

eppec

Escuela de Psicopedagogía Clínica

Directoras: Prof. Susana F. Ortíz
Prof. Irene Espósito de Franco

FUNDACIÓN
EPPEC



DEPARTAMENTO DE DOCENCIA:

- Carrera de post-grado en Psicopedagogía Clínica con residencia de práctica psicopedagógica.
- Seminarios y talleres.
- Actividades de actualización docente.
- Conferencias, ateneos, jornadas.
- Grupos de autogestión.

DEPARTAMENTO DEL INTERIOR

Actividades en Capital Federal y en el interior del país:

- Plan de encuentros sobre Psicopedagogía Clínica para profesionales del interior.
- Jornadas, seminarios y talleres.
- Actividades de actualización docente.
- Grupos de actualización de post-grado.

ABIERTA LA INSCRIPCIÓN PARA CURSOS AÑO 1992

FUNDACION EPPEC

DEPARTAMENTOS DE:

- Investigación
- Prevención y asistencia
- Centro de documentación y biblioteca
- Publicaciones
- Difusión
- Recursos

quienes deseen asociarse pueden dirigirse a:

BERUTI 2753 - TEL: 84-1840 - (1425) CAPITAL FEDERAL
(de 14 a 19 hs.)

Solicitamos a todos nuestros lectores la correcta divulgación de nuestro medio. **Realizar fotocopias perjudica la edición de esta publicación.**

Aprendizaje, hoy agradece su colaboración.





**CENTRO DE ESTUDIOS,
PERFECCIONAMIENTO
Y ASISTENCIA
PSICOPEDAGOGICA**

Directora: Prof. Ana María Vásquez

¿QUE ES CEPAS?

CEPAS pretende crear un espacio para la reflexión, el perfeccionamiento, la investigación y el asesoramiento.

DOCENTE

- Cursos de perfeccionamiento de post-grado
- Seminarios de perfeccionamiento
- Cursos, conferencias y asesoramiento a docentes e instituciones
- Investigación

ASISTENCIAL

- Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje
- Asistencia y control de casos a nivel clínico e institucional
- Supervisión con profesionales del EPPEC, (Escuela de Psicopedagogía Clínica de Bs. As.)

TALLERES CREATIVOS

- Talleres de Expresión Creadora
 - Plástica
 - Expresión Corporal
 - Música
- Para niños y adultos

ALVARADO 956

TE: 215609

4400 - SALTA



SUMARIO

Editorial	7
De Piaget a Freud: Apuntes para repensar el error en los aprendizajes - <i>Leandro de Lajonquière</i>	9
El cine y el cambio: "La fiesta de Babette". Una lectura Psicoanalítica - <i>Martha Ferreyra</i>	37
El fracaso del autoritarismo verbal: Testimonios escolares - <i>Ana María Radrizzani Goñi - Ana González</i>	47
Mitos en Orientación Vocacional - <i>Hebe Maguire</i>	53
El rol del maestro en los procesos de comprensión y de metacompreensión de la lectura - <i>Susana Gramigna</i>	59
La cuestión de la especificidad del conocimiento social - <i>José Antonio Caştorina</i>	69
Abordaje psicopedagógico en la clínica interdisciplinaria de parálisis cerebral (Relatos de experiencias realizadas en el Hospital Juan P. Garrahan) - <i>Liliana Bin</i>	91
El psicoanálisis en la educación. ¿El alumno inconsciente o el inconsciente del alumno? - <i>Liliana Olga Sanjurjo de López</i>	101
Comentario bibliográfico	120
Reseña de jornadas	123
Instituciones	125
Noticias	127



Leandro de Lajonquière

DE PIAGET A FREUD: APUNTES PARA REPENSAR EL ERROR EN LOS APRENDIZAJES

Casi siempre en las primeras entrevistas que realizamos en nuestro trabajo clínico escuchamos a los padres del niño referirnos el motivo de su consulta como sigue: "A mi hijo no le quedan las lecciones", "no le salen las cuentas", "siempre repite el mismo error", "después de las vacaciones se olvidó de todo lo aprendido", "pobre! mi hijo quiere aprender pero no puede". Con este pequeño repertorio de expresiones no pretendemos agotar el panorama que la experiencia clínica nos provee sino, tan solo llamar la atención de nuestros lectores para un hecho significativo: generalmente todas ellas aluden a la existencia de alguna cosa que en la situación pedagógica se interpone entre lo que se enseña, lo que se muestra, y aquello que se obtiene como resultado. Para percatarnos de esto basta escuchar con un poco de atención.

Esas pocas expresiones, producto de todo un "saber cotidiano", no hacen más que indicarnos que "eso" es una especie de "sustancia" capaz de ofrecer resistencia al aprendizaje, de llevar al sujeto a repetir insistentemente el mismo error, de olvidar y de impedir realizar al sujeto aquello que él quiere. En resumen, se trataría de alguna cosa que en sí misma detenta tanto la clave que posibilita como la que

Nota: Mis mayores agradecimientos a Luci Banks, ex-colaboradora del "Centre International d'Epistémologie Génétique" (Suiza) y actual profesora de la "Universidade Estadual de Campinas", por compartir casi todas mis dudas y algunas de mis afirmaciones, realimentando así mi curiosidad por los estudios piagetianos.

imposibilita los aprendizajes. Si llegásemos a pensar que tan sólo son los padres, que nos consultan por sus hijos, los que se aferran a esas típicas construcciones imaginarias, nos estaríamos equivocando. Efectivamente: tanto las maestras como la mayoría de los profesionales de la psicopedagogía también participan de ellas. Que estas expresiones ya sean clásicas o, en otras palabras, que ellas circulen con naturalidad, no debe sorprendernos. En cierta medida ellas no pasan de ser más que particulares criaturas de esa especie de substancialismo cotidiano que todo lo domina.

Sin embargo, algo de todo esto sí debe conmover nuestra atención. Nos referimos al hecho de que tratándose de la mayoría de los profesionales de nuestra área, en ellos, semejantes apreciaciones se presentan amalgamadas junto a todo tipo de afirmaciones propias de la tradición, en sentido amplio, conductista-reflexológica. Este hecho tal vez pueda parecer a nuestros lectores que entraña en sí mismo una contradicción. A nuestro juicio se trataría tan sólo de una mera apariencia que desenmascararla exhaustivamente escapa a los límites del presente trabajo. Simplemente detengámonos en ella.

En los medios profesionales se hacen afirmaciones que, por un lado, insinúan la existencia de una especie de intermediación caprichosa entre el estímulo pedagógico y la respuesta y, por el otro, se intenta sistemáticamente explicar "científicamente" el aprendizaje a través del clásico modelo de la asociación exitosa. Es bien sabido que aquella tradición del pensamiento psicológico contemporáneo ha dado a luz a diversas escuelas. Entre éstas suele haber complementación como también discordancia rotunda sobre algunos aspectos como, por ejemplo, la manera de caracterizar al organismo y los llamados fenómenos mentales. Pero a nosotros nos interesa resaltar que más allá de las variantes "radicales" y "metodológicas" del análisis comportamental siempre en ellas se presupone, en primer lugar, que necesariamente debe haber una ligazón entre un estímulo del ambiente y la respuesta dada y, en segundo lugar, que esa asociación es susceptible de sabio control (Cfr. de Rose, 1982 y Saal, 1975). Y es, precisamente, a este punto a donde queríamos llegar: la tradición experimentalista en psicología, en última instancia, se sustenta en el presupuesto de que develando la intrincada trama de asociaciones es posible, interviniendo directamente sobre los estímulos, controlar el comportamiento. Es en este sentido que entre ella y el discurso cotidiano —que por el contrario insinúa la intermediación de una caprichosa substancia— existe una distancia considerable. Distancia que, por lo demás, el discurso pedagógico hegemónico no está dispuesto a transitar. Efectivamente, en la medida que la pedagogía continúa empecinada en pensarse a sí misma como "ciencia

de los medios y fines de la educación" (Milot, 1982), ella no puede desechar los modelos explicativos del aprendizaje que la tradición (siempre en sentido amplio) conductista-reflexológica produce desde la época de sus pioneros, Watson y Pavlov.

En esta tradición las llamadas leyes del aprendizaje (del efecto, del ejercicio, del refuerzo, etc.) presuponen necesariamente la existencia de una asociación E-R. Consecuentemente, el aprendizaje es entendido como la consolidación de determinadas repuestas exitosas dadas por un organismo que se caracteriza fundamentalmente por su plasticidad. El (llamémoslo así) "organismo conductista" está dotado de un bagaje hereditario mínimo de respuestas comunes a la especie que hace las veces de escenario donde tienen lugar las asociaciones exitosas. A partir de los reflejos hereditarios, también llamados no-condicionados, se asocian los "aprendidos", estrictu sensu, que varían en su grado de complejidad. Las asociaciones aprendidas, resultado de las interacciones con el medio, son el centro de preocupación. Sus leyes, más o menos ajenas a la plasticidad del organismo, pueden ser científicamente controladas por un pedagogo-experimentador.

De esta manera, en el interior de la tradición experimentalista no llega a conceptualizarse nada que, intermediando entre los extremos, pueda ser el responsable en última instancia de las marchas y contra-marchas que jaquean a los aprendizajes. El error siempre es visto como una asociación no-exitosa que tanto puede revertirse, sea ya con mayor o menor dificultad, por una nueva programación cuidadosa de los estímulos, como bien puede evitarse por ejercicio y reforzamiento.

No necesitamos incursionar mucho más en este terreno para poder comprender por qué Sara Paín, intentando resumir los postulados de esta tradición, escribió en su artículo "Entre conocimiento e inteligencia": "el conocimiento como efecto del acto cognitivo". Efectivamente, el conocimiento no es más que un cúmulo de conductas estables, resultado de un juego de interrelaciones E-R sobre el que se puede intervenir directamente y a voluntad. Sin embargo, los errores o problemas de aprendizaje nos indican que la construcción de los conocimientos está regida por leyes que se sitúan más allá del control directo, intencionado por el pedagogo, por el terapeuta y por el mismo niño. Es decir, a nuestro juicio el error se nos muestra como la punta de un iceberg que no sólo no navega arbitrariamente sino que también está empecinado en llevarse todo por delante. Es este hecho, precisamente, el que nosotros queremos explicar (construir).

