

ISSN-0101 7330

# EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

ANO XII - ABRIL DE 1991 - Nº 38

---

- poder", in Brasil/MEC, *Reflexões sobre o programa de integração da universidade com o ensino de primeiro grau: a busca de caminhos*, Brasília, SESU/FNDE/MEC.
- (1989a), "Repensar a tecnologia da educação: o compromisso social e a tecnologia ou a pseudotecnologia". *Tecnologia Educacional*, nºs 17/18(85/86)/11-21.
- (1989b), "A avaliação do ensino superior é ou pode ser um processo democrático?", Seminário de Avaliação nas Instituições de Ensino Superior, DEMEC/Sergipe, Aracaju, 18-19 de setembro, conf./mimeo.
- ; TIJIBOY, Juan Antonio; BRUM, Regina A.; COLLA, Anamaria Lopes e KLEIN, Maria Helena - (1989). *Tecnologia da educação: o entendimento de ciência e de técnica e as visões sociais de mundo*. Porto Alegre, Área de Tecnologia da Educação, FE/UFRS, mimeo.
- MELLO, Guiomar Namó de (org.) - (1986a), *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola.
- e outros - (1986), *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- (1986b), "Ensino de primeiro grau: as estratégias da transição democrática", in Guiomar Namó de Mello e outros - (1986), *Educação e transição democrática*, São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- NOSELLA, Paolo - (1989), "O trabalho como princípio educativo em Gramsci". *Educação e realidade*, nº 14(2)/3-20.
- OLIVEIRA, Betty - (1982), "A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica". *Em Aberto*, nº 4(26).
- (1985), "A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa". *Tecnologia Educacional*, nº 14(66/67).
- RIBEIRO, Darcy - (1980), "O papel reservado ao intelectual e à ciência nos países pobres". *Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 3(25)/213-216.
- SEVERINO, Antonio Joaquim - (1986), *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU.
- SOUSA, Daniel de - (1978), *A ideologia, os ideólogos e a política*. Lisboa, Livros Horizonte.
- VIEIRA PINTO, Álvaro - (1979), *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

## Algunas colocaciones (epistemológicas) indispensables para una reflexión anti-positivista sobre los errores en los aprendizajes. Notas freudo-piagetianas

Leandro de Lajonquière\*

Meus agradecimentos ao Dr. Ovide Menin, da Universidade Nacional de Rosário, por ter-me transmitido suas preocupações (anti)pedagógicas; e à Professora Luci Banks, por compartilhar quase todas as minhas dúvidas e algumas de minhas afirmações, realimentando assim minha curiosidade pelos estudos piagetianos.

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 ferias 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 sólo, 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 "substancia" 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

\*Psicanalista, pós-graduando na Faculdade de Educação da Unicamp

que en sí misma detenta tanto la clave que posibilita como la que 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 contrucciones 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 estas 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 ligación 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 empeñada en pensarse a sí misma como "ciencia de los medios y fines de la educación" (Millot, 1982, p.9), 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 respuestas 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", stricto 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 contramarchas 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 porqué Sara Pain, 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 sin-número de construcciones imaginarias puestas al servicio 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 éste sentido es que nosotros nos acercamos de sus juicios al mismo tiempo que nos distanciamos de las afirmaciones conductistas.

Estas últimas, en la medida que son consideradas como antídoto eficaz contra cualquier tipo de Dios desonesto dispuesto a hacernos caer en sus jugarretas, tienen garantizada su aceptación en el seno del discurso pedagógico hegemónico. Éste 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)<sup>1</sup>. 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 oportunidad<sup>2</sup> 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, estas 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 éste proporciona, estimulan la creencia sobre la posibilidad de fundar una "pedagogía más científica"<sup>3</sup>.

No obstante destaquemos que el hecho de que en estas tres perspectivas psicológicas se haga residir la responsabilidad del aprendizaje en un elemento intermediario, consciencia, ego (afectividad), in-

teligencia, en nada muda el uso que de ellas hace la clásica reflexión pedagógica. Efectivamente, el conductismo podrá simplificar de vez 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 pragmatismo 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 positiva<sup>4</sup>.

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 tempo 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"<sup>5</sup>.

Es fácil observar como, a su vez, esas posturas extremas contribuyen a trazar la línea divisoria entre lo que comunmente 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, consciencia, inteligencia, afectividad y organismo, siempre se desenvuelve, de forma tal que la posibilidad de adquirir conocimientos mantiene, en última instancia, una relación directa con aquel.

Por el otro lado, cuando se supone que nada se interpone o cuando se considera que la interposición de substancia alguna puede llegar a justificar en absoluto 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), estas 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 desventuras<sup>6</sup>.

