Las representaciones, en general son analizadas mediante técnicas cualitativas. Sin embargo, al establecer límites por medio de la codificación y la categorización, también es posible realizar una aproximación cuantitativa de las respuestas recabadas en los cuestionarios abiertos (Sayago, 2014). Se delimitaron así variables nominales y se establecieron distintos tipos de respuestas a las preguntas formuladas. Este trabajo se realizó mediante un procesamiento conjunto de los datos, tanto con un software de análisis cualitativo de datos (Qualitative Data Analysis-MAXQDA) como con un software cuantitativo de datos (Statistical Package for the Social Sciences-

¹⁰³ El modelo de los cuestionarios puede verse en los anexos II y III de esta tesis.

¹⁰⁴ En algunos pocos casos, los titulares no accedieron a contestar al cuestionario, por lo que se convocó a profesores adjuntos.

SPSS). Las respuestas, fueron analizadas en primer lugar cualitativamente, para luego ser agrupadas en categorías mediante el proceso de codificación. Posteriormente se las jerarquizó de acuerdo con los porcentajes arrojados por el tratamiento cuantitativo de los datos.

Mediante estas técnicas, ante la pregunta formulada a los docentes acerca de cuáles fueron los autores más enseñados en las materias a su cargo, los profesores de carreras públicas mencionaron, en un 50%, a autores de orientación psicoanalítica freudiana y, a continuación, a autores categorizados como lacanianos (37,5%) (ver cuadro 11).¹⁰⁵ Los profesores de las carreras privadas, por su parte, mencionaron en primer lugar a Sigmund Freud (37,5%) y en segundo lugar señalaron que no existen otros autores predominantes (37,5%) (ver cuadro 12). Esta posición, que descarta la existencia de autores principales, es similar a la del grupo de los profesores de carreras públicas, en un porcentaje levemente menor (31,25%).

Ahora bien, si se separa el análisis de las representaciones de los docentes, en opiniones afirmadas por profesores a cargo de cátedras introductorias y por docentes al frente de cátedras profesionales, se observa que, los docentes del ciclo inicial sostienen mayormente una visión horizontal de la disciplina, afirmando que no existen autores centrales. De cualquier forma, a continuación de esta afirmación, ese grupo de profesores de materias iniciales señalaron a Freud como autor más enseñado en sus materias. Por su parte, los profesores del ciclo profesional, afirmaron principalmente que los autores centrales fueron Freud y Lacan, en primero y segundo lugar (ver cuadro 12).

¹⁰⁵ Para codificar y limitar las respuestas abiertas, sólo se consideraron las dos primeras afirmaciones de los agentes consultados.

Cuadro 11: Autores más enseñados, según profesores, por tipo de carrera

	Orientación teórica del autor N°1	Porcentaje	Orientación teórica del autor N°2	Porcentaje
Profesores de carreras públicas	Psicoanalítico Freud	50%	Psicoanalítico Lacan	37,5%
	No hay autores predominantes	31,25%	No hay autores predominantes	31,25%
	Socio-Cultural	12,5%	Psicoanalítico Freud	12,5%
	Sociológico-Histórico	6,25%	Socio-Cultural	12,5%
	Otros	6,25%	Sociológico-Histórico	6,25%
	Total	100% (N= 16)	Total	100% (N= 16)
Profesores de carreras privadas	Psicoanalítico Freud	37,5%	No hay autores predominantes	37,5%
	No hay autores predominantes	37,5%	Psicoanalítico Freud	31,25%
	Social-Interaccional	12,5%	Psicoanalítico Lacan	18,75%
	Socio-Cultural	6,25%	Socio-Cultural	6,25%
	Otros	6,25%	Otros	6,25%
	Total	100% (N= 16)	Total	100% (N= 16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 12: Autores más enseñados, según profesores, por tipo de materia

	Orientación teórica del autor N°1	Porcentaje	Orientación teórica del autor N°2	Porcentaje
Profesores de materias introductorias	No hay autores predominantes	37,5%	No hay autores predominantes	37,5%
	Psicoanalítico Freud	18,75%	Psicoanalítico Freud	25%
	Socio-Cultural	18,75%	Socio-Cultural	18,75%
	Social-Interaccional	12,5%	Psicoanalítico Lacan	6,25%
	Sociológico-Histórico	6,25%	Sociológico-Histórico	6,25%
	Otros	6,25%	Otros	6,25%
	Total	100% (N= 16)	Total	100% (N= 16)
Profesores de materias profesionales	Psicoanalítico Freud	68,75%	Psicoanalítico Lacan	50%
	No hay autores predominantes	31,25%	No hay autores predominantes	31,25%
			Psicoanalítico Freud	18,75%
	Total	100% (N= 16)	Total	100% (N= 16)

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, ante la pregunta sobre los autores más estudiados en su formación universitaria, los graduados expresaron una respuesta unánime. Los egresados de universidades públicas *en su totalidad*, mencionaron a Sigmund Freud como el autor más estudiado a lo largo de su formación universitaria, mientras que los de universidades privadas lo hicieron en un 87,5% de los casos (ver cuadro 13). Luego, como segunda respuesta, los egresados, tanto de públicas como de privadas, se refirieron a Jacques Lacan con un 81,2% y un 56,2% respectivamente.

De este modo se observó cómo, para casi todos los egresados en Psicología de carreras públicas y privadas aquí consultados, Sigmund Freud resultó el autor más enseñado durante su formación universitaria, seguido por el psicoanalista francés. Estos porcentajes fueron mucho más elevados que los que obtuvieron otros autores, que –salvo por un porcentaje mínimo– casi no fueron mencionados en primero o segundo lugar.

Cuadro 13: Autores más enseñados, según graduados, por tipo de carrera

	Orientación teórica del autor N°1	Porcentaje	Orientación teórica del autor N°2	Porcentaje
Graduados de carreras públicas	Psicoanalítico Freud	100%	Psicoanalítico Lacan	81,25%
			Psicoanalítico Freud	18,75%
	Total	100% (N=16)	Total	100% (N=16)
Graduados de carreras privadas	Psicoanalítico Freud	87,5%	Psicoanalítico Lacan	56,25%
	No hay autores predominantes	6,25%	Psicoanalítico Freud	37,5%
	Socio-Cultural	6,25%	No hay autores predominantes	6,25%
	Total	100% (N=16)	Total	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Recapitulando, se puede afirmar que el Psicoanálisis prevaleció como la orientación teórica más enseñada tanto en los planes de estudio y programas analizados, como en las representaciones de los agentes universitarios que realizan las prácticas curriculares. En los planes de estudio de las carreras seleccionadas, a lo largo del período 2000-2012, el Psicoanálisis ocupó un lugar al que ninguna otra corriente psicológica se aproximó, tanto en número de materias, como en carga horaria. Este predominio, en el caso de las carreras públicas, no se vio afectado con el correr de los años (a excepción de un caso, que sólo supuso un pequeño cambio formal para una de las materias psicoanalíticas en su carga horaria). Para el caso de las privadas, las modificaciones curriculares formales incluso contribuyeron a aumentar el número de materias nominalmente psicoanalíticas y su carga horaria.

En los programas de las asignaturas introductorias seleccionadas para este estudio, el Psicoanálisis también se ubicó entre las tres orientaciones principales en la mayoría de las carreras públicas y resultó una referencia obligada para la mayoría

de las carreras seleccionadas. En el caso de las materias profesionales, se posicionó como orientación principal en todas las carreras públicas y en la mitad de las carreras privadas. Resulta difícil pensar entonces en un supuesto “golpe” de las ideas freudianas y lacanianas, en el ámbito universitario, al que se aludió aquí anteriormente. Esta idea, apareció como parte de los debates en el ámbito profesional, ante el avance de nuevos enfoques e instrumentos como los manuales diagnósticos. Empero, según lo analizado hasta aquí, el “golpe” no encontraría un mayor eco en el currículum en Psicología.

Luego, al consultar al grupo de los docentes sobre los autores más enseñados, los profesores de cátedras iniciales se volcaron hacia una visión más horizontal de la disciplina, sin prevalencia de autores, mientras que los docentes de materias profesionales se refirieron principalmente a Freud y Lacan como referentes fundamentales. Cabe señalar que los docentes de materias iniciales también destacaron a Freud como autor privilegiado en sus materias, en segundo lugar. Por esto, si bien existe cierta “repartición” de opiniones en relación con los contenidos que se privilegian en los distintos tipos de materias, es posible observar la impronta del autor vienés incluso en las asignaturas introductorias. Incluso, tal como se mencionó anteriormente, en esas asignaturas casi el 40% de los docentes son psicoanalistas.

Se observa entonces un protagonismo del Psicoanálisis, ya desde el análisis de las materias nominalmente psicoanalíticas en los planes de estudio y de la cantidad de referencias bibliográficas freudianas y lacanianas presentes en los programas seleccionados. Empero, también cobra cierta relevancia la necesidad de promover una Psicología multiteórica, en documentos curriculares (como los informes de AUAPSI y el Protocolo que elaboró el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados) y queda manifiesta la existencia de una multiplicidad de autores, en el caso de las materias introductorias.

Por su parte, los graduados señalaron de forma casi unánime que los autores más enseñados y estudiados fueron en primer lugar Sigmund Freud y en segundo lugar a Jacques Lacan. Este último dato indica que, más allá de lo establecido en los planes de estudio y programas aquí analizados, de las diferencias allí encontradas y de los matices explorados, la percepción generalizada por parte de los egresados es que estos autores prevalecieron por sobre los representantes de cualquier otra corriente teórica durante su formación universitaria. Éstas y otras representaciones

sobre las prácticas curriculares en Psicología serán abordadas en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 3

EL PSICOANÁLISIS EN PRÁCTICAS CURRICULARES

3.1. Prácticas de enseñanza en Psicoanálisis: el reconocimiento a los docentes

En el presente capítulo se abordan las prácticas curriculares por medio del análisis de tres aspectos principales. En primer lugar, se analizan las prácticas de enseñanza. Aquí se identifica específicamente el lugar que tiene el Psicoanálisis en el legado de figuras docentes que funcionaron como referentes. Se observa cómo esta enseñanza generó un reconocimiento por parte de los alumnos que constituye un capital simbólico¹⁰⁶ con el que los académicos se posicionan en las instituciones universitarias y en el campo “psi”.

Luego, se abordan las prácticas profesionales en aras de observar la cantidad de agentes que ejercen efectivamente el Psicoanálisis. Si bien la práctica profesional constituye una dimensión extra-curricular, las representaciones en torno a los enfoques mayormente utilizados en el ámbito laboral de docentes y graduados, pueden circular en el currículum y constituir un recurso de legitimación para aquellos agentes que pretendan promover un enfoque u otro, en las aulas universitarias. Además, la formación para ese ejercicio profesional de los psicólogos ha tenido lugar en la Universidad. Por esto, aquí se intenta observar en qué medida puede existir cierta continuidad entre los contenidos aprendidos y los que posteriormente se utilizan en las prácticas. Se caracterizan entonces inicialmente las prácticas de los docentes que detentan un doble rol como profesores y psicoanalistas y se reconocen estrategias de subsistencia en el campo. En ese apartado también se observan las prácticas profesionales de los graduados, en calidad de exestudiantes, durante el período aquí abordado (2000-2012). Allí se explora en qué medida estos graduados efectivamente se orientan al Psicoanálisis en el ámbito laboral, dando cuenta de sus argumentaciones para la elección de ese enfoque.

¹⁰⁶ La noción de *capital* es central en la obra de Pierre Bourdieu. El sociólogo francés la conceptualizó como un "instrumento de apropiación de las probabilidades teóricamente ofrecidas a todos" (Bourdieu, 1980, p. 103). Particularmente, aquí se otorga especial importancia a la noción de capital simbólico, que se retomará más adelante.

Por último, se abordan las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis. Se observa el lugar en que los agentes sitúan a las ideas freudianas y lacanianas en relación con la disciplina psicológica y los argumentos que utilizan para realizar tales afirmaciones (históricos, teóricos, epistemológicos, etc). Se analizan asimismo las valoraciones de sus carreras de Psicología de origen, como medio para observar características de esas relaciones en el plano institucional.

Como ya se anticipó en el capítulo anterior, las prácticas curriculares se abordaron mediante cuestionarios abiertos y autoadministrados a 32 docentes de las mismas cátedras tomadas como muestra y 32 graduados de las carreras de Psicología seleccionadas. Los egresados fueron escogidos dentro del período establecido (2000-2012) mediante un muestreo por conveniencia, no probabilístico. Se abordaron las representaciones de los agentes universitarios -docentes y graduados- en torno al lugar del Psicoanálisis en las prácticas curriculares, mediante una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa.¹⁰⁷

Usualmente las representaciones son abordadas por enfoques cualitativos. Sin embargo, se ha sostenido aquí que es posible realizar una aproximación cuantitativa a esos datos (Sayago, 2014). Para ello, fue necesario establecer ciertos límites, por medio de la identificación de variables nominales y de la codificación y categorización de las respuestas obtenidas.

Se elaboraron las variables a partir de las preguntas formuladas en el cuestionario. Las preguntas versaron sobre: autores más enseñados o estudiados en las materias impartidas o cursadas (según docentes o graduados); ideas destacadas sobre los docentes que funcionaron como referentes durante la formación universitaria; orientación teórica predilecta para las prácticas profesionales; opinión sobre las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis en el plano teórico o institucional; valoración sobre la formación que ofrece la carrera de origen. Para el caso de los profesores, específicamente se interrogó sobre la auto-representación como psicoanalista y las eventuales dificultades para conciliar la función de psicoanalista y

¹⁰⁷ La utilización de diversos métodos para estudiar un problema determinado ha sido denominada como triangulación metodológica. El término se originó en una expresión usada en los círculos de navegación, que remitía a “tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida” (Valencia, 2013, p. 15).

la docencia universitaria. También a los docentes se les preguntó por el enfoque teórico predilecto de los estudiantes.

Luego, se realizó una lectura general de las respuestas. Se identificaron los temas principales y se comenzaron a desarrollar las proposiciones para analizarlas. Recién a partir de allí se codificó toda la información y se definieron categorías significativas. Fue necesario verificar si la totalidad de los datos podía incluirse en esa categorización, realizar un análisis más preciso y replantear los términos de la clasificación inicial. Finalmente, ya con una categorización exhaustiva, se agruparon y jerarquizaron los datos en frecuencias y porcentajes.

Se elaboró entonces un análisis conjunto, que consistió en abordar las matrices cuantitativas y realizar el tratamiento cualitativo de los testimonios de los consultados. El análisis cualitativo también resultó fundamental en este trabajo, porque se pretendió dejar un espacio para el estudio de las particularidades en las experiencias de los agentes (Gibbs, 2012). Se entendió, junto con clásicos de la metodología cualitativa, que si bien una limitación del enfoque cualitativo consiste en que sus resultados no son generalizables, la principal ventaja reside en que a veces las mejores aprehensiones provienen “de una cantidad pequeña de datos” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 170).

Específicamente, en este apartado se aborda el rol de los docentes en la formación de los agentes aquí seleccionados. Se observa el lugar que ocupó el Psicoanálisis en la enseñanza de profesores considerados “referentes”. Antes de dar paso a esos datos es necesario caracterizar aquí a las prácticas docentes y observar algunos rasgos específicos que reviste la relación profesor-alumno.

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, están históricamente determinadas e insertas en un determinado contexto. Resulta complejo conceptualizarlas, debido a las diferentes situaciones en las que puede aplicarse el término “enseñanza” y los distintos sentidos que puede asumir. En términos básicos, una práctica de enseñanza supone que alguien tiene un conocimiento y otro carece de él, constituye un intento de impartir cierto contenido y reviste una intencionalidad (Camilloni et. al, 2007).

Si alguien tiene un conocimiento y otro carece de él, se produce una situación asimétrica. Así es como durante el proceso de enseñanza, los docentes se constituyen como autoridad frente al estudiantado. El profesor tiene la autoridad institucional, didáctica y pedagógica. Es quien cuenta con los saberes a ser difundidos y dispone

del tiempo en el que serán impartidos. En este sentido, las prácticas de enseñanza no se presentan como democráticas, ni pretenden serlo (Martínez Reyes, 2012). Puede que el profesor realice la planificación de estas prácticas teniendo en cuenta en mayor o menor medida a los estudiantes, empero, él es quien hace uso de su autoridad didáctica, a su modo y bajo su conveniencia.

El escenario de estas prácticas de enseñanza consiste en una clase o lección magistral. Ésta data de las universidades medievales y aún adquiere un lugar central en las aulas universitarias. Constituye una modalidad de enseñanza que reside en un procedimiento expositivo. Allí el académico a cargo de la clase presenta y explica la bibliografía de referencia.

En la escena áulica, se conserva la voz del profesor como aspecto privilegiado, lo que conlleva generalmente un carácter pasivo de los estudiantes. Los profesores, como “cabeza de cátedras” (Carli, 2012, p. 156), se convierten tanto en objetos de fascinación, como de desmitificación. Se debaten entre el respeto, el reconocimiento como modelos a seguir y la desacralización por parte de los estudiantes.

En su rol de formadores, los docentes desempeñan sus prácticas de enseñanza determinando intencionalmente cuáles contenidos incluir en sus clases y cuáles no. Empero, más allá de este componente voluntario, existen normas, creencias, valores, que los profesores transmiten a los estudiantes sin ser afirmados explícitamente. La educación conlleva la inculcación tanto explícita como implícita de actitudes y comportamientos considerados como valiosos.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron conceptualizaron esta inculcación en *La Reproducción* (1972). Entendieron la acción pedagógica como una forma sutil de violencia simbólica, que interioriza en los alumnos una arbitrariedad cultural. Estos autores denominaron como “habitus” a la interiorización de los principios de esa arbitrariedad. Esos principios constituyen disposiciones duraderas que, a su vez, orientan las prácticas de los estudiantes, en este caso, en calidad de futuros psicólogos. Señalaron que el habitus “puede perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de una arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu & Passeron, 1972, p. 72).¹⁰⁸

¹⁰⁸ Cabe señalar que la relación profesor-alumno que tiene lugar a través de la acción pedagógica, implica asimismo una relación de identificación. La identidad, según el sociólogo Norbert Elias (1991) constituye un componente fundamental, a la vez que está dada, por el *habitus* de los agentes.

En la acción pedagógica se produce entonces una adhesión por parte del alumno a esa violencia simbólica, y se genera una presión “tácitamente consentida” (Bourdieu, 1989, p. 17).¹⁰⁹ En este sentido, Bourdieu y Lóic Wacquant indicaron que la violencia simbólica más efectiva es la que no requiere de un trabajo de persuasión: “De todas las formas de “persuasión clandestina”, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 120).

El sociólogo francés, asimismo destacó la importancia de la afectividad (Bourdieu, 1999) señalando que el poder se transforma muchas veces en carisma o encanto. Se refirió en este sentido a las relaciones que se producen entre generaciones, como fue el caso en general entre los docentes y alumnos (hoy graduados) consultados en esta tesis:

El reconocimiento de deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones.[...] Eso es lo que yo llamo capital simbólico, confiriendo así un sentido riguroso a lo que Max Weber designaba con el término de carisma [...] El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica (Bourdieu, 1994, pp.172-173).

El reconocimiento entonces produce capital simbólico y forma parte de las luchas que se producen en el espacio social¹¹⁰ y en los campos. Constituye un recurso básico en las luchas por la construcción social de la realidad. En el campo “psi”, el capital en

¹⁰⁹ Bourdieu aclaró que esta presión “se ejerce necesariamente siempre que las estructuras objetivas encuentran estructuras mentales acordes con ellas. Sobre la base de la complicidad originaria entre las estructuras cognitivas y las estructuras objetivas que las producen, se instaura la sumisión” (Bourdieu, 1989, pp.17-18). Esta “complicidad” ha suscitado debates éticos y políticos en el campo sociológico aún no saldados.

¹¹⁰ En el espacio social -del cual el campo es un subtipo- los agentes luchan según sus posiciones, para modificar o mantener, las fronteras o las formas de ese espacio (Bourdieu & Wacquant, 1993). Esa lucha se asienta en relaciones de poder objetivas, es decir, luchas por recursos económicos, y relaciones de poder de significados entre los grupos, esto es, las luchas por imponer visiones legítimas del mundo.

juego está constituido por los distintos saberes, en este caso, contenidos curriculares de distintas corrientes psicológicas, o de distintas *visiones* de la Psicología.¹¹¹ Los agentes están interesados en generar la adhesión a esas líneas, al mismo tiempo que a sus circuitos institucionales, por lo cual tratan de imponerlas.

En el capítulo uno de esta tesis se mostró cómo, en la historia de la formación de los psicólogos en Argentina, la enseñanza de ciertos docentes y el correspondiente reconocimiento de los estudiantes, fueron decisivos para la expansión del Psicoanálisis. Los estudiantes, de acuerdo a expectativas colectivas, brindaron a ciertos referentes ese reconocimiento, devenido, en términos bourdianos, en *fuerza mágica*. Esos profesores acumularon capital simbólico, continuaron realizando apuestas y ocupando posiciones en el campo “psi”.

Se observó cómo, por ejemplo, en los comienzos de las carreras de Psicología, los estudiantes se acoplaron rápidamente a la visión de la disciplina que promovían figuras como Jaime Bernstein y Enrique Butelman. Estos actores se habían desempeñado previamente en el ámbito editorial, contribuyendo a crear un público ampliado con interés en el Psicoanálisis. En su función de profesores y directivos de las primeras carreras de Psicología, dotaron de herramientas teóricas a los alumnos, que ofrecían una visión de la Psicología como ciencia del sentido, en diálogo con las ciencias sociales. Los alumnos se acoplaron a esa visión renovada de la Psicología que excedía el ámbito de la disciplina, mostrando intereses culturales y políticos más amplios.

Esas demandas estudiantiles encontraron eco principalmente en una figura que cobró gran popularidad, como fue el caso de José Bleger. Como psicoanalista y psiquiatra ligado al movimiento de salud mental, discípulo de Pichon-Rivière, miembro de la APA y también del Partido Comunista, Bleger articuló el Psicoanálisis, el marxismo reformista y otras influencias teóricas. De esta manera, en la Universidad se difundió un Psicoanálisis alejado de la institución oficial y del dispositivo clásico, en

¹¹¹ Se realiza esta distinción, ya que se observó que, así como representantes de distintas corrientes psicológicas disputan la imposición de contenidos curriculares asociados a diferentes líneas teóricas, también se ponen en juego y circulan en el currículum discursos que promueven una *visión* de la Psicología y no necesariamente un enfoque teórico específico. En esta investigación, se identificó una *visión* que intenta erigir una “Psicología plural”. Este punto será abordado en profundidad en el último apartado de este capítulo.

el cruce de miradas interdisciplinarias que se extendían al ámbito público y pretendían intervenir en la transformación social.

También se mencionó el caso de Oscar Masotta, quien a mediados de la década de 1960 cautivó a las primeras generaciones de psicólogos, que buscaban nuevas referencias teóricas por fuera de la Universidad. Entre los intereses de Masotta se encontraban la Filosofía, el arte, la política y el Psicoanálisis. Masotta se tornó en un “pequeño maestro” (Vezzetti, 1992, p.9) que se desempeñó bajo la modalidad de grupos de estudio en un circuito alternativo a las instituciones universitarias y a la asociación oficial -que en ese momento sólo recibía médicos como candidatos-. A fines de la década del sesenta, en sus grupos de estudio se dejaba de estudiar a Jean Paul Sartre y Merleau Ponty, para comenzar a discutir autores como Jacques Lacan y Louis Althusser. Estos grupos constituyeron el germen de las primeras instituciones analíticas lacanianas que se formaron en la década de 1970.

Ahora bien, aquí, al analizar el vínculo entre maestros y alumnos se pretende caracterizar el reconocimiento otorgado a los docentes durante el período abordado. Para esto, se consultó a profesores y graduados de las carreras seleccionadas en torno a la/s idea/s que destacaban sobre el docente más influyente en su carrera universitaria. No se esperaba obtener el nombre y apellido de las figuras destacadas, sino que el objetivo consistió en explorar en qué medida el Psicoanálisis formó parte de ese capital simbólico acumulado por los docentes de los agentes aquí consultados.¹¹² Los cuestionarios fueron abiertos, por lo que las respuestas abarcaron una diversidad de temas. Para la sistematización de los datos en las matrices cuantitativas, como criterio en común a todos los cuestionarios se consideró sólo la primera afirmación mencionada por los agentes.¹¹³ En las respuestas, se identificaron

¹¹² Al mismo tiempo, la adhesión al Psicoanálisis también supone un capital simbólico para los estudiantes, en términos de prestigio y pertenencia. La elección teórica de los estudiantes desde la perspectiva de los profesores, y de los graduados en calidad de exestudiantes, se aborda en el apartado siguiente.

¹¹³ Este criterio que se limita a considerar sólo la primera afirmación de la respuesta, se aplicó como un punto común a las respuestas aquí recabadas, y se estableció sólo a los efectos de sistematizar matrices cuantitativas. Por supuesto que se consideró toda la riqueza de las respuestas mediante un análisis cualitativo. Más allá de la elaboración de las matrices de datos, a lo largo de la tesis se han rescatado las afirmaciones de los agentes en toda su complejidad, como sustento para muchas de las argumentaciones que aquí se realizan.

entonces categorías como: el estilo personal de enseñanza de los docentes (sin hacer referencia a un enfoque teórico específico), la difusión de una orientación teórica en particular (Psicoanálisis u otras), el valor de enseñar una pluralidad de corrientes teóricas, el aprendizaje obtenido como parte de un equipo de cátedra y los legados en relación con la investigación o a la práctica profesional.

Dentro del cúmulo de respuestas, se prestó especial atención a la relevancia que adquirió la enseñanza del Psicoanálisis. En los cuadros 14, 15 y 16 se muestra que la difusión de los contenidos psicoanalíticos fue destacada en una posición principal, esto es, en primer o segundo lugar, tanto para docentes como para graduados.

Cuadro 14: Ideas más relevantes sobre profesores influyentes, según profesores, por tipo de carrera

	Idea más relevante	Porcentaje
Profesores de carreras públicas	Impronta particular en su enseñanza	31,25%
	Difusión del Psicoanálisis	18,75%
	Legado en relación con la investigación	12,5%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	12,5%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencial)	12,5%
	Aprendizaje en trabajo con su equipo de cátedra	6,25%
	Otros	6,25%
	Total	100% (N=16)
Profesores de carreras privadas	Difusión del Psicoanálisis	43,75%
	Aprendizaje en trabajo con su equipo de cátedra	18,75%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencialista)	18,75%
	Impronta particular en su enseñanza	6,25%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	6,25%
	Legado en relación con la práctica profesional	6,25%
	Total	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 15: Ideas más relevantes sobre profesores influyentes, según profesores, por tipo de materia

	Idea más relevante	Porcentaje
Profesores de materias introductorias	Difusión del Psicoanálisis	18,75%
	Impronta particular en su enseñanza	18,75%
	Legado en relación con la investigación	12,5%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	12,5%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencial)	12,5%
	Aprendizaje en trabajo con su equipo de cátedra	12,5%
	Legado en relación con la práctica profesional	6,25%
	Promovió la psicología cognitiva	6,25%
	Total	100% (N=16)
Profesores de materias profesionales	Difusión del Psicoanálisis	43,75%
	Impronta particular en su enseñanza	18,75%
	Aprendizaje en trabajo con su equipo de cátedra	12,5%
	Legado en relación con la investigación	12,5%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencialista)	6,25%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	6,25%
		Total

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 16: Ideas más relevantes sobre profesores influyentes, según graduados, por tipo de carrera

	Idea más relevante	Porcentaje
Graduados de carreras públicas	Impronta particular en su enseñanza	37,5%
	Difusión del Psicoanálisis	25%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencialista)	12,5%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	6,25%
	Legado en relación con la investigación	6,25%
	Legado en relación con la práctica profesional	6,25%
	Otros	6,25%
	Total	100% (N= 16)
Graduados de carreras privadas	Difusión del Psicoanálisis	31,25%
	Legado en relación con la práctica profesional	18,75%
	Impronta particular en su enseñanza	12,5%
	Difusión de la pluralidad de orientaciones teóricas	12,5%
	Difusión de otras orientaciones teóricas (cognitiva, comportamental, sistémica, existencialista)	12,5%
	Legado en relación con la investigación	6,25%
	No destacan ninguna idea de ningún profesor	6,25%
	Total	100% (N= 16)

Fuente: Elaboración propia

Aludir a la relevancia de la enseñanza en Psicoanálisis en el ámbito universitario abre toda una serie de debates epistemológicos e institucionales que, como se verá en los párrafos siguientes, fueron surgiendo en las representaciones de los agentes. Mucho se ha escrito ya en este sentido y no se pretende saldar esas controversias, más bien en este apartado sólo se muestran las posturas sobre la difusión del Psicoanálisis en el ámbito académico, de Sigmund Freud y Jacques Lacan. Aquí se consideran estas posiciones, en virtud del protagonismo que este binomio de autores adquirió en el currículum considerando lo analizado en el capítulo dos y según lo concluido en investigaciones anteriores (Moya & Di Doménico, 2012; Vázquez Ferrero, 2016).

Si bien la formación psicoanalítica se ha desarrollado tradicionalmente en instituciones privadas, el médico vienés también valoró los espacios académicos como sedes de desarrollo del Psicoanálisis. En su texto *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la Universidad?*, Freud planteó la importancia de la incorporación del Psicoanálisis a la enseñanza universitaria, como una “satisfacción moral” (1919, p. 169). Empero, también matizó esta aseveración, afirmando que la enseñanza universitaria es prescindible para la formación de los psicoanalistas (Freud, 1919), cuyos requisitos son el propio análisis y la supervisión.

Jacques Lacan, por su parte, ante la pregunta sobre por qué los estudiantes no pueden convertirse en psicoanalistas al final de la enseñanza que reciben, planteó que el Psicoanálisis “es algo que no se transmite como cualquier otro saber” (1969, p.212). Afirmó que la Universidad pretende difundir un saber completo en términos de conocimiento universal, mientras que el Psicoanálisis supone una práctica de lo singular, orientada a un descentramiento del conocimiento, no lineal ni acumulativo (1969). En la misma orientación, Jacques-Alain Miller afirmó que “En la Universidad se enseña en nombre de un saber [...] En el Psicoanálisis [...] el sujeto que habla está desligado del imperativo de saber lo que dice, donde, al contrario, está invitado a excluirse de saber” (1997, p. 116). En resumidas cuentas, el Psicoanálisis de orientación lacaniana entiende que “[h]ay enseñanza sin transmisión y transmisión más allá de la enseñanza. Se enseña un saber y se transmite un deseo” (Vegh, 1991, p. 195).