En cierta forma, el discurso cotidiano una vez más vehiculiza, junto a un sinnúmero de construcciones imaginarias puestas al servi-

cio del desconocimiento, algo del orden de la verdad. Para él los errores, las fracturas del pensamiento, o (digámoslo simplemente) las visicitudes que un sujeto so-porta en sus aprendizajes, no pasan de ser manifestaciones de una misteriosa substancia. Y en este sentido es que nosotros nos acercamos a sus juicios al mismo tiempo que nos distanciamos de las afirmaciones conductistas. Estas últimas; en la medida en que son consideradas como antídoto eficaz contra cualquier tipo de Dios deshonesto dispuesto a hacernos caer en sus jugarretas, tienen garantizada su aceptación en el seno del discurso pedagógico hegemónico. Este, monta sus estrategias de enseñanza como Descartes su geometría: bien lejos de cualquier imponderable.

El discurso pedagógico reposa en la ilusión (Freud: "Creencia animada por un deseo") de que "saber es poder", es decir, que conociendo las leyes el pedagogo detenta el poder de calcular los efectos de los métodos que pone en acción (de los estímulos que muestra)¹. Esta creencia, a su vez, se impone en el campo terapéutico justificando toda una serie de ortopedias reeducadoras que intentan re-conectar lo des-conectado.

Sobre este preciso (y precioso) punto debemos acrecentar, para hacer honor a la verdad, que el conductismo no es el único en alimentar aquella ilusión. Como ya dijimos en otra oportunidad² junto a él en esta empresa podemos encontrar:

- 1- A la psicología de las facultades o cognitivismo, que si bien interponen entre el E y la R las típicas nociones de la psicología general, éstas no dejan de ser pensadas como entidades más o menos controlables.
- 2- A aquellas derivaciones teóricas de la obra freudiana que apuestan todo en la capacidad adaptativa del Ego.
- 3- A ciertas lecturas del corpus piagetiano que, fascinadas por la descripción fenomenológica de la conducta que ésta proporciona, estimulan la creencia sobre la posibilidad de fundar una "pedagogía más científica"³.

No obstante destaquemos que el hecho de que en estas tres perspectivas psicológicas se haga residir la responsabilidad del aprendizaje en un elemento intermediario, conciencia, ego (afectividad), inteligencia, en nada cambia el uso que de ellas hace la clásica reflexión pedagógica. Efectivamente, el conductismo podrá simplificar el panorama al descartar el accionar de cualquier impostor pero, estas últimas, llegado el caso, no hacen más que introducir en la historieta un esclavo obediente y previsible.

También es digno de destacar que la voracidad de la reflexión pedagógica no acaba por aquí. Ella, en el afán de alimentar el prag-

matismo que la caracteriza desde hace bastante tiempo, va también a buscar sustento en el saber de la biología. Esto en absoluto es una novedad ya que en los tiempos del iluminismo la pedagogía apeló al discurso de la medicina y de la psiquiatría para poder constituirse como una ciencia positiva⁴.

De esta forma, la pedagogía y sus profesionales dibujan tres posturas extremas:

- 1- Obvian cualquier tipo de intermediación.
- 2- Consideran algún tipo de intermediación psicológica sujeta a control.
- 3- Piensan que la clave o el tiempo del aprendizaje están dados por la lógica madurativa del organismo.

Estos extremos, como no podría ser de otro modo, dan lugar por combinación a todo tipo de posturas intermedias que no hacen más que montar un confuso panorama. En él siempre es posible encontrar, bajo una combinación ideal a los llamados "factores o variables intervinientes"⁵.

Es fácil observar como, a su vez, esas posturas extremas contribuyen a trazar la línea divisoria entre lo que comúnmente se da en llamar dentro del área educacional el "aprendizaje" y el "desenvolvimiento". Así, por un lado, cuando se piensa que "algo" se interpone entre el E y la R también se supone que esto, sea lo que fuere (conciencia, inteligencia, afectividad u organismo) siempre se desenvuelve, de forma tal que la posibilidad de adquirir conocimientos mantiene, en última instancia, una relación directa con aquel. Por otro lado, cuando se supone que nada se interpone o cuando se considera que la interposición de substancia alguna puede llegar a justificar que se haga recaer sobre ella la responsabilidad del proceso epistémico, las leyes del aprendizaje son formalizadas con tranquilidad.

El primer presupuesto básico da lugar a las llamadas psicologías del desenvolvimiento o evolutivas. Según Braunstein y Saal (1980), éstas pueden agruparse en "monádicas" y "diádicas". Las primeras, como su nombre lo indica, presuponen un individuo (una mónada) con un caudal de potencialidades armado desde el origen, que se desarrolla naturalmente conforme un proceso pre-determinado de maduración intelectual, afectiva o neurológica, según el caso. De esta forma al medio ambiente físico, familiar y/o social se le reconoce la potestad de aportar o negar los recursos necesarios para que el proceso endógeno se despliegue sin desventuras⁶. Las teorías diádicas, por el contrario, enfatizan la interrelación entre el individuo y la sociedad (o cultura) como si fuesen dos realidades pre-constituidas de forma tal que el problema teórico a resolver se resume en conceptualizar los

diversos modos de adecuación que puede haber entre ambos términos opuestos. ¿Complementariedad? ¿Preminencia de uno sobre el otro? Y así hasta el cansancio, sin por ello llegar a percibir que planteado el problema en términos de pre-constitución, las soluciones no pueden escapar del destino que le cabe a la clásica pregunta por la preminencia del huevo o de la gallina⁷.

El segundo presupuesto básico, por otra parte, funciona como punto de apoyo para que se puedan constituir todas las psicologías o teorías del aprendizaje que en mayor o menor medida se acaban inscribiendo dentro de la tradición conductista-reflexológica. Como ya tuvimos oportunidad de señalar, si bien someramente, en ésta el papel determinante se hace recaer en el medio material y físico del cual el pedagogo-experimentador selecciona científicamente los E a ser enseñados/mostrados.

Evidentemente, una vez más estamos aislando, como el día y la noche, posturas extremas en la medida que muchas veces, también, nos topamos con teorías psicológicas que, en tanto difíciles de tipificar, acaban situándose en una zona de claroscuros. Esto que acontece en el terreno teórico, en cierto sentido, se reitera en la cotidianeidad de la práctica psicopedagógica. En este plano no pocos profesionales se deparan ante un dilema cuando deben decidir qué es lo que realmente tienen frente a sus narices: un problema de desenvolvimiento o un problema de aprendizaje. Pero en este caso la confusión no reina por mucho tiempo. De hecho y rutinariamente esos mismos profesionales recurren para sortear ese impase a la siguiente tesis: si el organismo no presenta alteraciones anatómo-fisiológicas constatables, entonces, las peculiaridades del proceso de adquisición de conocimientos no deben ser caracterizadas como problemas del desarrollo sino como simples problemas de aprendizaje.

Más allá de la diversidad de razones que puedan justificar esa especie de hábito profesional, detengámonos en una en particular: la fascinación que siempre produce la visión de un organismo más o menos maltrecho. Efectivamente en estas oportunidades el hecho de que se constate (sea en forma simple o con el auxilio de aparatos de medición y examen) que ese cuerpo, en tanto mero organismo, está en falta, funciona como una divisoria de aguas. Esto no podría ser de otro modo, ya que con mayor o menor claridad el sentido común que domina el espíritu de buena parte de los psicopedagogos considera que el psiquismo no pasa de ser un epifenómeno de lo orgánico. Así, el carácter de la discapacidad o minusvalía en pauta sella la suerte del desenvolvimiento de las funciones cognitivas (y/o psicomotrices). De esta forma, en estos casos, tan sólo cabría desenvolver una "práctica pura de lo real" (Jerusalinsky, 1988) con miras a reparar

por ejercicio mecánico, cirugía o un mero tónico cerebral los tejidos "materiales" dañados.

Como resultado de estos presupuestos queda definida la siguiente correlación: cuanto mayor es el daño orgánico, menor es el espacio que le resta a lo "psicológico". Pero más allá de donde llegue a situarse, en circunstancias concretas, su punto de equilibrio nosotros debemos señalar que, en última instancia, lo realmente decisivo es que "la función y campo de la palabra" resulta ser inexorablemente degradada⁸. Brevemente: se le desconoce al significante el poder de sus efectos. Esto determina que más allá del espacio que reste a lo "psicológico", una vez estipulado el daño, la práctica psicopedagógica adquiere el perfil, algunas veces, de una mecánica ortopédica de rehabilitación y, otras, de un consuelo o mero apoyo. Así, según esta manera de pensar la problemática, los efectos de la intervención psicopedagógica llegan a ser verdaderamente tales (es decir cuando surten efectos) cuando lo *Real* no impone descaradamente su límite.

De acuerdo a nuestro leal saber y entender freudiano lo *Real* del organismo, en parte, siempre resiste (y no solamente cuando se nos muestra groseramente mutilado) a la "permeabilidad biológica del significante" (Jerusalinsky, 1988). Entre el "organismo" y la "mente" no hay isomorfismo, ni relación de causa-efecto, ni una escalofriante unidad psicosomática. Desde Freud el organismo funciona como el soporte del proceso de inscripción significante.