Las teorías diádicas, por el contrario, enfatizan la interrelación entre el individuo y la sociedad (o cultura) como si fuesen dos realidades pre-constituídas 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 gallina<sup>7</sup>.

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 acaban se 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 entanto 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 que 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 exámen) que ese cuerpo, entanto 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 psico-pedagogos 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 congoscitivas (y/o psicomotrices). De esta forma, en estos casos, tan sólo cabería desenvolver una "práctica pura de lo real" (Jerusalinsky, 1988, p.17) 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 degradada<sup>8</sup>. 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, p.57). Entre el "organismo" y la "mente" no hay isomorfismo, ni relación de causa-efecto, ni una escalofriante unidad psicósomática. 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

anatômica, efecto de la acción de las leyes de la herencia biológica" (Braunstein, 1980, p.97) pasa a so-portar el trabajo quirúrgico del significante que lo re-corta, lo moldea y lo permea, hasta desfigurarlo para tornarlo (desde que hay cultura: siempre) más mito que realidad. Así las históricas se lo mostraron al vienés maestro y éste al transmitirnoslo nos abrió los ojos para que allí donde creíamos ver un organismo debíamos pasar a escuchar un cuerpo imaginario.

Al respeto Jerusalinsky (1988, p.24) es sumamente claro: la "dimensión psíquica, si bien parte de los mecanismos fisico-biológicos de que el organismo sea capaz, reconociendo en estos mecanismos 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, determinada por la biología sino por el orden de la palabra regido por el significante<sup>9</sup>.

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 de vez 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 entanto soporte imprescindible de los procesos psicológicos, sostenemos que la dinámica del primero no *determina* la lógica de los segundos<sup>10</sup>.

De esta forma, intentamos denodadamente recortar sutil pero tajantemente (digamoslo apresuradamente) la estricta dimensión psicológica de las problemáticas ligadas al aprendizaje, ya que "sólo admitiendo la autonomía del orden simbólico se podrá alcanzar la clave de la constitución (psicológica) del sujeto" (Braunstein, 1983, pp.16-17). Única 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 cuan 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, p.19). O desde otro ángulo; "lo madurativo se mantiene simplemente como límite pero no como causa" (Jerusalinsky, 1988, p.32)<sup>11</sup>.

Así es que en las faltas o presencias en lo real del organismo no descansa la responsabilidad ni la determinación de la lógica articulatória de los rodeos en el aprendizaje<sup>12</sup>.

Quién detenta la clave bajo la cual se despliega esa lógica? Desde donde se cifra tanto la posibilidad como la imposibilidad del aprender de un sujeto?

En las primeras líneas de este trabajo 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.

Para continuar avanzando en nuestra empresa 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 restrinjamos 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 entanto 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 nuestra 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 extendió 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, pp.14-15) 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 prelógico 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 correlacioné 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 solo porque a hora había una estructura de pensamiento capaz de procesarlos sino porque ahora Alicia era alguien capaz de querer saber).

O quizá 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 paradójal 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 mudado. Acaso le valió algo a Giordano Bruno "mostrar" a gritos a la Inquisición lo que él ya conocía? O, cuanto le vale a una profesora repetir hasta el cansancio la operación de "mostrar" un ejemplo en el pizarrón<sup>13</sup>?

La práctica científica como el caminante de la canción popular también ella 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 mismo se formuló) colocando mojones indicativos a partir de un punto firme: éste, 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, p.15).

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 conmueve. 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 lato<sup>14</sup>.

Así, una vez más, como nos enseñó Freud a remar contra la corriente psicológica, partiendo de la ruidosa "patología" poderemos llegar a desenmascarar la natural tranquilidad de la "normalidad". Si la fractura del pensamiento concreto nos "muestra" (en realidad somos nosotros que vemos en ella) un choque entre el orden del(os) conocimiento(s) y el orden del(os) saber(es), entonces, esta diada 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?)<sup>15</sup>.

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 trans-lúcida 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 digamos: la inteligencia y el (deseo) inconsciente son "eso" que resistien-

do, olvidando y repitiendo, determinan las vicisitudes del sujeto en sus aprendizajes. Ellos son "eso" que se interpone entre el E y la R.

Hasta aquí hemos intentado mostrarles a nuestros lectores con qué espíritu nos valemos de los trabajos psicogenéticos de Ginebra y de los psicoanalíticos para pensar el carácter sobredeterminado de los errores que jalonan los aprendizajes cotidianos de todo sujeto. Para ello hemos tomado como referencial el horizonte de la clínica psicopedagógica y muy especialmente el "caso Alicia". Más aún, el hecho de suponer que el error debe ser definido por el cruzamiento entre los saberes y los conocimientos nos llevó a publicitar una de nuestras tesis centrales que ordenan en la actualidad nuestras investigaciones en el área de la psicología educacional: la naturaleza compuesta del pensamiento más allá de la puntualidad de sus fracturas (o errores).