En este apartado puntualmente se retoma la concepción lacaniana en torno a la particularidad de la *transmisión* del Psicoanálisis, ya que muchos agentes que reconocieron la influencia psicoanalítica de sus docentes, se expresaron en estos

términos.¹¹⁴ Para explicar entonces la apreciación hacia los docentes, la mitad de los profesores consultados que rescataron el Psicoanálisis como legado, apeló a la noción de *transmisión*:

[Destaco] una materia que se llamaba “Psicoanálisis I” a cargo de X. Sus teóricos eran brillantes, por su claridad para abordar los temas, por su forma de entender la transmisión, tan acertada para alumnos que cursábamos los primeros años de la vida universitaria (PA1).

El profesor que más incidió en mi formación fue X [...] Él fue quien me introdujo en la obra de Freud y Lacan. Su transmisión inspira hasta hoy en día mi deseo de introducir a mis propios alumnos a la obra de esos grandes maestros (PA6).

Las ideas que destaco [de X] siguen siendo la transmisión de los fundamentos de la clínica (PA12).

Destacaría su transmisión desde su lugar de profesora, de la importancia de atender, desde el rol de psicóloga, a cada sujeto en su singularidad (PB12).

El profesor que más incidió en mi formación fue y sigue siendo X [...] por la transmisión del Psicoanálisis dentro y fuera del aula (PB13).

Por su parte, también algunos graduados destacaron la enseñanza en Psicoanálisis, en los mismos términos, esto es, expresando la importancia de la *transmisión*. Empero, la particularidad de esos casos residió en un factor cuantitativo, dado que resaltaron, ya no la figura de un profesor, sino de varios dentro de cada institución. O por ejemplo, uno de los consultados destacó las prácticas de un mismo titular al frente de varias cátedras dentro de la misma carrera. Se observa en términos de Bourdieu, que estos agentes contribuyen a cierta lógica de reproducción y

¹¹⁴ Otros agentes que no se refirieron al Psicoanálisis mencionaron también la palabra exacta “transmisión”. Empero, allí se la utilizó como sinónimo de enseñanza en un sentido tradicional.

conservación que les permite a los académicos -en este caso, también psicoanalistas- ocupar posiciones (Bourdieu, 1984).

X, X y X, son tres profesores que, si bien supieron responder nuestras dudas como alumnos, también dejaron la inquietud y la posibilidad de seguir preguntándonos, sin transmitir un saber acabado (GA5).

[Destaco a los] profesores del departamento de Psicopatología y del departamento de Psicoanálisis por el modo de transmitir la teoría (GB13).

El Licenciado X, titular de varias cátedras de Psicoanálisis en la carrera, fue el que más incidió porque tenía un modo muy aplicable a la práctica y a lo cotidiano de transmitir el Psicoanálisis (GB11).

En el capítulo uno se analizó cómo la orientación lacaniana se expandió en las carreras de Psicología de Argentina desde la década del setenta y se fortaleció luego de la restauración democrática. A lo largo de este apartado, se muestra que una parte importante de los agentes consultados se expresaron sobre sus prácticas apelando a la jerga lacaniana y consecuentemente adhiriendo a esa orientación teórica. La apelación al legado teórico de Lacan en las argumentaciones puede implicar, según la antropóloga Jane Russo, una “necesidad que tienen los lacanianos de hacer de su texto una toma de posición” (1993, p. 92). Estas posturas conllevan asimismo una demarcación de fronteras con respecto a aquellos que no comparten estos códigos simbólicos (Plotkin & Visacovsky, 2014).

Dentro de ese mismo grupo que eligió al Psicoanálisis como valor a destacar, otros docentes valoraron la orientación lacaniana, sólo que en estos casos subrayaron lo innovador de la llegada de esas ideas a su propia formación. A diferencia de los graduados, los profesores formaron parte de otra generación. Esto implica que absorbieron convicciones y producciones propias de su tiempo (Diamant, 2010).¹¹⁵ Ellos vivieron el pasaje del predominio kleiniano al lacaniano en la formación de los psicólogos y aún consideran valiosa esa “vieja” novedad:

¹¹⁵ Si bien no se consultó la edad a los agentes seleccionados, se entiende que los profesores constituyen una generación distinta a la de los graduados durante el período histórico aquí abordado.

[Recuerdo al] titular de la cátedra de Psicopatología, quien recién hablaba por primera vez de Lacan en la carrera de Psicología. Me pareció novedoso el pensamiento de Jacques Lacan en ese momento (PB8).

[Destaco al profesor X por] sus conocimientos de Psicoanálisis lacaniano para la época (PB14).

Se distingue entonces cómo algunos agentes valoraron la enseñanza en una clave lacaniana o aludieron explícitamente al valor de esas ideas. Empero, otro grupo de actores que igualmente subrayó la importancia del aprendizaje del Psicoanálisis, valoró posturas críticas de algunos docentes hacia esas ideas. Estos testimonios apreciaron que los profesores puedan difundir el Psicoanálisis, ya sea cuestionándolo o abriéndose a otros discursos:¹¹⁶

[Recuerdo al] Profesor de Psicoanálisis X, debido a que poseía una cultura general muy amplia y plena de observaciones inspiradoras [...] no daba carta blanca a ninguno de los psicoanalistas, pero no debido a una cuestión metodológica, sino por un natural escepticismo (PA3).

La idea que destacaría tiene que ver con la importancia de investigar en Psicoanálisis, quizás desde una perspectiva menos conservadora, pensando la relación con otras disciplinas, recurriendo a autores actuales (PA10).

[El profesor X] cuestiona algunos lugares comunes y practicas ortodoxas del Psicoanálisis, pero desde el Psicoanálisis (GA1).

¹¹⁶ En debates recientes sobre la situación de la doctrina freudiana en el nuevo siglo, distintos autores han postulado la necesidad de que el Psicoanálisis recupere una mirada crítica sobre sí mismo. Ver, por ejemplo: Birman (2012), Hornstein (2013), Roudinesco (2015). Estos autores han subrayado que el Psicoanálisis se encuentra propiamente ligado a una experiencia crítica y de desvío en relación con las normas, y que muchas veces las instituciones psicoanalíticas contribuyen a disminuir ese componente crítico fundamental.

Hoy en día rescataría de ambos [profesores] la enorme apertura intelectual y lucidez para cuestionar constantemente los pilares del Psicoanálisis (GA8).

Se entiende entonces que la particularidad del carisma de estos docentes-psicoanalistas no sólo residió en las cualidades propias de esos “magos” (Bourdieu, 1994, p. 173), sino en las expectativas colectivas que los legitimaron como tales. Estas expectativas implicaban, en su mayor parte, en una afinidad con la orientación lacaniana, observada principalmente por medio de la apelación a la noción de *transmisión* en Psicoanálisis, o en otros casos, a la innovación que supusieron estas ideas para los docentes, egresados de cohortes anteriores. Luego se observó cómo, en menor medida, otros testimonios apreciaron una postura crítica por parte de los profesores, que involucraba el cuestionamiento del Psicoanálisis o un diálogo con otros discursos. El reconocimiento otorgado a estos profesores deviene entonces en capital simbólico con el que estos docentes continúan disputando por más capital, y ocupando nuevas posiciones dentro del campo “psi”.

Cabe destacar que más allá de la relevancia de la enseñanza del Psicoanálisis los docentes y graduados, particularmente los egresados de universidades públicas, destacaron la impronta o estilo particular de los profesores, pero sin aludir a las orientaciones teóricas que enseñaban (ver cuadros 14, 15 y 16). Se despertó en ellos el recuerdo, en muchos casos, del sello particular que los profesores imprimían a su función docente, mencionando tanto rasgos de su personalidad como la calidad de las clases. Esas modalidades particulares de docencia fueron valoradas por la erudición o seriedad que denotaban, la competencia oratoria y la claridad o la pasión que transmitían sobre ciertos temas.

Por otro lado, los docentes de las carreras privadas valoraron, por ejemplo, en segundo lugar, el aprendizaje obtenido en el trabajo en las cátedras. Éste fue señalado como una forma de explorar el mundo laboral, teniendo a los profesores como mediadores. Esa red de contactos o relaciones que se forja en el marco de la Universidad se consideró útil en la transición entre la experiencia como estudiante y la de graduado (Carli, 2012).

Con porcentajes menores, los consultados mencionaron aspectos como la enseñanza de otras orientaciones teóricas, la transmisión del legado en relación con la investigación o a la práctica profesional, a la vez que no destacaron ninguna idea sobre sus profesores universitarios.

Al considerar entonces, tanto el importante reconocimiento otorgado por los alumnos a la enseñanza en Psicoanálisis de sus docentes, como la fuerte impronta psicoanalítica expresada en los planes de estudio y programas de materias,¹¹⁷ surge la pregunta sobre las características de las prácticas profesionales de los agentes aquí seleccionados. Tal como se afirmó anteriormente, a partir de las acciones pedagógicas se constituye el habitus, esto es, disposiciones duraderas incorporadas, que orientan las prácticas y que pueden perpetuarse en el tiempo (Bourdieu & Passeron, 1972). Con todo esto, en el apartado siguiente se analiza si la orientación de las prácticas profesionales se encuentra en sintonía con la principal orientación de la formación universitaria que, como se ha visto, no es simplemente recibida, sino que es en gran medida también reconocida.

De cualquier forma, se entiende junto con investigadores que han analizado las representaciones sociales sobre el psicólogo argentino (Lodieu, et al., 2005), que las preferencias por el Psicoanálisis por parte de los psicólogos comienzan a gestarse antes de transitar la vida universitaria y en ámbitos que exceden a las prácticas cotidianas curriculares. Estos autores sostienen entonces que en la conformación de la identidad del psicólogo argentino:

¹¹⁷ Cabe recordar que en el capítulo anterior el alcance del Psicoanálisis en los planes de estudio de carreras públicas y privadas, en lo referido a la cantidad de materias o a carga horaria, no fue igualado ni mucho menos superado por ninguna otra corriente psicológica. En el análisis de las referencias bibliográficas de materias introductorias, se ubicó como una de las orientaciones principales en la mayor parte de las carreras públicas. Incluso no siendo un enfoque principal, en la mayoría de los programas de carreras privadas el Psicoanálisis constituyó una referencia obligada. En las materias profesionales de carreras públicas su alcance fue contundente: la mayoría de las carreras respondieron al predominio del binomio de autores: Sigmund Freud- Jacques Lacan. El protagonismo psicoanalítico alcanzó asimismo la mitad de las asignaturas profesionales de las carreras privadas analizadas. De igual forma, los agentes se expresaron sobre los autores más enseñados y aprendidos, en sus prácticas como profesores y ex estudiantes. Los profesores de materias introductorias, luego de mostrar cierta horizontalidad en sus respuestas al aludir que no existen autores predominantes, en segundo lugar privilegiaron la enseñanza de Sigmund Freud. Los docentes de materias profesionales erigieron a Freud y Lacan en la mayoría de los casos. Los graduados de carreras públicas mostraron unanimidad en sus respuestas: todos señalaron a Freud como el autor más estudiado, y ubicaron a Lacan en un segundo lugar. Por su parte, los graduados de carreras privadas aludieron también a este binomio de autores, como los más estudiados en sus trayectos formativos, aunque con porcentajes levemente menores que los egresados de carreras públicas.

entran en juego las imágenes, los sistemas de referencia, las categorías y las teorías que circulan en el medio sociocultural referidos al psicólogo. La identidad profesional será solidaria de una tradición profesional, del sistema educativo y de las dinámicas colectivas existentes en los lugares de formación y de inserción laboral (Lodieu, et al, 2005, p. 83)

La importancia sobre las visiones y expectativas sociales en torno al rol del psicólogo, para los agentes aquí consultados, será abordada en el siguiente apartado.

3.2. El Psicoanálisis en las prácticas profesionales

3.2.1. ¿Docentes y/o psicoanalistas? Posicionamientos en torno a las relaciones entre Psicoanálisis y Universidad

En este apartado se aborda la elección de enfoques teóricos en las prácticas profesionales de los agentes seleccionados. La primera referencia en el país sobre el tema fue el estudio sociológico de Norberto Litvinoff y Silvia K. de Gomel (1975). Estos autores hallaron que de 695 profesionales graduados en la UBA entre 1961 y 1970, casi el 90% se había dedicado a la clínica. Aunque esa investigación no especificaba orientaciones teóricas, distintos trabajos históricos mostraron que la opción de los graduados en ese momento era el Psicoanálisis (Plotkin, 2003; Klappenbach, 2004; Vezzetti, 2004; Dagfal, 2009). Al comparar estos datos con estudios recientes sobre la línea de trabajo de psicoterapeutas argentinos (Muller & Palavezzatti, 2000; Muller, 2008; Muller & Palavezzatti, 2013), se observa que estos últimos sostienen que la orientación predominante continúa siendo la psicoanalítica. Al mismo tiempo y en menor medida, se vislumbra el constante crecimiento de una tendencia hacia la integración de teorías.

Considerando esos antecedentes, aquí se observa en qué medida ejercen el Psicoanálisis los docentes y alumnos universitarios durante el período 2000-2012. El tratamiento de esta información se ha dividido en dos partes. Primero se aborda el caso de los docentes universitarios, formados en décadas anteriores a este período. Luego se analiza el caso de los graduados, en calidad de estudiantes formados durante esos años.

Ante la pregunta a los profesores seleccionados sobre quiénes ejercen el Psicoanálisis en sus prácticas profesionales, los porcentajes resultaron exactamente iguales tanto en carreras públicas como privadas. Un 62,5% declaró dedicarse al Psicoanálisis, mientras que un 37,5% afirmó no ejercerlo (ver cuadro 17).

Cuadro 17: Porcentaje de docentes en ejercicio del Psicoanálisis por tipo de carrera

Ejercicio del Psicoanálisis en su práctica profesional	Públicas	Privadas
Sí	62,5%	62,5%
No	37,5%	37,5%
Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al observar cuántos profesores se dedican al Psicoanálisis, considerando si son docentes de materias introductorias o profesionales, los porcentajes variaron. Tal como se anticipó en el capítulo anterior, un 37,5% de los docentes de materias introductorias afirmaron practicar el Psicoanálisis, a diferencia de lo que ocurre en las materias profesionales donde el porcentaje resultó mucho más rotundo. Dentro de ese último grupo, un 87,5% de los docentes sostuvieron dedicarse al Psicoanálisis (ver cuadro 18).

Cuadro 18: Porcentaje de docentes en ejercicio del Psicoanálisis, por tipo de materia

Ejercicio del Psicoanálisis en su práctica profesional	Introductorias	Profesionales
Sí	37,5%	87,5%
No	62,5%	12,5%
Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los docentes, se analizaron particularmente las características de su doble función como psicoanalistas y profesores universitarios. De aquellos profesores que afirmaron dedicarse al Psicoanálisis, las representaciones difirieron en tanto señalaron no experimentar conflictos entre las funciones de docente y de psicoanalista.

Un aspecto llamativo dentro de estas diferencias residió en las denominaciones que eligieron para su auto-identificación. De ese porcentaje total, un 80% se incluyó estrictamente bajo la categoría “psicoanalista”, mientras que un 20% apeló a otras denominaciones. Estas diferencias que a simple vista parecen superfluas, remitieron en muchos casos a formas de autorización y de legitimación de sus prácticas, expresadas bajo una aclaración sobre los fundamentos de esas denominaciones. Ante la pregunta “¿Se definiría a Ud. mismo como psicoanalista?”, la mitad de las afirmaciones positivas conllevaron una explicación. Algunas respuestas fueron:

No podría definirme a priori como psicoanalista, pero desde el discurso del Psicoanálisis he escuchado siempre el Sujeto que sufre, y que supone que yo sé por qué. Creo haber logrado ser psicoanalista en mi práctica clínica por eso (PA11).

Me defino como psicoanalista en tanto que mi práctica es el Psicoanálisis, y los contenidos que transmito así como las metodologías que pongo en práctica son las que la teoría psicoanalítica promueve (PA14).

Me autorizo como psicoanalista por mi deseo y trayectoria en formación, práctica, supervisión y análisis personal (PA15).

Soy psicoanalista por formación teórica y análisis personal (PB13).

Del total de esas respuestas, sólo uno de los agentes mencionó la institución a la que pertenece (APA) y se amparó en ella para legitimar su práctica (PB6). En principio, esto parecería indicar que el impacto de esa institución, tan importante en la historia del movimiento local, en los docentes aquí consultados, queda opacado por la vigencia de la concepción lacaniana, que entiende que “el psicoanalista se autoriza por sí mismo” (Lacan, 1967, p. 261).

Dentro del 20% que ejerce el Psicoanálisis, pero que no se auto-definió como psicoanalista, algunos apelaron a la categoría de psicólogo en primera instancia, para después aclarar que su orientación era psicoanalítica (PA10, PB15). Otros aclararon haber hecho “una carrera” (PB3) o ser “practicante” en Psicoanálisis (PB8).

Dentro del grupo de los docentes que ejercen el Psicoanálisis, también se observaron diferencias en la manera de percibir el trabajo como psicoanalistas y profesores en las carreras de Psicología. En este sentido, dentro del grupo de profesores que ejerce el Psicoanálisis, el 85% expresó que no se plantea un conflicto entre ambas actividades. El 15% restante asumió que efectivamente existen dificultades para combinar ambas tareas.

Entre los que no observaron conflictos, muchos agentes plantearon una separación excluyente entre ambas actividades, alegando que la docencia y el Psicoanálisis constituyen roles diferentes (42%). Luego, otros se pronunciaron sobre la ausencia de problemas teóricos e institucionales, mediante una visión conciliadora entre ambas funciones (42%). El resto de los profesores de este grupo no emitió justificación alguna (16%).

Los agentes del grupo que planteó una ausencia de conflicto a partir de una separación entre ambas actividades, argumentaron que dentro de la Universidad se desempeñan como docentes, mientras que fuera de la Universidad son psicoanalistas. Se produce entonces un *cambio* de funciones. En la Universidad se “enseña”, mientras que la “formación” y la “práctica clínica” tienen lugar fuera de la institución:

No debería haber dificultad. Son roles diferentes (PB3).

La formación de un psicoanalista [...] se realiza por fuera de la Universidad. En esta última buscamos informar, más que formar. (PB10).

[S]on diferentes discursos [...], no deben confundirse. En la Universidad se enseñan conceptos del Psicoanálisis y su formalización, se investiga sobre la vigencia de los conceptos nuevos, no se practica la clínica (PB14).

También dentro de los que no se plantearon conflictos, un agente sostuvo que continúa siendo psicoanalista dentro de la Universidad, sólo que esa institución no afecta a su posición. Aquí existe entonces un único rol, el de psicoanalista “inmune” a la estructura institucional de la Universidad:

Estoy en la Universidad sin dejarme impregnar por los mandatos del discurso universitario (PB8).

En estas argumentaciones se observó que algunos agentes hicieron referencia a las diferencias entre los discursos universitario y psicoanalítico, planteadas por Jacques Lacan en el Seminario 17. A la vez, otros sostuvieron que el ser psicoanalista es algo que sólo se produce por fuera de las aulas universitarias, ya que la enseñanza en el ámbito académico es prescindible para la formación de los psicoanalistas, tal como sostenía Freud (1919).

Posteriormente, otro grupo de docentes se pronunció sobre lo beneficioso que es practicar ya no un cambio de funciones, sino una doble función. Dentro de esta facción se mencionó nuevamente la importancia de generar una *transmisión* que exceda la mera enseñanza teórica (Lacan, 1969). Además, surgió el tema sobre el vínculo entre Psicoanálisis y Universidad puede enriquecer tanto al propio Psicoanálisis, al mismo tiempo que puede posibilitar la colaboración con otras disciplinas. En esta línea conciliatoria, los docentes expresaron:

Trato de transmitir justamente lo que implica esa función de escucha, los avatares que tiene y las vicisitudes que atraviesa, no he tenido mayores dificultades (PA11).

Hay muchos puntos en que el trabajo universitario y el debate, no solamente con los alumnos, sino con otros colegas, enriquece la formación de uno, y la necesidad de tener interlocutores válidos, no estar solo (PA2).

No se me plantea conflicto al conciliar ese estatuto con mi rol de profesor universitario. Los creo compatibles (PB10).

La academia es un lugar donde el Psicoanálisis puede desarrollarse con intercambios fructíferos (PB15).

Por su parte, uno de los agentes expresó que el paso del tiempo contribuyó a una aproximación entre ambas funciones, dado que años atrás la vinculación del Psicoanálisis y la Universidad le resultaba más problemática:

Quizás en otro momento de mi carrera como docente este hecho me generó algún cuestionamiento. En estos momentos no encuentro obstáculos para el desempeño de mi actividad docente conciliándola con mi posición teórica, pues entiendo que las cátedras universitarias son un buen lugar para la difusión, puesta en discusión y puesta “al día” de los conceptos del Psicoanálisis (PA14).

Ahora bien, el cumplimiento de ambas funciones por parte de estos agentes se ve atravesado por las complejidades de la vinculación entre Psicología y Psicoanálisis. Tal como se abordó en el capítulo uno, se produjo en Argentina una distinción excluyente entre Psicología y Psicoanálisis, a partir del ingreso de la obra de Jacques Lacan a las aulas universitarias. Este fenómeno tuvo lugar desde fines de la década de 1960 y principios de 1970. En ese momento, a las tensiones planteadas entre las funciones de docente y psicoanalista (que ya aparecían en la clase inaugural de Bleger, en 1959), entre Universidad y Psicoanálisis, se agregó la distancia planteada por Lacan entre Psicología y Psicoanálisis.

Si bien esa separación apareció en algunos testimonios, hubo otros que plantearon que esa distancia viene borrándose en un período reciente. Una entrevistada se expresaba de la siguiente forma:

[M]e lo enseñaron así hace 25 años. O sea, había muchos docentes que insistían que el Psicoanálisis era el Psicoanálisis, y la Psicología, Psicología. En el medio, pasó, me parece a mí, que la Psicología absorbió al Psicoanálisis (PB11).¹¹⁸

Sobre la actividad de los psicoanalistas en la Universidad, el psicoanalista Michel Sauval (1998) ha indicado que, muchas veces la motivación para estos profesionales de trabajar en esa institución y desempeñarse como profesores, podría residir en el interés de conseguir en un mediano plazo, un incremento de su actividad en la clínica privada, lo que reeditaría eventualmente en una ganancia económica. Así, este psicoanalista afirmó:

¿Cómo no reconocer que la posición de "enseñante" muchas veces es el paso indispensable para obtener pacientes? ¿Cómo se explica, si no es así, la desesperación de tantos psicoanalistas por obtener algún cargo en la Universidad cuando todos sabemos que esta es una función (al menos en Argentina) prácticamente ad-honorem? ¿Cuál sería el beneficio? ¿Cómo no percibir que en el funcionamiento global siempre habrá una cierta acumulación y cotización de las transferencias, de las derivaciones, etc.? Más de un amigo me ha recordado que hay cosas que se dicen en el "recinto" y otras que se dicen en los "pasillos", que no conviene decir en el "recinto" lo que se dice en los "pasillos", y que éstas son cosas que se suelen decir solo en los pasillos. Me han aconsejado, en consecuencia, que no venga a decirlas al recinto. (Sauval, 1998, p.36)

Luciano García (2009) indicó que en el marco de la vinculación entre los analistas que se desempeñan en la clínica privada y las carreras de Psicología, el principal problema, no reside tanto en la eventual ganancia económica señalada aquí por Sauval, sino en que las carreras quedan supeditadas a lógicas institucionales del ámbito privado. Ingresan entonces en el ámbito académico, disputas teóricas y profesionales provenientes de esas instituciones extra-universitarias. De esta manera, García indicó cómo, muchas decisiones que deberían tomarse en las universidades, se dirimen fuera de los establecimientos académicos.

Por último, cabe mencionar que unas pocas afirmaciones (15%) expresaron que efectivamente se producen conflictos en las prácticas como docentes y psicoanalistas.

¹¹⁸ Las representaciones de los actores sobre los vínculos entre Psicología y Psicoanálisis se abordarán con mayor profundidad en el próximo apartado de este capítulo.

Se refirieron a la ya mencionada diferencia en el discurso psicoanalítico y universitario, sólo que, además, aludieron a esa diferencia como causa de dificultades para sus prácticas (PA6), o como un aspecto que genera “prejuicios” en los propios psicoanalistas (PA8).

En cualquier sociedad humana se presentan tensiones y antagonismos. Para algunos autores, la política constituye un intento de organizarlos, pretendiendo establecer cierto orden (Mouffe, 2001). Es posible plantear que tanto las prácticas curriculares que separan ambas funciones, como aquellas que las concilian -aunque no sean realizadas de forma planificada- les permiten a los agentes neutralizar los cuestionamientos que supone la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad. Además, esta morigeración de tensiones posibilita que los agentes desempeñen sus prácticas de enseñanza con normalidad en las instituciones universitarias. Tal como se vio, dentro del grupo que ejerce ambos roles, sólo una minoría asumió abiertamente la existencia de conflictos.¹¹⁹

3.2.2. Prácticas profesionales de los graduados: de estudiantes a psicólogos

En este punto, interesa observar líneas de continuidad entre la formación recibida en el ámbito universitario y las orientaciones teóricas escogidas para las prácticas profesionales por parte de los actores graduados en el período aquí seleccionado. Antes de abordar sus testimonios, resultó interesante conocer cómo los docentes se expresaron sobre las elecciones teóricas de los alumnos. Desde la perspectiva de los profesores, el Psicoanálisis constituyó la orientación que contaría con una mayor cantidad adeptos entre los estudiantes de las carreras de Psicología (ver cuadro 19).

¹¹⁹ Es importante observar cómo, de acuerdo al contexto, se producen respuestas diferentes a estas tensiones en las prácticas curriculares. En el caso de Brasil, en las carreras de grado de Psicología existe la figura del Servicio de Psicología Aplicada (SPA), de atención a la comunidad, donde los profesores de todas las orientaciones, aunque mayormente la psicoanalítica, realizan, además de sus tareas docentes, supervisiones clínicas. Ante la pregunta a esos docentes psicoanalistas brasileños, sobre su percepción del doble rol que ejercen en la Universidad, muchos mencionaron esta figura como síntesis que clausura el conflicto entre ambas funciones (González, 2016).

Cuadro 19: Orientación predilecta de los estudiantes, según docentes, por tipo de carrera

Orientación predilecta	Públicas	Privadas
Psicoanálisis	81,25%	68,75%
Psicología Cognitiva	6,25%	12,5%
No hay una orientación preferida	6,25%	12,5%
Otras orientaciones	-	6,25%
Depende del tramo de la carrera	6,25%	-
Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Al clasificar estas opiniones según lo expresado por docentes de materias introductorias o profesionales, se observa que, si bien todos los profesores erigen al Psicoanálisis como la orientación mayormente escogida por los alumnos, esta elección de los estudiantes aparece como percibida, en mayor medida por los docentes del ciclo inicial, que por los del ciclo profesional (ver cuadro 20).

Cuadro 20: Orientación predilecta por los estudiantes, según docentes, por tipo de materia.

Orientación predilecta	Introductorias	Profesionales
Psicoanálisis	81,25%	68,75%
Psicología Cognitiva	12,5%	6,25%
No hay una orientación preferida	6,25%	12,5%
Otras orientaciones	-	6,25%
Depende del tramo de la carrera	6,25%	6,25%
Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

A la hora de elaborar su respuesta, los docentes ampliaron sus afirmaciones postulando los aspectos que ellos creían relevantes en la elección de esos jóvenes actores universitarios. Allí, al referirse al Psicoanálisis como enfoque preferido por el estudiantado, el principal argumento con el que los docentes de públicas y privadas justificaron la adhesión de los alumnos a esa orientación consistió en la idea previa que los estudiantes tienen sobre el rol del psicólogo, como un profesional que se dedica a la clínica psicoanalítica (ver cuadro 21).

Luego, en el cuadro 22, al observar las afirmaciones de docentes de materias introductorias y profesionales, se muestra que esa idea previa del alumnado en torno a la figura del psicólogo-psicoanalista, adquiere más fuerza en el ciclo básico que en el profesional. Es posible pensar que el entusiasmo inicial por formarse bajo un perfil de psicólogo concebido como un psicoanalista, va perdiendo su peso a lo largo del trayecto formativo. En este sentido, una investigación de Luis Moya (2009) indicó cómo los estudiantes más avanzados manifiestan la necesidad de formarse en una mayor cantidad de orientaciones teóricas, que los recién ingresados, quienes priorizan una formación práctica. Se verá en el capítulo siguiente, en el apartado 4.1., que los graduados, que ya recorrieron todo el trayecto de la formación universitaria, aun manifestando su afinidad con las ideas freudianas, formularon en gran medida críticas a la excesiva carga horaria en contenidos psicoanalíticos.

Cuadro 21: Afirmaciones relativas al interés de los estudiantes por el Psicoanálisis, según docentes, por tipo de carrera

Afirmaciones	Públicas	Privadas
Idea previa sobre el rol del psicólogo (clínica psicoanalítica)	23%	27%
Es mayoritaria la opción por el Psicoanálisis, pero su alcance viene disminuyendo	23%	9%
Equiparación del alcance del Psicoanálisis y la psicología cognitiva	15,3%	9%
Fascinación y apasionamiento	15,3%	9%
Eficacia terapéutica	15,3%	-
Preferencias personales	7,6%	18%
Influencia instituciones psicoanalíticas	-	9%
Nociones propias del corpus teórico psicoanalítico		9%
Combinación con otros enfoques	-	9%
Total	100% (N=13)	100% (N=11)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 22: Afirmaciones relativas al interés de los estudiantes por el Psicoanálisis, según docentes, por tipo de materia

Afirmaciones	Introdutorias	Profesionales
Idea previa sobre el rol del psicólogo (clínica psicoanalítica)	38%	9%
Es mayoritaria la opción por el Psicoanálisis, pero su alcance viene disminuyendo	15,5%	27%
Equiparación del alcance del Psicoanálisis y la psicología cognitiva	15,5%	9%
Fascinación y apasionamiento	23%	-
Eficacia terapéutica	-	18%
Preferencias personales	7,5%	9%
Influencia instituciones psicoanalíticas	-	9%
Nociones propias del corpus teórico psicoanalítico	-	9%
Combinación con otros enfoques	-	9%
Total	100% (N=13)	100% (N=11)

Fuente: Elaboración propia

Un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires (Scaglia et al., 2001) indagó sobre las representaciones sobre el quehacer profesional del psicólogo en los ingresantes del Ciclo Básico Común a la carrera de Psicología de esa universidad. Allí los autores confirmaron que efectivamente existió un predominio del área clínica en las representaciones sobre el perfil del psicólogo de los ingresantes y una ausencia o dificultad para significar otras áreas profesionales.¹²⁰ La visión social sobre la profesión, entonces, permea el currículum en Psicología de Argentina, no sólo en la formulación de los planes de estudio (Courel & Talak, 2001; Courel, 2002) sino que también se observa cómo atraviesa las prácticas curriculares cotidianas:

Con sus expectativas y fantasías de la carrera vinculadas a la profesión de psicólogo, se identifican más con el Psicoanálisis [...] desde sus conocimientos previos sobre el mismo (PA15).