Los significantes, es decir, las "representaciones psíquicas inconscientes", se relacionan unos a otros componiendo un texto escrito/inscripto sobre/entre la(s) carne(s). Así el "organismo (que) se constituye como una estructura anatómica, efecto de la acción de las leyes de la herencia biológica" (Braunstein, 1980) pasa a soportar el trabajo quirúrgico del significante que lo re-corta, lo moldea y lo permea, hasta desfigurarlos para tornarlo (desde que hay cultura: siempre) más mito que realidad. Así las histéricas se lo mostraron al maestro vienés y éste al transmitirlo nos abrió los ojos para que allí donde creíamos ver un organismo, debíamos pasar a escuchar un cuerpo imaginario.

Al respecto Jerusalinsky (1988) es sumamente claro: la "dimensión psíquica, si bien parte de los mecanismos físico-biológicos de que el organismo sea capaz, reconociendo en éstos cierto límite en tanto imposibilidad, retorna sobre ellos llegando a modificar hasta su propia mecánica". De esta forma, sea cual fuere la capacidad que se le pueda llegar a constatar al organismo, "en la salud y en la enfermedad, en la prosperidad y en la adversidad", la suerte de las funciones psicológicas y psicomotrices nunca está, en última instancia, determi-

nada por la biología sino por el orden de la palabra regido por el significativo.

Esta breve incursión en el tema se justifica en la precisa medida que creemos necesario resaltar que si en lo cotidiano de la práctica psicopedagógica se instaló un vulgar criterio médico para zanjar el dilema "problemas de aprendizaje-problemas de desenvolvimiento", esto nos muestra a las claras que se está confundiendo al objeto teórico con el objeto empírico. En otras palabras: la fascinación por el objeto real "organismo" acaba funcionando como un verdadero obstáculo epistemológico. Por el contrario, si bien nosotros presuponemos epistemológicamente la existencia de un organismo en tanto soporte imprescindible de los procesos psicológicos, sostenemos que la dinámica del primero no *determina* la lógica de los segundos¹⁰.

De esta forma, intentamos denodadamente recortar sutil pero tajantemente (digámoslo apresuradamente) la estricta dimensión psicológica de las problemáticas ligadas al aprendizaje¹¹. Unica forma de no confundir nuestro objeto teórico con el objeto real o, también llegado el caso, con el objeto teórico de otra disciplina (ejemplo: la biología).

Nuestra preocupación teórica se resume a conceptualizar las marchas y contramarchas que se suceden en los aprendizajes o, con mayor precisión, las visicitudes (incluidos los errores) del sujeto en sus aprendizajes. No nos interesa cuán maltratado el organismo esté ya que "el sujeto como tal, funcionando en tanto que sujeto, es otra cosa y no un organismo que se adapta" (Lacan, 1986). O desde otro ángulo: "lo madurativo se mantiene simplemente como límite pero no como causa" (Jerusalinsky, 1988)¹².

Así es que en las faltas o presencias en lo real del organismo, no descansa la responsabilidad ni la determinación de la lógica articuladora de los rodeos en el aprendizaje. ¿Quién detenta la clave bajo la cual se despliega esa lógica? ¿Desde dónde se cifra tanto la posibilidad como la imposibilidad del aprender de un sujeto?

En las primeras líneas de este apartado resaltábamos que el "saber cotidiano" nos ofrece una pista para resolver estos interrogantes en la medida que él nos lleva en dirección contraria a la trazada por la tradición conductista-reflexológica y por el sentido común de los profesionales. Para los padres, los problemas de aprendizaje de sus hijos o, en otras palabras, sus errados conocimientos, se encuentran comandados desde un otro lugar que escapa a nuestro control directo. Lugar donde habita alguna cosa impertinente que tanto se resiste a apre(he)nder lo que se coloca ante los ojos como el olmo a darnos peras, que puede olvidar todo o parte, a la manera en que pierden las cañerías perforadas, que puede repetir ad infinitum un mismo error

mostrando una vez más que "el hombre es el único animal a tropezar dos veces con la misma piedra"; o, por el contrario, que es capaz de soltar las riendas de su voracidad para así apropiarse de todo lo que rodea al organismo, como si fuese un inagotable barril sin fondo o de desplegar su incansable afán de develar cuanto misterio lo desafía a la manera de un Sherlock Holmes.

I

Para continuar avanzando en nuestra empresa, que no es otra cosa que comenzar a desarrollarla, vamos a valernos de un "caso" de clínica psicopedagógica que pertenece a la profesora Clemencia Baraldi. De ahora en adelante nosotros nos referiremos a él como el "caso Alicia". Nuestra colega nos acerca a él a través de su artículo "¿Saber sobre el sujeto o sujeto del saber?", en el cual, apoyándose también en el relato de otra experiencia clínica (caso Augusto), reflexiona sobre la problemática que nos convoca.

Pero antes de continuar: ¿Con qué finalidad pretendemos incluir un trecho de un relato de una experiencia clínica? ¿Cuál es su validez? Tal vez muchos de nuestros lectores estén esperando que restringamos la validez de nuestras futuras afirmaciones a este solo caso, o que con el afán de generalizar posteriormente nuestros resultados nos dediquemos a coletar un sinnúmero de otras "observaciones". Pues: aquí sí que pierden por esperar.

El relato clínico que ahora presentaremos en absoluto debe considerarse como siendo un ejemplo individual de una teoría general, de forma tal que cuanto mayor cantidad reunamos más verdadera esta última será. Nuestra reflexión, en tanto se inscribe dentro del campo psicoanalítico, no pretende en su camino acumular "observaciones" en la medida que el mismísimo discurso freudiano no se constituyó de esa manera (Cfr. Pasternac, 1975). Por lo demás, la conocida estrategia de coleccionar metódicas observaciones con el auxilio de toda una parafernalia de estudios comparativos es totalmente incapaz de promover una ruptura epistemológica en el seno de la tradición psicopedagógica clásica. A éste, nuestro objetivo, tan solo llegaremos valiéndonos de retazos de teorías dispuestos en red. Eso sí, la clínica es nuestro obligado referente. Ella, efectivamente, nos desafía, pero aclaremos que esto sólo acontece cuando intentamos pensarla con nuestra red (Cfr. Alves, 1988). Por el contrario, si nosotros no estamos dispuestos a luchar, con paciencia y sabiduría contra ella, corremos el riesgo de caer fascinados. Nunca nada más metódicamente "observado" que el sol, fue el responsable de una ceguera que se ex-

tendió por siglos hasta que llegó Copérnico. Es nuestro propio campo (por otra parte, como cualquier otro, aunque esto no se "perciba") el que se impone a sí mismo los límites y criterios de validez. Y es en este sentido que debe entenderse que *un* caso Alicia es tan pertinente como cualquiera de los cinco casos clínicos de Freud que guían la praxis clínica de cualquiera de nosotros, psicoanalistas. Como así también, que la validez de nuestras afirmaciones es coextensiva con la validez del Complejo de Edipo.

Ahora, ya preparados, vamos al encuentro de Alicia (Baraldi, 1986) para así, a continuación, poder articular nuestras preguntas y respuestas en torno a la problemática del error en los aprendizajes.

"Alicia llevaba dos años de tratamiento cuando un día realizó un descubrimiento maravilloso: lo aparente puede resultar engañoso.

Alicia aparecía como tonta: significada como tal por su madre y la escuela, quedaba atrapada en esta convicción: —"no me va a salir porque soy tonta"—, repetía con frecuencia.

A los diez años no podía aseverar la permanencia de la cantidad, manteniéndose así en un pensamiento pre-lógico que le impedía cualquier aprendizaje operativo, circunstancia que sobre todo obstruía su desenvolvimiento en matemáticas.

Mis intervenciones apuntaban a sacar a Alicia de su certeza ("soy tonta") ofreciéndole a su vez espacios donde la reflexión fuera factible. En una sesión correlacionó puntualmente las fichas blancas con las negras. Para cada blanca una negra (correlación término a término para Piaget).

Luego yo agrupé las blancas y pregunté: ¿dónde hay más? Esta vez Alicia no quedó adherida a la correspondencia de lo perceptual y después de un tiempo dijo: —"Parece que hay más negras que blancas, sin embargo, hay igual cantidad de blancas que de negras. . . parece algo pero no es. . . a lo mejor yo parezco tonta pero no lo soy"—.

Alicia acababa de afirmar la permanencia de la cantidad, puerta de entrada a la lógica matemática y a otras cuestiones, pero el efecto de este saber no sólo queda limitado a determinados conocimientos sino que sacude una convicción: "soy tonta", haciendo posible entonces el suceso de otros aprendizajes (no sólo porque ahora había una estructura de pensamiento capaz de procesarlos sino porque ahora Alicia era alguien capaz de querer saber).

O quizás viceversa: sólo fue posible conocer cuando algo de este saber del inconsciente fue sacudido."

¿Cómo es que Alicia consigue remover su rutinario error? O tal vez sea más pertinente preguntarnos: ¿Cómo es que ese error llega a desarmarse para sorpresa de la propia Alicia? ¿Desde donde viene ese

otro paradójico saber sobre sí misma que le da la clave para construir un conocimiento más allá de las meras apariencias? Aquí reside el misterio, ya que nadie se lo dijo, nadie se lo mostró directamente y por lo demás si esto hubiese acontecido con certeza nada hubiera cambiado. Acaso le valió algo a Giordano Bruno "mostrar" a gritos a la Inquisición lo que él ya conocía? O ¿Cuánto le vale a una profesora repetir hasta el cansancio la operación de "mostrar" un ejemplo en, el pizarrón?¹³

La práctica científica, como el caminante de la canción popular, cuando no hay caminos abiertos "se hace camino al andar". Así, ella se abre paso en la oscuridad de las preguntas (por lo demás, que ella misma se formuló) colocando mojones indicativos a partir de un punto firme: ésta, una arriesgada y su-puesta afirmación.