Ahora bien, si el presente trabajo intenta mostrar nuestro punto de arranque para poder construir una teoría de los aprendizajes que se inscriba entre las fronteras del campo piagetiano y del campo freudiano, entonces, cabe que nos preguntemos: cuáles son nuestros supuestos epistemológicos?

En efecto, nuestros lectores podrían estar pensando que nosotros estamos conjeturando en silencio la posibilidad de "articular" de vez esos discursos teóricos irreductibles el uno al otro. Si esto efectivamente fuera así, nosotros no nos sorprenderíamos como también los disculparíamos en la medida en que precisamente la mayoría de los numerosos estudios que en el seno de la psicología educativa se emprenden con esta finalidad acaban "articulando" Freud y Piaget (cfr. de Lajonquière, 1990b).

Por el contrario nosotros no organizamos nuestras actuales investigaciones según los dictados que esa postura epistemológica determina. Para despejar algunas dudas sobre el particular intentaremos a continuación abordar someramente esta cuestión.

Si estuviera en nuestro ánimo sostener la posibilidad de establecer una continuidad entre ambas teorías, entonces, crearíamos una especie de territorio de pasaje entre una y otra que correspondería a una supuesta continuidad en la dimensión de lo real. De ser ésta nuestra propuesta, tal vez construir una legalidad propia para el error y una teoría del pensamiento como siendo un compuesto, sería una tarea mucho más sencilla. Ella se resumiría en adicionar las dos estructuraciones, de la inteligencia y del deseo (o los órdenes de los conocimientos y de los saberes) que conjeturamos accionando simul-

táneamente, al mismo tiempo que estableceríamos las formas de conectabilidad entre las teorías que se encargan de especificarlas independientemente.

Si así fuera, hubiéramos intentado reducir la teoría de la inteligencia a la psicoanalítica o viceversa, presuponiendo que una de ellas sería más comprensiva que la otra y, lo cual en última instancia, sería caracterizar al conocimiento científico por su crecimiento acumulativo. Esta posición, cara a la tradición positivista, participaría de la fantasía de la unificación de los conocimientos que Bachelard ha precisado como siendo un verdadero obstáculo epistemológico. Muy por el contrario, la historia de las ciencias muestra una tendencia constante al establecimiento de discontinuidades y rupturas entre las teorías.

En lo que a nosotros nos compete de cerca y en la medida en que intentamos sostener una postura materialista-discontinuísta, está claro que la psicología genética de la escuela de Ginebra y el psicoanálisis han logrado definir campos específicos<sup>16</sup>. Cada uno de ellos nos permite elucidar el carácter de no-arbitrariedad del error utilizando nociones que sólo adquieren consistencia en aquellos territorios teóricos a los cuales pertenecen. Ahora bien, reclamar la especificidad propia de cada territorio del conocimiento no quiere decir por cierto que se trate de compartimientos estancos. Precisamente sostener esta otra creencia provoca la ya tradicional ignorancia mutua que profesan piagetianos y freudianos.

Brevemente, podríamos afirmar que al no-aislamiento entre los distintos compartimientos del conocimiento, se le superpone una progresiva distinción a nivel de los productos. Esta situación, en cierto sentido paradójica, queda ejemplificada por las relaciones que mantuvieron el psicoanálisis y la termodinámica contemporánea a Freud y la lingüística contemporánea a Lacan. En ambas oportunidades el no-aislamiento mutuo posibilitó la "importación conceptual" que determinó la producción de nuevos objetos de conocimientos desplazando las problemáticas teóricas vigentes. Así, la conceptualización freudiana del aparato psíquico produjo un giro copernicano en el seno del conocimiento psicológico-psiquiátrico de la época, y los posteriores trabajos de Lacan llevaron a concebir el inconsciente estructurado como un lenguaje.

Ahora bien, se trataría en estos dos casos de una "articulación"? Rotundamente decimos que no ya los conceptos y métodos de cada una de las disciplinas conservaron su especificidad. Por el contrario, de lo que se trata es de "trabajos de importación conceptual" suma-

mente fecundos, que determinaron la reformulación de nociones capitales.