Dentro de este grupo de docentes, algunos remarcaron que esta situación se produce específicamente en la sociedad argentina:

[Existen] representaciones sociales respecto del quehacer del psicólogo en nuestro país fuertemente ligadas a la interpretación de lo inconsciente y con sesgo individualista (PA1).

El tipo de intervención psicoanalítica está muy difundida en nuestra cultura, y algunos incluso han conocido gente que fue al psicólogo o al psicoanalista, o han tenido la experiencia de que eso gatilla el interés (PB1).

Existe el peso específico del corpus psicoanalítico profusamente estudiado y recreado en Argentina que aún se destaca sobre el resto de las orientaciones de la profesión (PB6).

¹²⁰ Posteriormente, en otro trabajo extensivo ya no sólo a los ingresantes sino a los estudiantes de distintos tramos de esa carrera, los autores confirmaron que también la representación social hegemónica del psicólogo fue la psicoanalítica (Scaglia & Lodieu, 2003).

La extendida influencia de la figura del Psicoanálisis en la cultura argentina se refleja no sólo en la existencia de un psicólogo cada 439 habitantes (Alonso & Klinar, 2016) –que muy probablemente desempeñe una práctica psicoanalítica según los datos considerados al inicio de esta tesis (Alonso & Klinar, 2014; Muller & Palavezzatti, 2013)-, sino que se observa también en su alta presencia en el discurso público y en el hecho de que los psicoanalistas han sido considerados por la sociedad y por ellos mismos como “intelectuales”, capaces de brindar una opinión autorizada (Plotkin & Visacovsky, 2014). Ha llegado a producirse una “omnipresencia” (Plotkin, 2013, p. 250) del Psicoanálisis en la sociedad argentina, que lo erige como una teoría y artefacto cultural capaz de otorgar legitimidad a otras prácticas y discursos.

Esa “omnipresencia” tiene incidencia en el currículum, ya sea mediante la acción pedagógica directa de los docentes o a modo de otras representaciones que forman parte de las prácticas curriculares. En las páginas siguientes se observará en qué medida los graduados, en calidad de exestudiantes, adhieren y/o cuestionan estas expectativas sociales sobre el rol del Psicólogo. Aquí se ha visto cómo, las influencias de esas visiones sociales sobre el psicólogo aparecieron en las respuestas de los profesores como justificación de elecciones teóricas del alumnado.

Por su parte, la mayoría de los profesores del ciclo profesional que señalaron la influencia del Psicoanálisis en los alumnos, expresaron al mismo tiempo que esta orientación viene perdiendo fuerza, ante el avance de otras corrientes. Así, por ejemplo, distintos docentes mencionaron la importancia del crecimiento de enfoques socio-comunitarios (PA8), el incremento de alumnos que eligen la orientación cognitivo-integrativa (PA10) o la “aparición”, hace unos años, por ejemplo, de enfoques como el existencialismo (PB11). Estas expresiones sobre el debilitamiento de las ideas freudianas, se encuentran en sintonía con debates del ámbito profesional.

Al dar cuenta del crecimiento de nuevas orientaciones, con un porcentaje menor, un grupo de docentes afirmó que los estudiantes eligen en proporciones similares, tanto la orientación psicoanalítica como la cognitiva. Sostuvieron, por ejemplo:

Se perfilan de manera pareja preferencias tanto por el modelo cognitivista como psicoanalista (PA13).

[Eligen al] psicoanalítico por su profundidad y el cognitivo porque les resulta más aprehensible (PB5).

Si bien ninguna orientación teórica se aproximó a la cantidad de materias, carga horaria y extensión que tuvieron las materias nominalmente psicoanalíticas en la planificación de asignaturas en los planes de estudio, el enfoque que más se extendió en algunas carreras, además del psicoanalítico, fue el cognitivo. Tal como se observó en el capítulo anterior, otras teorías (sistémica, existencial, etc.) aparecieron sólo puntualmente, de forma nominal, en algunas carreras privadas.

Algunos docentes también mencionaron otros motivos para la preferencia por el Psicoanálisis, tales como: las elecciones personales de los estudiantes, la fascinación y el apasionamiento que generan el Psicoanálisis y, para el caso de las carreras públicas, se alegó también su eficacia terapéutica. En menor medida, dentro de las privadas, también se señaló la injerencia de instituciones psicoanalíticas en las carreras de Psicología; se argumentó la respuesta con conceptos del propio corpus teórico psicoanalítico y se sostuvo que el Psicoanálisis permite combinar el enfoque psicoanalítico con otras líneas teóricas.

Luego de haber analizado las perspectivas de los docentes, que reflejarían una clara orientación del alumnado hacia el Psicoanálisis, se indaga aquí en qué medida y de qué forma se produce efectivamente esa elección en las prácticas profesionales de los graduados, en calidad de exestudiantes. A partir de la noción de habitus de Pierre Bourdieu, puede considerarse a la acción pedagógica ejercida por los profesores de las carreras, como un factor de influencia sobre las elecciones teóricas que los psicólogos realizan para ejercer sus prácticas profesionales. Esa noción permite pensar en qué medida los agentes interiorizaron los contenidos curriculares mayormente enseñados durante su carrera de grado. Para la sociología de Bourdieu, las acciones, elecciones y aspiraciones de los psicólogos, en este caso, no se basan en un cálculo racional, sino que son el producto de la relación entre el habitus y características estructurales del campo “psi”, social e históricamente determinado.¹²¹

Se muestran entonces los porcentajes de las elecciones teóricas de los graduados en Psicología de carreras públicas y privadas. Estos afirmaron efectivamente dedicarse en mayor medida al Psicoanálisis en un 56,25% y 62,5%

¹²¹ Una crítica usual que se realiza a la sociología de Pierre Bourdieu, es que el habitus constituiría un destino inevitable para los agentes. De forma contraria, Bourdieu argumentó que el habitus es producto de la historia, por lo que resulta un sistema de disposiciones abierto, que se confronta de manera permanente a experiencias nuevas y es por esto, afectado por ellas. (Bourdieu, 1992, p. 92).

respectivamente (ver cuadro 23). Si se vinculan estos datos con el cuadro 17, referido a las elecciones teóricas de las prácticas de los docentes en Psicología, según enseñen en carreras públicas y privadas, se observa que el porcentaje de agentes que ejercen el Psicoanálisis, es casi el mismo para profesores y graduados, disminuyendo sólo en un pequeño porcentaje para los graduados de carreras públicas.

Cuadro 23: Porcentaje de graduados que ejercen el Psicoanálisis por tipo de carrera

Ejercicio del Psicoanálisis en su práctica profesional	Públicas	Privadas
Sí	56,25%	62,5%
No	43,75%	37,5%
Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 24: Fundamentos en la elección del Psicoanálisis según graduados, por tipo de carrera

Fundamentos	Públicas	Privadas
Apelación a nociones del corpus teórico psicoanalítico	66,6%	50%
Posibilidad de combinación con otros enfoques teóricos	22,2%	30%
Otros	11,1%	20%
Total	100% (N=9)	100% (N=10)

Fuente: Elaboración propia

Ante la pregunta a los egresados en Psicología sobre cuál es el enfoque predilecto en sus prácticas, dentro del porcentaje que se inclinó por el Psicoanálisis existieron particularidades que deben ser destacadas (ver cuadro 24). Dentro del grupo de los graduados, un 66,6% en el caso de las universidades públicas y un 50% en el caso de las privadas, alegó dedicarse al Psicoanálisis, argumentando su respuesta mediante el uso de conceptos propios del corpus teórico psicoanalítico. Al igual que en el apartado anterior sobre la valoración de las prácticas de enseñanza,

aquí los graduados argumentaron su preferencia por el Psicoanálisis haciendo referencia a nociones basadas en el aparato conceptual freudiano y lacaniano. Algunas de las opiniones vertidas en este sentido fueron:

El enfoque que elijo para mi práctica es el Psicoanálisis porque pienso que es el más respetuoso con el sujeto, ya que prioriza la particularidad (GA5).

Mi elección está esencialmente vinculada [...] a un modo de comprensión de lo humano afianzado en las hipótesis del conflicto psíquico, de la división subjetiva (GA8).

Mi elección se basa en la forma de pensar el síntoma, el sufrimiento. (GB11).

Lo que más me llama la atención es la manera que tiene el Psicoanálisis de entender al sujeto (GB16).

Tal como sucedió con la noción de *transmisión* en el apartado anterior, nuevamente aquí se observan argumentaciones ligadas a conceptos del Psicoanálisis, más particularmente lacaniano, como aspectos que legitiman el propio desarrollo de este corpus teórico. Se destacaron conceptos como “conflicto psíquico”, “división subjetiva”, “sujeto”, “síntoma”, etc. que funcionan como fundamentos para la elección de esta orientación teórica. Apelaciones a recursos propios de la teoría psicoanalítica, constituyeron la principal forma de justificar la opción por la misma orientación psicoanalítica. Esto remite a lo que en Lógica se denomina petición de principio, que consiste en que la conclusión de los argumentos dentro de una afirmación, ya se encuentra incluida en las premisas. La alusión al propio aparato conceptual funciona como un modo de justificación “circular y autovalidante” (Fierro, 2016, p.33) que da cuenta de cierto aislamiento por parte de los psicoanalistas, que dificulta el diálogo con otros saberes y orientaciones (Castel, 1985; Vezzetti, 1992; Vainer, 1997; Plotkin & Visacovsky, 2014).

Además de estas respuestas, que podrían ser calificadas de “endogámicas”, un 22,2% de los consultados pertenecientes a universidades públicas y un 30% en el caso de las privadas, mostró una tendencia más aperturista y se refirió a la posibilidad de vincular el Psicoanálisis con otros enfoques teóricos:

Interrelaciono la mirada del Psicoanálisis americano conjuntamente con el enfoque sistémico y comportamental. Considero que ninguna escuela proporciona una visión acabada del paciente. [...] Me proporcionan diferentes herramientas que voy intercalando en función del diagnóstico y tratamiento (GA12).

Mis enfoques teóricos preferidos son la logoterapia y las psicoterapias psicoanalíticas. En mi práctica [...] se busca integrar ambos enfoques ya que ninguno es suficiente. [...] Creo que es muy difícil el diagnosticar sin hacer uso del Psicoanálisis (GB6).

[Utilizo] el Psicoanálisis y el enfoque gestáltico. Mi elección se basa en que son las dos teorías de mayor formación en la Facultad (GB9).

Felipe Muller y Carolina Palavezzatti (2013) afirmaron que existe una tendencia creciente en los últimos años a la integración de enfoques teóricos en el área clínica en Argentina. Estos investigadores identificaron dos grandes grupos de psicoterapeutas: aquellos que orientan su práctica clínica psicoanalíticamente (52,9%) y aquellos que refieren integrar teorías (41,7%). Para el análisis de este último grupo, utilizaron el modelo de integración asimilativa, que considera que hay un modelo teórico que funciona como base, al cual se asimilan selectivamente prácticas o visiones de otros modelos (Norcross & Goldfried, 2005). Allí identificaron que la teoría de base más destacada por los integradores también es la psicoanalítica (61%). A la vez, en un análisis longitudinal, señalaron que no encontraron diferencias significativas con investigaciones realizadas en las dos últimas décadas (Muller & Palavezzatti, 2000 y 2005). Los autores identificaron sólo una variación, que consistió en que la teoría cognitiva se encuentra en crecimiento como teoría de base utilizada por los integradores.¹²²

¹²² A diferencia de la investigación de Muller y Palavezzatti (2013), en este trabajo, ante la pregunta sobre el enfoque teórico elegido por los graduados, las respuestas sobre la integración de teorías con base en el Psicoanálisis, se incluyeron dentro de la categoría "Ejerce el psicoanálisis". Luego se

En una investigación etnográfica reciente, por su parte, Jimena Mantilla (2010) analizó intervenciones concretas de los saberes “psi” en un hospital psiquiátrico de la ciudad de Buenos Aires. A partir de allí, la investigadora postuló que los profesionales combinan recursos y realizan las integraciones en calidad de “práctica artesanal” (2014b, p. 180) para dar respuesta a la complejidad y la urgencia de las situaciones con las que se enfrentan. La autora también sostuvo que en esas intervenciones donde se articulan distintas perspectivas, también se desdibujan los marcos referenciales. Otra publicación científica del campo “psi”, corroboró asimismo el componente “urgente” de estas “amalgamas”:

Psicoanálisis, psicología cognitiva, neurociencias, están presentes en el discurso de los especialistas, más amalgamados por necesidades y urgencias prácticas que sintetizados en una metateoría coherente (Comité Editorial Revista Vertex, citado en Mantilla, 2014a).

La celeridad y la urgencia de los tiempos en la posmodernidad como signo de la época, han devenido en factores de influencia para el campo “psi”. La necesidad de resolver problemas de forma rápida, ha contribuido, por ejemplo, al incremento de terapias breves, mientras que los tratamientos psicoanalíticos de larga duración, han disminuido en las décadas recientes.¹²³

De cualquier forma, las combinaciones de teorías han recibido críticas en repetidas ocasiones, por su carácter provisorio y su falta de especificidad (Textor, 1992). Se ha indicado asimismo que en el caso argentino estos intentos conciliatorios han sido referenciados usualmente en un sentido despectivo (Marino, 2009). Dada la importante influencia de la orientación psicoanalítica lacaniana en el país, cabe señalar aquí la crítica al eclecticismo que promueven algunos sectores lacanianos. Jacques Alain Miller (2006) por ejemplo, señaló, en lo que se refiere a las especificidades de las prácticas en esta orientación, que:

especificaron los fundamentos que argumentaron esas respuestas, entre las que surgió el tópico sobre la integración de teorías.

¹²³ Ver: El sujeto ya no quiere saber lo que pasa en su inconsciente. *Diario Clarín*. 7 de setiembre de 2017; Breves y Dinámicas: las psicoterapias que le disputan terreno al psicoanálisis. *Diario Clarín*. 14 de mayo de 2017.

[E]l sostén de la práctica es demasiado estrecho (uno que habla, el otro que escucha y lo orienta con pocas palabras) para que su teoría sea abandonada al eclecticismo [...] Le es necesario un punto de partida y uno sólo, para luego engendrar lo que sigue con demostraciones (2006, p. 99).

Se observó entonces, que dentro de los actores que ejercen el Psicoanálisis, existieron distintas posturas que disputan su lugar en el campo “psi”, algunas más apegadas a la teoría psicoanalítica lacaniana y otras que se mostraron favorables a promover una articulación entre distintos enfoques. De cualquier forma, se observó que aquellos agentes que fundamentaron sus prácticas autovalidándose en el propio Psicoanálisis, conformaron un grupo de mayor peso, en comparación con quienes manifestaron articular enfoques teóricos.

Cabe recordar que, en el apartado anterior, dentro del grupo de los docentes que ejercen el Psicoanálisis, un 42% de los actores, más apegados al dispositivo clínico psicoanalítico tradicional, no asumieron la función de ser psicoanalistas en la Universidad y separaron completamente el espacio clínico del académico, incluso algunos sosteniendo de forma extrema que no se dejan “impregnar” por la institución (PB8). Ese grupo de docentes difícilmente promueva en las aulas universitarias una articulación del Psicoanálisis con otros enfoques teóricos. Más aún cuando se piensa que algunos actores lo conciben como un cuerpo de ideas con un estatus epistemológico propio, separado de la Psicología. Esta concepción está vigente en el campo “psi” desde el ingreso de las ideas lacanianas a las aulas universitarias (se volverá sobre ella en el apartado siguiente).

De esta manera, en estas últimas páginas se destacó que, en las prácticas profesionales de profesores y graduados, el Psicoanálisis resultó la orientación predilecta. Para el caso de los docentes, se dio cuenta de las características con las que estos actores concibieron su función docente. Se mostraron las estrategias que asumieron para neutralizar los conflictos entre Psicoanálisis y Universidad. Éstas se basaron principalmente en separar y *cambiar* sus roles entre docente y psicoanalista o en *conciliar* los roles de docente y psicoanalista.

Estos profesores fueron consultados asimismo en relación con el alumnado, en aras de conocer su percepción sobre los enfoques más populares entre los estudiantes. La mayoría sostuvo que el Psicoanálisis es la orientación predilecta para los más jóvenes. Destacaron principalmente que la visión social del psicólogo como

un psicoanalista, construida históricamente, influye sobre los estudiantes y repercute sobre su elección teórica. Asimismo, también se refirieron a la disminución del impacto de estos aspectos en un período reciente y la influencia del crecimiento de otras corrientes.

Por su parte, la mayoría de los graduados, como exestudiantes, afirmó ejercer el Psicoanálisis. Se observó entonces una clara correspondencia entre la importancia de la enseñanza en Psicoanálisis en los planes de estudio y programas analizados, el alto reconocimiento otorgado por los graduados a los docentes que adoptan esa orientación y consecuentemente, las prácticas profesionales de los graduados, que en su mayoría se inclinaron por una orientación psicoanalítica.

Los egresados justificaron el ejercicio del Psicoanálisis en su práctica, alegando principalmente conceptos propios de la doctrina freudiana y lacaniana. Este fenómeno resultó similar a la argumentación utilizada para la valoración del legado de los docentes psicoanalistas en el apartado anterior. Los graduados también mencionaron, en menor medida, la combinación que realizan de la orientación psicoanalítica con otras corrientes psicológicas en sus prácticas profesionales, lo que da cuenta de la flexibilidad del Psicoanálisis para ser articulado con otros discursos y teorías. Esta integración ya ha sido observada en otros estudios (Muller & Palavezzatti, 2013).

A continuación, se observará cómo conciben las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis los agentes consultados en este trabajo, de acuerdo al tipo de carrera de origen, y en el caso de los docentes, también en relación con el tipo de materia en la que se desempeñan.

3.3. La relación Psicoanálisis-Psicología desde la perspectiva de los agentes

3.3.1. El lugar del Psicoanálisis en la Psicología: entre ser “parte” o ser “base”

En este apartado se analiza cómo se presenta el vínculo entre Psicología y Psicoanálisis en las prácticas curriculares de docentes y graduados. Al igual que en las otras preguntas realizadas, surgieron varios tipos de respuesta. Éstas expresaron argumentaciones de diferente extensión que aludieron a esta relación. Para la elaboración de las matrices aquí presentadas, se consideró la primera afirmación realizada por los actores. Esta decisión metodológica se tomó para establecer límites

y realizar una aproximación cuantitativa a las representaciones. Se delimitó un punto común a todos los cuestionarios que alcanzó esa primera afirmación.

Sólo en el grupo de los docentes de las carreras públicas apareció en primer lugar el tema de la relevancia histórica del Psicoanálisis en Argentina (ver cuadro 25). Este grupo de actores, al referirse anteriormente a los aspectos que más influían en las elecciones teóricas de los estudiantes, ya había destacado en primer lugar la importancia de la cultura psicoanalítica en Argentina y la imagen del psicólogo como profesional que históricamente se dedicó al Psicoanálisis (ver cuadro 21). De cualquier forma, también los docentes de materias introductorias destacaron esta idea, en segundo lugar (ver cuadro 22). En esta línea, los agentes, por ejemplo, afirmaron:

El Psicoanálisis constituye un modelo “argentínísimo” y, por esta razón, funciona como referente para el debate conceptual (PA5).

La formación psicoanalítica en las carreras de Psicología en Argentina es una constante que tiene su historia y que genera diversos prejuicios y malentendidos (PA8).

Esa tradición histórica puede ser interpretada de formas diferentes. Se verá en las páginas siguientes que, en la pregunta por la valoración de las carreras de origen, docentes de carreras públicas hicieron referencia a la tradición psicoanalítica de esas instituciones destacando su calidad. En el próximo capítulo, sin embargo, se mostrará que, para otros agentes, la alusión al factor histórico en la relación entre Psicología y Psicoanálisis también permitió una crítica al predominio del Psicoanálisis en el currículum. Puntualmente, las menciones aquí realizadas al factor histórico no necesariamente implicaron una valoración positiva o negativa sobre el tema. Cabe aclarar también que la mayor parte de estas respuestas no provino de psicoanalistas.¹²⁴

¹²⁴ En un texto de 1992, Hugo Vezzetti afirmó que los psicoanalistas argentinos mostraban una pérdida de “memoria histórica de experiencias y tradiciones” (1992, p. 9). La conciencia histórica como posibilidad de formulación de críticas al orden curricular se aborda en el capítulo siguiente.

Cuadro 25: Afirmaciones sobre la relación entre Psicología y Psicoanálisis, según docentes, por tipo de carrera

	Afirmación	Porcentaje
Profesores de carreras públicas	El Psicoanálisis es fundamental en la Psicología argentina por factores históricos	31,25%
	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	18,75%
	Es una relación compleja	12,5%
	El Psicoanálisis es atractivo para los debates debido a su status epistemológico particular	12,5%
	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología por factores teóricos y epistemológicos	6,25%
	No hay relación entre ellos	6,25%
	El Psicoanálisis se presenta como superador en la Psicología	6,25%
	NS/NC	6,25%
	Total	100% (N=16)
Profesores de carreras privadas	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	37,5%
	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología por factores teóricos y epistemológicos	12,5%
	Es una relación compleja	12,5%
	No hay relación entre ellos	12,5%
	El Psicoanálisis es fundamental en la Psicología argentina por factores históricos	6,25%
	El Psicoanálisis es atractivo para los debates debido a su status epistemológico particular	6,25%
	Psicoanálisis y Psicología pueden realizar intercambios fecundos	6,25%
	NS/NC	6,25%
	Total	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, los profesores de carreras privadas respondieron mayormente que el Psicoanálisis constituye una orientación teórica más, dentro de la amplia gama de corrientes psicológicas. A la vez, el cuadro 26, que divide las afirmaciones de los docentes según materias iniciales o profesionales, muestra que esta idea de ubicar al Psicoanálisis como una corriente entre muchas, predominó como era esperable, en los profesores de materias iniciales. Algunas expresiones en este sentido fueron:

El Psicoanálisis se enseña en la universidad como un paradigma más en Psicología (PA16).

El Psicoanálisis es una escuela dentro del mundo psicológico, que pertenece al mundo de la ciencia. Por lo tanto, es un modelo para comprenderme y comprender al otro. Pero no es el único (PB5).

Sólo es una forma de comprender la conducta humana; hay miles. El Psicoanálisis es una más. En mi materia se dictan las corrientes de Psicología todas con la misma profundidad y objetividad (PB9).

Este tipo de representaciones también tuvieron lugar en el grupo de graduados, ubicándose en primer o segundo lugar de importancia (ver cuadro 27). Así estos agentes expresaron, por ejemplo, que:

[El Psicoanálisis] debe ser equilibrado con otros puntos de vista. Esto cuenta para todas las escuelas por igual (GB4).

[C]onsidero al Psicoanálisis una escuela más de la Psicología (GB8).

Cuadro 26: Afirmaciones sobre la relación entre Psicología y Psicoanálisis, según docentes, por tipo de materia

	Afirmación	Porcentaje
Profesores de materias introductorias	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	37,5%
	El Psicoanálisis es fundamental en la Psicología argentina por factores históricos	25%
	El Psicoanálisis es atractivo para los debates debido a su status epistemológico particular	12,5%
	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología por factores teóricos y epistemológicos	6,25%
	No hay relación entre ellos	6,25%
	El Psicoanálisis se presenta como superador en la Psicología	6,25%
	Psicoanálisis y Psicología pueden realizar intercambios fecundos	6,25%
	Total	100% (N=16)
Profesores de materias profesionales	Es una relación compleja	25%
	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	18,75%
	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología por factores teóricos y epistemológicos	12,5%
	El Psicoanálisis es fundamental en la Psicología argentina por factores históricos	12,5%
	No hay relación entre ellos	12,5%
	NS/NC	12,5%
	El Psicoanálisis es atractivo para los debates debido a su status epistemológico particular	6,25%
	Total	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 27: Afirmaciones sobre la relación entre Psicología y Psicoanálisis, según graduados, por tipo de carrera

	Afirmación	Porcentaje
Graduados de carreras públicas	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología en lo teórico y epistemológico	18,75%
	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	18,75%
	Hay conflictos institucionales	18,75%
	El Psicoanálisis es atractivo para los debates sobre esta relación debido a su status epistemológico particular	18,75%
	No hay relación entre ellos	12,5%
	Es una relación compleja	6,25%
	El Psicoanálisis es fundamental en la Psicología argentina por factores históricos	6,25%
	Total	100% (N=16)
Graduados de carreras privadas	El Psicoanálisis es fundamental dentro de la Psicología en lo teórico y epistemológico.	31,25%
	El Psicoanálisis debe ser considerado como una perspectiva teórica más dentro de la Psicología	25%
	Hay conflictos institucionales	12,5%
	No hay relación entre ellos	12,5%
	Psicoanálisis y Psicología pueden realizar intercambios fecundos	6,25%
	El Psicoanálisis se presenta como superador en la Psicología	6,25%
	El Psicoanálisis se encuentra en retroceso ante el avance del enfoque cognitivo-conductual	6,25%
	Total	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

La circulación de esta visión de la Psicología como disciplina heterogénea que incluye al Psicoanálisis como una orientación más, se observó también en el capítulo anterior. Se identificó la necesidad de incorporar diferentes corrientes teóricas en los documentos que establecieron lineamientos para la elaboración del currículum en Psicología, como por ejemplo, en los informes que elaboró AUAPSI a fines de la década de 1990. También se expresó la necesidad de pluralismo teórico y metodológico en el Protocolo de Acuerdo Marco de los principios para la formación de psicólogos, establecido por el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países asociados. Por último, estos requerimientos también tuvieron lugar en las pautas consensuadas en 2007 por AUAPSI y UVAPSI, que posteriormente fueron retomadas en la resolución ministerial 343/2009,

Se observó también en el capítulo dos, en el análisis bibliométrico de las referencias bibliográficas de materias introductorias, una gran diversidad teórica, al punto de no contar con porcentajes demasiado significativos sobre los autores más citados. Se identificó en esas materias la gran utilización de textos de tipo general, esto es, de manuales o de compilaciones sobre distintas corrientes teóricas donde, de acuerdo a las características de ese género de textos, el Psicoanálisis se enseña como una teoría más (ver cuadros 7 y 8). Al mismo tiempo, los docentes a cargo de esas materias señalaron en mayor medida que en esas asignaturas no existen autores predominantes (ver cuadro 12).

Esto muestra que, si bien se observó una centralidad indiscutida del Psicoanálisis en los planes de estudio y programas analizados anteriormente, también se prescribió a esta orientación como un contenido curricular a ser enseñado dentro de una amplia variedad de autores y teorías. Tal como se observa aquí, en lo que respecta a las prácticas curriculares, tiene lugar además cierta tendencia hacia la pluralidad, que ubica al Psicoanálisis dentro de una amplia gama de corrientes psicológicas. Esta tendencia es promovida principalmente por los profesores de materias del ciclo inicial.

La postura según la cual el Psicoanálisis es sólo un enfoque más dentro de la Psicología, se aleja de representaciones que sostienen que el Psicoanálisis constituye una corriente fundamental para la disciplina psicológica, debido a sus aportes teóricos o epistemológicos. Estas últimas afirmaciones se ubicaron en un primer lugar de importancia para los graduados. Por ejemplo, los agentes expresaron:

Es fundamental conocer acerca de la teoría psicoanalítica para poder estudiar Psicología porque desde ahí se desprenden muchas teorías para enriquecerla o surgen a partir del cuestionamiento de la misma (GB10).

Considero que el Psicoanálisis es la base de la totalidad de la Psicología ya que todas las corrientes terminan mencionando los términos acuñados por Freud de una u otra manera (GB14).

Por un lado, entonces, algunos actores reconocieron la importancia de promover una Psicología amplia y plural que incluya al Psicoanálisis. Por otro lado, otros destacaron la relevancia de las ideas psicoanalíticas debido a aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. Ahora bien, se identificó también cómo en algunos cuestionarios los consultados *articulaban* ambas posibilidades:

En la materia a mi cargo se fundamentan los conceptos desde la teoría psicoanalítica, *sin dejar* de transmitir la importancia de los conceptos aportados por otros pensadores (PB12).

El Psicoanálisis es un sistema teórico dentro de la Psicología en general. *Pero* personalmente pienso que no es posible desconocer lo revolucionario del Psicoanálisis y sus implicancias en el desarrollo de las psicologías del siglo XX (PB15).

Un estudiante de Psicología no puede desconocer la teoría psicoanalítica ya que provee de una explicación extensa y muy rica de la formación del psiquismo humano. *No obstante*, considero que así como el Psicoanálisis otras líneas teóricas también poseen su aporte e importancia (GA4).

Creo que es imposible pensar la Psicología sin tener en cuenta al Psicoanálisis, *pero* este debe ser entendido como una de las posibles corrientes para entender la psique (GA16).

Al aludir a la relación entre Psicología y Psicoanálisis, estos ejemplos muestran que también en las prácticas curriculares, ciertos actores destacaron la centralidad del

Psicoanálisis, señalando que esta orientación debe tener lugar dentro de un escenario plural de la Psicología. Estas visiones entonces, o bien fueron expresadas de forma separada por distintos actores, como se ha visto, o bien se combinaron.