Supongamos: Si Alicia rutinariamente erra, entonces, debe haber una razón, es decir, el error debe ser producido conforme alguna legalidad. Esta legalidad debe trascender tanto al error como la aparición de éste escapa a todo control. Al error no le resta más que ser el efecto de una legalidad que lo trasciende. Legalidad propia de la inteligencia, nos diría Piaget; legalidad propia del (deseo) inconsciente, nos diría Freud. Intersección de los dos decimos nosotros, gracias a ellos.

Efectivamente, el error o fractura en el aprender se presenta como siendo un efecto no casual de una articulación significativa entre el potencial "intelectual" afectado y la dramática subjetiva ("afectiva") inconsciente en la cual el sujeto está aprisionado. En otras palabras, "entre los momentos puntuales en que algo puede aprenderse y la posición subjetiva frente al saber de quién aprende" (Baraldi, 1986). Alicia logra no quedar más adherida a la correspondencia de lo perceptual (lo imaginario) cuando puede pasar a distinguir entre "ser" y "tener las apariencias de serlo". El error se remueve y Alicia continúa con su empresa de (re) construcción del conocimiento socialmente compartido cuando el saber de su inconsciente la con-mueve. Y viceversa: el error *resiste* porque el inconsciente *insiste* en significarla como tonta. Verso y reverso de una misma moneda. O más precisamente: continuidad garantizada entre el exterior y el interior de una banda de Moebius.

Si los conocimientos errados se desbaratan en el instante mismo que irrumpe un saber que atañe a la verdad del sujeto, entonces, en la determinación del error, él también debe estar implicado. ¿Por qué asombrarse? ¿Acaso nosotros no estamos siempre obligados frente a la ley por acción o por omisión? Y es en este sentido que dilucidando el estatuto del error a partir de los parámetros autoestablecidos, estaremos simultáneamente sentando las bases para una teoría de los

aprendizajes, o, si se prefiere, para una teoría sobre la construcción de los conocimientos o del pensamiento en sentido lato¹⁴.

Así, una vez más, como nos enseñó Freud a remar contra la corriente psicológica, partiendo de la ruidosa "patología", podremos llegar a desenmascarar la natural tranquilidad de la "normalidad". Si la frescura del pensamiento concreto nos "muestra" (en realidad somos nosotros que vemos en ella) un choque entre el orden del (los) conocimiento(s) y el orden del (los) saber(es), entonces, esta díada debe estar siempre, y en última instancia, sutilmente estructurada. El conocimiento es efecto de la inteligencia que lo produce a su modo y el saber es el efecto del (deseo) inconsciente que, para no ser menos, también lo produce a su modo. ¿Una nueva versión de la dicotomía razón/afectividad? En absoluto; Dios nos libre de ella! (será?)¹⁵.

Nuestra intención es producir un desplazamiento en el interior de esta problemática. De ahora en adelante deberemos tener en claro que el pensamiento, antigua producción preciosa de la divina y translúcida razón, es un compuesto de conocimiento y saber, modernos productos de la imprevisible inteligencia, el primero, y del impertinente (deseo) inconsciente, el segundo.

Y casi repitiendo una de nuestras primeras afirmaciones, decimos: la inteligencia y el (deseo) inconsciente son "eso" que resistiendo, olvidando y repitiendo, determinan las vicisitudes del sujeto en sus aprendizajes. Ellos son "eso" que se interpone entre el E y la R. Para mostrarles a nuestros lectores en qué clave ellos acostumbran a funcionar, incursionaremos primero en el terreno de la psicología genética y, luego, en el del psicoanálisis freudiano. De esta forma no estaremos más que cumpliendo con nuestro objetivo de trabajo: justificar teóricamente las tesis mismas que acabamos de presentar.

II

Consideramos esencial comprender la teoría del aprendizaje que suponen los trabajos psicogenéticos, ya que de acuerdo a cómo se comprenda el problema general de la adquisición del conocimiento, se evaluarán los trastornos. Paralelamente a esta preocupación, abrigamos la de indagar la noción misma de sujeto propuesta en el modelo piagetiano.

La elucidación de los problemas de aprendizaje desde esta perspectiva, evitará caer en una confusión bastante frecuente: la de afirmar y reconocer la teoría psicogenética pero responder, en definitiva, a una concepción conductista-empirista del proceso de adquisición de conocimientos. Desgraciadamente, no pocos profesionales han

caído en esta contradicción. Y es por ello que numerosas prácticas reeducadoras se sostienen en la ilusión de poder acelerar el proceso de construcción de los conocimientos accionando directamente sobre el alumno. Pero lo que los trabajos de Piaget, *La Prise de Conscience* (1974) y *Réussir et Comprendre* (1974), precisamente refutan, es esta postura al señalar la incompatibilidad psicológica entre el proceso de construcción de los conocimientos y la toma de conciencia del mismo.

La cuestión del aprendizaje planteada por Piaget alrededor de la mitad de este siglo mostró que tener solamente un interés epistemológico explícito, tuvo consecuencias directas en el interior del escenario de las teorías de aprendizaje conocidas por esa época. Por entonces, el maestro ginebrino trataba de cuestionar la noción empirista de la "percepción". Los resultados de las investigaciones determinaron cómo la actividad sistemática del sujeto permite reconstruir la imagen perceptual, otorgándole objetividad. De esta manera, se colocaba la primera precondition para reformular una teoría del aprendizaje: no hay lectura directa de la experiencia. (CASTORINA, 1986: 19)

En tal sentido se puede afirmar que el esquema clásico del conductismo quedaba superado. Los estímulos, más allá de que sean hechos físico-químicos son "hechos significativos" gracias a una estructura que permite su asimilación. Estructura, que al mismo tiempo que integra el estímulo, da una respuesta. Sin esquemas de acción los hechos no son significativos para el sujeto o, en palabras de Piaget (1973) "(...) cualquier conocimiento trae siempre y necesariamente un factor fundamental de asimilación, que es el único que confiere una significación a lo que es percibido o concebido". Ahora bien, cabe preguntarse si esta lógica, que caracteriza los aprendizajes y que muda en calidad según el nivel de desarrollo, es aprendida por ejercitación y refuerzo externo o no. Un esquema de acción es producto de un "aprendizaje en sentido estricto", es decir en función de la experiencia, ya que resulta de la diferenciación de otro esquema anterior provocado por acomodación (hablamos de aprendizaje en sentido estricto sólo cuando un resultado es adquirido en función de la experiencia). Este tipo de aprendizaje está referido al contenido del esquematismo que da lugar a la diferenciación. Por lo demás el funcionamiento asimilador de los esquemas y su organización no se aprenden en el sentido del término. El proceso mismo de equilibración entre la asimilación y la acomodación, incluye como un momento también suyo a la diferenciación por acomodación (es decir, el aprendizaje en sentido estricto). De esta manera podemos afirmar que la equilibración en su conjunto se puede reconocer como aprendizaje en sentido

amplio y se confunde con el desarrollo o desenvolvimiento de las propias funciones u operaciones cognitivas.

En esta perspectiva el desenvolvimiento es considerado como siendo un proceso espontáneo, de acuerdo a una secuencia que recuerda a la embriogénesis, mientras que el aprendizaje si bien es provocado por situaciones de la experiencia, depende del desarrollo en su conjunto, de la secuencia estructural y de los mecanismos de equilibración. En consecuencia, las estructuras resultan no sólo del aprendizaje en sentido estricto sino de los mecanismos propios del desarrollo, es decir del modo de funcionamiento por equilibración del desenvolvimiento espontáneo (Cfr. Castorina, 1986). Si bien el aprendizaje estructural u operatorio está subordinado a los mecanismos del desarrollo, cabe preguntarse si es posible suscitar una modificación del nivel estructural alcanzado en un momento dado. Esta inquietud fue motivo de numerosos trabajos psicogenéticos. Entre ellos se destaca el pionero estudio de Inhelder, Bovet y Sinclair titulado *Apprentissage et Structures de la Connaissance* (1974).

Piaget caracterizó al mecanismo de equilibración como una marcha hacia estados de mayor movilidad reversible. Marcha impulsada por los desequilibrios que los sujetos sienten como conflictos y contradicciones (Cfr. Piaget, 1974). Poder resolverlos implica, pues, nuevas coordinaciones entre los esquemas de acción que compensan los desequilibrios iniciales y constituyen auténticas construcciones. De este modo, las estructuras se forman por resolución de conflictos cognitivos entre los esquemas de acción y los observables, y también de esquemas entre sí (Cfr. Piaget, 1975, cap. V). En otras palabras, la construcción espontánea de las estructuras descansa en la reequilibración de los desequilibrios del funcionamiento intelectual. Pero, cabe aclarar que la modificación del desarrollo no se impone desde afuera, sino que se produce siguiendo los mecanismos de equilibración que regulan la formación de los conocimientos (Inhelder, et al, 1974). Esto último no significa que no se pueda intervenir sobre el proceso de construcción del conocimiento, pero, lo que hay que tener en claro es que no podemos controlar los efectos de nuestra intervención. La intervención directa sobre la conciencia del niño no acelera la globalidad del proceso, ya que entre ambos existe incompatibilidad psicológica. Pero, puesto que la misma conciencia deriva a su vez de la construcción de estructuras, cuando creemos que nos estamos dirigiendo a la conciencia del niño, lo que en realidad estaremos haciendo es dirigirnos al inconsciente de estructuración cognitiva¹⁶. Si pretendemos influir en el proceso, nuestras acciones deberán dirigirse al entorno, de forma tal de recrear situaciones conflictivas que abran los

caminos posibles a los movimientos imprevisibles de la (re)estructuración cognitiva (Cfr. Munari, 1981)¹⁷.

