

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PRE-GRADO

TEMA: Inconsciente y aprendizaje

Supervisor: Lic. Roberto Stazzone

Alumna: Gloria M. Alférez –
Mat. N° 3278/95

Año: 1999

t-pg	N° CLASIFICACIÓN:	ADQUISICIÓN:
		donat
	N° INVENTARIO:	448

*= aprendizaje
- inconsciente*



EGRESO 15/12/99

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
ESCUELA SUPERIOR DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION-REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S. 586/85 - O.C.S. 143/89

NOMBRES Y APELLIDO: Gloria Mabel Alférez

MATRICULA Y AÑO: 3278/95

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION: Psicología Educacional

SUPERVISOR: Lic. Roberto Stazzone CO-SUPERVISOR:

CONSIGNAR SI EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO:
SI.....NO X

TITULO DEL PROYECTO: Inconsciente y Aprendizaje

PALABRAS CLAVE (hasta cinco): Aprendizaje - Error - Inconsciente - Inteli
gencia - Pensamiento

DESCRIPCION RESUMIDA (Antecedentes, Marco Teórico, Finalidad, en no más de 120
palabras, escrito a máquina o P.C. y luego pegado):

Finalidad: Argumentar que las marchas y contramarchas que un sujeto soporta en sus aprendizajes, es decir sus vicisitudes (incluidos los llamados errores) pensando a este sujeto como algo diferente de un organismo que se adapta, son el efecto de una legalidad que los trasciende. Al respecto, Piaget hablaría de legalidad de la inteligencia y Freud de legalidad propia del (deseo) inconsciente. En este trabajo se postulará, tomando otro desarrollo teórico que parte de ambos, la posibilidad de pensar en la intersección y no en la oposición de inteligencia e inconsciente.

Así el error o la quiebra en el aprender se presenta como un efecto no casual de una articulación significativa entre el "potencial intelectual" afectado y la "dramática subjetiva inconsciente" en la que un sujeto se encuentra (sujetado).



OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES (Alcances de la Investigación: exploratoria, descriptiva y/o explicativa): Exploratoria

METODOS Y TECNICAS (Fuentes, procedimientos y análisis de datos):

Rastreo bibliográfico.

LUGAR DONDE REALIZARA EL TRABAJO:

Biblioteca Municipal - Biblioteca U.N.M.P - En la ciudad de Mar del Plata

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

-Pregunta que guía la investigación.

-Textos : Freud
Piaget
de Lajonquiere

-Redacción hipótesis.

-Redacción conclusiones.

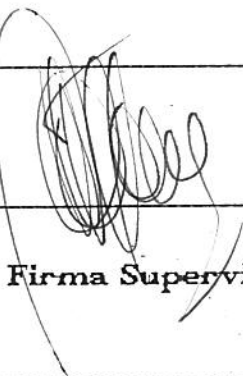
BIBLIOGRAFIA BASICA DE REFERENCIA:

de Lajonquiere, Leandro - Editorial Nueva Visión.

Freud, Sigmund - Obras Completas - Tomo XIX "El yo y el ello"- Ed. Amorrortu.

Lacan, Jacques - Escritos I - Ed. Paidós.

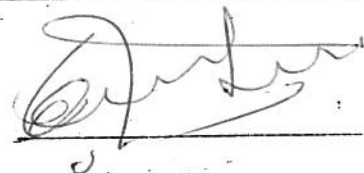
Piaget, Jean - Psicología de la Inteligencia - Ed. Siglo XX



Firma Supervisor



Firma Co-Supervisor



Firma del Alumno

Comite de Investigación

Comite de Investigación

FECHA CONFORMIDAD:

10/7/99



Lic. Sefer

..."El niño no tiene que convertirse en un sabio, es preciso que aprenda a aprender.

La enseñanza principal, la más difícil de todas es, para él, la de la ignorancia.

De ahí, el niño se abrirá a un saber del que le había apartado "la manía pedante de enseñar".

No es el papel del preceptor el de aportar respuestas, sino ser un útil lógico del que el niño se podrá servir el día en que tenga deseo de aprender.

Su interés estará en no trazar la imagen de una educación ideal como reflexionar sobre el ideal de una educación.