Por su parte, el grupo de los docentes del ciclo profesional enfatizó principalmente las dificultades y complejidad que reviste la relación entre Psicología y Psicoanálisis, orientándolas al ámbito universitario. Por ejemplo, estos docentes afirmaron:

Las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis, estimo, siempre tienen algo de problemático en el ámbito universitario (PA6)

Considero que este es un tema que aún genera dificultades en los docentes (PA10)

En menor medida, surgieron otras posturas de agentes que afirmaron que no existe relación entre la Psicología y el Psicoanálisis. Este punto ya se abordó anteriormente cuando se hizo referencia a aquellos docentes que no conciliaron la tarea de profesor en Psicología y de Psicoanalista. En este sentido, aquí, algunos consultados afirmaron:

Me parece que confundir estos dos términos, Psicología y Psicoanálisis, que es algo que a veces sucede al haber tanta mixtura de contenidos en las materias de la carrera, puede provocar la invisibilización de la incompatibilidad epistemológica de las teorías psicológicas y las psicoanalíticas, generando en algunos casos una trivialización de los postulados teóricos psicoanalíticos (GA3).

El Psicoanálisis no es consustancial con la Psicología, no lo es teóricamente y no debería serlo institucionalmente. Cuando el Psicoanálisis se pretende Psicología pierde profundidad; cuando el Psicoanálisis se hace hegemónico en la Psicología, ésta pierde riqueza y amplitud (PB6).

También, en el capítulo uno ya se indicó cómo, con los inicios de la recepción de Lacan en la formación de los psicólogos, a fines de la década del sesenta y principios del setenta se planteó una disyunción excluyente entre Psicoanálisis y Psicología. Los

psicólogos optaron por el Psicoanálisis y consideraron a sus carreras de origen sólo como un requerimiento para acceder al título habilitante para el ejercicio profesional. Esta separación entre Psicología y Psicoanálisis continúa presente en las representaciones de los actores de todos los grupos, aunque en porcentajes menores, lo que indica que esta posición ha disminuido su rigidez con el correr de los años.

Los actores también se refirieron en menor medida a las intenciones de que Psicoanálisis y Psicología puedan dialogar y realizar intercambios. Esta postura conciliatoria ya fue mencionada en párrafos anteriores, ante la pregunta a los docentes por su doble rol en la Universidad. Algunos agentes también subrayaron la particularidad epistemológica de esta relación, empero no se manifestaron partidarios de ninguna de las posiciones mencionadas anteriormente.

A su vez otros consultados, bajo porcentajes menores, destacaron diversos aspectos de la relación entre Psicología y Psicoanálisis, como la existencia de conflictos institucionales en las carreras, criticaron la supuesta “superación” de la Psicología que se atribuye al Psicoanálisis y también hubo afirmaciones referidas al retroceso del Psicoanálisis ante el avance del enfoque cognitivo-conductual. Estas últimas posturas, marcan ciertos límites para el protagonismo del Psicoanálisis y por esto, serán abordadas en el capítulo siguiente.

3.3.2. Valoraciones positivas de las carreras de Psicología: Psicología plural y tradición psicoanalítica de calidad

Es interesante mostrar en qué medida estas representaciones sobre los vínculos entre ambas disciplinas se reflejan en los aspectos concretos a ser rescatados o rechazados en sus carreras de origen. Se realizó un análisis sobre la valoración que los actores universitarios realizan ya no sobre las figuras docentes, como en el primer apartado, sino sobre sus propias carreras. Para el análisis de estas respuestas se han privilegiado aquí los aspectos nombrados por estos actores en primer y segundo lugar (ver cuadros 28, 29 y 30).

Cuadro 28: Valoración de la formación universitaria según docentes, por tipo de carrera.

		Aspectos mencionados en primer lugar	Aspectos mencionados en segundo lugar
Profesores de carreras públicas	Valoración Positiva	62,5%	43,75%
	Valoración negativa	37,5%	43,75%
	Ns/Nc	-	12,5%
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)
Profesores de carreras privadas	Valoración Positiva	62,5%	50%
	Valoración negativa	31,25%	31,25%
	Ns/Nc	6,25%	18,75%
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 29: Valoración de la formación universitaria según docentes, por tipo de materia.

		Aspectos mencionados en primer lugar	Aspectos mencionados en segundo lugar
Profesores de materias introductorias	Valoración Positiva	68,75%	56,25%
	Valoración negativa	25%	31,25%
	Ns/Nc	6,25%	12,5%
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)
Profesores de materias profesionales	Valoración Positiva	56,25%	37,5%
	Valoración negativa	43,75%	43,75%
	Ns/Nc	-	18,75%
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 30: Valoración de la formación universitaria según graduados, por tipo de carrera.

		Aspectos mencionados en primer lugar	Aspectos mencionados en segundo lugar
Graduados de carreras públicas	Valoración Positiva	37,5%	-
	Valoración negativa	62,5%	100%
	Ns/Nc	-	-
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)
Graduados de carreras privadas	Valoración Positiva	68,75%	-
	Valoración negativa	31,25%	87,5%
	Ns/Nc	-	12,5%
	Total	100% (N=16)	100% (N=16)

Fuente: Elaboración propia

Al analizar estas matrices de datos se observa que los docentes realizaron valoraciones positivas de las carreras en las que ellos enseñan, en un porcentaje mayor que los graduados. Esto es comprensible, en la medida en que se trata de profesores a cargo de materias en las carreras que se les pide evaluar. Esta opinión pública vertida por los académicos fue conceptualizada en el texto *Homo Academicus* por Pierre Bourdieu (1984). Allí, el sociólogo francés advirtió sobre la diferencia existente entre la opinión que se presenta como formalmente correcta en público por parte de los docentes universitarios, y la opinión privada, alejada de aquella y que sólo “se declara a los más íntimos” (Bourdieu, 1984, p. 94). Consecuentemente, se produjo un porcentaje más bajo de críticas en este grupo, que desempeña tareas académicas en esas casas de estudio.

El intercambio con los graduados, en cambio, se produjo en un marco de mayor apertura y fluidez, que se refleja en las respuestas obtenidas. Este grupo de actores mostró un mayor nivel de insatisfacción con la formación recibida en esos espacios. Dentro de los más jóvenes, los más severos en la evaluación del trayecto recorrido en

sus respectivas carreras fueron los egresados de universidades públicas, quienes sólo rescataron aspectos positivos en primera instancia en un 37,5%. En segundo lugar, ni los graduados de carreras públicas ni los de las privadas mencionaron motivos de valoración positiva.

En este capítulo sólo se muestran aspectos que los consultados destacaron como favorables en relación con la formación impartida –por los docentes– o recibida –por los graduados– en las carreras de Psicología (ver cuadros 31, 32 y 33). Allí señalaron, en mayor medida los docentes que los graduados, la apreciación por una Psicología plural. Al mismo tiempo, dentro del grupo de los profesores, la valoración de una Psicología multi-teórica, cobró relevancia en mayor medida para los docentes de carreras privadas, que para los de las públicas. Ahora bien, al separar a los docentes, en profesores de materias iniciales y profesionales, se observa que la valoración de una Psicología amplia y heterogénea contó con porcentajes importantes en ambos grupos.

Además, fueron los docentes de carreras públicas quienes señalaron la importancia para las carreras de Psicología de contar con una tradición psicoanalítica. Empero, al discriminar por tipo de materias (del ciclo básico y del ciclo profesional) este aspecto apareció en iguales cantidades en ambos grupos de docentes. La tradición psicoanalítica no fue apreciada por ninguno de los graduados. Las valoraciones negativas de sus respectivas carreras -que como se verá, resultaron en gran medida críticas a algunos aspectos de la enseñanza en Psicoanálisis- son abordadas en profundidad en el capítulo siguiente.

Cuadro 31: Aspectos de valoración positiva de la formación, según docentes, por tipo de carrera

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Profesores de carreras públicas	Es satisfactoria (no aclara motivos)	50%	Tradición psicoanalítica de calidad	43%
	Amplia / Integral / Multi-teórica	20%	Amplia / Integral / Multi-teórica	28,5%
	Se ajusta a la actualidad	20%	Se ajusta a la actualidad	14%
	Tradición psicoanalítica de calidad	10%	Es satisfactoria (no aclara motivos)	14%
	Total	100% (N=10)	Total	100% (N=7)
Profesores de carreras privadas	Amplia / Integral / Multi-teórica	60%	Amplia / Integral / Multi-teórica	37,5%
	Es satisfactoria (no aclara motivos)	30%	Se enseñan otras teorías más allá del Psicoanálisis	25%
	Buen nivel docente	10%	Tradición psicoanalítica de calidad	12,5%
			Buen nivel docente	12,5%
			Ofrece Pasantías y Prácticas	12,5%
	Total	100% (N=10)	Total	100% (N=8)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 32: Aspectos de valoración positiva de la formación según docentes, por tipo de materia

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Profesores de materias introductorias	Es satisfactoria (no aclara motivos)	45%	Amplia / Integral / Multi-teórica	55%
	Amplia / Integral / Multi-teórica	36%	Tradición psicoanalítica de calidad	22%
	Se ajusta a la actualidad	9%	Es satisfactoria (no aclara motivos)	11%
	Tradición psicoanalítica de calidad	9%	Se enseñan otras teorías más allá del Psicoanálisis	11%
	Total	100% (N= 11)	Total	100% (N= 9)
Profesores de materias profesionales	Amplia / Integral / Multi-teórica	44%	Tradición psicoanalítica de calidad	33%
	Es satisfactoria (no aclara motivos)	33%	Se ajusta a la actualidad	16%
	Buen nivel docente	11%	Se enseñan otras teorías más allá del Psicoanálisis	16%
	Se ajusta a la actualidad	11%	Buen nivel docente	16%
			Ofrece Pasantías y Prácticas	16%
	Total	100% (N= 9)	Total	100% (N= 6)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 33: Aspectos de valoración positiva de la formación, según graduados, por tipo de carrera

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Graduados de carreras públicas	Es satisfactoria (no aclara motivos)	43%	-*	-
	Amplia / Integral / Multi-teórica	28,5%		
	Buen nivel docente	28,5%		
	Total	100%(N=6)		
Graduados de carreras privadas	Es satisfactoria (no aclara motivos)	45%	-*	-
	Amplia / Integral / Multi-teórica	45%		
	Se ajusta a la actualidad	9%		
	Total	100% (N=11)		

Fuente: Elaboración propia

*En segundo lugar no se valoró positivamente ningún aspecto. Las valoraciones resultaron negativas y son abordadas en el capítulo siguiente.

El apreciar que las carreras brinden una formación en Psicología amplia y multi-teórica resultó una afirmación realizada en igual medida, tanto por actores que afirmaron ejercer el Psicoanálisis, como por otros que declararon no ejercerlo. La idea de una Psicología plural y heterogénea fue valorada por actores pertenecientes a distintos grupos. Así expresaron:

Me parece muy buena la formación de mi Facultad. Es realmente multi-teórica e interdisciplinaria. Creo que le damos buen piso teórico en el área básica a los futuros graduados y amplitud de concepciones y paradigmas (PB7).

Es lo suficientemente amplia como para brindarle al alumno un panorama

general respecto de las principales corrientes psicológicas, así como también de la actividad profesional en los diferentes ámbitos (PB13).

Es muy completa. Durante toda la carrera se aprenden distintos modos de trabajar y diferentes marcos teóricos. La heterogeneidad es algo que rescato y, aunque quizás se ven muchas cosas, pero poco de cada una, esto permite al alumno tener mayor libertad al momento de elegir cómo quiere trabajar cuando termina los estudios (GB6).

Por su parte, las ideas psicoanalíticas aparecieron en cuanto a la apreciación de la tradición histórica psicoanalítica de calidad, según el testimonio de los docentes:

Creo que el Psicoanálisis en la Facultad es potente [...] por la calidad de los profesores, su formación, los problemas que se están abordando y las lecturas que se hacen (PA1).

Las materias psicoanalíticas siguen manteniendo una importancia destacada. De hecho, el nuevo plan aprobado por CONEAU ha permitido la conservación de la historia y la identidad de la carrera, de conocida orientación por el Psicoanálisis como cuerpo teórico, sin modificar sustancialmente los programas de dichas materias. En lo personal, acuerdo con ello (PA11).

Otros factores positivos mencionados en menor medida fueron un alto grado de actualización, el hecho de que supera la mera formación en Psicoanálisis (este aspecto se encuentra en sintonía con la queja por el exceso de enseñanza en Psicoanálisis, que se abordará en el capítulo siguiente), el buen nivel docente y la oferta de prácticas profesionales.

Es posible comparar estos datos de los cuadros 31, 32 y 33 con la apreciación sobre los docentes destacados (ver cuadros 14, 15 y 16). En esas matrices expuestas al inicio de este capítulo se observó que los agentes no indicaron como valiosa la promoción de múltiples enfoques teóricos por parte de sus profesores. Allí principalmente se rescató la difusión del Psicoanálisis, además del estilo personal de enseñanza. En cambio, en la valoración de las carreras de origen aquí planteada, resultó prevalente en primer o segundo lugar la oferta de una Psicología amplia y

multi-teórica. Es decir que los actores universitarios apreciaron distintos enfoques teóricos o visiones de la Psicología, de acuerdo a distintas facetas de sus prácticas curriculares. La valoración de la experiencia de estos agentes en el vínculo profesor-alumno difiere de la valoración de la experiencia institucional en las carreras de grado de Psicología.

Con todo esto, en este capítulo se observó inicialmente cómo en relación con el legado de los docentes referentes, el Psicoanálisis constituyó un aspecto mayormente valorado en primer o segundo lugar para todos los grupos analizados. Se señaló cómo esa apreciación de la enseñanza en Psicoanálisis deviene capital simbólico que los profesores acumulan para su posicionamiento en las carreras de Psicología y en el campo “psi” -si bien, al mismo tiempo, esta adhesión al Psicoanálisis es redituable para los estudiantes también en términos de prestigio y legitimidad-.

También se mostró cómo la teoría psicoanalítica resultó la más aplicada en las prácticas profesionales de docentes y graduados. Si bien el ejercicio profesional es de índole extracurricular, surte efectos en las prácticas áulicas de profesores y alumnos. Ya se mencionó aquí como las representaciones sociales sobre el rol profesional del psicólogo, influyen en las elecciones teóricas de los estudiantes (Scaglia et. al, 2001, Scaglia & Lodieu, 2003).

Se indicó cómo los docentes que ejercen el Psicoanálisis, se posicionan de diferentes maneras ante el problemático tópico de las relaciones entre Psicoanálisis-Universidad y Psicología-Psicoanálisis. Para el caso de los graduados, la fundamentación de la elección por el Psicoanálisis en sus prácticas profesionales resultó “auto-validante”, ya que consistió principalmente en apelaciones al propio corpus teórico psicoanalítico. En menor medida, los graduados mencionaron la posibilidad de combinación del Psicoanálisis con otras líneas teóricas.

Asimismo, al argumentar en torno a las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis, se observó que muchos agentes -sobretudo graduados- erigieron al Psicoanálisis como una orientación fundamental en el currículum. Asimismo, circuló una visión prescriptiva, sostenida fundamentalmente por docentes de carreras privadas y de materias introductorias, que promueve enseñar al Psicoanálisis como una corriente psicológica más.

Además, en las valoraciones institucionales de las carreras de origen, principalmente profesores de carreras privadas y en frecuencias similares, docentes de materias tanto introductorias como profesionales, efectivamente apreciaron que la

oferta académica de sus carreras, muestre, según su perspectiva, amplitud y diversidad de corrientes psicológicas. Asimismo, el valorar positivamente una formación amplia y multiteórica resultó una afirmación realizada por agentes que afirmaron ejercer el Psicoanálisis, como por otros que declararon no ejercerlo.

Probablemente esta valoración de una Psicología diversa, que refleja la necesidad de un pluralismo teórico, pueda entenderse en términos de “opinión pública” y formalmente correcta de los académicos, a la que se refirió Pierre Bourdieu (1984). En los documentos que establecieron lineamientos para la elaboración de los planes de estudio (elaborados por AUAPSI y por los Representantes de Unidades Académicas de Psicología del Mercosur) y en la resolución 343 del año 2009 (donde se establecen los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras), se ha destacado esta necesidad de una mayor apertura teórica de los planes de estudio del currículum en Psicología. Considerando esos documentos y regidos por esta normativa, es posible que estos actores hayan incorporado este aspecto a la hora de realizar evaluaciones sobre sus carreras.

De cualquier forma, los docentes, de materias introductorias y profesionales -y en su mayor parte pertenecientes a carreras públicas- apreciaron también la calidad de la tradición psicoanalítica de sus carreras de origen. Este punto, no fue destacado por el grupo de los graduados.

De esta manera, se han observado hasta aquí distintas aristas del predominio psicoanalítico. En el capítulo uno, se mostró, por un lado, cómo esa prevalencia ha sido históricamente construida. Por otro lado, en el capítulo dos, los planes de estudio y programas analizados confirmaron que, más allá de ciertos matices, recientemente el Psicoanálisis se ha erigido como teoría principal. En este capítulo en particular, el alcance de ese protagonismo se mostró en las características de las prácticas de los agentes.

Anteriormente se mencionó que por medio de la acción pedagógica se produce una "persuasión clandestina" (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 120). Es decir que, las prácticas curriculares en Psicología han sido atravesadas por “la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden ordinario de las cosas” (Bourdieu, 1999, p. 187). Por este motivo, estas prácticas pueden haber contribuido a forjar una suerte

de *sentido común* psicoanalítico,¹²⁵ construido a lo largo de los años en el currículum en Psicología. Si bien éste ha cambiado de referentes y de teorías, se ha hecho presente en las carreras desde las primeras cohortes de psicólogos en Argentina. El histórico predominio psicoanalítico en el currículum de Psicología en el país, se ha reflejado no sólo en los planes de estudio y programas de asignaturas, sino también en las prácticas cotidianas de los agentes universitarios.

Ahora bien, en las próximas páginas se identifican ciertos aspectos que limitan el predominio psicoanalítico hasta aquí expuesto. Incluso en este mismo capítulo ya se han anticipado algunas posturas que, aunque mostrándose afines a la difusión del Psicoanálisis, cuestionaron su lugar de privilegio en las aulas de Psicología. Se mencionaron, por ejemplo, valoraciones positivas de docentes que enseñaron el Psicoanálisis desde una posición más crítica. Algunos actores pudieron asumir abiertamente la existencia de conflictos, al hacer referencia a las relaciones entre el Psicoanálisis y la Universidad. Además, otros dieron cuenta de la importancia del factor histórico, lo que puede constituir un ejercicio de interrogación crítica de las certezas y ortodoxias (Vezzetti, 2000 y 2007). Todas estas expresiones atemperan el predominio del Psicoanálisis en el currículum en Psicología. De cualquier forma, también se expresaron críticas más fuertes y directas a esta prevalencia. Esos aspectos, que operan como condicionamientos al desarrollo del Psicoanálisis en el currículum en Psicología, serán abordados con mayor detalle en el capítulo siguiente.

¹²⁵ Mariano Plotkin (2017) se interrogó sobre las posibilidades de otorgarle a la teoría freudiana un status de *sentido común*. El autor sostuvo que, aunque Freud haya querido distanciar al Psicoanálisis de constituir una *Weltanschauung* (*cosmovisión*) (Freud, 1933), este corpus teórico opera como tal en países como Argentina y Brasil, acercándose a nociones que entienden al sentido común como un sistema cultural, formuladas por antropólogos y sociólogos modernos. El autor recalcó la necesidad de realizar investigaciones orientadas hacia estas “zonas grises”, como espacios productivos de definición de nuevas prácticas y discursos.

CAPÍTULO 4

LÍMITES PARA EL PROTAGONISMO DEL PSICOANÁLISIS

4.1. Valoraciones negativas del currículum en Psicología: Exceso de contenidos psicoanalíticos

En este capítulo se analizan algunos factores que matizan el predominio psicoanalítico en el currículum en Psicología. Hasta aquí se ha dado muestra de cómo el Psicoanálisis ocupó un lugar prevalente no sólo en los programas, sino también en las prácticas curriculares. Este último nivel fue abordado mediante un estudio de representaciones de los agentes. Se realizó además una aproximación cuantitativa a los datos, que arrojó diversos resultados. Entre ellos, principalmente, se observó que los consultados mostraron reconocimiento hacia la enseñanza en Psicoanálisis brindada por los docentes referentes. También la mayoría de los graduados afirmó utilizarlo en sus prácticas profesionales. Dentro del grupo de los docentes, los profesores de materias iniciales se orientaron al ejercicio del Psicoanálisis casi en un 40% y los de materias profesionales casi en un 90%. Fue calificado además como un corpus teórico fundamental para la enseñanza de la Psicología.

En el primer capítulo de esta tesis se ha expuesto brevemente la historia de la conformación del campo psi argentino. Allí se destacó especialmente el fortalecimiento logrado por las carreras de Psicología desde la restauración democrática en adelante. A partir de ese momento, las carreras se fortalecieron institucionalmente, lo que supuso una garantía de continuidad para la teoría psicoanalítica, que ya contaba con un peso históricamente adquirido.

Luego, en los capítulos dos y tres se mostraron intervenciones concretas de los agentes, que sostuvieron la hegemonía del Psicoanálisis en relación con otros enfoques teóricos. Los profesores, como parte de equipos que elaboraron los planes de estudio, o como “cabeza de cátedras”, se encargaron de organizar, decidir y finalmente implementar los contenidos seleccionados. En virtud de esto, se incluyeron en este trabajo las materias de los planes de estudio y las referencias bibliográficas de los programas, como resultado final de un proceso complejo de toma de

decisiones.¹²⁶ Estos agentes determinaron qué enseñar, estableciendo ciertas visiones de la Psicología en detrimento de otras.

Ahora bien, en el nivel de las prácticas curriculares los agentes también aspiraron a establecer, aunque no necesariamente de forma deliberada, un orden curricular determinado.¹²⁷ Allí confluyeron distintas perspectivas sobre la Psicología y el Psicoanálisis, que asimismo construyen el currículum. Fue posible identificar diferentes grupos de agentes que intentaron promover distintas visiones.

Esas visiones son constitutivas de la disciplina psicológica, que tal como se mencionó al inicio de esta tesis, ha sido catalogada como sede de controversias y con una conciencia de su propia “crisis” (Caparrós, 1991). Sin embargo, entre las respuestas hasta aquí consideradas, no se registró un peso cuantitativo alto de esa dimensión conflictiva de la disciplina. Más bien resultó claro que, más allá de algunos matices, el Psicoanálisis ocupó un lugar protagónico en los niveles curriculares analizados.

Es posible calificar entonces, ese protagonismo psicoanalítico en términos de “hegemonía” dado que, en primer lugar, la mayoría de los agentes lo experimentaron como una “realidad de la cual les resultó difícil distanciarse” (Williams, citado en Apple, 1976, p. 16). En segundo lugar, la estabilización de esa hegemonía lograría regular la dimensión conflictiva, sin anularla, y delimitar formas de acción de los agentes, consiguiendo incluso que las facciones que se oponen a ese predominio alimenten la lógica hegemónica (Grimson & Bidaseca, 2013). Cabe señalar aquí que muchas veces las demás corrientes psicológicas en Argentina se han definido por oposición al Psicoanálisis, tanto en las universidades como en el ámbito extra-académico, bajo la lógica de la crítica. De cualquier forma, también otros enfoques han reproducido sus dispositivos de funcionamiento y sus modalidades de difusión.

Mariano Plotkin (2017) se ha referido a este fenómeno en términos de una “normalización”. Según el autor, el Psicoanálisis:

¹²⁶ Cabe aclarar que una variedad de agentes interviene en el proceso de formulación de cualquier tipo de política, utilizando sus recursos materiales y simbólicos. Si bien formalmente existen responsables de la toma de decisiones, éstas finalmente constituyen el resultado de confrontaciones entre los diferentes actores (Roth Deubel, 2002).

¹²⁷ Ya se ha afirmado aquí que las acciones de los agentes no son plenamente racionales, sino que están orientadas por el habitus, que se encuentra entre lo condicionado y lo calculado, ente lo inconsciente y lo intencional (Thiry-Cherques, 2006).

[S]e ha convertido en el discurso “normal” tanto desde la perspectiva de la vida cotidiana como desde el punto de vista de quien analiza el fenómeno. “Otras” maneras de negociar la subjetividad son precisamente vistas de esa forma: como “otras” frente a la “normalización” supuestamente impuesta por el psicoanálisis: como alternativas, contendientes (p.24)

Ya se ha indicado en el capítulo tres, que algunos consultados –dentro del grupo de docentes de carreras privadas- apreciaron el hecho de que en sus carreras se impartieran otras áreas que *excediesen* a la clínica y otras orientaciones teóricas *más allá* de la psicoanalítica (ver cuadro 24). Esas representaciones que promovieron que la formación no se “reduzca” al Psicoanálisis, aun criticándolo, continuaron sosteniéndolo como una referencia:

La carrera intenta formar un psicólogo completo, que no quede solamente ceñido a la clínica [...] Las materias a mi cargo [...] no se quedan sólo en la orientación psicoanalítica (PB6).

La universidad que integro ha mejorado la formación ya que luego de un proceso de evaluación institucional se han integrado líneas de pensamiento que van más allá del Psicoanálisis freudiano (PB9).

Según Marc Angenot (2012), en un orden hegemónico, los desacuerdos, los cuestionamientos, las búsquedas de originalidad y las paradojas se inscriben en referencia a elementos dominantes, confirmando esa dominancia aún bajo los intentos de alejamiento o disociación de esos elementos.¹²⁸ Podría afirmarse entonces que el Psicoanálisis constituye un eje central en el currículum, a partir del cual se legitiman diferentes discursos que, al decir de Sergio Visacovsky, reconocen su origen en él o se posicionan frente a él (2009, p. 56).

En este capítulo se muestran algunos factores que sirven de contrapeso a la fuerte presencia psicoanalítica. En el análisis de los cuestionarios, el único aspecto

¹²⁸ El autor canadiense trabaja el concepto de hegemonía en relación al discurso social, analizando la forma en la que una sociedad dada se objetiva en textos y escritos. Considera la hegemonía discursiva como parte de una hegemonía cultural más abarcadora (2012).

que adquirió una notoriedad importante en términos porcentuales residió en la queja por la excesiva cantidad de contenidos psicoanalíticos. Es decir que, aunque la mayoría de los consultados eligieron como enfoque teórico el Psicoanálisis para sus prácticas y destacaron su relevancia en la enseñanza en Psicología, excepto en el grupo de los docentes de materias profesionales, se criticó con altos porcentajes un supuesto “exceso” de Psicoanálisis en el currículum.

Esta crítica entonces tuvo lugar fundamentalmente en el grupo de los graduados y en el grupo de docentes de materias introductorias. Los profesores de las materias iniciales, se encuentran más interesados en promover una visión amplia de la Psicología. Por esto, es más probable que este grupo de agentes pueda tomar una distancia mayor respecto al fenómeno del predominio psicoanalítico y dar cuenta de una sobrecarga de contenidos.

Luego, tal como se mostró en el capítulo tres, se entiende que existe una tendencia en los estudiantes a una disminución del interés por el Psicoanálisis a lo largo del trayecto formativo. Es decir que esa queja, se construye a medida que se avanza en la carrera. Por este motivo, una vez graduados y habiéndose formado principalmente bajo esa orientación, ejercen el Psicoanálisis porque se han formado en ese enfoque, aunque manifiesten desacuerdos con relación al “exceso” de contenidos psicoanalíticos aprendidos. Por ejemplo, más adelante se verá como uno de los agentes entiende, que, en el ámbito laboral, se produciría una “pseudo elección” por el Psicoanálisis (GA6).

Ya se mostraron en el capítulo anterior, los porcentajes de valoración positiva o negativa que los actores realizaron sobre sus carreras de origen. Los docentes de carreras públicas mencionaron aspectos negativos en un 37,5% y un 43,75%, en primer y segundo lugar, mientras que los profesores de las privadas se inclinaron por valorar de manera desfavorable las carreras en un 31,25% en primer y segundo lugar (ver cuadro 28). Al dividir las opiniones de este grupo en docentes de materias iniciales y profesionales, se observó que los primeros mencionaron aspectos negativos en un 25 % en primer lugar y en un 31,25% en segundo lugar. Los docentes del ciclo profesional expresaron mayores valoraciones negativas que los profesores de las materias introductorias, en un 43,75% en primer y segundo lugar (ver cuadro 29).

El grupo de graduados manifestó mayores críticas que el grupo de profesores hacia sus carreras, fundamentalmente aquellos provenientes de las públicas. Éstos últimos se manifestaron en un 62,5% y en un 100% negativamente sobre la formación

allí recibida. Los egresados de carreras privadas por su parte, realizaron afirmaciones desfavorables en un 31,25% y un 87,5% (ver cuadro 30). Los graduados se sintieron más habilitados a expresar críticas y se expresaron de manera más abierta en comparación con los docentes. En su mayoría, estos agentes no sostienen un vínculo con sus instituciones académicas de origen, sino que se desempeñan laboralmente en otros ámbitos. Por esto, se entendió aquí que los graduados no tienen ningún compromiso actual con las casas de estudio en las que se formaron. Por esto, es probable que hayan sentido más libertad a la hora de expresarse, manifestando lo que Bourdieu (1984) denominó “opinión privada”. Este aspecto se reflejó finalmente en una mayor cantidad de valoraciones negativas sobre las carreras en Psicología.

Dentro de esos temas, los graduados mencionaron principalmente que sus carreras de origen tenían una orientación psicoanalítica, dejando poco margen a la enseñanza de otras corrientes psicológicas (ver cuadro 36). Los docentes, de materias introductorias mencionaron principalmente este factor y también criticaron, la existencia de cierto sesgo de la formación hacia el área clínica (lo cual sugiere una crítica al Psicoanálisis, en virtud de su protagonismo en las prácticas profesionales). De otra forma, los profesores de materias profesionales criticaron que la formación generalista muchas veces tiene “poca profundidad” (ver cuadro 35).¹²⁹

¹²⁹ A lo largo de esta tesis se ha sostenido que la necesidad de una formación general y pluralista en el aspecto teórico ha sido sostenida en documentos que sentaron lineamientos para la elaboración de los planes de estudio y programas aquí abordados (AUAPSI, 1998; 1999; AUAPSI & UVAPSI, 2007; Representantes de Unidades Académicas de Psicología del Mercosur, 1998). Empero, cabe aclarar que el antecedente fundamental para estos documentos, fue la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, que tuvo lugar en Bogotá, Colombia, en 1974. Allí se adoptó el "modelo Boulder", propuesto en 1948, en la Conferencia sobre Enseñanza de la Psicología, realizada en Boulder, Colorado, Estados Unidos. Se propuso una formación plurivalente para el psicólogo regional, en la que no se establecieran como requisitos especializaciones o posgrados. Debía incluirse en las carreras, tanto una formación teórico-científica como práctico-profesional (Ardila, 1978; Gallegos, 2010).