Las estructuraciones que organizan las acciones reales o virtuales son engendradas, entonces, por el funcionamiento hereditario de la inteligencia. Esta, concebida como un instrumento de elaboración, está regida como vemos por un finalismo inherente a la conservación de la vida. De este modo, al postular como hereditaria la tendencia autoregulatoria y la no existencia en el hombre de productos cognitivos a priori, la tradición psicogenética se distancia del innatismo psicológico. Por oposición a él se establece la prioridad de la actividad del organismo, reglada por un principio ordenativo. A su vez, la actividad que Piaget define no es equiparable a la del conductismo, pues entre ella y el conocimiento se introduce un mediador. Este (la inteligencia) es una verdadera instancia estructurante capaz de sistematizar el conocimiento en un universo coherente. Los esquemas del conocimiento surgen de cierta actividad real o virtual, a fin de convertirse en producción paradigmática para el futuro. Es decir, una cosa es el conocimiento, por ejemplo, del cálculo como una realización particular de una operación cualquiera, y otra cosa es la estructura inteligente que permite acceder precisamente a la ejecución de una operación aritmética particular. Las estructuras que Piaget considera intelectivas están atravesadas por el mecanismo de equilibración mayorante que permite que el efecto de conocimiento que la actividad produce en un nivel determinado, devenga causa de nuevas actividades. Estas, organizadas a su vez coherentemente, producen conocimientos de un orden superior. Brevemente: "(...) el conocimiento como efecto que deviene causa" (Paín, 1980) y su producción depende de una modificación de la inteligencia entendida en tanto órgano regulador.

Con las líneas que precedieron hemos intentado mostrar cómo la psicología genética tiene el enorme mérito de definir ese órgano especializado que rige los intercambios con el medio, como un aparato espistémico dotado de una programación operatoria específica. Ahora sí encontramos entre el estímulo y la respuesta la interposición de un organismo no caracterizado precisamente por la plasticidad que describía la tradición conductista reflexológica. El "organismo piagetiano" nos impide pensar el error como arbitrario.

Los trabajos a que dio origen Piaget, posibilitan en la tarea psicopedagógica diagnosticar el tipo de estructura de pensamiento del paciente, y determinar a partir de allí qué clase de nociones podemos enseñar, proponiendo al sujeto situaciones conflictivas de manera de abrir todos los caminos posibles a los movimientos imprevisibles de la (re)estructuración cognitiva. Se podría llegar a pensar que un niño con cierto déficit al comenzar el tratamiento, realizando determina-

das ejercitaciones (según el caso), alcanzaría la maduración de las funciones retrasadas. De hecho, así lo esperan los profesionales que llevan a cabo prácticas eminentemente reeducadoras, a pesar mismo de decirse piagetianos (¡pobre maestro, que vil traición!). Sin embargo, sucede que la planificación de las ejercitaciones que efectúan (y cabe decir que esta objeción también vale para los casos en que los investigadores se trazan alguna hipótesis frente a las clásicas pruebas operatorias) no son suficientes. Y esto es a nuestro juicio por dos razones:

- 1- Por un lado, el análisis estructural de las posibilidades del sujeto no nos dice nada acerca de la manera en que las mismas se actualizan (y aquí cabe recordar que fue, precisamente, este punto el que motivó el cambio de rumbo en los estudios piagetianos post-70).
- 2- Por el otro, nada nos dice de las inhibiciones que ciertos sujetos presentan frente a la tarea y que están ligadas significativamente a la dramática libidinal inconsciente.

Si no consideramos estos aspectos, estaremos generalizando injustificadamente el aparato epistémico: confundiremos al sujeto psicológico con un puro sujeto epistémico¹⁸.

Esta confusión en el terreno de las investigaciones sobre el aspecto cognitivo, es la responsable de hacer hincapié tan sólo en el carácter estructural de un sujeto epistémico, soslayando el interés por comprender los procesos de descubrimiento que hace un sujeto psicológico para resolver una tarea concreta. Por cierto no hay dudas de que el nivel estructural en que se encuentra cada niño (o cualquiera de nosotros) fija los límites dentro de los cuales podrá comprender el problema. Pero la resolución de la tarea involucra procedimientos que permiten alcanzar el éxito y que no constituyen una simple aplicación de las estructuras cognitivas¹⁹. En el curso de los procedimientos, él utiliza alternativas de acción que somete a corrección en función de los éxitos y fracasos. Las modificaciones están vinculadas tanto a las secuencias de acción como a las teorías que las dirigen. Parecería entonces que los aspectos de invención y descubrimiento surgen del interjuego de las estrategias de resolución y las teorías implícitas que se construyen para comprender la regularidad "observada" de ciertos acontecimientos empíricos.

Las nuevas investigaciones psicogenéticas que se abordan teniendo presente estos aspectos, además de los estructurales del conocimiento, ayudan a comprender la diversidad de los caminos de resolución adoptados por niños de nivel similar²⁰.

Asimismo, nos permiten diferenciar los errores surgidos durante el proceso de invención y descubrimiento que revisten un rol constructivo o "soluciones de compromiso" (como Piaget se refiere a ellas en sus *"Etudes sur l'équilibration"*) de aquellos "errores sistemáticos" que marcan el límite entre lo que el sujeto puede y no puede hacer (asimilar). En última instancia, nos permiten, a la manera piagetiana, dar cuenta de las vicisitudes de los sujetos en sus aprendizajes. Los principales "errores constructivos", son superados cuando las teorías que dirigen la acción son relevadas al ser desmentidas por los "hechos". Los "errores sistemáticos" son aquellos que a pesar de ser desmentidos, el sujeto no puede remover; en otras palabras: resisten, ofrecen resistencia al proceso mayorante de la equilibración que tiende a reconstruir el conocimiento socialmente compartido.

Podemos decir, entonces, que los "errores constructivos" dejan de ser tales cuando pasan a ser "sistemáticos", lo cual indica una importante diferencia. Diferencia que nos lleva a que nos re-interrogue-mos por las condiciones de determinación de las vicisitudes de los aprendizajes.

Para dar cuenta de esa diferencia y por lo tanto para replantear también la pregunta, no basta apelar a la psicología genética ya que la imposibilidad de remover el error puede no estar solamente determinada por una carencia en la estructura cognitiva del sujeto, sino, precisamente, pertenecer al orden de la "inhibición". Nuestra tesis consiste en afirmar que justamente ahí cuando el sujeto, en tanto epistémico, no puede modificar una teoría que los "hechos" desmienten (o con mayor precisión, para no re-introducir ninguna ilusión empirista: el sujeto no puede vía re-equilibración mayorante construir otro "hecho") se pone en evidencia la dimensión significativa inconsciente que inhibe el mecanismo inteligente de equilibración progresiva. A este respecto basta que nos acordemos de nuestra "Alicia"; huelgan mayores comentarios.

Soslayar la dimensión significativa también es el resultado de generalizar el sujeto epistémico. Hacer del equilibrio cada vez más estable que lo caracteriza, el principio regulador del sujeto psicológico nos impide pensar la dimensión del deseo²¹.

Pero aquí ya nos situamos en los límites de la tradición psicogenética y entramos en el terreno propio del psicoanálisis. La noción de deseo a que nos referimos no es en absoluto equiparable a aquello sostenido por Piaget en relación al "aspecto afectivo de la conducta". El sujeto del psicoanálisis es ese sujeto radicalmente inestable y contradictorio en sí mismo, ya que desea conocer aquello de lo que casualmente nada se puede saber (Cfr. Masotta, 1979). Mientras la psicología genética nos describe un sujeto del conocimiento, el psico-

análisis hace lo propio con un sujeto del saber. Apelar a la noción psicoanalítica del deseo nos permite mostrar como el error en los aprendizajes, en tanto síntoma, es el índice de "algo" que también opera de acuerdo con mecanismos específicos, pero en este caso lo hace más allá de las estructuraciones de la inteligencia. Esa "otra cosa" para el psicoanálisis es la cadena de representaciones reprimidas (o de significantes, como les gusta decir a los lacanianos)²².

III

Ante un niño que no aprende se dice de esa situación que constituye un síntoma. Los diccionarios comúnmente dicen de la palabra síntoma lo siguiente: "fenómeno que revela un trastorno funcional del organismo; indicio de alguna cosa". Se podría decir, en cierto sentido, que nuestro razonamiento presupuso estas ideas generales, puesto que el trastorno en el proceso de aprender llegó a ser considerado como un índice del estado estructural de la inteligencia. Pero si hasta aquí intentamos especificar algo así como el síntoma para la psicología genética, ahora produciremos en cambio una precisión de la dirección a seguir en la conceptualización que la teoría analítica hace del síntoma. Las ideas del diccionario continuarán estando presentes en nuestro razonamiento, en la medida en que precisamente nos interesa mostrar que el síntoma también es el "indicio de alguna cosa" que opera de acuerdo a mecanismos específicos, más allá del funcionamiento de la estructura inteligente.

Su conceptualización nos permitirá despojar al error-síntoma del carácter de arbitrariedad que se le atribuye. Si bien desde la psicología genética de Ginebra hemos realizado una operación similar, de lo que ahora se trata es de considerar al error en tanto significativo de la posición del sujeto del deseo.

El síntoma para la teoría analítica tiene dos caras: una, la cara signo, y la otra, la cara significativa (Cfr. Nasio, 1986). Cuando un paciente da un significado a lo que le pasa (en otros términos: habla desde su conciencia) interpretando o construyendo una teoría sobre su síntoma, hace de éste un puro signo, es decir, pasa a representar algo para alguien, para su Yo. Pero también, en cierto sentido, la teoría que el paciente construye sobre su padecer es dirigida al terapeuta, que en tanto ocupa el lugar que la teoría llama el "otro del síntoma" instaurará la paradoja de la "transferencia", motor del tratamiento. Este concepto perteneciente al campo del psicoanálisis da cuenta de la problemática de la cura caracterizada por la instauración, modali-

dades de interpretación y de resolución de la misma. Su importación al campo de la psicopedagogía es operativa para dar cuenta de las distintas maniobras, tensiones y tiempos que se suceden en el devenir del tratamiento del problema de aprendizaje (Cfr. Baraldi, 1987).