El hecho de ilusionar la posibilidad de una articulación teórica entre campos distintos está "soportada por la existencia del objeto real empírico en tanto síntesis de múltiples determinaciones" (Braunstein, 1980, p.82). Es decir, "como sobre cada objeto real empírico puede recaer el discurso de diferentes disciplinas que se han ido diferenciando en el curso de la historia, se genera la ilusión, por un lado, de una partición del objeto en tantos fragmentos como ciencias pueden discurrir sobre él, y por el otro, se pasa a suponer que los objetos formales abstractos y objetos de conocimientos se han anudado o se han articulado en el objeto real" (ibidem, p.83).

Sostener esta perspectiva en el interior de nuestra problemática, nos llevaría a afirmar la posibilidad de la articulación, lisa y llana, entre las distintas disciplinas que pretenden precisar la complejidad del aprendizaje especificando a su modo un "factor" interviniente en el proceso.

El hecho de encontrarnos con una diversidad de factores y una multiplicidad de disciplinas que los recortan va de suyo, ya que si "el objeto real (en nuestro caso el error cometido) es síntesis de múltiples determinaciones (...) nada podrá ser explicado por una ciencia" (ibidem...) sino por disciplinas distintas y de un modo diferenciado<sup>17</sup>. "El cambio en uno de los sectores de la realidad, objeto de estudio de una disciplina específica, repercute sobre la posibilidad misma de discurrir sobre ese objeto concreto desde otras ciencias" (ibidem...).

Pero, sostenemos que ello no justifica en momento alguno que se hable en una articulación teórica entre el psicoanálisis y la psicología genética ni de la creación de un nuevo campo por una mera y simple yuxtaposición. La articulación entre ellos a propósito de la construcción de una teoría del pensamiento de ser realmente algún día posible, con seguridad no provendrá del reconocimiento de las interacciones de cada una de ellas sobre el proceso real de producción del error.

El anhelo por una supuesta articulación teórica debe ceder su lugar a un auténtico proceso de reconstrucción teórica en el marco de la praxis psicopedagógica. De esta forma, semejante empresa anti-positivista, recortará un nuevo territorio a medida que haga jugar los conceptos e eventos de una disciplina en la otra no olvidando nunca que ellos fueron previamente sometidos a correcciones procedentes del campo al cual pasan a aplicarse.

## Notas

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 pedagogia: ciência ou arte?)"

2. "A psicopedagogia entre o saber e o conhecimento", in *Educação & Sociedade* nº 33, Cedes, Unicamp.

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 Jean 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*, Denoël, Paris, 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 esto respecta, adelantemos que la operación es de por sí compleja dado que entre los comentaristas y críticos de Piaget no se ha impuesto nitidamente 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 al 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-lacanian 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" (Pêcheux). Es en este sentido, precisamente, que el psicoanálisis puede incluirse dentro de un pensamiento verdaderamente dialéctico que lanza la pregunta por los mecanismos de sujetación 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 pueden 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, p.85) 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. Con esta afirmación nuestros lectores ya pueden sospechar en donde hacemos recaer específicamente una de nuestras críticas al psicogenetismo piagetiano.

12. Para persuadirse de ello tan sólo basta acercarse de los trabajos clínicos de Françoise Dolto y Maud Mannoni.

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, p.125) "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" (inédito).

16. Nuestra postura es materialista por esforzarse en sostener que el conocimiento es el producto de una práctica social históricamente determinada que no tiene sujeto autor ni fin y no por suponer que todo lo existente se reduce a ser un mero epifenómeno de la cruda y única materia fisico-química. Y es discontinuista (o bachelardiana) por postular la existencia de una ruptura entre lo real y su conocimiento.

17. Y esto es más que evidente en nuestra área de investigación: los "factores" que intervienen en el fracaso (escolar) son múltiples: psicológicos, institucionales, metodológicos, sociales, etc. Mas, resaltemos que esto no debe impedirnos pensar que, en última instancia, cada discursividad teórica intenta recortar un campo particular de trabajo e intervención a medida que va respondiendo las preguntas que ella misma se formuló a partir de las otras preguntas que, también ella misma, momentos antes se había colocado. Para que esto sea posible, entonces, cada teoría delimita su "horizonte factorial". En este sentido recordamos a nuestros lectores que nosotros estamos interesados, precisamente, en recortar (de una forma no-positivista) la estricta dimensión psicológica de las problemáticas ligadas a los aprendizajes.