Cuadro 34: Aspectos de valoración negativa de la formación, según docentes, por tipo de carrera

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Profesores de carreras públicas	Insuficiente / mediocre (no menciona motivos)	16%	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	42%
	Sesgada hacia la clínica	16%	Insuficiente / mediocre (no menciona motivos)	14%
	Generalista con poca profundidad	16%	Generalista, con poca profundidad	14%
	Demasiado Teórica/Poco Práctica	16%	Muy profesionalista	14%
	Muy profesionalista	16%	Problemas en la estructura institucional	14%
	Problemas en la estructura institucional	16%		
	Total	100% (N= 6)	Total	100% (N=7)
Profesores de carreras privadas	Sesgada hacia la clínica	40%	Generalista, con poca profundidad	40%
	Insuficiente / mediocre (no menciona motivos)	20%	Sesgada hacia la clínica	20%
	Generalista con poca profundidad	20%	Demasiado Teórica / Poco Práctica	20%
	Problemas en la estructura institucional	20%	Problemas en la estructura institucional	20%

Total **100% (N=5)**

Total **100%
(N=5)**

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 35: Aspectos de valoración negativa de la formación, según docentes, por tipo de materia

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Profesores de materias introductorias	Sesgada hacia la clínica	50%	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	40%
	Muy profesionalista	25%	Sesgada hacia la clínica	20%
			Demasiado Teórica/Poco Práctica	20%
	Problemas en la estructura institucional	25%	Problemas en la estructura institucional	20%
	Total	100% (N=4)	Total	100% (N=5)
Profesores de materias profesionales	Generalista con poca profundidad	28%	Generalista, con poca profundidad	42%
	Insuficiente/mediocre (no menciona motivos)	28%	Demasiado Teórica / Poco Práctica	14%
	Sesgada hacia la clínica	14%	Muy Psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	14%
	Demasiado Teórica/ Poco Práctica	14%		
	Problemas en la estructura institucional	14%	Problemas en la estructura institucional	14%
			Insuficiente /mediocre (no menciona motivos)	14%
	Total	100% (N=7)	Total	100% (N=7)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 36: Aspectos de valoración negativa de la formación, según graduados, por tipo de carrera

	Aspecto mencionado en primer lugar	Porcentaje	Aspecto mencionado en segundo lugar	Porcentaje
Graduados de carreras públicas	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	60%	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	50%
	Insuficiente / mediocre (no menciona motivos)	10%	Demasiado Teórica / Poco Práctica	18,75%
	Generalista con poca profundidad	10%	Problemas en la estructura institucional	18,75%
	Demasiado Teórica / Poco Práctica	10%	Muy profesionalista	6,25%
	No se ajusta a la actualidad	10%	Problemas de los estudiantes	6,25%
	Total	100% (N= 10)	Total	100% (N= 16)
Graduados de carreras privadas	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	40%	Muy psicoanalítica y con poca presencia de otras orientaciones	21 %
	Problemas de la estructura institucional	40%	Generalista, con poca profundidad	21 %
	Generalista con poca profundidad	20%	Demasiado Teórica / Poco Práctica	14 %
			Hace falta más formación psicoanalítica	14 %
			Sesgada hacia la clínica	7%

		Problemas de la estructura institucional	7%
		Problemas de los estudiantes	7%
		No se ajusta a la actualidad	7%
Total	100% (N= 5)	Total	100% (N= 14)

Fuente: Elaboración propia

En relación con la sobrecarga de contenidos psicoanalíticos, docentes y graduados entonces se expresaron de la siguiente manera:

Uno de los puntos críticos es la prevalencia de los análisis psicoanalíticos y clínicos en la formación del/a psicólogo/a. Esto implica que otros desarrollos teóricos y otras posibles prácticas del/a psicólogo/a deban redoblar su esfuerzo (PA5).

[La formación es] pésima. Uno se egresa siendo un licenciado, solamente un teórico del Psicoanálisis (GA2).

En nuestra universidad tenemos una fuerte formación psicoanalítica lacaniana y si bien a mí me gusta mucho este enfoque teórico, me hubiese gustado conocer más acerca de los otros solo para saber de qué se trata (GA6).

Aprecié verlo en la universidad ya que me dio el primer pantallazo [...] Luego, cuando se profundizó lo padecí (GB3).

Mi formación universitaria fue mayormente psicoanalítica, para mí durante muchos años el Psicoanálisis fue “la única forma” de ser psicólogo. Luego la vida profesional me acercó a otras líneas y enriqueció mi espectro. [...] [La carrera] claramente debería enriquecer sus programas y planes de estudio brindando la misma atención a otras líneas además de la psicoanalítica. Eso es un vacío al menos en esta universidad que creo que no aporta y empobrece los estudios (GB12).

La universidad tiene una fuerte orientación psicoanalítica. Por supuesto tuvo impacto; el 90% de las cátedras que me involucré, son en Psicoanálisis (GB16).

Estas opiniones, han sido emitidas tanto desde posturas que confrontan con el Psicoanálisis, como también desde posiciones más afines. Sin embargo, el punto en común entre ellas es que sostienen que la enseñanza en Psicología “al margen de las denominaciones [...] ha sido casi enteramente psicoanalítica” (Di Doménico, 1996, p. 234). Cabe aclarar entonces que de la totalidad de los agentes que expresaron el desacuerdo con la sobrecarga de contenidos psicoanalíticos, tanto en primer o segundo término, más de la mitad sostuvo efectivamente ejercer esta orientación en sus prácticas (56,25%).

Algunos consultados también mencionaron, por ejemplo, que, si bien practican el Psicoanálisis en el ámbito profesional, no tuvieron la oportunidad de conocer otras orientaciones en su formación. Afirmaron entonces que ese aprendizaje adquirido en mayor medida, terminó configurando una “pseudo elección”:

Considero que la Universidad debería dar una formación más amplia en cuanto a las teorías psicológicas, de esta manera se elegiría con más conocimientos, sino me parece que es una pseudo elección (GA6).

No creo que sería apropiado referirme al mismo como el preferido, no podría decir que lo preferí ante a otras líneas teóricas como puede ser la gestalt, las terapias postmodernas, etc. La carrera de Psicología, al menos en esta universidad, no provee diferentes marcos teóricos para estudiar. Como dije anteriormente, brinda principalmente un enfoque psicoanalítico (GA15).

En este sentido, si bien la mayoría de los agentes ejercen el Psicoanálisis, no todos pueden confirmar que “lo eligen”. Sus preferencias se encuentran condicionadas por las programaciones establecidas en el currículum y algunos asumen de forma abierta esa limitación.

Esa oferta académica, fue calificada en algunas respuestas como “monoteórica” (coincidiendo con autores como Vilanova, 1996; Di Doménico, 1999; García, 2009), tanto para el nivel general de las carreras (GA13) como hacia adentro de las cátedras

(PA14). Incluso en el capítulo dos, ya se mencionó que, además de enseñar una sola teoría, muchas asignaturas (psicoanalíticas) sólo se enfocan en el estudio de uno o dos autores. En palabras de uno de los graduados:

Hay materias dedicadas a un/a solo/a autor/a. Éstas son: Sigmund Freud (bajo el nombre de “Psicoanálisis”); Jacques Lacan (“Psicoanálisis Escuela Francesa”) y Melanie Klein (“Psicoanálisis Escuela inglesa”). Es decir que durante un cuatrimestre sólo se estudia lo planteado por estos/as autores/as. El tiempo daba hasta para estudiar cartas que le mandaba Freud a sus amigos y amigas (GA9).

Ahora bien, en la disconformidad por el exceso de Psicoanálisis, se expresó también una demanda de formación en otras líneas:

No es una carrera que incluya a las principales corrientes actuales en Psicología. Un egresado puede no haber leído nunca un texto de terapia conductista, cognitiva, sistémica, Gestalt, sólo por nombrar algunas de ellas (GA1).

Plantearía una formación más abarcativa, con la posibilidad de incursionar por distintas escuelas teóricas (GA12).

Personalmente, abriría aún más el campo teórico, permitiendo el acceso a la Universidad de otros planteos acerca del psiquismo humano [...]. No considero que un conjunto de teorías posea más verdad que las otras (GB4).

En el capítulo anterior se indicó cómo agentes de distintos grupos, valoraron positivamente una “oferta amplia” a nivel teórico en las carreras de Psicología (ver cuadros 31, 32 y 33). Empero, otros consultados también se expresaron aquí sobre las desventajas de esa amplitud que reviste la enseñanza en Psicología. Ya se mencionaron en esta tesis, algunos inconvenientes que puede conllevar la enseñanza de contenidos plurales, como, por ejemplo, la fragmentariedad, la superficialidad y la falta de consistencia. Incluso, Raúl Courel señaló que “paradójicamente, la pluralidad teórica y metodológica que se propone a la psicología, [...] [se asienta] sobre una necesidad política, no epistemológica, de que se compaginen entre sí ideas que en verdad no han sido hechas para compaginarse entre sí” (Psicología. Publicación

mensual informativa, 2002). En esta línea, algunos agentes advirtieron sobre los posibles perjuicios de una enseñanza basada en la pluralidad de contenidos:

Se brinda información acerca de muchas temáticas, sin profundizar demasiado en ninguna, lo que termina brindando una formación generalista que aporta pocas herramientas concretas para el ejercicio profesional (PA10).

La formación es bastante heterogénea, pero esa amplitud lleva al riesgo de no profundizar el estudio de ninguna corriente en particular (PB16).

Al darse una visión general o un paneo general de las muchas y amplias opciones disponibles uno tiene también una formación en algunos aspectos bastante superficial y reducida (GB8).

De los actores que manifestaron estas críticas a la generalidad de la formación universitaria en Psicología, excepto uno, todos ejercen el Psicoanálisis. Podría pensarse entonces que la crítica a una enseñanza generalista funcionó como recurso de legitimación para los actores que practican el Psicoanálisis.

Ante esta supuesta superficialidad en los contenidos, se registraron algunas respuestas que incluso expresaron la necesidad de una profundización aún mayor de la enseñanza en Psicoanálisis, con el fin de generar un diálogo más productivo con otros profesionales y de lograr un mayor conocimiento de “otros” autores psicoanalíticos. Estos testimonios fueron emitidos por graduados de universidades privadas:

Algo que agregaría es mayor formación lacaniana. Actualmente me encuentro trabajando en un hospital público y la mayoría de los profesionales que trabajan en este tipo de instituciones se manejan desde este marco teórico (GB6).

En mi caso en particular, en mi Facultad me hubiera gustado una mayor formación en Psicoanálisis, profundizando con otros autores [...] que conocí realizando mi tesis (GB7).

Hubo entonces una serie de agentes que sostuvieron que las carreras no brindan el conocimiento específico y necesario para realizar las prácticas psicoanalíticas, siendo calificadas de insuficientes también en ese sentido:

[La carrera] No forma específicamente a psicoanalistas ni tampoco a psicólogos, debido a la amplitud, complejidad y diversidad de contenidos de la Psicología o Psicologías y del Psicoanálisis que exceden a los cinco años (PA15).

Por otro lado, cabe aclarar que, si bien hubo testimonios en los que no se mencionó explícitamente al Psicoanálisis, en menores porcentajes también se criticaron aspectos que probablemente remiten también al predominio psicoanalítico. Estos testimonios aludieron a la existencia de un sesgo clínico, al tinte profesionalista de las carreras y al exceso de formación teórica.

Por último, y también en menor medida, los agentes señalaron problemas institucionales, como la precarización del trabajo docente, la falta de transparencia en el sistema de concursos y un déficit en el área de investigación.¹³⁰ Todos estos factores constituyen falencias estructurales del funcionamiento de las instituciones universitarias argentinas (De Fanelli & Moguillansky, 2014). También se mencionó la desactualización de los contenidos -aspecto ya señalado por otras investigaciones en formación en Psicología (Vázquez Ferrero, 2016; Garcia 2009)-, además de problemas propios de los estudiantes, como la falta de proactividad o compromiso.

4.2. Críticas a la enseñanza en Psicoanálisis: entre las instituciones analíticas y la Universidad

En el capítulo anterior y en lo que va de estas páginas, se ha utilizado como recurso metodológico principal las matrices cuantitativas, que permitieron una aproximación estadística a las representaciones de los actores. Se han analizado los

¹³⁰ La falta de tradición en el país de recursos y organismos que funcionen, de manera sostenida, como una base para la investigación en Argentina, ha contribuido a que las carreras en Psicología se inclinen a promover un perfil profesionalista, orientado al área clínica. Esta falta de tradición en investigación y sus consecuencias para las carreras de Psicología, ya era señalada desde las décadas de 1960 y 1970 en los informes elaborados por Félix Chaparro (1969), Enrique Saforcada (1969) y Rubén Ardila (1975).

resultados que arrojaron esos cuadros, enfatizando aquellas categorías de respuesta que consiguieron mayores adeptos. Ahora bien, a partir de aquí, el interés reside en destacar temas identificados en las representaciones, que aunque no hayan sido mencionados en altos porcentajes, suponen límites al desarrollo del Psicoanálisis en el currículum universitario.

Ya se observó cómo el exceso de contenidos psicoanalíticos constituyó una queja frecuente respecto de las carreras de Psicología. Aquí se abordan otras críticas en relación con los docentes que difunden el Psicoanálisis y su estilo de enseñanza. Se muestra cómo este descontento abarca también la formación que tiene lugar en instituciones analíticas por fuera de la Universidad

Los propios psicoanalistas se han pronunciado sobre las dificultades que presenta el estilo dogmático de formación impartida en las instituciones analíticas (Laplanche, 2004; Birman; 2012; Duportail, 2013; Utrilla Robles, 2013). Incluso, el mismo Lacan ya se refería al “tono de magisterio” con que los psicoanalistas sostienen su posición de extraterritorialidad respecto a la ciencia, erigiéndose como poseedores de un saber superador (1956, p. 469).¹³¹ Por su parte, algunos autores, han denunciado que este fenómeno se produjo a partir de la expansión de la orientación lacaniana (Castel, 1981; Vainer, 1997; Souza, 2001; Eidelsztein, 2008). En esta línea Roudinesco afirmó que

Cuanto más fuerte es una teoría –y es el caso de la teoría de Lacan–, más se presta al dogmatismo. La herencia no se hizo efectiva. En todo caso, en Francia, la mayor parte de los lacanianos no logran repensar ese maravilloso legado intelectual y clínico. Les cuesta reflexionar sobre su situación actual, más allá del padre (2017).

Es decir que ésta es una situación reconocida por el movimiento psicoanalítico internacional y que por tanto, excede el contexto argentino. En las prácticas curriculares en Psicología entonces parece producirse una fusión de rasgos

¹³¹ Lacan también criticó una “curiosa posición de extraterritorialidad científica” (1956, p. 458) de la organización analítica, denunciando que los psicoanalistas se encontraban demasiado satisfechos en esa posición. Empero, en el final de su obra valoró la singularidad del Psicoanálisis, planteando la extraterritorialidad, ya no sólo en relación con la ciencia, sino, según lo planteado por Jacques Alain Miller (2005), como una *extimidad* (es decir, como una “exterioridad íntima”) respecto de toda la sociedad.

particulares de la formación impartida en el seno del *movimiento* psicoanalítico con las prácticas de enseñanza entendidas en un sentido tradicional, que como ya se ha visto, constituyen una relación de asimetría y autoridad entre el catedrático y los alumnos.

Los agentes aquí consultados criticaron particularmente la forma en que el Psicoanálisis, por medio de sus docentes, se presenta en las aulas universitarias:

A nivel institucional, las relaciones no son felices por una interpretación fundamentalista de algunos docentes, que creen detentar el saber del Psicoanálisis (PB3).

Se fomenta el creer que todo es una porquería menos el Psicoanálisis. Esta creencia luego se sostiene en los propios lugares de trabajo, ya sean hospitales, clínicas, escuelas u otros lugares donde hay psicólogos trabajando (GA1).

También creo que un Psicoanálisis ortodoxo tampoco ve de buena manera a otras teorías y por momentos las subestima (GA5).

Entiendo que el Psicoanálisis o el dogmatismo que muchas veces atrae, le ha hecho mucho daño a la Psicología como ciencia (GB1).

[D]entro de la corriente psicoanalítica hay mucho fanatismo. Como si fuese un equipo de fútbol: si sos de acá no podés ser de allá [...] En mi formación académica viví esto viendo el lugar en el que se paraban ciertos profesores respecto del marco teórico elegido por ellos. Encontré pocos casos de profesores que aceptaran que todos los marcos teóricos alimentan a un profesional en su ejercicio diario (GB15).

Ese “fanatismo” se asocia a cierta falta de espíritu crítico de los psicoanalistas, - ya mencionada en el capítulo anterior- como también al afán de imponer el pensamiento propio (Utrilla Robles, 2013). Algunos agentes alertaron sobre la presencia de estos rasgos:

[Los docentes] presentan a Freud en general como un “héroe” de la Psicología, casi sin críticas, a diferencia de la manera en que se presentan otros autores, como Watson, los gestálticos, Piaget, etc. (PA1).

El enfoque preferido por los estudiantes es el Psicoanálisis. Creo que les gusta mucho el lugar de omnipotencia del psicólogo como aquel que tiene el poder de leer las intenciones ocultas que hay detrás de la conducta. A mi juicio, es difícil bajar estos niveles de omnipotencia que particularmente el Psicoanálisis brinda (PB9).

[El Psicoanálisis] se centra en el misterio del diván [...] En tanto modelo, se constituye en un contenido muy complejo, con un lenguaje críptico y con pocas posibilidades de discusión (PA5).

Las dificultades del “lenguaje críptico” -particularmente lacaniano- fue señalada aquí como una forma de clausura del diálogo con otros saberes (Plotkin & Visacovsky, 2014) y como una necesidad de toma de posición (Russo, 1993). En esta tesis se señaló cómo este recurso funcionó como modo de legitimación de los actores que valoraron el Psicoanálisis en las prácticas de enseñanza de sus docentes, o de aquellos que lo escogieron para sus propias prácticas profesionales.

El uso de ese lenguaje enigmático es incluso asumido por los principales referentes del Psicoanálisis en la actualidad, como por ejemplo, Jacques Alain Miller, presidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, de orientación lacaniana:

Nosotros, en la Escuela y también en la Asociación Mundial nos entendemos de una manera que nos distingue de los otros, a través de referencias de Freud, de Lacan, nos entendemos también por alusiones y eso puede provocar, en aquellos que no comparten este *affectio societatis*, la impresión de que formamos una secta, de que tenemos un lenguaje estereotipado, como se dice en francés, una “lengua de madera”. Esto es verdad: cada vez que hay un *affectio societatis*, cada vez que hay un objeto *a* en un grupo, está ese efecto que se puede combatir, pero que nace de acuerdo a los significantes, más allá de los sujetos (Miller, 1994, p. 556).

La frecuente utilización de esa jerga, que funciona como “contraseña entre cofrades” (Kury, 2005, p.14), se encuentra en sintonía con la crítica al aislamiento del Psicoanálisis en relación a otras corrientes psicológicas, en el ámbito universitario argentino:

El psicoanálisis lleva en su seno una cierta tradición de aislamiento. Es uno de sus componentes y no diría que el más productivo. Una tendencia a aislarse a replegarse y a endurecer sus fronteras. Por lo cual la convivencia en un espacio como el universitario es una ocasión para salir de este aislamiento. El aislamiento en el psicoanálisis incluso se reduplica, no solo el psicoanálisis ha estado o suele estar un poco aislado en relación a otras disciplinas, sino que en el interior mismo del psicoanálisis hay muchas corrientes teóricas que se aíslan a su vez, que no quieren intercambiar nada con otras. No quieren aprender del otro digamos. Dudosamente esto es un beneficio para ninguna disciplina tampoco para el psicoanálisis, ¿no? (Rodulfo, 2004, p. 9).

Sin embargo, no puede dejar de reconocerse que, que tal como se observó en el capítulo uno, a fines de los cincuenta y durante la década del sesenta, el Psicoanálisis se vinculó a otros discursos y que ese rasgo posibilitó su expansión hacia otros espacios, más allá de la institución oficial. En efecto, se produjo un movimiento “exogámico” del Psicoanálisis, que lo llevó a diseminarse en las instituciones más diversas. Este movimiento comenzó a interrumpirse inicialmente con el gobierno de facto de 1966. Luego, esta ruptura se profundizó con la dictadura militar de 1976. La tradición de aislamiento a la que remite Rodulfo, probablemente, en la Argentina reconoce su origen sólo después del período que comenzó luego de la restauración democrática, cuando el Psicoanálisis, fundamentalmente lacaniano, ya se encontraba desvinculado de lecturas sociales y politizadas, y basado fundamentalmente en las teorizaciones clínicas. El Psicoanálisis que se enseña en las carreras de Psicología mantiene esa impronta hasta nuestros días.

Ahora bien, ese aislamiento que se evidencia en la enseñanza en Psicoanálisis, se refuerza debido a características institucionales de las universidades, como las falencias del sistema de cátedras¹³² o características del campo académico, como la

¹³² Investigadores en el área de formación en Psicología han afirmado que en algunas carreras se produce esa situación de aislamiento, dada por la lógica de cátedras, que convalida lo que se ha dado

competencia entre los docentes y sus intereses. Estos aspectos fueron señalados por algunos de los consultados:

Hay una falta total de relación de las cátedras entre sí, lo que se traduce en el aprendizaje (GA16).

No se produce confluencia por no haber dialogo, interés académico en el cambio, y demás mezquindades profesionales (PB3).

En este apartado entonces se mostraron críticas abiertas y expresas, ya no al predominio psicoanalítico, sino a la enseñanza de los agentes que difunden el Psicoanálisis en la Universidad. Estas críticas, si bien mencionadas en porcentajes menores, cuestionaron la expansión del Psicoanálisis en el currículum. En los próximos párrafos se muestran con mayor detalle algunos datos sobre el desarrollo de la orientación cognitivo-conductual, ya mencionado en puntos anteriores.

4.3. El crecimiento de la orientación teórica cognitivo-conductual

En el trabajo de campo, de exploración de representaciones, pudo constatar que las alusiones al enfoque cognitivo-conductual mostraron cierto impacto, tanto en los programas como en el nivel de las prácticas curriculares. Si bien siempre esta presencia resultó poco significativa en relación a la prevalencia del Psicoanálisis, éste fue el único enfoque que, dentro de la amplia gama de corrientes psicológicas ocupó un lugar digno de mención.

Bajo el rótulo de *Psicología cognitiva* pueden agruparse distintos abordajes que surgen en la década de 1960 en Estados Unidos, con el propósito de analizar el papel de la cognición en los fenómenos mentales patológicos (Semerari, 2002). Mediante una búsqueda transdisciplinaria, la Psicología cognitiva incorporó aportes de la Teoría de la Comunicación, la Cibernética y la Psicolingüística. Surgió en un contexto de crisis del Psicoanálisis norteamericano, ante el auge de los criterios de efectividad. A la vez, se evidenciaba en ese momento una negación de los procesos mentales por

en llamar las “cátedras-isla”, amparadas por el principio de autonomía universitaria y el “respeto a las diferencias” (Slapak, Zubieta & D’Onofrio, 1999, p. 127).

parte del conductismo. Su origen se planteó entonces como una reacción ante la “infecundidad de los paradigmas y escuelas psicológicas de mediados del siglo XX” (Restrepo, 2009, p. 388). Con el correr de los años esta línea fue incorporando la tradición conductual y derivó en diversas síntesis.

En el ámbito universitario en Argentina, el proceso de institucionalización de la Psicología cognitiva logró una mayor experimentación a partir de la restauración democrática y cobró mayor fuerza durante la década del noventa, en un período de expansión regional de esta orientación. La primera carrera pública de posgrado en esta orientación fue la Maestría en Psicología Clínica de Orientación Cognitiva de la Universidad Nacional de San Luis, creada en 1993. Además, desde el plan de estudios de la carrera de grado en Psicología, vigente desde 1996, esa universidad comenzó a ofrecer una posibilidad de elección entre dos alternativas teóricas: la orientación cognitiva y la orientación psicoanalítica. También en ese momento comenzaron a dictarse seminarios de Posgrado en la Universidad de Mar del Plata. A partir de allí se crearon diversos cursos de grado y posgrado en esta línea, incluso en la Universidad de Buenos Aires, donde desde 2007 funciona una Maestría en Psicología Cognitiva.

En el ámbito profesional, como parte de debates internacionales, distintos autores (incluso críticos) han presentado a este enfoque cognitivo-conductual, como la perspectiva que en la actualidad prevalece en el campo “psi”, relegando a las ideas freudianas (Bornstein, 2001, Porge et. al, 2010; Roudinesco, 2013; Burkeman, 2016). Ya se ha mencionado aquí que este es un hecho reconocido por los propios psicoanalistas argentinos, que son cada vez más conscientes de la excepcionalidad de la situación local.¹³³

En los planes de estudio observados, la orientación cognitiva se ubicó en segundo lugar, a mucha distancia de la orientación psicoanalítica. Entre los diversos enfoques teóricos, fue el único que contó con materias que incluían la apelación “cognitivo” en el plano nominal en tres carreras públicas y tres privadas (UPU5, UPU7, UPU8, UPRI2, UPRI6 y UPRI8). En segundo lugar, en el análisis bibliométrico de las materias introductorias, se observó que las referencias sobre este enfoque se

¹³³ Por ejemplo, un miembro de la Federación Americana de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana (FAPOL), sostuvo en el último número de la publicación *Lacan XXI*, que la conformación de una de las redes de trabajo de esa institución apunta a “ser una trinchera de defensa del Psicoanálisis, frente a las terapias cognitivas conductuales” (Seldes, 2017, p. 40).

ubicaron entre las principales en dos carreras públicas y tres privadas (UPU1, UPU5, UPRI1 UPRI3 y UPRI8).¹³⁴

Luego, en el estudio de las representaciones, los profesores mencionaron que la inclinación de los estudiantes por este enfoque va en aumento, expresando asimismo que la preferencia por el Psicoanálisis muestra un leve retroceso. Por su parte, los graduados que manifestaron no ejercer el Psicoanálisis mostraron cierta preferencia por el enfoque cognitivo (ver cuadro 37).

Cuadro 37: Porcentaje de graduados en ejercicio de distintas orientaciones teóricas por tipo de carrera

Orientación	Públicas	Privadas
Psicoanalítica	56,25%	62,5%
Cognitivo-Conductual	25%	31,25%
Otras orientaciones	12,5%	6,25%
No existe un enfoque preferido	6,25%	-
Total	100% (N=16)	100% (N= 16)

Fuente: Elaboración propia

En el capítulo anterior se mostraron las representaciones sobre cuáles serían las orientaciones más escogidas por los estudiantes, según los docentes (ver cuadros 19 y 20). Allí, al argumentar los motivos que llevarían a los estudiantes a escoger el enfoque cognitivo, algunos profesores apelaron a la facilidad, eficacia y rapidez en las respuestas que brinda. En este sentido, el lenguaje de la terapia cognitiva resultaría acorde a los requerimientos de un modo de vida acelerado que caracteriza la

¹³⁴ Las referencias de orientación cognitiva, de la bibliografía obligatoria de carreras públicas y privadas, que fueron consideradas entre las tres más importantes de cada cátedra, no alcanzaron altas frecuencias y porcentajes en virtud a la diversidad de los programas de materias iniciales, ya abordado en el capítulo dos. De cualquier forma, cabe aclarar aquí que las frecuencias de esas referencias, fueron de dos a cuatro textos por cátedra y representaron entre el 5% y el 17% de las referencias obligatorias totales de esos programas.

experiencia de una gran parte de los sectores medios urbanos contemporáneos (Kormann, Viotti y Garay, 2010), por oposición a la profundidad y el largo plazo que plantea el enfoque psicoanalítico. De esta manera, tanto docentes, como graduados se expresaron con relación a estos aspectos:

En ocasiones pienso que el grado de dificultad y el carácter abierto de la teoría psicoanalítica no es compatible con las tendencias actuales de “rapidez y eficacia aseguradas”. Las políticas económicas que, a nivel mundial, han encarado los laboratorios requieren de psicoterapias breves y combinadas que son hostiles al Psicoanálisis y que se van insertando en la formación del psicólogo progresivamente (PB15).

Muchos se inclinan por el cognitivismo y en menor medida por el Psicoanálisis. Debe haber muchas razones. Pero creo que la de mayor peso se debe a que el cognitivismo se plantea como una técnica eficiente y de resultados rápidos, y parece tener respuesta para todo. A primera vista parece una propuesta terapéutica más acorde a nuestra época donde impera la eficiencia rápida. El Psicoanálisis exige mayor esfuerzo y la mayoría de los alumnos no parece estar bien dispuesto para los esfuerzos (PB16).

[El Psicoanálisis] tuvo un peso muy importante durante buena parte del siglo XX, pero creo que en la actualidad no da respuesta a la mayoría de las demandas en salud mental (GA1).

Mi enfoque teórico preferido es el cognitivo. [...] me es fácil de aplicar (GB3).

A la vez, en algunos testimonios de los agentes se encontraron argumentos en torno a los beneficios de este enfoque, como su grado de objetividad y el trabajo basado en la evidencia. Desde mediados de la década de 1990, el movimiento de las prácticas basadas en la evidencia (PBE), trasladado a las psicoterapias, logró difundir la idea de que las intervenciones psicológicas deben evaluarse a partir de criterios de objetividad y rigurosidad. Algunos consultados expresaron su elección por este enfoque en esos términos:

Mi enfoque teórico elegido es el cognitivo. Su elección se debe a la gran cantidad de evidencia empírica con la que cuenta (GA9).

Actualmente me siento más atraído por el enfoque teórico cognitivo-conductual debido a la validez y fiabilidad que presentan sus tratamientos (GB5).

Luego, en las respuestas recabadas, se observó una queja por la baja –e incluso nula en algunos establecimientos- oferta en esta orientación, dentro de las carreras de grado en Psicología, tanto en el grupo de los docentes, como de los graduados:

La formación que brinda la carrera en mi Facultad es una formación sesgada hacia la clínica, y en especial, la perspectiva psicoanalítica. [...] Se conoce poco sobre Psicología cognitiva y sobre otras corrientes (PA7).

Había grupos de estudios de distintos procesos cognitivos [...] paralelos a la carrera. Yo no hubiese sobrevivido a la carrera si no me metía ahí. O sea, la hegemonía que hace absoluto al Psicoanálisis me hubiese expulsado (PB1).