Ahora detengámonos en la cara significativa que constituye el mojon del invento freudiano. Esta (en términos de Freud: representación inconsciente) en oposición a la cara signo, no se dirige a alguien, sino que lo hace hacia otro significativo. De ahí la célebre fórmula lacaniana: "un significativo es aquello que representa a un sujeto para otro significativo". Remarcar la dimensión significativa del síntoma nos permite comprender el carácter repetitivo, resistente y no-arbitrario que lo caracteriza (y por supuesto también al mismísimo error).

Los síntomas aparecen siempre en determinados momentos y lo hacen más allá de la voluntad del sujeto psicológico. Es así que el niño por períodos repite un mismo error sin poder evitarlo, por ejemplo, olvidando una letra o colocando siempre una de más. Las circunstancias del error escapan a su control o más precisamente al control de su conocimiento. Es decir, *el niño no conoce* por qué ocurre lo que ocurre mientras que *sí hay "un otro" que sabe* mostrar sus efectos en el momento justo. Efectos que pueden presentarse bajo la modalidad del olvido, la ignorancia o la de un plus de saber que suministra una palabra, una idea, o un conocimiento en un momento tan preciso (y precioso) como el "caso Alicia" nos lo pone en evidencia.

La repetición de un síntoma es algo que está perfectamente estructurado, ya que el elemento significativo sabrá relacionarse adecuadamente con otro, en una suerte de cadena virtual que lo produce. Esta cadena para la teoría analítica está reprimida, en otras palabras, es inconsciente, y a ella pertenece el saber de la repetición. El inconsciente, para el psicoanálisis, está hecho de significantes o representaciones inconscientes que refiriéndose las unas a las otras se encuentran sabiamente ordenadas de manera tal que la distancia que guardan entre sí les permite significar a un sujeto. Entonces, el sujeto será aquello que un significativo representa para otro significativo (otra fórmula tan célebre como incomprensible). De esta manera, el psicoanálisis al introducir la idea del sujeto representado, evita la del sujeto sustrato, caro a la tradición psicologista clásica. Pero al mismo tiempo no deja de remarcar que el sujeto se desvanece en el discurrir de la cadena, puesto que no hay un significativo que lo represente (que lo signifique) totalmente. Operación imposible la de significar absolutamente al sujeto, ya que la cadena es inestable por definición. Siempre ha de faltarle un eslabón, un elemento, un conocimiento, a saber, el significativo del goce. En otras palabras, los significantes se ordenan

en la cadena pero lo hacen alrededor de un punto donde ya no saben, de manera tal que la cadena no encuentra su estabilidad. En ese lugar algo falta y deja al sujeto psicológico con una carencia en su ser. Desde esta perspectiva, se dice que el significante efectúa una barradura del sujeto produciendo un sujeto dividido, no entre el ser y el no ser sino más precisamente entre un significante que lo representa y su propio desvanecimiento en la cadena (Cfr. Nasio, 1986, cap. V).

Lacan pensó que los términos *metonimia* y *metáfora*, que corresponden a los freudianos de *desplazamiento* y *condensación*, describen el funcionamiento particularmente inestable que caracteriza a esta cadena. Precisamente reconocer a estas figuras retóricas como principios funcionales permitió al psicoanalista francés afirmar que el inconsciente está estructurado como un lenguaje.

Unas cuantas líneas atrás afirmábamos que, mientras la psicología genética nos definía un sujeto epistémico, el psicoanálisis hacía lo propio con un sujeto del deseo. Ahora bien ¿qué desea un sujeto?

El sujeto está sujetado al deseo inconsciente de otorgar un significado a eso que le falta y que no puede significar absolutamente. El sujeto del deseo inconsciente deviene tal por efecto y producto de la estructura significativa. En otras palabras, el sujeto desea saber aquello que no puede; y en esta búsqueda, que en su propio objetivo encuentra su propio freno, se significa como sujeto del saber. Esto es lo que nos muestra el psicoanálisis cuando afirma que el "deseo es una barrera para el goce". Así, por un lado, el goce es aquello que no puede ser conocido pero todo el mundo busca y por el otro; el deseo es siempre deseo de saber sobre él. Entonces el goce se piensa como imposible, pero al mismo tiempo muestra algo de sí en el síntoma. De esta manera, la consideración de la cara significativa del síntoma (del error) nos permite pensar las dimensiones del saber y del goce implicadas en él. Desde la dimensión del deseo llegamos a conceptualizar al sujeto como efecto de una estructura caracterizada por su inestabilidad. Esta, motorizada por *la incesante paradoja de desear saber aquello que no se puede, jalará con éxitos y fracasos la búsqueda y construcción de conocimientos*.

Al respecto, Freud escribía en 1910, por ocasión de su estudio sobre Leonardo da Vinci: "(...) surgen para los destinos ulteriores del instinto de investigación tres posibilidades derivadas de su temprana conexión con intereses sexuales"; es decir los vericuetos de la búsqueda de conocimientos estarán signados por la particular posición subjetiva en relación al saber. Por lo tanto en este artículo, Freud muestra cómo las vicisitudes en la tarea investigativa están ligadas a la modalidad particular de inscripción "en el sujeto" de la "paradoja del saber".

Ahora bien, si desde esta perspectiva se nos invita a considerar al

error en los aprendizajes como un síntoma, y éste sería una especie de cortocircuito en la cadena entre el deseo y el goce, entonces, podemos considerar a ese mismo error como "un significante que representa al sujeto". Pero, no solamente en tanto efecto de la estructura desiderativa, sino también en tanto producto de una intersección con la estructura inteligente que ya hemos conceptualizado.

Nuestra tesis consiste en afirmar que el error por indicar también la posición significativa del sujeto del saber, es producto de una inhibición en el mecanismo inteligente de equilibración mayorante de los conocimientos por parte de la estructura desiderativa. En esa fractura del aprendizaje pensamos, como ya lo hemos enunciado en el primer apartado de este trabajo monográfico, que se muestra la articulación entre dos estructuras inconscientes, cada una de ellas con mecanismos propios y específicos de funcionamiento.

Esta tesis se hace posible a partir de la formulación freudolaciana de un inconsciente estrictamente estructurado. En efecto, la actuación de una operatoria inconsciente puede ser supuesta solamente cuando dejamos de lado las tradicionales consideraciones psicológicas sobre la confusa dinámica de los "afectos". Estos últimos son comúnmente concebidos como configurando un puro caos energético que solamente tiene por función el de sostener o soportar las sucesivas estructuraciones inteligentes que regulan los intercambios entre el organismo y su medio²³.

Por lo contrario, el psicoanálisis nos propone considerar a la estructura desiderativa como una especie de bisturí que recorta también ella determinados aspectos de la realidad; o más precisamente, que ella construye una realidad en otra clave. El deseo circula por la cadena compuesta de representaciones reprimidas o significantes (si así se prefiere) que se relacionan entre sí según leyes propias. Y ese encadenamiento sujeta al sujeto en función de una historia propia, siempre imposible de ser estandarizada. De esta forma se puede decir que la teorización freudiana sobre el inconsciente permite suponer en donde otros ven un puro caos, la actuación de una otra lógica o gramaticalidad. Esta es la lógica del significante que en tanto rige la producción estructurada de las "formaciones del inconsciente" (lapsus, chistes, sueños, síntomas, actos fallidos), despoja a la aparición del error de toda su apariencia de arbitrariedad. Por esto mismo el error puede ser pensado como un significante de la posición del sujeto del deseo inconsciente²⁴.

Así, para el psicoanálisis el error obedece a una lógica diferente a aquella propia de la construcción de los conocimientos objetivos que fuera enunciada por Piaget; o en otras palabras, cómo, también en el error, el sujeto del deseo se encuentra implicado. Reconocer

esto es necesario para poder formular nuestra tesis de que si el mecanismo de equilibración mayorante se traba, se inhibe, es precisamente por efecto de la cadena desiderativa, responsable de mantener apartadas o cerca determinadas representaciones y no otras. Esta circunstancia podría ser descrita metafóricamente como equivalente a aquella que se produce en física, cuando algunos electrones por su propia inestabilidad "saltan" de una órbita a otra. Tendríamos, entonces, que un elemento de la estructura (ción) desiderativa por razones de funcionamiento propio "salta" a la estructura (ción) inteligente produciendo modificaciones en su seno.

A este "salto" no podemos menos que presuponerlo en el origen de la inhibición en la precisa medida que, como ya mostramos en el apartado primero de este trabajo a propósito del "caso Alicia", el error mismo en el orden de los conocimientos se desmonta cuando irrumpe sorpresivamente algún otro elemento del orden de los saberes. En otras palabras, si el error se desbarata en cierto sentido por un juego de palabras ("ser/parecer tonta", en palabras de la pequeña Alicia) entonces, él también fue constituido por una operación similar pero de sentido inverso.

Desde esta perspectiva podemos considerar al error como siendo el efecto simultáneo del funcionamiento de las dos estructuraciones inconscientes y no de una sola como suele hacerse alternativamente en los clásicos estudios sobre los aprendizajes. Brevemente: el error se sitúa en el entrecruzamiento de los conocimientos con los saberes.

La práctica clínica nos llevó a intentar conceptualizar el problema de aprendizaje recurriendo a nociones centrales tanto de la psicología genética como del psicoanálisis. Operación que lejos de resolver el problema abre innumerables interrogantes. El principal de ellos concierne a la posibilidad, ya insinuada en el primer apartado, de construir una teoría del pensamiento que tenga en cuenta las dimensiones *saber* y *conocimiento*, sin por eso dejar de reconocer tanto el conjunto de las relaciones posibles, como el de las incompatibles que existen entre el psicoanálisis y la psicología genética piagetiana. Trabajo teórico que si bien excede los límites que nos hemos impuesto para el presente estudio, con seguridad será viable a partir de la caracterización del error que nosotros damos a conocer.