## Bibliografía

- ALVES, R. - (1988), *Filosofia da ciência*. São Paulo, Brasiliense.
- BANKS, L. (org.) - (1987), *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo, Cortez.
- BARALDI, C. - (1986), "Saber sobre el sujeto o sujeto del saber". *Revista Aprendizaje Hoy* nº 14.
- BOVET, M. e VOELIN, D. - (1990), "Examen et apprentissage opératoires: faut-il choisir entre approches structurales et fonctionnelle?". *Archives de Psychologie*, nº 58, Genebra.
- BRAUNSTEIN, N. - (1975), "Relaciones del psicoanálisis con las de más ciencias", in *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ e SAAL, F. - (1980), "El sujeto en el psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística", in Braunstein (org.), *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*, México, Siglo XI.
- \_\_\_\_\_ (org.) - (1983), *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*, México, Siglo XXI.

- de LAJONQUIERE, L. - (1989), "A psicopedagogia entre o saber e o conhecimento". *Educação & Sociedade*, nº 33.
- \_\_\_\_\_ - (1991), "O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte?". *Educação e Filosofia*, nº 11, vol.6 (no prelo).
- DE ROSE, J. - (1982), "Consciência e propósito no behaviorismo radical", in B. Prado, *Filosofia e comportamento*, São Paulo, Brasiliense.
- FREUD, S. - (1979), "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", in *Obras Completas*, Madri, Biblioteca Nueva.
- INHELDER, B. e outros - (1976), "Des structures cognitives aux procédures de découverte". *Archives de Psychologie*, nº 44.
- \_\_\_\_\_ - (1989), "Du sujet épistémique au sujet psychologique". *Bulletin de Psychologie*, nº 390.
- JERUSALINSKY - (1988), *Psicoanálisis en problemas del desarrollo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LACAN, J. - (1985), "Posición del inconsciente", in *Escritos II*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ - (1986), *Seminario II*. Barcelona, Paidós.
- MANNONI, M. - (1982), *La primera entrevista con el psicoanalista*. Buenos Aires, Gedisa.
- MASOTTA, O. - (1979), *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- MILLOT, C. - (1982), *Freud: anti-pedagogo?*. Intr. y cap.IV. Barcelona, Paidós.
- MUNARI, A. - (1981), "Piaget anti-pedagogo". *Revista Argentina de psicología*, nº 29.
- PAIN, S. - (1979), *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Vol. 1. Buenos Aires, Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ - (1980), "Entre conocimiento e inteligencia". *Revista Argentina de Psicología*, nº 27.
- PASTERNAK, M. - (1975), "El método psicoanalítico", in Braunstein e outros, *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.
- PIAGET, J. - (1964), *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.
- \_\_\_\_\_ - (1972), *Problèmes de psychologie génétique*. Paris, Denoël.
- \_\_\_\_\_ - (1975), *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, PUF.
- SAAL, F. - (1975), "Conductismo, neoconductismo y gúestald", in Braunstein (org.), *Psicología, ideología y ciencia*. México, Siglo XXI.
- VINH-BANG - (1990), "L'intervention psychopedagogique". *Archives de Psychologie*, nº 58.

## CRÔNICA DO COTIDIANO ESCOLAR

### Violência e escola\*

Eloisa Guimarães, Vera de Paula, Lea Scholl

Uma das imagens que se associa imediatamente ao ensino noturno é a do aluno que trabalha durante o dia e, não podendo estudar na época adequada, procura o curso noturno em busca de uma melhoria de condições de vida.

Partindo dessa imagem, pretendíamos, em 1989, caracterizar melhor o aluno do ensino de 1º grau regular noturno da escola pública no município do Rio de Janeiro e detectar como esse aluno representa a escola. Queríamos ainda verificar quais as relações existentes entre os conteúdos programáticos e a vida desse estudante.

Entretanto, quando começamos a visitar as escolas selecionadas — duas, inicialmente, às quais se pretendia juntar outras com vistas a delimitar um universo mais abrangente —, deparamo-nos com uma realidade que fugia às expectativas, tanto às nossas como às proporcionadas pela literatura sobre a escola noturna.

Nessas duas escolas encontramos, como constituinte predominante da realidade escolar, a questão da violência, principalmente em uma delas, próxima de favelas, na zona norte da cidade. Lá a violência surge na forma de crime, drogas, quebra de autoridade. Enfim, encontramos uma juventude com outros valores e um professorado acuado, sentindo-se abandonado pelas autoridades e impotente para encontrar saídas dentro da escola. Optamos, então, por nos limitar a uma pesquisa exploratória que expressasse as relações vividas dentro da escola, a partir de cada faceta da violência.

\*Artigo baseado na pesquisa "Conteúdos do ensino noturno: compreensão do real ou o avesso da realidade?", desenvolvida entre 1989 e 1990 pelo Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Dessa pesquisa participou também, como pesquisadora, a professora Maria do Socorro Diniz, da FE/UFRJ.