Mi formación paralela había sido el cognitivismo, porque tampoco se enseñaba cognitivismo en mi Facultad [...] Había un profesor por ejemplo, cognitivo [...] pero nos enseñaba en su casa, porque en la Facultad estaba como perdido (PB11).

[La Facultad] tiene una formación mayormente psicoanalítica y nunca me sentí muy representado por esta corriente. Esto hizo que me plantee si la Psicología era para mí y muchas veces llegue a decepcionarme bastante. Cursando materias dentro de la oferta optativa, que no son muchas, me acerqué a la Psicología cognitivo-conductual (GA1).

La adopción del enfoque cognitivo conductual implicó a menudo una crítica al predominio psicoanalítico, por su supuesta falta de eficacia, de evidencia y por su excesiva influencia curricular en las carreras de Psicología. Si bien existieron

alusiones a otras orientaciones psicológicas a lo largo del análisis de los cuestionarios, éstas resultaron minoritarias.

4.4. Conciencia histórica y política desde la perspectiva de los agentes

En el capítulo anterior, ante la pregunta por la valoración de sus carreras de origen, algunos de los agentes -docentes de carreras públicas- apelaron a la historia en términos que tendían a legitimar sus propias prácticas. Muchos se refirieron a la tradición psicoanalítica de esas carreras, destacando su calidad. Otros actores también mencionaron la particularidad del caso argentino para explicar la relevancia del Psicoanálisis en la Psicología Argentina.

Aquí se observa que, en menor medida, otros agentes se refirieron al predominio psicoanalítico como un fenómeno constituido históricamente, aunque se expresaran en un tono crítico. Al mismo tiempo, realizaron algunas alusiones a las disputas producidas entre los agentes. La conciencia sobre el carácter histórico y conflictivo de las cuestiones curriculares contribuye a desmitificar la idea que el predominio psicoanalítico resulta un fenómeno fijo e imposible de modificar, constituido por discursos y prácticas que se presentan como atemporales y definitivas.

Pierre Bourdieu afirmó que el trabajo sociológico justamente consiste en “desfatalizar” cualquier tipo de orden social. Esta misión tiene una función política, ya que posibilita que los agentes transformen los principios mediante los cuales se construye la sociedad. Al considerar que toda sociología es necesariamente histórica (Bourdieu & Wacquant, 1995), el autor francés apuntó la necesidad de señalar los procesos responsables de la transformación de la historia en naturaleza, es decir, de oponer a la naturalización el ejercicio de la historización (Bourdieu, 1998).

Más específicamente, en la Argentina, Hugo Vezzetti se refirió a la necesidad del trabajo histórico como herramienta para “diluir certezas y lugares comunes [...] en contra o al menos al margen de las representaciones hegemónicas” (Vezzetti, 2000, p. 63) y para “interrogar críticamente las convicciones y las ortodoxias” (Vezzetti, 2007, p. 154). En este sentido, investigadores “psi” han señalado que la falta de ese ejercicio de historización ha contribuido a la naturalización del predominio psicoanalítico en la Psicología argentina (Piacente, 1998). Por esto, han planteado la necesidad de realizar análisis históricos, en aras de evitar el dogmatismo, la formación monoteórica

y un excesivo profesionalismo en las carreras de Psicología (Fierro, 2015a; Fierro & Di Doménico, 2016).

Mediante el análisis de los testimonios, también se observó que algunos docentes de carreras públicas aludieron a la historia como herramienta para la crítica de la formación en Psicología. Postularon la relevancia de la historia, ya sea refiriéndose a su propio trayecto formativo, como indicando la enseñanza que actualmente imparten a sus alumnos:

Nuestro propósito es cuestionar posibles concepciones estudiantiles dualistas, esencialistas y ahistóricas del psiquismo. Para ello introducimos perspectivas de análisis que recuperen [...] la cultura y la historia como centrales para pensar lo psíquico (PA5).

El profesor que más incidió en mi formación fue X por varias razones. En primer lugar, desde el punto de vista del contenido de la materia a su cargo, Historia de la Psicología [...] me permitió ver [...] la historicidad de todos los proyectos de la Psicología, incluyendo los actuales, y la historicidad del ser humano y de lo que llamamos procesos / funciones / fenómenos psicológicos (PA7).

Por su parte, algunos graduados también aludieron a la historia, pero esta vez lo hicieron al responder la pregunta sobre las características de la relación entre Psicoanálisis y Psicología. Mostraron conocimiento sobre la complejidad de esa ligazón:

En nuestro país al menos, es tan fuerte la corriente psicoanalítica que en el imaginario popular –e inclusive profesional- se tiende a equiparar Psicoanálisis con Psicología. Como si seguir la doctrina freudiana o lacaniana fuera la única forma de hacer psicología (GA15).

No soy ingenuo y entiendo que en Argentina, sobre todo, es un tema a considerar [...] Las grandes universidades públicas en Argentina tienen una orientación claramente psicoanalítica (GB1).

La tradición psicoanalítica reconocida por distintos agentes está sujeta a diversas interpretaciones. Algunos consultados le imprimieron una función legitimadora, aunque otros la tomaron de forma más crítica. En este apartado, se incluyeron esas representaciones que significaron un ejercicio de historización, ya que, en sintonía con otros temas abordados en este capítulo, se las consideró como un posible límite a la naturalización del protagonismo del Psicoanálisis en el currículum en Psicología de Argentina.

Se entiende asimismo que los agentes que incorporaron a sus representaciones la idea de la dimensión política del currículum en Psicología también contribuyeron a cuestionar el predominio psicoanalítico. En este sentido, algunos graduados expresaron estas tensiones al responder sobre las características de la relación entre la Psicología y el Psicoanálisis. Estos agentes afirmaron:

Creo que, en numerosas oportunidades intervienen en estos debates ejes más vinculados a intereses [...] que al intercambio teórico [...] Es muy poco frecuente la aclaración preliminar de las materias en lo que hace a su posicionamiento y/o recorte teórico; dándose por sentado que lo que se enseña e incorpora en la currícula es lo que vale en la Psicología (GA8).

La relación entre Psicología y Psicoanálisis desde el plano institucional es una cuestión política (GB1).

Asimismo, algunos egresados apreciaron que los docentes hayan mencionado en sus clases la existencia de conflictos teóricos o institucionales. Expresaron que existen profesores que señalan el gran peso que tiene la orientación psicoanalítica, como también otros que omiten voluntariamente las referencias de este tipo:

Nuestra formación fue muy psicoanalítica y nuestros docentes de distintas áreas nos han advertido acerca de esto (GA6).

Los distintos posicionamientos operan, más bien, a modo de prejuicios (ya sean negativos o positivos) o bien de sobreentendidos [...] Tuve que ir construyendo paulatinamente mi posición; apelando a algunos referentes pero con un enorme

trabajo en solitario, que se hubiera beneficiado enormemente de ser explicitadas y trabajadas estas controversias durante el recorrido formativo del grado (GA8).

Más allá de estos testimonios aislados, durante todo el análisis de los cuestionarios no se identificaron opiniones sobre otros conflictos y tensiones, lo cual relativiza la noción de la Psicología como una disciplina en crisis (Caparrós, 1991). Más bien la disciplina psicológica se presentó en términos armoniosos, como “amplia” y “plural”.

En este capítulo entonces se ha analizado el nivel de las prácticas curriculares, por medio de un abordaje cuantitativo y cualitativo de las representaciones de los agentes universitarios. La única limitación importante para el desarrollo del Psicoanálisis, en términos cuantitativos, la constituyó la queja en torno a la excesiva carga horaria de contenidos con esa orientación. Es decir que no existió una gran cantidad de “detractores” del Psicoanálisis que realizaran críticas respecto de su estatus epistemológico o de su eficacia terapéutica. Más bien, existieron muchos “defensores” del Psicoanálisis en otros ámbitos (relación profesor-alumno; prácticas profesionales, lugar del Psicoanálisis con respecto a la Psicología) que no obstante criticaron su condición “dominante” en el currículum en Psicología.

De cualquier forma, las posiciones críticas, aunque con porcentajes menores, también se expusieron aquí en los apartados 4.2. y 4.3. Mediante un análisis cualitativo, se mostró que éstas consistieron, en primer lugar, en quejas sobre el estilo de enseñanza que conlleva el Psicoanálisis. En segundo lugar se mostró el crecimiento de la orientación cognitivo conductual y los cuestionamientos al Psicoanálisis que conllevan esas representaciones.

Finalmente, el análisis cualitativo también mostró la incorporación de la conciencia histórico-crítica y política de algunos pocos consultados. Se entiende que la alusión a estos temas contribuye a desnaturalizar la hegemonía psicoanalítica en el currículum (del mismo modo que serviría para desnaturalizar cualquier otra hegemonía en otras partes del mundo). En virtud de la rareza de este tipo de posiciones, se sostiene la necesidad de continuar destacando en investigaciones futuras la faz histórica, sociológica, y política del currículum en Psicología. La presente tesis se ha orientado precisamente en esa dirección.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta tesis doctoral se intentó dar cuenta de la situación del Psicoanálisis en las carreras de Psicología de Argentina durante el período (2000-2012). Mucho se ha hablado de la hegemonía del Psicoanálisis en el ámbito universitario, pero han sido muy contados los trabajos que la abordaron específicamente. En ese sentido, se han tratado de mostrar algunas de las características más importantes del fenómeno estudiado.

En primer lugar, se realizó un estado de la cuestión sobre los trabajos que, desde una perspectiva histórica, daban cuenta del ingreso del Psicoanálisis en la universidad, desde los inicios de las carreras de Psicología. De este modo, siguiendo a distintos autores, en el capítulo uno se mostraron las diversas vías y contextos de implantación del Psicoanálisis en el ámbito universitario en momentos relativamente diferenciados.

Se abordó luego una muestra de programas de materias, de 16 carreras de Psicología de todo el país. Los resultados de ese análisis se expusieron en el capítulo dos. Allí se precisó, la importante presencia de materias nominalmente psicoanalíticas en los planes de estudio. Asimismo, se mostró el peso del Psicoanálisis en los programas de las materias introductorias y se expuso el gran alcance de la obra de Lacan en los programas de las asignaturas clínicas de las carreras públicas.

Al analizar los nombres de las materias que componen los planes de estudio de las carreras seleccionadas, se constató que el Psicoanálisis prevalecía como la única orientación teórica que se extendía a casi todas las carreras (sólo dos de ellas no lo mencionaron explícitamente). Ese análisis somero de los planes indicó que el Psicoanálisis ocupaba un lugar al que ninguna otra corriente psicológica llegaba a aproximarse, tanto en cantidad de asignaturas como en carga horaria. En el caso de las carreras públicas, desde entonces, casi no existieron modificaciones formales en los planes de estudio, por lo que esta prevalencia en lo que Coll llama el “primer nivel de concreción” del diseño curricular, no se habría alterado. En el caso de las privadas, los cambios realizados en los planes contribuyeron incluso a aumentar la cantidad de materias nominalmente psicoanalíticas y su carga horaria, lo cual no deja de ser llamativo en un contexto en el que la mayoría de los actores dice aspirar al pluralismo y a la reducción del “sesgo psicoanalítico” en la currícula.

Al analizar la bibliografía obligatoria de materias iniciales, el Psicoanálisis se ubicó como una de las teorías de mayor peso en la mayor parte de las carreras públicas. Incluso no siendo un enfoque predominante en la mayoría de los programas de carreras privadas, el Psicoanálisis constituyó, también allí, una referencia obligada. Al mismo tiempo, de los 16 docentes de esas materias introductorias, casi un 40% se autodenominó como psicoanalista o mostraron una gran afinidad con esa orientación. Como se ha expuesto o a lo largo de la tesis, esa fuerte impronta psicoanalítica en materias del ciclo inicial constituye una particularidad histórica del “caso argentino”.

Por otra parte, como se señaló en el capítulo dos, el impacto del Psicoanálisis en materias iniciales constituye un fenómeno que tiene lugar en el marco de una compleja relación entre la formación básica y profesional en las carreras de Psicología del país. Según los documentos estudiados y los testimonios recabados, la mayoría de los alumnos inicia su formación comprendiendo a la Psicología desde una perspectiva principalmente psicoanalítica, comprensión que luego se ve reforzada durante el ciclo profesional, particularmente en las materias clínicas.

Dado que las carreras públicas, en principio, parecen menos dinámicas en su organización académica y menos susceptibles que las privadas a experimentar transformaciones institucionales, es posible que ese factor haya incidido (entre muchos otros) en la pervivencia de una “tradicón psicoanalítica” en las asignaturas introductorias.¹³⁵ Por un lado, las carreras públicas cuentan con una organización académica más rígida a la hora de realizar modificaciones formales. Por el otro, se encuentran menos compelidas a adaptarse a las demandas del mercado de la salud.

En el capítulo dos, en los programas de las materias psicopatológicas de las carreras públicas pudo detectarse una fortísima presencia del binomio de autores Sigmund Freud-Jacques Lacan. Estas referencias se encuentran arraigadas desde la década de 1980 en ese tipo de materias y en ese tipo de establecimientos. Sin embargo, la prevalencia del Psicoanálisis también alcanzó la mitad de las asignaturas clínicas de las carreras privadas. Entre los docentes de este grupo de materias del ciclo profesional, casi el 90% de los profesores se autodenominaron psicoanalistas.

¹³⁵ El antecedente más conocido en este sentido, quizás, sea el de la materia “Introducción a la Psicología” de la UBA, dictada por Bleger desde 1959. Esta fue una de las primeras asignaturas iniciales en las que el Psicoanálisis fue introducido, suscitando una gran adhesión de parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que en Argentina la principal área de inserción laboral de los psicólogos es la clínica, y dado el importante peso que tienen las asignaturas psicopatológicas dentro de los planes de estudio, resulta particularmente relevante el gran impacto del Psicoanálisis en esas asignaturas. En general, todo indica que la gran mayoría de los alumnos aprende a concebir la enfermedad psíquica desde una orientación psicoanalítica (tanto en lo que respecta al marco teórico como al diagnóstico), lo que posteriormente se amplifica en las materias psicoterapéuticas y clínicas, en las que no es para nada sencillo encontrar lugar para otros marcos teóricos, que son difícilmente conciliables con el Psicoanálisis.

Luego, al consultar a los actores sobre los autores más enseñados y aprendidos, fueron los graduados de carreras públicas quienes se expresaron de forma más rotunda: *todos* nombraron a Freud como el autor más estudiado y ubicaron a Lacan en un segundo lugar. Los egresados de carreras privadas se refirieron también a este par de autores como los más estudiados durante su formación universitaria, en una cantidad levemente menor que los graduados de las públicas. Los docentes de materias psicopatológicas, por su parte, nombraron a Freud y Lacan en la mayoría de los casos, mientras que en el grupo de profesores de materias introductorias prevaleció cierta horizontalidad, indicando que en sus materias “no existen autores predominantes”. Aun así, estos docentes de cátedras iniciales situaron la enseñanza de Sigmund Freud en segundo lugar. Esto resulta muy significativo en la medida en que el Psicoanálisis está muy presente incluso en cátedras cuyos titulares creen promover un enfoque múltiple e igualitario.

En el análisis de los cuestionarios autoadministrados realizado en el capítulo tres se exploraron las representaciones de los actores sobre los docentes que ellos mismos consideraban como sus referentes, sobre las prácticas profesionales y sobre la relación entre Psicología y Psicoanálisis. Se intentó lograr una aproximación, aunque más no fuera indirecta, a las prácticas curriculares cotidianas de los agentes.

En relación con los profesores considerados referentes, surgió en los consultados principalmente la importancia del “legado psicoanalítico”. Siguiendo a Bourdieu, se consideró a ese legado en términos de *capital simbólico* para los agentes del campo “psi”. En efecto, según se explicó, la adhesión a este enfoque hegemónico supone prestigio, no sólo para los docentes en términos de reconocimiento, sino también para los estudiantes, que se ven beneficiados simbólicamente con la

legitimidad que otorga la adhesión a esta orientación teórica tan valorada en el currículum.

En cuanto a las prácticas profesionales, los cuestionarios mostraron que el enfoque psicoanalítico resultó ser el más elegido por los graduados. Las representaciones sobre las orientaciones más influyentes en el ejercicio profesional también impactan en el currículum y legitiman a los agentes que promueven enfoques prestigiosos. Esas representaciones sociales sobre las prácticas profesionales, a su vez, inciden en las elecciones teóricas de los estudiantes, que toman a los graduados como modelo a seguir.

Al investigar las representaciones sobre las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis, para los graduados las ideas freudianas aparecieron como “fundamentales” debido a factores teóricos o epistemológicos. Por su parte, los docentes de carreras públicas, también destacaron lo “central” de estas ideas, empero su argumentación residió en la importancia histórica que tienen en el caso argentino. También tuvo su peso una visión un tanto normativa, principalmente en docentes de carreras privadas y de materias introductorias, que promovía la enseñanza del Psicoanálisis como una teoría más entre otras. Por su parte, los docentes de materias profesionales indicaron las dificultades y complejidad que supone la relación entre Psicología y Psicoanálisis.

Luego, en la valoración de sus carreras de origen, los docentes -en mayor medida que los graduados- expresaron el deseo de que la oferta académica pueda mostrar una diversidad de enfoques teóricos. Estas representaciones cobraron una importancia aún mayor para los docentes de carreras privadas, que para los de carreras públicas. Al distinguir profesores de materias iniciales y profesionales, se observó que la apreciación por una Psicología plural tuvo lugar en porcentajes importantes, en ambos grupos. Se destacó además, que el valorar positivamente una formación multiteórica, resultó una afirmación realizada tanto por actores que afirmaron ejercer el Psicoanálisis como por otros actores que declararon no ejercerlo.

De cualquier forma, fueron los docentes también, tanto de materias introductorias como de profesionales -y en su mayor parte pertenecientes a carreras públicas- los que apreciaron la calidad de la tradición psicoanalítica de sus carreras de origen.

Luego, se observaron valoraciones negativas, principalmente relativas al exceso de contenidos psicoanalíticos en el currículum. Estas afirmaciones prevalecieron en

el grupo de graduados y de docentes de materias iniciales. Los docentes de materias profesionales, por su parte, al evaluar aspectos negativos de la formación brindada en las carreras, advirtieron sobre los riesgos que conlleva la falta de profundidad de una formación generalista.

Cabe destacar que en los testimonios recabados el Psicoanálisis no fue impugnado por su falta de eficacia terapéutica ni por su estatus epistemológico (temas predilectos de sus detractores). Aquí se lo ha criticado más bien por su posición hegemónica dentro del currículum en Psicología.

Más allá de esta crítica -la única importante en términos cuantitativos- no se observaron en este trabajo grandes conflictos, ataques o disputas entre los agentes del campo "psi", como se habría podido esperar. Podría deducirse quizás que la hegemonía psicoanalítica en el currículum en Psicología se encontraría *estabilizada*, ya que la dimensión conflictiva, sin estar anulada, parece controlada.

En este trabajo se han identificado igualmente algunos factores que podrían limitar la hegemonía del Psicoanálisis en el currículum. Si bien no amenazan el lugar privilegiado de la teoría psicoanalítica, podrían acotar su expansión y naturalización. Además de la ya señalada queja por la sobrecarga de contenidos psicoanalíticos, se realizaron, por ejemplo, críticas al dogmatismo que reviste la enseñanza en Psicoanálisis (que no difieren demasiado de las críticas que pueden encontrarse en el ámbito de las instituciones psicoanalíticas privadas).

Otro punto importante que pudo detectarse a lo largo de esta tesis es que la única orientación (dentro del amplio abanico de corrientes psicológicas) que se hizo presente en una proporción significativa -además del Psicoanálisis-, tanto en el análisis de los programas como en los cuestionarios, fue la cognitiva, que sin embargo es hegemónica en buena parte de los países de Occidente. Las representaciones en torno a las ventajas que supondría la adopción de este enfoque se interpretaron como críticas indirectas al Psicoanálisis, en la medida en que la mayoría de los agentes no los consideran compatibles.

En otro orden, fue notable que sólo algunos de los agentes consultados mostraran cierta conciencia sobre el carácter histórico y político del currículum en Psicología, en general, y del predominio del Psicoanálisis, en particular. No se observaron entonces grandes cuestionamientos al diseño curricular actual ni se expresaron intenciones de grandes transformaciones en ese plano.

En síntesis, el análisis de los programas de materias y el estudio de las representaciones de los agentes -que posibilitaron una aproximación a las prácticas curriculares-, permitieron constatar que el Psicoanálisis, en el período 2000-2012, mantuvo su condición, históricamente construida, de orientación teórica hegemónica en el currículum en Psicología. Ese predominio se caracterizó principalmente por la gran cantidad de materias “nominalmente psicoanalíticas” en los planes de estudio de las carreras de todo el país, por la gran cantidad de referencias bibliográficas freudianas y lacanianas identificadas en los programas, y por la valoración eminentemente positiva de la orientación psicoanalítica, tanto a nivel teórico como práctico, por parte de docentes y graduados.

En ese marco, este trabajo espera haber aportado un estudio exploratorio y descriptivo, basado en algunos elementos empíricos y en otros interpretativos. Así, se analizó la situación concreta del Psicoanálisis en la Universidad argentina, partiendo de los programas de algunas materias de las carreras de Psicología y de las representaciones de docentes y graduados. Se intentó entonces situar al Psicoanálisis como contenido curricular, en relación con otras orientaciones psicológicas posibles.

Con este fin, se incorporaron aportes de la Teoría del Currículum y de la Sociología Académica, recursos poco frecuentes en investigaciones que abordan al Psicoanálisis como objeto de estudio. En consecuencia, se espera que este trabajo no sólo sea de interés para esas áreas de estudio, sino también para investigaciones sobre Formación en Psicología e Historia de la Psicología y el Psicoanálisis.

Ahora bien, cabe destacar que en el proceso de la elaboración de esta tesis se experimentaron algunas dificultades. Resultó muy complicado el acceso a algunos datos disponibles en universidades privadas. Y surgieron inconvenientes en el contacto con agentes de distintos puntos del país. Estas dificultades requirieron de rápidas decisiones metodológicas. En algunas casas de estudio privadas, debido a las demoras en las respuestas, muchas veces se debió acceder “de manera informal” a la documentación. En otro de los casos, se logró recibir los datos a condición de no nombrar a esa casa de estudios en la investigación. Para el análisis de las prácticas curriculares, inicialmente, se pensó en realizar entrevistas. No obstante, debido a la extensión geográfica del estudio, finalmente se debió recurrir a cuestionarios enviados por email, que garantizaron un acceso más directo a los consultados. De cualquier forma, en algunos casos fue necesario suplantar a docentes titulares por docentes adjuntos, debido a la negativa o a la falta de respuesta de los primeros.

Además, es preciso señalar aquí las limitaciones que conllevó esta investigación. El tratamiento estadístico de las representaciones supuso ciertas restricciones, en la medida que, si bien se contactó a 64 agentes, al dividirlos en grupos (para identificar diferencias entre ellos) el número de consultados en cada grupo disminuyó a 16, lo cual redujo la fuerza estadística de las conclusiones propuestas en los capítulos tres y cuatro. De cualquier forma, la intención de este estudio no fue elaborar una muestra representativa del conjunto del “campo psi académico”, sino que se pretendió seleccionar grupos que pudieran reflejar trayectos diferentes dentro del recorrido curricular y posiciones diversas dentro del campo. Por este motivo, también se incorporaron en esta tesis las representaciones que no resultaron mayoritarias. Se les concedió un lugar, sobre todo en el capítulo cuatro, debido al valor de las representaciones “no hegemónicas” para este trabajo.

Por último, se indican algunos aspectos que no han sido abordados en esta tesis por limitaciones de tiempo y que resultaría interesante incorporar en futuras investigaciones. En aras de seguir estudiando el alcance del Psicoanálisis en el currículum en Psicología en Argentina, podrían considerarse otro tipo de datos, además de los ya trabajados aquí. Podría realizarse un estudio detallado de los perfiles, objetivos y contenidos mínimos de los planes de estudio. Para las carreras públicas, los planes fueron elaborados en su mayoría en la década de 1980, en un contexto de auge del lacanismo. Por esto, podría observarse en qué medida, ya desde ese nivel, se establece o no un “sesgo psicoanalítico” (tal como lo sugirieran los trabajos elaborados por AUAPsi en 1998 y 1999). Podría asimismo analizarse el impacto del Psicoanálisis en materias dentro del ciclo profesional, vinculadas a ámbitos laborales concretos que se alejan del área clínica, como Psicología Social, Jurídica o Comunitaria. Este tipo de trabajo implicaría un análisis más pormenorizado de los planes y de los programas, que excedía largamente las posibilidades de este estudio exploratorio.

Luego, surge la necesidad de profundizar el análisis de las carreras de Psicología privadas (sobre las que existen relativamente pocos estudios, tanto a nivel curricular como en el plano histórico). Particularmente, podría ahondarse en investigaciones en torno al desarrollo del Psicoanálisis en universidades católicas de Argentina. Considerando su relevancia, la mitad de las carreras privadas seleccionadas aquí son de origen confesional. En el análisis de los programas, se observó que la mayoría de éstas incluyeron al Psicoanálisis entre sus principales

referencias, a pesar de la relación supuestamente conflictiva entre la Iglesia y la teoría freudiana. Por esa vía, parece posible abrir nuevos interrogantes en relación con la expansión del Psicoanálisis en esos establecimientos en el país.

Además, podría abordarse específicamente el caso de las universidades privadas más nuevas y pequeñas, creadas desde 1990 en adelante. En apariencia, éstas resultan aun más permeables a las demandas del mercado y podría pensarse que en ellas se experimenta una circulación mayor de otras orientaciones teóricas. Los avances que se produzcan en estas líneas de trabajo permitirían un diálogo con los datos obtenidos en esta tesis.

Finalmente, se subraya aquí la necesidad de continuar promoviendo investigaciones que aborden al Psicoanálisis desde una perspectiva socio-histórica. No se trata de impugnar su hegemonía en nombre de ideales normativos supuestamente “mejores” para la formación del psicólogo. Se pretende más bien entender un fenómeno tan complejo como característico del “campo psi” argentino. Y entender supone, en primer lugar, recuperar el asombro ante el fenómeno estudiado. En ese sentido, las ciencias sociales en general, y la historia y la sociología en particular, tienden a cuestionar la naturalización de cualquier tipo de orden que se presente como fijo o establecido. Sería paradójico que el Psicoanálisis, que ha realizado tantos aportes a las ciencias sociales, no se dejara a su vez interpelar por otros discursos. Esta tesis pretende ser un aporte en esa dirección. Y en esa línea también se proyectan investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Aguilar Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.

Alford, R. & Friedland R. (1991). *Los poderes de la teoría: capitalismo, estado y democracia*. Buenos Aires: Manantial.

Alonso, M. (1999). Psicología en Argentina. En Alonso, M., Eagly, A. (Comps.), *Psicología en las Américas*. (pp. 25-46.). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.

Alonso, M. & Klinar, D. (2014). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2013. *Memorias del VI Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornada de Investigación, 10º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Alonso, M. & Klinar, D. (2016). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015. Resultados Preliminares. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornada de Investigación; y XII Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina, del 23 al 26 de noviembre de 2016*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.

Alonso, M. & Ninceboim, E. (1997). La psicología en la República Argentina: Aspectos académicos y profesionales. *Papeles del psicólogo*, 67. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=755>.

Altamirano, C. (2001). *Bajo el signo de las masas, 1943-1973*. Buenos Aires: Sudamericana.

Altamirano, C. (2004). Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en Argentina. En Neiburg, F., Plotkin, M. (Comps.) *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 31-65). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Altamirano, P., Scherman, P., Rodríguez, M. & Celis, M.E. (2006). Antecedentes de la Psicología en Córdoba. El caso de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. En *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de*

Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Altman, I. A. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, 51, 371-378.

Andreescu, L. (2009). Foundations of Academic Freedom: Making New Sense of some Aging Arguments. *Studies in Philosophy of Education*, 28.

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ansaldi, W. (2007). Tanto andar a los mandobles para terminar a los besuqueos. Acerca de la relegitimación de los políticos argentinos. *Varia historia*, 23(38), 438-459.

Apple, M. (1979) [1986]. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Arbiser, S. (2003). Psicoanálisis en Argentina. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 159-181.

Ardila, R. (1978). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En Rubén Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas.

Ardila, R. (1979). La Psicología en Argentina: Pasado, Presente y Futuro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1), 71-91.

Argañaraz, J., Ferrari, F. & Argañaraz, M. L. (2004). La difusión del Psicoanálisis por su influencia en la clínica médica: el caso Jorge Orgaz. UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Artículo expuesto en las XV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia. La Falda (Córdoba, Argentina). Noviembre de 2004.

Argelazi, P. L. (2008). *Psicanálise e religião*. Tese de Mestrado. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Arroyo, M. (2005). Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior. En *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 27-99). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Arthur, A. (2001). Personality, epistemology and psychotherapists' choice of theoretical model: a review and analysis. *European Journal of Psychotherapy , Counselling*, 4 (1), 45-64.

Ash, M. (2001). Psychology: Historical and Cultural Perspectives. En Smelser N., Baltes P. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social, Behavioral Sciences* (pp. 12399-12405). Oxford: Elsevier.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) (1991). *Estatuto de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay*. Documento disponible en el archivo de AUAPSI, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Programa de formación de especialistas en innovación curricular en psicología. Buenos Aires: Mimeo.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Buenos Aires: Mimeo.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) y Unidad de Vinculación Académica de Psicología (UVAPsi) (2007). *Documento elaborado para la acreditación de la carrera de grado de Psicología*. Recuperado de: <http://www3.psyche.unc.edu.ar/auapsi/documento-auapsi-uvapsi-elaborado-para-la-acreditacion-de-la-carrera-de-grado-de-psicologia/>.

Asociación Psicoanalítica Argentina (2017). *Historia*. Recuperado de www.apa.org.ar/historia/.

Assoun, P. (2005). *Fundamentos del psicoanálisis*. Buenos Aires: Prometeo.

Autor Anónimo (1954). Primer Congreso Argentino de Psicología. *Humanidades*, 34, 121-122.

Baker, D. & Benjamin, L. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner. A look back at Boulder American Psychologist. *American Psychologist*, 55(2), 241-247.

Balán, J. (1988). *Profesión e identidad en una sociedad dividida: la medicina y el origen del psicoanálisis en la Argentina*. Buenos Aires: CEDES.

Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta.

Ball, S. (1994) *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.