IV

A lo largo de estas páginas hemos intentado mostrar a nuestro juicio, cómo los trabajos psicogenéticos y psicoanalíticos, cada uno a

su modo, conceptualizan (directamente los primeros e indirectamente los segundos) los errores que jalonan los aprendizajes cotidianos.

El rápido recorrido efectuado por el interior de cada uno de esos campos pone de manifiesto cómo el error es el producto del accionar de dos estructuraciones inconscientes: las inteligentes y las desiderativas. Sin embargo el hecho de tomar como referencial el horizonte de la clínica psicopedagógica y muy especialmente el "caso Alicia", nos permite sostener nuestra tesis acerca del carácter sobredeterminado del error. Pero, más aún, el hecho de suponer que el error se define por el cruzamiento entre los saberes y los conocimientos, nos lleva inexorablemente a intuir (a tal punto de estar firmemente persuadidos) el carácter compuesto del pensamiento más allá de la puntualidad de su fractura.

En efecto, conforme vimos los estudios piagetianos nos dicen que la construcción del pensamiento obedece a un proceso de equilibración inmanente que estructura niveles cada vez más estables; mientras que para el psicoanálisis se trata de un proceso que tiende esencialmente al desequilibrio. Estos dos procesos contradictoriamente estructurados participan de forma mancomunada en la producción del pensamiento. Por momentos, cuando coexisten potenciándose mutuamente, determinan los "procedimientos de invención y descubrimiento" que tanto preocupan a los piagetianos desde la década del 70 y que, al ser puestos en acción en la resolución de una tarea, permiten al sujeto alcanzar el éxito de la misma. La conjunción de esas estructuraciones inconscientes posibilita estrategias alternativas de acción que no constituyen una simple aplicación de las clásicas estructuras cognitivas piagetianas. Pero también, y en la medida que esas estructuraciones son irreductibles la una a la otra, ellas pueden interferirse mutuamente como en la situación del error en la cual las paradojas del deseo inhiben el mecanismo de equilibración mayorante de la inteligencia.

En otras palabras, cuando es esperada como necesaria la actuación de determinadas categorías de la objetividad por encontrarse ellas supuestamente ya conquistadas, pueden no obstante desvanecerse en el acto ya que el proceso inconsciente que las re-construye incesantemente se encuentra puntualmente inhibido²⁵. Este proceso inconsciente es el funcionar incesante de una operatoria inteligente que se mantiene estructurada en la medida en que cada uno de los significantes que conforma la cadena del saber hacen resistencias a sus propios desplazamientos, de forma tal que pueden actuar como signos en el orden de los conocimientos²⁶. La inhibición tiene lugar cuando en el proceso de (re)construcción de la objetividad (es decir del conocimiento socialmente compartido) alguno de sus signos es si-

multáneamente re-semantizado como siendo un significante del sujeto del deseo por obra y gracia del "falo" (en tanto significante) que opera como ordenador de la subjetividad²⁷.

De esta forma, y como ya lo hemos anunciado al comienzo, estamos imaginando la posibilidad de comprender al pensamiento como siendo un compuesto de dos dimensiones de naturaleza diferente. Por un lado, el conocimiento y por el otro, el saber. Ambas son producto de estructuraciones inconscientes: una, de la inteligencia, y la otra, del deseo. Estas, al detentar las claves del procesamiento inconsciente del pensamiento definen "eso" al que nos hemos referido en el comienzo de este estudio como siendo el responsable de la posibilidad como de la imposibilidad de los aprendizajes, tanto en Alicia como en cualquiera de nosotros mismos. La búsqueda de las relaciones que se establecen entre ambas estructuraciones impulsa a construir una teoría del aprender que se alimente tanto del psicoanálisis como de la teoría psicogenética.

Concluimos diciendo que estamos persuadidos de la posibilidad de llevar adelante ese trabajo teórico que por supuesto excede los límites del presente que tan sólo pretende para sí el reconocimiento por estar indicando un posible camino para ello.

Notas explicativas

- ¹ Tal vez ¿creencia animada por el deseo de Itard? A este respecto remitimos a nuestros lectores a nuestro artículo "O legado pedagógico de Jean Itard (a pedagogía: ¿ciencia ou arte?)" in *Revista Pro-posições*, No 4, Unicamp, Campinas. *Educação e Filosofia*, 6, 11.
- ² "A psicopedagogía entre o Saber e o Conhecimento" in *Educação & Sociedade*, No 33, Cedes, Campinas.
- ³ La idea de esta ilusión es formulada por Alberto Munari en su artículo "Piaget: anti-pedagogo?" in *Revista Argentina de Psicología*, No 29.
- ⁴ Cfr. "O legado pedagógico de J. Itard".
- ⁵ Piaget, en el seno mismo de la psicología, ya supo dejar de lado toda esta confusión: la lógica de la construcción de los conocimientos recae, en última instancia, en el principio de equilibración endógeno al proceso mismo. Cfr. Piaget, J., *Problèmes de Psychologie Génétique*, Denoel, París, 1972, cap. 8.

- ⁶ A esta matriz de pensamiento suelen reducirse tanto algunas lecturas psicoanalíticas (muchas veces autodenominadas ortodoxas) que enfatizan el supuesto carácter madurativo de la libido, como también, ciertas interpretaciones del constructivismo piagetiano que acaban convirtiéndolo en un pre-formismo. Estas versiones del psicoanálisis y de la psicología genética se contraponen al tipo de lectura que nosotros procuramos realizar de esos dos cuerpos teóricos. No obstante cabe aclarar que si bien en el caso del psicoanálisis nuestra operación de distanciamiento es muy simple en la medida que no tenemos más que recorrer el camino que nos abrió Lacan, en el caso de la psicología genética no acontece lo mismo. En lo que a éste respecta, adelantemos que la operación es de por sí compleja, dado que entre los comentaristas y críticos de Piaget no se ha impuesto nítidamente un tipo de lectura sobre las restantes. ¿Será el propio empeño de Piaget de hacer de la psicología una biología, lo que da asidero a las consideraciones pre-formistas?
- ⁷ A esta perspectiva suele también reducirse el psicoanálisis. En esta oportunidad, se privilegian los textos relacionados con el complejo de Edipo, la identificación y el super yo. A este respecto, señalemos que el discurso freudo-lacaniano sobre el inconsciente califica al modelo individuo/sociedad como siendo un verdadero obstáculo epistemológico que impide pensar al psicoanálisis como "una teoría no subjetivista de la subjetividad" (Pêchuex). Es en este sentido, precisamente, que el psicoanálisis puede incluirse dentro de un pensamiento verdaderamente dialéctico, que lanza la pregunta por los mecanismos de sujeción y de constitución del individuo como efecto imaginario-ideológico. Aprovechemos esta oportunidad para acrecentar que, en relación al carácter evolutivo que reiteradamente se le pretende dar al psicoanálisis, a nuestro juicio la obra freudiana no puede reducirse a ser un sustento más de cualquier psicología evolutiva de turno. No obstante, debemos aclarar que esto no nos impide (por lo demás como clásicamente se acostumbra a pensar) servirnos de él para repensar el desarrollo de las funciones llamadas intelectuales y al aprendizaje, siempre y cuando lo hagamos con miras a desmitificar el aparente carácter evolutivo del sujeto. Por ahora tan solo adelantemos, ya que escapa a los límites del presente que las funciones puedan desarrollarse, pero solamente el sujeto se constituye en relación de continuidad y simultaneidad con el Otro, conforme a la articulación de los momentos lógicos del estadio del espejo y del Edipo.
- ⁸ Informamos a nuestros lectores que la expresión completa "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis" corresponde al título del llamado "Discurso de Roma" de Jacques Lacan de 1953.
- ⁹ Ese cuerpo, y no un mero organismo, es el que pasa a funcionar como sede de los aprendizajes, es decir, de las coordinaciones de las acciones siempre regidas desde el Otro simbólico.
- ¹⁰ Así "(...) el conocimiento de las últimas minusias sobre las gonadotropinas no (tiene) ninguna influencia sobre el conocimiento de la determinación del deseo humano" afirman Saal y Braunstein (1980) cuando analizan las relaciones entre la biología y el psicoanálisis. Sobre este punto también remitimos a nuestros lectores a Braunstein (1975) *Relaciones del psicoanálisis con las demás ciencias*.
- ¹¹ Al respecto no puedo dejar de citar una afirmación de Braunstein (1983): "Solo admitiendo la autonomía del orden simbólico se podrá alcanzar la clave de la constitución (psicológica) del sujeto" (el paréntesis es nuestro).
- ¹² Con esta afirmación nuestros lectores ya pueden sospechar en dónde hacemos recaer específicamente una de nuestras críticas al psicogenetismo piagetiano.
- ¹³ Si efectivamente ésta llega a surtir efecto, con certeza el valor no reside en la repetición mecánica del acto.
- ¹⁴ En palabras de Vinh-Bang (1990) "l'analyse de la nature des échecs permet alors de comprendre aussi bien l'échec que la réussite".