Barsky, O., Giba, G. (2010). *La investigación en las universidades privadas argentinas*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Bekerman, F. (2009). El campo científico argentino en los años de plomo: Desplazamientos y reorientación de los recursos. *Sociohistórica*, (26), 151-166.

Benito, E. (2009). La formación en psicología. Revisión y perspectivas. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 3-10.

Benito, E. & Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires Argentina, 22 al 24 de noviembre de 2010 (pp. 34-35). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología, UBA.

Benito, E. J. & García, L. N. (2011). Psicología en sociedad. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 60-69.

Benn, S. & Gaus G. (Comps.). (1983). *Public and Private in Social Life*. Nueva York: Croom Helm.

Berger, P. L & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergson, H. (1889) [1944]. *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Montevideo: Ed. Claudio García.

Berrotarán, P. (2003). *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Birman, J. (12 de marzo de 2012). O futuro da Psicanálise não esta nas grandes instituições. *Revidade*. Recuperado de <https://www.revide.com.br/blog/luis-fernando-s-de-souza-pinto/o-futuro-da-psicanalise-nao-esta-nas-grandes-insti/>

Blanco, A. (2004). La sociología: una profesión en disputa. En Plotkin, M. & Neiburg, F. (Comps.) *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. (pp. 327-370). Buenos Aires: Paidós.

Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires. Paidós.

Bleger, J. (1962). Clase inaugural de la cátedra de Psicoanálisis. *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*, 8, 56-60.

Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Eudeba.

Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Bobbio, N. (1987). *Estado, gobierno y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bohoslavsky, E., Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En: *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estables en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)* (pp.9-55). Buenos Aires: Prometeo.

Bohovslasky, R. (1969). El diagnóstico en orientación vocacional: aportes para una teoría de la técnica. *Revista Argentina de Psicología*, 1, 35-59.

Borinsky, M. (1990). Entrevista a Aníbal Duarte (inédita).

Borinsky, M. (2000). *Las primeras estrategias de inserción profesional de los psicólogos*. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Borinsky_Primeras_estrategias_psicologos.htm.

Bornstein, R. F. (2001). The impending death of psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 18(1), 3-20.

Bourdieu P. & Wacquant, L. (1993) [2005]. El propósito de la Sociología reflexiva (Seminario de Chicago). En Bourdieu P. & Wacquant, L. (Eds.) *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101 – 284). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1976) [1994]. El campo científico. *Redes*, 2(1), 131-160.

Bourdieu, P. (1980) [2007]. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1982) [2002]. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1984) [2008]. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1989) [2013]. *La Nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1994) [1999]. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1998) [2000]. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, P. (2001) [2003]. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Eagleton, T. (2007). A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. En Žižek, S. (Org.) *Um mapa da Ideologia* (pp. 265-278.). Rio de Janeiro: Contraponto.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972) [1996]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Wacquant, J.L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo.

Bowe, R. Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*. London-New York: Routledge.

Bowman, P. (2007). *Post-marxism versus cultural studies: theory, politics and intervention*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Brasil (1968, 28 de noviembre). Ley 5.540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DO 10369.

Brebbia, R., Franch, H, Hanono, L., Mariati, A. (1999). La sociobibliometría y el análisis curricular. *Siglo XX*, 2, 113-121.

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Recuperado de http://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf .

Brunner, J. & Flisfisch, A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Brunner, J. J. (1999). América Latina. En Bricall, J. M., Brunner, J.J. (Eds.) *Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y Financiamiento*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria (pp. 35-70). París: CINDA-Columbus.

Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Buchbinder, P. (2005) [2010]. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Buchbinder, P. (2008). *La Universidad: breve introducción a su evolución histórica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Buchbinder, P. (2012). *¿Revolución en los claustros?: La Reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana.

Buchbinder, P. (septiembre de 2004). Lucha facciosa y debilidad institucional. *Le monde diplomatique. Edición Cono Sur*, 63, 34-35.

Buchbinder, P. & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Califa, J. S. (2009). El movimiento estudiantil reformista frente al primer episodio de la "laica o libre" (mayo de 1956). *Sociohistórica*, 26, 51-79.

Camilloni, A; Cols, E.; Basabe, L. & Fenney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y OPS/OMS.

Camou, A. (2014). Revisando las tensiones entre autonomía y regulación. Notas sobre las relaciones entre Estado y universidad en la Argentina actual. En Marquina, M. (Comp). *La universidad entre la autonomía y la planificación: tres ensayos en diálogo (pp. 65-96)*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento: IEC-CONADU.

Campuzano, M. (2005). La crisis actual del psicoanálisis. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 6(1), 1-7.

Canavese, M. (2004). Repensar la universidad argentina. *Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur*, 63, 32-34.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-CRESALC/ UNESCO/ Grupo Editor Latinoamericano.

Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona*, 51, 5-20.

Caparrós, A., Day, A. M., Fischer, L., Fernández, M., Meno Marque, N., Snopic, S. & Arroyo, V. (1965). Nuestra experiencia en la enseñanza de la psicología general. En *Actas del Segundo Congreso Argentino de Psicología. San Luis, Argentina, 1971 (pp. 94-98)*. Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carozzi, M. J. (2006). Otras religiones, otras políticas: algunas relaciones entre movimientos sociales y religiones sin organización central. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 8(8), 11-29.

Carpintero E. & Vainer, A. (2009). La APA, una filial de la internacional psicoanalítica. *Revista Topía*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/la-apa-una-filial-de-la-internacional-psicoanal%C3%ADtica> .

Carpintero E., & Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70 (Tomos I y II)*. Buenos Aires: Topía.

Carpintero, H., Peiró, J.M. (Dirs.) (1981). *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplus.

Castel, R. (1981) [2014]. *El psicoanálisis. El orden psicoanalítico y el poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Chaparro, F. J. (1969). La carrera de psicología en las universidades nacionales. *Revista Argentina de Psicología*, 2, 147-154

Chiroleu, A. (2002). *La Profesión Académica en Argentina*. Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina. Recuperado de http://www.proealc.uerj.br/documentos/revista_synthesis/la_profesion_academica_en_argentina.pdf.

Chiroleu, A. (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades. *Revista Saap*, 2(3), 563-590.

Chiroleu, A. (2007). Según pasan los años: de la Autonomía Universitaria y sus retos. En Rinesi, E, Soprano, G (comps.). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant* (pp.119-144). Buenos Aires: Prometeo.

Chiroleu, A., Marquina, M. & Rinesi, E. (Comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento: IEC-CONADU.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento: IEC-CONADU.

Cimatti, F. & Palombi, F. (2016). Psychoanalysis and Politics: an interview to Yannis Stavrakakis. *L'inconscio. Rivista Italiana di Filosofia e Psicoanalisi*, 2, 21-30.

Ciria, A., Sanguinetti, H. (1983). *La reforma universitaria: 1918-1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership, Ambiguity, The American College President*. Nueva York: Mc Graw Hill.

Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Coll, C. (1994). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española. *Substratum*, 2(5), 125-150.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2014). *Posgrados acreditados de la República Argentina*. Buenos Aires, Argentina.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2017). *Carreras de grado acreditadas de la República Argentina*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/buscadorGrado/>.

Corsini, R. J. & Wedding, D. (2008). *Current psychotherapies*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Courel, R. (2002). Psicología. *Publicación mensual informativa. Facultad de Psicología, UBA, 12(107)*. Recuperado de <http://atolladerocurricularenpsicologia.blogspot.com.br/>.

Courel, R. & Talak, A.M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro y J. F. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Volumen I (pp. 21-83)*. Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires: JVE.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum, 1(1)*, 59-76.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica.

Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum: ensayos críticos*. Madrid: Morata.

Dagfal, A. & Vezzetti, H. (2008). Psicología, psiquiatría y salud mental. *Módulo de la unidad III: Cát. I de Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, UBA*.

Dagfal, A. (1997). Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2(1/2)*, 109-123.

Dagfal, A. (2000). José Bleger y los inicios de una Psicología Psicoanalítica en Argentina en los años 60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis, 2*, 139-169.

Dagfal, A. (2002). La Ética del Psicoanálisis. Entrevista inédita a Horacio Etchegoyen (1919-2016). *Diario Página/12*. 14 de julio de 2016. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-304227-2016-07-14.html>

Dagfal, A. (2006). El pensamiento francés en la Argentina: el caso de los discursos “psi”. *Conceptual, estudios de psicoanálisis, 6(7)*, 11-16.

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1945-1966)*. Buenos Aires: Paidós.

Dagfal, A. (2012). Psychoanalysis in Argentina under Peronism and Anti-Peronism (1943–1963), En Damousi, J., Plotkin, M. B. (Eds.). (2012). *Psychoanalysis*

and politics: Histories of psychoanalysis under conditions of restricted political freedom (pp.135-164). Oxford: Oxford University Press.

Dagfal, A. (2013). *Breve historia de la psicología en la Argentina (1895-1976)*. (Módulo IV). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/modulos/modulo_04_1_2013.pdf.

Dagfal, A. (2014). La identidad profesional como problema: el caso del "Psicólogo-Psicoanalista" en la Argentina (1959–1966). *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 97-114.

Dagfal, A. (2015). El pasaje de la higiene mental a la salud mental en la Argentina, 1920-1960. El caso de Enrique Pichon-Rivière. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 5, 10-37.

Dagfal, A. Psychology and Psychoanalysis in Argentina. Politics, French Thought and the University Connection (1955-1976). *History of Psychology*. (en prensa).

Dalbiez, R. (1941). *Psychoanalytical Method and the Doctrine of Freud*. London: Longmans, Green and Company.

Damousi, J., Plotkin, M. B. (Eds.) (2012). *Psychoanalysis and politics: Histories of psychoanalysis under conditions of restricted political freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Danis, J. (1969). El psicólogo y el psicoanálisis. *Revista Argentina de Psicología*, 1(1). Buenos Aires: Galerna.

Danis, J., Bohoslavsky, R. & Malfé, R., Ocampo, M. L. S. de, Berlín, M., Goldín, A. (1970). Mesa Redonda sobre 'Formación del psicólogo en la década del 70'. *Revista Argentina de Psicología*, 6, 109-121.

Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 99-107

De Alba, A. (1994) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. 1° edición. México: CESUUNAM.

De Fanelli, A. G. & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.

De Flachs, M.C.V. (2006). Notas para la Historia de la Universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 65-112.

De la Cruz, S. M. (2010). Hacia la acreditación de la carrera de Psicología. En E. H. Becerra, D. L. Oliva (Eds.) *Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y*

regulación en las universidades latinoamericanas (pp.65-83). San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

De la Fuente Arias, J.A. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 86(1), 34-41.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA-ASDI y Plural.

Del Bello, J. C., Barsky, O. & Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Derisi, O.N. (1983). *La Universidad Católica en el recuerdo. A los veinticinco años de su fundación*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.

Derrida, J. (2001) [2002]. *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Desmazières, A. (2011). *L'inconscient au paradis: comment les catholiques ont reçu la psychanalyse*. Payot: Paris.

Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.

Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.

Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas, P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.

Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.

Di Doménico, C. & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. Integración Académica en Psicología. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología*, 1(2), 24-28.

Di Doménico, C. & Vilanova, A (1990). Formación de psicólogos en Argentina. *Universidad Nacional de Mar del Plata. Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7.

Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela.

Di Meglio, G. & Álvarez, G. (2013). *Voces de la Democracia: los discursos que hicieron historia*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.

Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los años 60*. Buenos Aires: Teseo.

Doise, W., Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.

Duarte, M. (2016). Circulação não é fluidez. Entrevista com Kapil Raj. Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de História da Ciência. 9. Recuperado de http://www.sbhc.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=944 .

Dumit, J. (2004). *Picturing Personhood: Brain Scans and Biomedical Identity*. Princeton: Princeton University Press.

Duportail, G.F. (14 de octubre de 2013). La renovación del psicoanálisis vendrá de la universidad, no de las escuelas. *Télam. Cultura*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201310/36516-la-renovacion-del-psicoanalisis-vendra-de-la-universidad-no-de-las-escuelas.html>.

Eagleton, T. (1996). A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. En Žižek, S (Org.). *Um mapa da Ideologia* (pp. 179-226). Rio de Janeiro: Contraponto.

Eidelsztein, A. (2006). Por un psicoanálisis no extraterritorial. Exposición del ciclo “Espacios de interterritorialidad”. Apertura. Sociedad Psicoanalítica de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/por-un-psicoanalisis-no-extraterritorial-el-rey-esta-desnudo-no-1/>.

El sujeto ya no quiere saber lo que pasa en su inconsciente. (7 de setiembre de 2017). *Diario Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/cultura/roudinesco-sujeto-quiere-saber-pasa-inconsciente_0_HJNZt06tb.html.

Elias, N. (1991) *The Society of Individuals*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry* (Vol. 5091). New York: Basic Books.

Escardó, F. (1965). La enseñanza de la psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 11(3), 284-292.

Escars, C. (Comp.) (2008). *Efectos de la escritura en la transmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.

Etchegoyen, R. H. & Zysman, S. (2005). Melanie Klein in Buenos Aires: Beginnings and developments. *The International Journal of Psychoanalysis*, 86, 869–894.

Fares, M. C. & López, H. M. (2008). Democracia “desde abajo”: elecciones y participación ciudadana en el imaginario político. *Temas y Debates*, 15, 121-147.

Fernandez Alvarez, H. & Perez, A. (1993). La psicología en distintos países: La psicoterapia en la Argentina (I). Evolución de la clínica psicológica en los años 1940-1970. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2(1), 91-97.

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba-IESALC/UNESCO.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 3(2), 23-38.

Ferrari, F. J. (2017). Claudio Bermann, entre el psicoanálisis, la psiquiatría y la psicología: su rol en la configuración del perfil del psicólogo en Córdoba, Argentina (1950-1978). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 19-33.

Ferrari, H., Gálvez, M., Maldonado, J. L., Moguillansky, R., Moreno, J. & Seiguer, G. (2003). El papel de las teorías en la transmisión del psicoanálisis. *Psicoanálisis*, 25(1), 105-105.

Ferrero, A., & de Andrea, N. (2011). Regulación de la psicología por parte del Estado en la República Argentina. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9(26), 68-73.

Fierro, C. (2014). Formación profesional en psicología: competencias autopercebidas en estudiantes avanzados de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En *I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica*, Buenos Aires, Argentina.

Fierro, C. (2015.) La Historia de la Psicología. Desarrollo Histórico de su Sentido Curricular en el Ámbito Internacional y Estado Actual de su Enseñanza en Carreras de Grado de Universidades Nacionales de Gestión Pública. (Tesis de Grado sin publicar). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fierro, C. (2016). Políticas psicoanalíticas (I): Controversias en la Historiografía del Movimiento Psicoanalítico desde la Sociología del Conocimiento y los Estudios Sociales de la Ciencia. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, 1-74.

Fierro, C. & Di Doménico, M. C. (2016). Pluralismo crítico. *Quaderns de psicologia*, 18(2), 27-57.

Fierro, C. & Visca, J. (2015). Revisión de un concepto central en la Formación y Enseñanza en Historia de la Psicología: Las escuelas psicológicas desde la Historia, la Sistemología y la Sociología de la Psicología. En AA. VV. *Avances y Desafíos para la Psicología*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Nueva Editorial Universitaria.

Fierro, C., Di Doménico, C. & Klappenbach, H. (2016). Formación de grado en Psicología en universidades públicas y privadas en Argentina en el contexto de evaluación y acreditación (2009-2015). Una propuesta de relevamiento empírico. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*. 16, 1414-1456.

Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y peronismo, 1945- 1955*. Buenos Aires: Biblos.

Flick, U. F. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Follari, R. (2008). *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens.

Follari, R., Soms, E. (1988). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. En IIE - *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 14(61), 69-87.

Forrester, J. (1997). *Dispatches from the Freud wars: Psychoanalysis and its passions*. Harvard University Press.

Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una construcción crítica de la democracia existente. *Entrepasados*, 7, 87-114.

Frederic, S., Graciano, O., Soprano, G. (Coords.) (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.

Freud (1923) [1992]. Dos artículos de Enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la Líbido". En Freud, S. *Obras Completas* (pp. 231-254) (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud y Lacan: cuéntenme sus vidas (1 de setiembre de 2017). *Diario Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/freud-lacan-cuentenme-vidas_0_SykdjVPtZ.html

Freud, S. (1914) [1992]. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En *Obras Completas* (pp. 7-65) (Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1919) [1992]. ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En Freud, S. *Obras Completas* (pp. 169-172) (Vol. XVII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1926) [1992]. ¿Pueden los legos ejercer el análisis? En Freud, S. *Obras Completas* (pp. 165-244) (Vol. XX). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1933) [1992]. 35ª conferencia. En torno de una cosmovisión. En Freud, S. *Obras Completas* (pp. 146-168) (Vol. XXII). Buenos Aires: Amorrortu.

Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 10-29.

Galende, E. (1992). Algo para recordar: Lanús y la Salud Mental. En *Primeras Jornadas de Atención Primaria de la Salud. 20 al 25 de abril de 1987* (pp. 101-105). Asociación de residentes del Hospital "Ricardo Gutiérrez", Comisión Argentina de Residentes del Equipo de Salud (CONAMER).

Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.

Gallegos, M. (2010). A Primeira Conferência Latino-Americano Sobre Formação em Psicologia (1974): O Modelo Latino-Americano e seu Significado Histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809.

Gallegos, M. (2010). La primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (1974): el modelo Latinoamericano y su significación histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809.

Gallegos, M. (2012). *Historia de la Psicología y formación de psicólogos: un análisis sociohistórico, bibliográfico y curricular de la Psicología en Rosario (1955-2005)*. (Tesis Doctoral sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Gallegos, M. (2016). Historia de la psicología y formación en psicología en América Latina: convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 319-335.

García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A. & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.

García de Fanelli, A. (1997). La expansión de las universidades privadas. *Revista Pensamiento Universitario*, 5(6), 56-72.

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.

García de Fanelli, A. M. (2000). Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa. *Revista de la Educación Superior en Línea*, 114. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista114_S2A7ES.pdf.

García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En Rodrigo, M., Arnay, J. (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 59-79). Barcelona: Paidós.

García, G. L. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina: Obstáculos y Perspectivas*. Buenos Aires: Altazor.

García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 1-21.

Garfield, S. L & Bergin, A. E. (1994). Introduction and historical review. En A. E. Bergin, S. L. Garfield (Eds), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (Vol. 3-18). New York: J. Wiley.

Garza-Guerrero, C. (2002). The crisis in psychoanalysis: what crisis are we talking about? *The International Journal of Psychoanalysis*, 83(1), 57-83.

Gay, P. (1988). *Freud: A life for our time*. London: J. M. Dent & Sons Ltd

Gentile, A. (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología en la Argentina (1927-1960)*. Rosario: Fundación Ross.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3º Ed.). Madrid: Morata.

Giner de los Ríos, F. (1916). *La universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Giustiniani R. & Carbajal L. (2008). *Universidad Democracia y Reforma: algunas reflexiones y una propuesta*. Buenos Aires: Prometeo.

Glazman, R., Ibarrola, M de (1978). *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen.

Goertzen, J. R. (2008). On the Possibility of Unification The Reality and Nature of the Crisis in Psychology. *Theory, Psychology*, 18(6), 829-852.

Golcman, A. (2014). "Inmigración y psicoanálisis. Primeras aproximaciones sobre el impacto argentino en el campo psicoanalítico mexicano." En Programa de Becas Fideicomiso Teixidor, Jornadas 2014. 26 de noviembre. Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM. México: Distrito Federal.

Golcman, A. (2015). Conference: -"Rasgos de la psiquiatría argentina del siglo XX: desde la anatomopatología hasta el exilio de psicoanalistas." Centro de Historia de la Ciencia (CEHIC), Universitat Autònoma de Barcelona. 2 de noviembre del 2015.

Golcman, A. (2017). Conference: "The intersection between politics and mental health. Argentine exile in Mexico (1970-1983)." History, Humanities, and Health Working Group at Yale University, Connecticut. 29 de marzo 2017.

González, H. (21 de julio 2012). Autonomía universitaria: problema de viejos. *Diario Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-199180-2012-07-21.html>.

González, M. E. (2015) *Un enfoque socio-histórico de las relaciones entre psicología y psicoanálisis en Argentina en el siglo XX: el lugar de las carreras de psicología* (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad del Aconcagua.

González, M. E. & Dagfal, A. (2012). El psicólogo como psicoanalista: Problemas de formación y autorización. *Intersecciones Psi*, 2(5), 12-18.

González, M.E. (2016). *A psicanálise no século XXI na Argentina e no Brasil - Um estudo comparativo entre as principais universidades do Rio de Janeiro e Buenos Aires*. Informe final de beca. Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Rio de Janeiro, Brasil.

Goodson, I. (1995). *Historia Del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomaes-Corredor.

Gordon, C. (1980). Afterword. En Gordon, C. (Ed). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other writings. 1972-1977, Michel Foucault* (pp. 229-259). New York: Pantheon Books

Gotthelf, R. (1969a). Historia de la psicología en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(1), 13-33.

Gotthelf, R. (1969b). Historia de la psicología en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(2/3), 183-198.

Grego, B. & Kaumann, I. (1973). El lugar del psicoanálisis en el proceso de producción del psicoanálisis en Buenos Aires. En Bricht, S. et al. (1973). *El rol del psicólogo* (pp.47-131). Buenos Aires: Nueva Visión.

Grimson, A., Bidaseca, K. (Eds.). (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: CLACSO.

Grinberg, L., Rodrigué, M., Grinberg, E., Langer, M. & Rodrigué, E. (1957). *Psicoterapia del grupo: su enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo.

Gutiérrez, R. M. (2008). El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación. *Revista signos*, 41(67), 177-202.

Guy, N. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Haidar, V. (2013). ¿Salud y productividad?: sobre la formación de una analítica “económica” de la relación salud-trabajo (Argentina, 1900-1955). *Salud colectiva*, 9(2), 195-214.

Hale, N. (1978). De Berggasse 19 al Central Park West: la americanización del psicoanálisis. 1919-1940 (Vezzetti, H., Trad.). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14, 299-315.

Harari, R. (1970). El psicoanálisis y la profesionalización del psicólogo (a partir de “El psicólogo y el psicoanálisis” de Juana Danis). *Revista Argentina de Psicología*, 3, 147-159.

Hereford, C. (1966). Current status of psychology in Latin America. *Latin American Research Review*, 1(2), 97-108.

Horas, P. (1961). La enseñanza de la psicología en la universidad argentina y otros comentarios. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (Universidad Nacional de Cuyo)*, 6, 339-354.

Hornstein, L. (2013). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis: Subjetividad y vida cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social constructorista*, 153-216. México: Universidad de Guadalajara.

Imbriano, A. H. (2003). Implicancias de un seminario de investigación en Psicoanálisis. *Universidad, integración (Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración)*, 1, 143.

Ingenieros, J. (1904). *Los accidentes histéricos y las sugestiones terapéuticas*. Buenos Aires: J. Menéndez.

Ingenieros, J. (1919). *Histeria y sugestión. Psicología Clínica* (5ª Ed). Buenos Aires: L.J.Rosso, Cia.

Izaguirre, M. (2009). *Jacques Lacan: el anclaje de su enseñanza en la Argentina*. Buenos Aires: Catálogos.

Jaliff de Bertranou, C. (2015). Reseña bibliográfica. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16(1), 134-151.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.

Jones, E. (1953). *The life and work of Sigmund Freud*. New York: Basic Books.

Jorge, J. E. (2010). *Cultura Política y Democracia en Argentina*. La Plata: Edulp.

Jorge, J. E. (2015). La cultura política argentina: una radiografía. *Questión*, 1(48), 372-403.

Kant, I. (1798) [2004]. *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Losada.

Karothy, R. (2007). Miente, mente que al final algo quedará: Historia de un concurso universitario y de una injuria repetida. *Escuela Freudiana de Buenos Aires*. Recuperado de http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1222.pdf.

Kernberg, O. (1986). Institutional problems of psychoanalytic education. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 34, 799 –834.

Klappenbach, H. (1994). La psicología en la Argentina después de Piñero e Ingenieros. En Vezzetti, H., Klappenbach, H. & Ríos, J.C., *La psicología en la Argentina* (pp. 29-37). Versión corregida del curso dictado en 1991. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.

Klappenbach, H. (1995). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(1/2), 97-110.

Klappenbach, H. (1998). Historia de un problema de identidad en la psicología argentina. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 3(4), 159-168.

Klappenbach, H. (1999a). El movimiento de la higiene mental y los orígenes de la Liga Argentina de Higiene Mental. *Temas de historia de la psiquiatría Argentina, Buenos Aires*, 10. Recuperado de <http://www.polemos.com.ar/docs/temas/Temas10/Primera%20parte.htm>.

Klappenbach, H. (1999b). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.

Klappenbach, H. (2000a). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.

Klappenbach, H. (2000b). Historia de la historiografía de la psicología. En Ríos, J.C.; Ruiz, R.; Stagnaro, J.C. & Weissmann, P. (comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y Memoria* (pp.238-268). Buenos Aires: Polemos.

Klappenbach, H. (2000c). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.

Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18

Klappenbach, H. (2004). Psychology in Argentina. En Wedding, D., Stevens, M. (Eds.), *Handbook of International Psychology* (pp. 129-150). New York: Brunner-Routledge.

Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y sociedad*, 5, 37-48.

Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.

Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 181-192.

Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.

Kleiner, B. (1964). *Veinte años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*. Buenos Aires: Platina.

Klimovsky, G. (1983). Grupo de estudio y universidad de catacumbas. *Perspectiva Universitaria*, 11/12. IECSE.

Kohan, N. C. (1978). La psicología en la Argentina. En Ardila, R. (Ed.) *La profesión del psicólogo* (pp. 30-42). México: Trillas.

Korman, G. P., Viotti, N. & Garay, C. J. (2010). Orígenes y profesionalización de la psicoterapia cognitiva. Algunas reflexiones sobre la reconfiguración del campo psi en Buenos Aires. *Revista argentina de clínica psicológica*, 19(2), 141-150.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Kury, J.A. (2005). Prólogo. En Perez Peña, E. *Lacan el Bárbaro* (pp. 13-15). Buenos Aires: Biblos.

Lacan, J. (1956) [2010]. Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956. En Lacan, J. *Escritos 1* (pp.431-460). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (1960) [2010]. Posición del inconsciente. En Lacan, J. *Escritos 2* (pp.789-808). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (1966) [2010]. La ciencia y la verdad. En Lacan, J. *Escritos 2* (pp. 813-834). Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1967) [2012]. Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista en la Escuela. En Lacan, J. *Otros Escritos* (pp.261-278). Buenos Aires, Paidós.

Lacan, J. (1969) [1992]. *El Seminario, Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2006). Inclusão, exclusão e a construção de identidades. En: Amaral Jr., A.; Burity, J. (Org.). *Inclusão social, identidade e diferença* (pp. 21-37). São Paulo: Annablume.

Lakoff, A. (2005). *Pharmaceutical Reason: Knowledge and Value in Global Psychiatry*. New York: Cambridge University Press.

Lapacó, N. (27 de marzo de 2014). La posición del psicoanalista. *Diario Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-242722-2014-03-27.html>.

Laplanche, J. (2004) Pour la psychanalyse à l'Université. *Recherches en Psychanalyse*, 1, 9-13.

Le Gauffey, G. (20 de enero de 2000). Al analista no se lo considera profesional. *Diario Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-01/00-01-20/psico01.html>.

Legrás, H. (2016). Psychoanalysis in Latin America. En Sangeet, R. Schwarz, H., Villacañas Berlanga, J.L., Moreiras, A. & Shemak, A. (Eds). *The Encyclopedia of Postcolonial Studies*. Blackwell Publishing.

Levin F. & Franco, M. (2007). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.

Lézé, S. (2010). *L'autorité des psychanalystes*. Paris: PUF.

Litvinoff, N. & Gomel, S. (1975). *El Psicólogo y su Profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lodieu, M. T., Scaglia, H. & Santos, J. (2005). La representación social del psicólogo en estudiantes de universidades nacionales. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*, 82-83.

Lomnitz-Adler, C. (2003). Times of Crisis: Historicity, Sacrifice, and the Spectacle of Debacle in Mexico City. *Public Culture* (15) 1, 127-147.

Lopes, A. (2011). *Discursos nas Políticas do Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.

Lopes, A. (2014a). *Conferência de abertura do III Seminário Distrital do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Brasília, Brasil, 13 e 14 de agosto de 2014*.

Lopes, A. (2014b). Ainda é possível um currículo político? En Lopes, A.C. y De Alba, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México* (43-62). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lopes, A., Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Lucarelli, E. (1999). Enseñanza y Currículum en la Universidad. Conferencia de apertura del Curso de Posgrado: "Didáctica Universitaria: Teoría y Práctica", Programa de Publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización* (1° Ed.). Madrid: Morata.

Luque, M. (1995). *La idea de universidad: Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. Washington D.C.: OEA.

Macchioli, F. (2012). Inicios de la terapia familiar en la Argentina: 1960-1979. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 274-287.

Macchioli, F. (2013). Enrique Pichon-Rivière y los saberes *psi* en la Argentina. Reflexiones sobre la conformación del vínculo entre la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología. *Psychologia Latina*, 4(16), 9-16.

Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-296.

Major, R. (dir.) (2005) *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Makari, G. (2008). *Revolution in mind: The creation of psychoanalysis*. New York: Harper Perennial

Malfe, R. (1983). Respuesta a un cuestionario de la RAP a los 25 años de la creación de la carrera de psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 34, 18- 26.

Mangone, C., Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)* (Vol. 83). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Mantilla M. J. (2010). *De persona a paciente: las prácticas y los saberes psiquiátricos y psicoanalíticos en un hospital de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Mantilla, M. J. (2014a). Psicoanálisis y neurociencias. Contornos de un debate vigente en la cultura psi argentina. *Astrolabio*, 12, 173-192.

Mantilla, M. J. (2014b). Educating 'cerebral subjects': The emergence of brain talk in the Argentinean society. *BioSocieties (Online)*, 10(1), 84-106.

Mantilla, M. J. (2017). Autoayuda cerebral y nuevas gramáticas del bienestar. Cuidar el cerebro para una vida saludable. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 17(1), 97-115.

Mantilla, M. J. & Marco, M. H. D. (2016). La emergencia del cerebro en el espacio público: las noticias periodísticas sobre las neurociencias y el cerebro en la prensa gráfica en Argentina (2000-2012). *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 26(1), 177-200.