- ¹⁵ Al respecto consúltese de nuestra autoría "La dicotomía razón/afectividad", in *Tesis de Maestría*, Unicamp, (inédito).
- ¹⁶ Es realmente curioso como estas tesis se acercan a las afirmaciones freudianas, si bien no por ello debemos olvidarnos de la inconmensurabilidad que media entre ambos paradigmas teóricos. Al respecto cualquier psicoanalista está persuadido que de nada vale "mostrarle" a su paciente los "hechos" para que así razone concientemente sobre ellos. Por el contrario, su intervención apuntará a que ellos mismos se confronten con la verdad de su división estructural.
- ¹⁷ Obsérvese que las experiencias reunidas en el pionero trabajo de Inhelder, Bovet y Sinclair titulado *Apprentissage et structures de la connaissance*, no hacen más que poner en evidencia nuestras afirmaciones actuales o si se prefiere, nosotros no hacemos más que basarnos en ellas.
- ¹⁸ Cabe resaltar que precisamente los estudios de epistemología genética iniciados en la década del 70 intentan recuperar el carácter psicológico del sujeto por oposición a los estudios anteriores que tan sólo tenían por objetivo la conceptualización de un sujeto epistémico. Remitimos a nuestros lectores al trabajo de Inhelder: "Du sujet épistémique au sujet psychologique", in *Bulletin de Psychologie*, N° 390, 1989.
- ¹⁹ En torno a esta creencia se amalgaman los estudios psicogenéticos actuales sobre las estrategias de resolución de problemas o procesos de descubrimiento.
- ²⁰ Al respecto resulta sumamente ilustrativa la investigación de Inhelder y colaboradores titulada "Des structures cognitives aux procédures de découverte", como así también las experiencias llevadas adelante en nuestro medio por Castorina y equipo, publicadas bajo el título "El rol constructivo de los errores en la adquisición de conocimientos".
- ²¹ O en otras palabras, nos impide pensar en un sujeto, ya que éste no se constituye como efecto de la "acción motora" que se interpone entre un organismo y su medio como afirma Piaget, sino por el contrario, un sujeto surge desde un otro lugar. Este otro lugar desde donde surge verdaderamente un sujeto, y no algo así como los moluscos de los lagos suizos que llamaban la atención del joven Piaget, en el orden de lo simbólico o del significativo. Esto determina según Jeruzalinsky (1988) que la complejidad de las acciones descriptas por la psicología genética no respondan en última instancia a una lógica madurativa y sí a las tentativas del niño de apropiarse de las llaves del conocimiento que se sitúan en el "campo del Otro".
- ²² Obsérvese que hacemos un uso metafórico de las expresiones "alguna cosa" y "otra cosa" ya que pretendemos no sustentar una tesis sustancialista sobre la subjetividad.
- ²³ Sobre este punto y en lo que atañe a la perspectiva piagetiana, remitimos a nuestros lectores a *Psicología de la inteligencia* (1964). También sobre el particular puede consultarse de nuestra autoría "La dicotomía razón/afectividad" in Tesis de Maestría, Unicamp (inédito).
- ²⁴ Agreguemos que en la medida que consideramos como soporte de los aprendizajes a ese sujeto del deseo, estamos reintroduciendo la problemática del sujeto productor de los conocimientos que la discursividad llamada a sí misma científica "forcluye". Los estudios piagetianos no son una excepción: precisamente en lugar del sujeto, en ellos se sitúa a un organismo biológico. Por su parte, el hecho de considerar un organismo, divide tajantemente las aguas entre aquello que puede ser dicho sobre la "afectividad" y el "deseo". Subrayemos que entre estos términos no hay homologación alguna posible. Esto para nosotros no es ni gratuito ni ingenuo, ya que sino no podríamos distanciarnos de la siguiente afirmación de Piaget (1979): "(...) tiene que existir una carga afectiva, sin embargo yo no creo que ella modifique las estructuras de la inteligencia". En síntesis, podemos decir que nuestro trabajo se constituye en la medida que se aparta de esa afirmación al presuponer, precisamente, que el orden del saber no sólo sostiene sino que también interviene, en calidad de materia prima, tanto en la construcción como en el desmoronamiento del orden de los conocimientos.

- ²⁵ El niño reconstruye en sí mismo (subjetivándose) las llaves/claves significantes del conocimiento, reconquistándolas del "campo del Otro" por medio de su acción. Acción que por el hecho de situarse en el "campo del Otro" deja de ser puramente motora como afirmara Piaget.
- ²⁶ A este respecto es interesante remarcar que el hecho de considerar necesario suponer, para pensar esta problemática, el accionar de un proceso de re-construcción continuo y trascendente a la "naturalidad" de las estructuras acabadas fue insinuado por nosotros en *A psicopedagogia entre o Saber e o Conhecimento* (1989). Bovet y Voelin, en su artículo *Examen et apprentissage opératoires...*, razonando estrictamente en el interior del campo piagetiano sostienen igual necesidad: "Notre effort d'interprétation des certaines observations nous suggère de considérer les structures comme des formes d'organisation que le sujet reconstruit lors de chaque raisonnement" (1990). Ahora bien, si las "estructuras" se desvanecen para luego re-estructurarse entonces ¿Por qué no preguntarse dónde es que ellas estaban no estando? A esta pregunta intentamos darle respuesta, precisamente, en otro estudio que estamos desarrollando. Provisoriamente le indicamos a nuestros lectores por donde es que estamos transitando: releer el segundo párrafo de la página 28.
- ²⁷ Obsérvese: *significante* es aquello que representa un sujeto para otro significante; *signo* es aquello que representa alguna cosa para alguien (Cfr. Lacan, 1985 a). En este sentido, el conocimiento producido (signo producto) desde otro lugar (lugar del significante) representa alguna cosa para la consciencia (el Ego) donde él se proyecta.

Bibliografía

- ALVES, R., *Filosofia da Ciencia*, Brasiliense, São Paulo, Brasil, 1988.
- BANKS, L., (Org.), *Piaget e a escola de Genebra*, Cortez, SP, 1987.
- BARALDI, C., "Saber sobre el Sujeto o Sujeto del Saber", en *Revista Aprendizaje, hoy*, N° 14, Bs. As., Argentina, 1986.
- BOVET, M.; VOELIN, D., "Examen et apprentissage opératoires: ¿faut-il choisir entre approches structurale et fonctionnelle?" in *Archives de Psychologie*, N° 58, Ginebra, 1990.
- BRAUNSTEIN, N., "Relaciones del psicoanálisis con las demás ciencias" en *Psicología, Ideología y Ciencia*, Edit. Siglo XXI, México, 1975.
- ; SAAL, F., "El sujeto en el psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística", in Braunstein (Org.) *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*, Edit. Siglo XXI, México, 1980.
- (Org.), *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*, Edit. Siglo XXI, México, 1983.
- CASTORINA et. al, "El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos", en *Psicología Genética*, Edit. Miño y Dávila, Bs. As., 1986.
- "La psicología genética y los procesos de aprendizaje", en *ob. cit.*
- de LAJONQUIERE, L., "A psicopedagogia entre o Saber e o Conhecimento", en *Educação & Sociedade*, N° 33, CEDES, Campiñas, Brasil, 1989.
- , "O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciencia ou arte?", en *Revista Pro-posições*, N° 4, Unicamp, Campiñas, Brasil, 1991. *EDUCAÇÃO e FILOSOFIA, vol. 6, 11.*
- Tese de Mestrado, Unicamp, Brasil, (inédito), 1991.

- DE ROSE, J., "Conciência e propósito no behaviorismo radical" in Prado, B. *Filosofia e Comportamento*, Brasiliense, São Paulo, Brasil, 1982.
- FREUD, S., "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, España, 1979.
- INHELDER, B., et al, "Des structures cognitives aux procédures de découverte", en *Archives de Psychologie*, N° 44, Ginebra, 1976.
- ; BOVET; SINCLAIR, *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*, Saraiva, São Paulo, Brasil, 1977.
- — "Du sujet épistémique au sujet psychologique", in *Bulletin de Psychologie*, N° 90, París, Francia, 1989.
- JERUSALINSKY, *Psicoanálisis en problemas del desarrollo*, Edit. Nueva Visión, Bs. As., Argentina, 1988.
- LACAN, J., "Posición del inconsciente", en *Escritos II*, Edit. Siglo XXI, Bs. As., Argentina, 1985.
- —, "La ciencia y la verdad", en *ob. cit.*
- —, *Seminario II*, Edit. Paidós, Barcelona, España, 1985.
- MANNONI, M., *La primera entrevista con el psicoanalista*, Edit. Gedisa, Bs. As., Argentina, 1982.
- MASOTTA, O., *Lecciones introductorias al psicoanálisis*, Edit. Gedisa, Barcelona, España, 1979.
- MILLOT, C., *Freud: anti-pedagogo?*, Edit. Paidós, Barcelona, España, Intr. y Cap. IV, 1982.
- MUNARI, A., "Piaget anti-pedagogo", en *Revista Argentina de Psicología*, N° 29, APBA, Bs. As., Argentina, 1981.
- NASIO, J., *El magnífico niño del psicoanálisis*, Edit. Gedisa, Barcelona, España, Intr. y cap. I y V, 1986.
- PAIN, S., *Estructuras inconscientes del pensamiento*, Vol I, Edit. Nueva Visión, Bs. As., Argentina, 1979.
- —, "Entre conocimiento e inteligencia", en *Revista Argentina de Psicología*, N° 27, APBA, Bs. As., Argentina, 1980.
- —, *Interdisciplina y formación del psicopedagogo*, versión mimeográfica de la conferencia dictada en la Escuela "Víctor Mercante", Villa María (Córdoba) el 14/8/80.
- PASTERNAK, M., "El método psicoanalítico", en Braunstein et al, *Psicología, Ideología y Ciencia*, Edit. Siglo XXI, México, 1975.
- PIAGET, J., *Psicología de la inteligencia*, Edit. Psique, Bs. As., Argentina, 1974.
- —, *Problèmes de psychologie génétique*, Denoel, París, Francia, 1972.
- —, *Biología y conocimiento*, Edit. Siglo XXI, Madrid, España, cap. I y III, 1973.
- —, *Récherches sur la contradiction*, Vol. I y II, PUF, París, Francia, 1974.
- —, *L'équillibration des structures cognitives*, PUF, París, Francia, 1975.
- —, *La toma de conciencia*, Edit. Morata, Madrid, España, 1973.
- —, *Fazer e compreender*, Melhoramentos, São Paulo, Brasil, 1978.
- SAAL, F., "Conductismo, neoconductismo y gúestalt" en Braunstein (org.) *Psicología, Ideología y Ciencia*, Edit. Siglo XXI, México, 1975.
- VINH-BANG, "L'intervention psychopédagogique", en *Archives de Psychologie*, N° 58, Ginebra, 1990.