Marín Ibáñez, R. (1985). El cuestionario y la Entrevista. Tema 2. En Marín Ibáñez y Pérez Serrano, G.: *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. Madrid: UNED.

Marino, J. (2009). *La diversidad de los conceptos en psicología: análisis epistemológico y metodológico*. Córdoba: Brujas.

Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En Rinesi, E., Soprano, G. (Comps.). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant* (pp. 145-174). Buenos Aires: Prometeo.

Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En Fernandez Lamarra, N., Marquina, M.(Comps.) *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (pp. 126-147). Sáenz Peña: EDUNTREF.

Marsiske, R., Alvarado, L. (1999). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina* (Vol. 3). México D.F.: Plaza y Valdés.

Martínez Nogueira, R. (2000). Evaluación de la gestión universitaria. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf>.

Martínez Paz, F. (1978). *El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*. San Miguel de Tucumán: Fundación Banco Comercial del Norte.

Martínez Reyes, N. R. (2012). La cara oculta del profesor. *Diálogos*, 6 (10), 19-41.

Meyer, C., (Ed.) (2005). *Le livre noir de la psychanalyse. Vivre, penser et aller meilleur sans Freud*. Paris: Les Arènes.

Micheletti, M. G. (2013). *La universidad en la mira. La "Laica o Libre" y sus expresiones rosarinas, 1955-1959*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Miller, J-A. (1994). Affectio Societatis. En Miller, J-A (1997) *Lacan elucidado. Palestras no Brasil* (pp.551-558). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Miller, J-A (1997). *Lacan elucidado. Palestras no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Miller, J-A. (2005). Psicoanálisis y sociedad. *Freudiana* 43/44, marzo-octubre.

Miller, J-A. (2006) Lacan, seul contre tous. *Le point*, 7, 97-99. (Traducción de Carmen Cuñat en colaboración con Oscar Caneda). Recuperado de http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lacansolo.html

Mollis, M. (1990). *Universidades y Estado nacional. 1885-1930*. Buenos Aires: Biblos.

Morin, E. (1997) [2009]. Sobre la reforma de la Universidad. *Gazeta de Antropología*, 25(1). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.pdf.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Mouffe, C. (1996). *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva

Mouffe, C. (2001). Identidade democrática e política pluralista. En: Mender, C.; Soares, L. E. (Org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização* (pp. 410-430). Rio de Janeiro: Record.

Mouffe, C. (2006). *On the political*. London: Routledge.

Mouffe, C. (2011). *La política democrática en la época de la pospolítica*. En *Debates y Combates N°1* (pp. 75-90). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Moya, L., Di Doménico, C. & Castañeiras, C. E. (2009). Opiniones de estudiantes de psicología respecto a contenidos formativos. En *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.

Moya, L. & Di Doménico, C. (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Moya, L. (2009) Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con parámetros formativos a nivel nacional. *Informe final de beca de investigación categoría estudiante avanzado*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Moya, L. (2010). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Algunos resultados. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 9, 710-718.

Mülberger, A. (2012). A psicologia, uma ciência em crise? Visões divergentes entre 1897 e 1911. En A. M. Jacó-Vilela, F. Teixeira Portugal, *Clio-Psyché (Gênero, história, psicologia)* (pp. 235-250). Brasil: UERJ.

Muller, F. & Palavezzatti, C. (2000). Modelos Teóricos y Práctica Clínica en la Argentina: un Estudio Preliminar. *Revista Argentina de Psicología Clínica*, 9(1), 59-65.

Muller, F. & Palavezzatti, C. (2013) A tango from psychoanalysis to integrative psychotherapies. En Moodley, R.; Gielen, U.; Wu, R. (eds.) *Handbook of Counseling and Psychotherapy in an International Context* (pp. 85-94). New York: Routledge.

Muller, F. J. (2008). Psychotherapy in Argentina: Theoretical orientation and clinical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), 410-420.

Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Mustaca, A. (2004). El ocaso de las escuelas de psicoterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 105-118.

Mustaca, A. E. (2014). Prácticas basadas en la evidencia: pasado, presente y futuro. *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 93-108.

Mustaca, A. E. (2015). Terapias con apoyo empírico. Relaciones con la ciencia básica. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 80-87.

Naishtat, F. (2015a). Autonomía académica y pertinencia social de la Universidad pública: una mirada desde la filosofía política. Recuperado de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>. Consultado en noviembre de 2016.

Naishtat, F. (7 de mayo de 2015b). *Filosofía y Universidad*. [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/imNTF1smgcc?list=PLj4z2mBbPex4XdOXD_UyUCL8Q4bIX1IX

Naishtat, F., Raggio, A. M. G. & Villavicencio, S. (2001). Introducción. En Naishtat, F., Raggio, A. M. G., Villavicencio, S. (comps.) *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (pp. 5-16). Buenos Aires: Colihue.

Navarlaz, V. E. (2016). El psicoanálisis a la universidad. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Neiburg, F., Plotkin, M. (Comps.) (2004). *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Norcross, J.C., Goldfried, M.R. (Eds.). (2005). *Handbook of Psychotherapy Integration*. New York: Oxford Press.

Nosiglia, M. & Zabala, S. (2005). El impacto de la Ley de Educación Superior en las Universidades Públicas y Privadas ¿Es posible la comparación? En Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. *Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, s/f*. Recuperado de www.saece.org.ar.

Orozco Fuentes, B. (2014). Notas para a reativação do discurso teórico curricular no México. En Lopes, A.C. y De Alba, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. (23-41). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ostrovsky, A. & Di Doménico, C. (2007). Formación de grado en Psicología: Opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos. En: *Actas de las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la*

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2007 (pp. 389-392). Recuperado de <http://www.academica.org/000-073/320.pdf>.

Ostrovsky, A. & Moya, L. (2017). "Políticas de investigación en psicología. Argentina y contexto internacional". Encuentro argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Rosario, Argentina.

Osizlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta.

Pagano, N. (2004). Las ciencias sociales durante la dictadura argentina (1976-1981). En Devoto, F., Pagano, N. (2004) *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay* (pp. 159-170). Buenos Aires: Biblos.

Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina. En Di Doménico, C., Vilanova, A. (Eds.), *Formación de psicólogos en el Mercosur* (pp. 15-32). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pereyra, D. (2012). Sociología y planificación en el primer peronismo. El caso del El Instituto de Sociografía y Planeación de Tucumán (1940-1957). *Apuntes de Investigación del CECYP*, 21, 109-130.

Petersen, C. A. (2007). A historical look at psychology and the scientist practitioner model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 758-765.

Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires.

Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.

Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1971) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. (Tomo II). Buenos Aires: Galerna.

Pick, D. (1989). *Faces of degeneration. A European disorder. 1848-1918*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piñeda, M. A. (2007a). Recepción e impacto del psicoanálisis en San Luis en los inicios de la profesionalización de la psicología. *Revista universitaria de Psicoanálisis*, 7, 247-262.

Piñeda, M. A. (2007b). La creación de la carrera de psicología en universidades católicas argentinas. *Memorandum: memória e história em psicologia*, 12, 6-29.

Piñeda, M. A. (2010). Inicios de la psicología como ciencia del comportamiento en San Luis (Argentina). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 24-33.

Piñeda, M. A. & Jacó-Vilela, A. M. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2015-2033.

Piñero, H.G. (1903). La psicología experimental en la República Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 270-313.

Pis Diez, N. (2012). La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955). *Los Trabajos y Los Días*, 4(3), 41-63.

Plé, A. (1952). St. Thomas and the psychology of Freud. En Birmingham W., Cuneen J. E. (eds.) *Cross Currents of Psychiatry and Catholic Morality* (pp. 84–109). New York: Pantheon Books.

Plotkin M. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en la Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.

Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel Historia Argentina.

Plotkin, M. (1997). Freud, politics, and the porteños: the reception of psychoanalysis in Buenos Aires, 1910-1943. *Hispanic American Historical Review*, 77(1), 45-74.

Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Plotkin, M. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en la Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.

Plotkin, M. (2009). Psicoanálisis y habitus nacional: un enfoque comparativo de la recepción del psicoanálisis en Argentina y Brasil (1910-1950). *Memoria y Sociedad*, 13(27), 61-86.

Plotkin, M. (2012a). The Diffusion of Psychoanalysis under Conditions of Political Authoritarianism: The Case of Argentina, 1960s and 1970s. En Damousi, J., Plotkin, M. B. (Eds.). *Psychoanalysis and politics: Histories of psychoanalysis under conditions of restricted political freedom* (pp. 185-212). Oxford: Oxford University Press.

Plotkin, M. (2012b). Dossier: Psychoanalysis in Latin America. Introduction. *Psychoanalysis and History* 14(2), 227–235.

Plotkin, M. (2017). El psicoanálisis como sistema de creencias: un bosquejo de programa de investigación. *História, Ciências, Saúde- Manguinhos*, 24, 15-31.

Plotkin, M. & Ruperthuz, M. (2017). *Estimado Doctor Freud. Una historia cultural del psicoanálisis en América Latina*. Buenos Aires: Edhasa

Plotkin, M. & Visacovsky, S. (2014). Saber y autoridad: intervenciones de psicoanalistas en torno a la crisis en la Argentina. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 18(1), 13-40.

Polanco, F. & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10(2), 613-626.

Polanco, F. & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 24-28.

Polémica por un concurso docente (28 de octubre de 2007). *Diario Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/diario/2007/10/28/sociedad/s-1528415.htm>.

Ponza, P. (2011). Psicoanálisis, política y cultura en la Argentina de los sesenta. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/61036>.

Por primera vez hay más alumnos inscriptos en Psicología que en Derecho de la UBA (4 de abril de 2017). *Portal Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/politica/2017/04/04/por-primera-vez-hay-mas-alumnos-inscriptos-en-psicologia-que-en-derecho-de-la-uba/>

Porge E., Chaumon, F. Lérès, G.; Plon, M. Bruno, P., Aouillé, S. (2010) [2015]. *Manifesto pela psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria, 1918-1938*. México D.F.: Siglo XXI.

Postel, J., Quétel, C. (Comps.) (1983). *Historia de la psiquiatría*. México: Fondo de Cultura Económica.

Poverty and Equity Data Portal. World Bank (Banco Mundial) Recuperado de <http://povertydata.worldbank.org/poverty/country/ARG>

Pronko, M. A. (2000). *El peronismo en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Puigrós, A. & Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)* (Vol. 5). Buenos Aires: Galerna.

Quadrat, S. V. (2010). Memórias do exílio argentino no brasil. *X Encontro Nacional de Historia Oral: Testemunhos e Política*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Brasil.

Rabotnikof, N. (1998). Público-privado. *Debate feminista*, 18, 3-13.

Ramírez, S. L. P. (2012). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7, 33-51.

Ramos, M. A. (2013). Psychiatry, Authoritarianism, and Revolution: The Politics of Mental Illness during Military Dictatorships in Argentina, 1966–1983. *Bulletin of the history of medicine*, 87(2), 250-278.

Reca, I., Vasconi T (1971). *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana*. Santiago: CESO.

Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. (coord). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México D. F.: Plaza y Valdez.

Representantes de Unidades Académicas de Psicología del Mercosur (1998). *Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados*. Buenos Aires: Mimeografía.

República Argentina (1947, 11 de julio). Ley 12.912. Ratificación de Decretos Leyes. Secretaría de Salud Pública. *Boletín Oficial* N° 15.813

República Argentina (1954, 12 de mayo). Resolución N° 2282 del Ministerio de Salud y Acción Social Argentina. Ley Carrillo.

República Argentina (1955, 23 de diciembre). Decreto Ley 6.403 de Organización de las universidades nacionales. *Boletín Oficial* N° 18.059.

República Argentina (1958, 19 de febrero). Decreto Ley 1.291 de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Boletín Oficial* N° 18.587.

República Argentina (1967, 24 de enero). Ley N° 17.132 de Reglas para el ejercicio de la medicina, odontología y actividad de colaboración de las mismas. *Boletín Oficial* N° 21.119.

República Argentina (1974, 26 de marzo). Ley N° 20.654 de Universidades Nacionales. *Boletín Oficial* N° 22.883.

República Argentina (1983, 13 de diciembre). Decreto 154 de Universidades Nacionales. *Boletín Oficial* N° 25.322.

República Argentina (1985, 20 de septiembre). Resolución N° 2447 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Por la cual se eleva una propuesta de incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.

República Argentina (1985, 6 de noviembre). Ley N° 23.277 de Ejercicio Profesional de la Psicología. *Boletín Oficial* N° 25.806.

República Argentina (2004, 23 de febrero). Resolución N° 136 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Declárase incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521, al título de Licenciado en Psicología. *Boletín Oficial* N° 30.351.

República Argentina (2009, 30 de septiembre). Resolución N° 343 del Ministerio de Educación. Apruébense los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. *Boletín Oficial* N° 31.753.

República Argentina. (1947, 26 de septiembre). Ley N° 13.031 Universitaria. *Boletín Oficial* N° 15.905.

República Argentina. (1958, 17 de octubre). Ley N° 14.557 de Sustitución del art. 28 del decreto ley 6403/55 relativo a universidades privadas. *Boletín Oficial* N° 18.773.

República Argentina. (1985, 26 de junio). Ley N° 1.597 de Estatutos de las Universidades Nacionales.

República Argentina. (1995, 20 de julio). Ley N° 24.521 de Educación Superior de la República Argentina. *Boletín Oficial* N° 28.204.

Restrepo, J. E. (2009). La mente desencarnada. Consideraciones históricas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, 24, 59-90.

Retamozo, M. (2006). Notas en torno a la dicotomía público-privado: una perspectiva política. *Reflexión política*, 8(16), 26-35.

Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile: Universitaria.

Richards, A. (2015). Psychoanalysis in crisis: The danger of ideology. *The Psychoanalytic Review*, 102(3), 389-405.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento: IEC-CONADU.

Rinesi, E. & Soprano, G. (comps.) (2007). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: Prometeo.

Riquelme, M. (2007). Estado, Universidad: un conflicto no resuelto. En Rinesi, E, Soprano, G (Comps.). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant* (pp. 81-104). Buenos Aires: Prometeo.

Riquelme, M. (2007). Estado, Universidad: un conflicto no resuelto. En Rinesi, E., Soprano, G (comps.). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant* (pp. 81-104). Buenos Aires: Prometeo.

Roazen, P. (1990). *Encountering Freud: the politics and histories of psychoanalysis*. New Jersey: Transaction Publishers.

Robles, M. U. (2013). *Fanaticism in Psychoanalysis: Upheavals in the Psychoanalytic Institutions*. London: Karnac Books.

Rodríguez, L.G. & Soprano, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/56023>.

Rodolfo R. (2004). *Clínica Psicoanalítica con niños*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Roitter, M., Salamon, L. & Rippetoe, R. (1999). *Descubriendo el sector sin fines de lucro en Argentina: su estructura y su importancia económica*. Buenos Aires: CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) / The Johns Hopkins Institute for Policy Studies - Center for Civil Society Studies.

Romero, L. A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.

Rossi, L. (ed.) (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires, Eudeba.

Roth Deubel, A. N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

Roudinesco É. & Plon, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Roudinesco, É. (13 de febrero de 2013). *La Psiquiatría se ha vuelto completamente biológica*. *Télam*. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201302/7575-roudinesco-la-psiquiatria-se-ha-vuelto-completamente-biologica.html>.

Roudinesco, É. (1986) [1999]. *La batalla de cien años*. Madrid: Fundamentos.

Roudinesco, E. (1988). *La batalla de cien años: historia del psicoanálisis en Francia* (Vol. 1). Editorial Fundamentos.

Roudinesco, É. (2003). Estado del psicoanálisis en el mundo. En Major, R. (Dir.) *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio* (pp. 29-38). Buenos Aires. Siglo XXI.

Roudinesco, É. (2012). *Lacan, frente y contra todo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Roudinesco, E. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Buenos Aires: Debate.

Roudinesco, E. (5 de setiembre de 2017). *Conferencia de Élisabeth Roudinesco: El psicoanálisis como revolución de lo íntimo* [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NKDOQb9jkJc>

Roudinesco: Freud se hubiera apasionado por la transformación de las familias (14 de setiembre de 2015). *Agencia Efe*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/roudinesco-freud-se-hubiera-apasionado-por-la-transformacion-de-las-familias/10005-2711968>

Rovelli, L. (2011). *Movilidad académica, lógicas institucionales y actividad científica. Un estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y General San Martín*. (Tesis de Doctorado sin publicar). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Ruiz, G. & Cardinaux, N. (Comps.) (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley/Facultad de Derecho de la UBA.

Ruperthuz, M. (2012). The 'Return of the Repressed': The Role of Sexuality in the Reception of Psychoanalysis in Chilean Medical Circles (1910s-1940s). *Psychoanalysis and History*, 14(2), 285-296.

Russo, J. (1993). *O corpo contra a palavra: as terapias corporais no campo psicológico dos anos 80*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ.

Russo, J. (2012). Introdução ao Dossiê Brasil. *Culturas Psi*, 1(1), 22-25.

Saforcada, E. (1969). Problemas y riesgos de la psicología en Argentina. *Revista de Psicología (Córdoba)*, 1, 49- 55.

Saforcada, E. (1993). *Las facultades y carreras de psicología como instancia de mercado: efectos en su dinámica y situación académica actual*. Boletín Argentino de Psicología, 6(E), 16-21.

Sánchez Martínez, E. (1999). *La educación superior en la Argentina: Transformaciones, debates, desafíos*. Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Sánchez Martínez, E. (2002). *La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Informe preparado para IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139827s.pdf>.

Sanz Ferramola, R. (2000). La psicología como ideología exótica en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975-1980. *Fundamentos en Humanidades (Universidad Nacional de San Luis)*, 1(2), 43-62.

Sarlo, B. (2001). *La batalla de las ideas, 1943-1973*. Buenos Aires: Sudamericana.

Sauval, M. (1998). La alienación capitalista. En Sauval, M. *El Fracaso de las instituciones psicoanalíticas. Carta abierta a la "Red de Foros" (antecedente de la Internacional de los Foros del Campo Lacaniano)* (pp. 35-37). Recuperado de <http://www.sauval.com/pdf/EI%20fracaso%20de%20las%20instituciones%20psicoanaliticas.pdf>

Saviani, D. (2008). O Legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 291-312.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, 49, 1-10.

Scaglia, H., Lodieu, M. T., Lubián, E., Cossi, E., Déboli, M., Mascó, M. I., & Noailles, G. (2001). Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. *Anuario de investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*. 8, 603-615.

Scaglia, H. & Lodieu, M.T. (2003). Representación profesional del psicólogo. En Lodieu, M.T. & Scaglia, H. (comp.). *Construcciones en Psicología* (pp. 17-25). Buenos Aires. Proyecto Editorial.

Scherman, P. (2009). De las prácticas experimentales de la psicología a la profesión de psicólogo. Universidad Nacional de Córdoba 1900-1960. 431f. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad Nacional de Córdoba.

Scherman, P. (2014). Inicios de la psicología en Córdoba: la enseñanza en el Instituto de Filosofía. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2069-2077.

Schugurensky D. (2000). *Autonomía, heteronomía y los dilemas de educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9639>.

Seldes, R. (2017). Red de Psicoanálisis Aplicado. *Lacan XXI*, 4, 40-42.

Semerari, A. (2002). *Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sidicaro, R. (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico (1946-55/ 1973-76/ 1989-99)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Puntosur.

Slapak, S., Zubieta, E. & D'onofrio, M. G. (1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: Dimensiones problemáticas y gestión de conflictos. *Investigaciones en Psicología*, 4(1), 115-143.

Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Starcenbaum, M. (2012). Marxismo, estructuralismo y psicoanálisis: itinerarios de Althusser en la cultura psicoanalítica argentina (1965-1976). En *Coloquio Internacional Althusser en América Latina, Morelia, México, 2012*. Recuperado de https://www.academia.edu/1863298/Marxismo_estructuralismo_y psicoan%C3%A1lisis_itinerarios_de_Althusser_en_la_cultura_psicoanal%C3%ADtica_argentina_1965-1976.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*, Heinemann Educational Books. Traducción española (1984) *Investigación y desarrollo de currículum*. Madrid: Morata.

Suasnábar, C. (2000). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 50-62.

Summers, F. (2008). Theoretical insularity and the crisis of psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 25(3), 413-424.

Talak, A.M. (2008). *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)* (Tesis doctoral sin publicar). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1990)*. Buenos Aires: Pannedile.

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2009). *Sociología de la educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Teo, T. (2006). *The critique of psychology: From Kant to postcolonial theory*. Springer Science & Business Media.

Terán, O. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Theodoropoulou, A. (2001). ¿Produce la Universidad un saber crítico? De la crítica de la Academia a la crítica en la Academia. En F. Naishtat, A. García Raggio y S. Villavicencio (Comps.), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (pp. 67-73). Buenos Aires: Colihue.

Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, 40(1), 27-53

Topf, J. (1989). A psicología na Argentina. *Associação Brasileira de Psicologia*, 41(3), 111-124.

Toribio, D. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Buenos Aires: CONEAU.

Truscott, D. (2010). *Becoming an effective psychotherapist: Adopting a theory of psychotherapy that's right for you*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.

Universidad de Buenos Aires (2017). Resolución 67.110/2017. Facultad de Psicología. Se otorga al filósofo Jacques Alain MILLER el título de Doctor "Honoris Causa" de esta Universidad. Recuperado de http://www.uba.ar/archivos_uba/2017-09-27_67110.pdf.

Urquijo, S. (2014). Enseñanza de Psicología Cognitiva en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En Simposio *Enseñanza de la psicología*

cognitiva: situación actual y perspectivas. Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología y el Centro de Investigación Básica en Psicología - Fac. Psicología - UdelaR, Montevideo. Recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/38>

Vainer, A. (1997). Efectos dogmáticos de Lacan en Argentina. *Revista Topía*. Noviembre de 1997. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/efectos-dogmaticos-de-lacan-en-la-argentina>.

Vainer, A. (2007). De qué hablamos cuándo hablamos de salud mental. *Revista Topía*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/de-qu%C3%A9-hablamos-cuando-hablamos-de-salud-mental>.

Valencia, M. M. A. (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.

Vallejo, M. (2007). Referencias a la teoría de la degeneración en los primeros escritos del psicoanálisis argentino (1910-1940). *Investigaciones en Psicología*, 12(1), 121-131.

Vázquez Ferrero, S. (2009). Cursos iniciales de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis bibliométrico. En *Memorias del 1º Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, "Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR", Buenos Aires, Argentina, (pp. 398-400). Facultad de Psicología: Universidad de Buenos Aires.

Vázquez Ferrero, S. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 55-59.

Vázquez Ferrero, S. (2016). *Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas*. tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis.

Vázquez Ferrero, S. & Colombo, R. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: bibliometrical analysis of texts listed in the syllabi of 14 advanced courses at the National University of San Luis. *International Psychology Bulletin*, 12(2), 16-18.

Vegh, I. (1991). *Matices del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Agalma.

Ventura, M. (2009). *Historia de un encuentro "fallido": psicología y psicoanálisis en Tucumán (1955-1976)*. San Miguel de Tucumán: EDUNT.

Vezzetti, H. (1992) *¿Psicoanálisis de la crisis o crisis del psicoanálisis?* *Revista Topía*, 5, 6-9.

Vezzetti, H. (1996a). *Freud en Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Vezzetti, H. (1996b). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos: de José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, H. (1996c). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 79-93.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias, proyecciones sobre la sociedad. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-166.

Vezzetti, H. (2016). La renovación de la investigación histórica en el campo de las disciplinas psi. Problemas y perspectivas de la historia intelectual. En *Conferencia de apertura del XII Encuentro Clío Psyché, Rio de Janeiro, Brasil, 2016*. Universidad del Estado de Rio de Janeiro.

Vezzetti, H. (28 de noviembre de 2014). Los usos de Michel Foucault en la Argentina: la Primera recepción. *Portal de la Red Iberoamericana de Historia de la Psicología*. Recuperado de <https://ripehp.com/2014/11/28/los-usos-de-michel-foucault-en-la-argentina-la-primera-recepcion/>.

Vezzetti, H., Ruiz, R., Stagnaro, J. C., Weissmann, P. (2000). Historia del psicoanálisis: complejidad y producción historiográfica [conferencia]. En *Psiquiatría, psicología y psicoanálisis: historia y memoria* (pp. 63-82). Buenos Aires: POLEMOS.

Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. UNMDP.

Vilanova, A. (1987) [2003]. La psicología como ciencia y como profesión. En Alberto Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 1, 36-37.

Vilanova, A. (1994). La investigación psicológica: historia y perspectivas. En *Actas de la I Jornada de Investigación Psicológica – Facultad de Psicología de la UBA*, 31-33. Buenos Aires, Argentina.

Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.

Vilanova, A., Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Editorial Martín.

Vinokur, A. (2004). El comercio de la educación en cuestiones. *Revista de Educación Superior (México)*, 23(2), 75-86.

Viotti, N., Funes, M.E. (2015) La política de la Nueva Era: el arte de vivir en Argentina. *Debates do NER*, 28, 181-204.

Visacovsky S. E. (12 de marzo de 2013). 1976-1983: Años de divanes alambrados. *Revista Ñ. Diario Clarín*. Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Anos-divanesalambrados_0_879512_056.html.

Visacovsky, S. (2009). La constitución de un sentido práctico del malestar cotidiano y el lugar del psicoanálisis en la Argentina. *Cuicuilco*, 16(45), 51-78.

Visacovsky, S. E. (2002). *El Lanús: Memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica argentina*. Buenos Aires: Alianza.

Volnovich, J.C. (1999). Psicoanálisis argentino: casi treinta años sin Plataforma. *Acheronta*, 10. Recuperado de <http://www.acheronta.org/acheronta10/plataforma.htm>.

Wagner, P. (2001). *A History and Theory of the Social Science. Not all that is Solid Melts into Air*. Londres: SAGE.

Weber, M. (1922) [2002]. *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Weick, K. (1976). Education Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Westland, G. (1978). *Current crises of psychology*. Heinemann Educational Books.

Yankelevich, H. (1974). Algunas reflexiones sobre la ciencia y la verdad. *Imago*, 2, 127-132.

Young, M. (Ed). (1971). *Knowledge and control*. London: Collier MacMillan.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zaretsky, E. (2004). *Secrets of the soul: A social and cultural history of psychoanalysis*. New York: Random House LLC.

Zelaya, M. (2016). La expansión de universidades privadas en el caso argentino. *Pro-Posições*, 23(2), 179-194.

Zilboorg, G. (1958). *Freud and Religion*. Westminster, MD: Newman.

ANEXOS

ANEXO 1: Tabla de Nombres de Universidades (públicas y privadas) y Códigos

Tipo de Universidad	Nombre de la Universidad	Código
Públicas	Universidad de Buenos Aires	UPU1
	Universidad Nacional de Córdoba	UPU2
	Universidad Nacional de La Plata	UPU3
	Universidad Nacional de Rosario	UPU4
	Universidad Nacional de San Luis	UPU5
	Universidad Nacional de Tucumán	UPU6
	Universidad Nacional de Mar del Plata	UPU7
	Universidad Nacional del Comahue	UPU8
Privadas	Universidad Abierta Interamericana	UPRI1
	Universidad de Belgrano	UPRI2
	Universidad Católica Argentina	UPRI3
	Universidad Católica de Salta	UPRI4
	Universidad Católica de Cuyo	UPRI5
	UPRI6*	UPRI6
	Universidad Argentina John F. Kennedy	UPRI7
	Universidad del Salvador	UPRI8

*Si bien los datos solicitados a todas carreras constituyen información pública, las autoridades de la UPR16, otorgaron la documentación y los contactos con los agentes a consultar, a condición de que no se nombrara a esa institución en la presente investigación. Por tanto, esta tesis respeta la voluntad institucional de esa casa de estudios.

ANEXO 2: Modelo de Cuestionario (Profesores)

Cuestionario - Profesores universitarios en Psicología

Estimado Profesor/a:

Desde la Universidad Nacional de Córdoba y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), estamos realizando una investigación sobre la formación en Psicoanálisis y Psicología en la universidad argentina, por lo que le ruego tenga a bien responder las siguientes preguntas, lo cual sólo le llevará algunos minutos.

No es necesario que escriba su nombre, ya que su opinión será totalmente anónima. Desde ya le agradecemos su colaboración.

Mgter. María Eugenia González

Becaria CONICET

E-mail: mgonzalez@mendoza-conicet.gov.ar

Preguntas

1. ¿Cuál fue el profesor que más incidió en su formación? ¿Por qué? ¿Cuáles de sus ideas destacaría hoy en día?
2. En la materia a su cargo, ¿hay algún autor (o algún conjunto de autores) que vertebre(n) los contenidos? ¿Cuál/es?
3. ¿Cómo ve usted en general la formación que brinda la carrera en su Facultad? ¿Cuál sería el aporte de su materia en particular?
4. ¿Qué opina de las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis, ya sea en el plano teórico o en el institucional? ¿Esto tiene algún impacto en la materia a su cargo?
5. A su juicio, ¿cuál es el enfoque teórico preferido por los estudiantes? ¿Por qué?

Para los psicoanalistas:

¿Se definiría a Ud. mismo como psicoanalista? En caso de que sí, ¿se le plantea alguna dificultad para conciliar su estatus de psicoanalista con su rol de profesor universitario de Psicología?

ANEXO 3: Modelo de Cuestionario (Graduados)

Cuestionario - Graduados en Psicología

Estimado Graduado/a:

Desde la Universidad Nacional de Córdoba y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), se está realizando una investigación sobre la actualidad del Psicoanálisis y la Psicología en la universidad argentina, por lo que le ruego responder las siguientes preguntas.

No es necesario que escriba su nombre en este cuestionario ya que su opinión será anónima.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

Mgter. María Eugenia González

Becaria CONICET

E-mail: mgonzalez@mendoza-conicet.gov.ar

1. A su juicio, ¿cuáles fueron los principales autores que estudió a lo largo de su carrera?
2. De los autores estudiados, ¿cuáles le sirven de referencia para sus prácticas actuales?
3. ¿Cuál fue el profesor que más incidió en su formación? ¿Por qué? ¿Cuáles de sus ideas destacaría hoy en día?
4. ¿Cuál es su enfoque teórico preferido? ¿En qué se basa esta elección?
5. ¿Qué opina de las relaciones entre Psicología y Psicoanálisis, ya sea en el plano teórico o en el institucional? ¿Esto tuvo algún impacto en su formación universitaria?
6. ¿Cómo ve, en general, la formación que aporta la carrera? ¿Qué cambiaría?