Por una parte, se organiza siempre un ideal en torno a una carencia. Por otra parte, hay inevitablemente en su intención la dimensión de lo imposible.

La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al comienzo por el pedagogo, el cual se prohíbe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir del deseo que sirve de base a su elección pedagógica.

J. J. Rousseau

INTRODUCCIÓN

“El inconsciente es la suma de los efectos de la palabra sobre un sujeto, en el nivel en que el sujeto se constituye por los efectos del significante. Esto deja bien sentado que con el término sujeto no designamos el sustrato viviente necesario para el fenómeno subjetivo, ni ninguna especie de sustancia, ni ningún ser del conocimiento en su patía, segunda o primitiva, ni siquiera el logos encarnado en alguna parte, sino el sujeto cartesiano, que aparece en el momento en que la duda se reconoce como certeza, sólo que con nuestra manera de abordarlo, los fundamentos de ese sujeto se revelan mucho más amplios y, por consiguiente mucho más sumisos, en cuanto a la certeza que yerra. Eso es el inconsciente.

Jacques Lacan

El título de este proyecto: “Inconsciente y Aprendizaje” surge a partir de pensar en este sujeto al que Lacan hace referencia, en la posibilidad de poder ir articulando los términos tomados como palabras claves (aprendizaje – error – inconsciente – inteligencia – pensamiento), en un discurso que permita explicar las vicisitudes que este sujeto soporta en sus aprendizajes, para entonces intentar reemplazar la oposición de dicotomías por la propuesta de complementariedades.



Pregunta que guía la investigación

Pensando en un ámbito: el educacional

Un rol: Psicólogo Educacional

Una teoría: La Teoría Psicoanalítica

Surge una pregunta: ¿La inteligencia y el (deseo) inconsciente constituyen "eso" que, resistiendo, generando el olvido y la repetición, determina las vicisitudes (incluidos los llamados errores) de un sujeto en sus aprendizajes?

MERODEAR LO REAL

El lugar de la verdad puede delinarse precisando la función de lo real en relación al saber. La verdad aspira a lo real, pero encuentra pronto su límite en la medida en que este real vuelve siempre al mismo lugar, entendiendo por tal, aquello que del sujeto nunca cesa de no inscribirse. Una negación intenta dar cuenta del carácter de imposibilidad propia de lo real: no se puede no evitar. Lo real se mide con lo imposible de decir.

El saber en cuestión es el inconsciente. Un saber que fastidia, que incomoda, un saber que se nos impone y con el cual no sabemos que hacer. Freud descubrió la incidencia de este saber no sabido, Lacan reconoció su estructuración como un lenguaje.

Esa estructura se articula de un punto de falta, un agujero que es abordable solamente por los efectos con los que se señala.

Que haya inconsciente quiere decir que hay saber sin sujeto. Se trata de un saber impuesto por los efectos del significante. El saber no tiene otro sujeto que el que se desliza en la cadena significativa. Ese sujeto surge como efecto del traspie, de la equivocación, como tempranamente señaló Freud.

La equivocación nos conduce hasta el inconsciente, pero él nos lleva más allá, hacia el puro real. Ese real que gobierna nuestras acciones y que la práctica del psicoanálisis merodea.

NEGACIÓN Y REPRESIÓN

En el texto sobre la Verneinung Freud parte del problema que significa el hecho de que muchas veces lo reprimido logre acceder a la conciencia, en la medida en que su enunciado es afectado por una negación, sin que eso implique un levantamiento de los efectos de la represión en la producción de neurosis.

Sabemos que en el inconsciente no vale el principio de contradicción.

El principio de contradicción es un principio lógico. Dos proposiciones son contradictorias cuando ambas no pueden ser verdaderas a la vez ni tampoco falsas a la vez. Dos proposiciones son contrarias, en cambio, cuando ambas no pueden ser verdaderas a la vez, pero ambas pueden ser falsas a la vez. En términos más generales, la forma topológica del principio de contradicción enuncia que "es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo y bajo el mismo respecto" y la forma lógica enuncia "No a la vez p y no-p".

La contradicción es desconocida para el inconsciente. En efecto, el inconsciente se caracteriza por ausencia de contradicción, proceso primario (movilidad de las investiduras), carácter atemporal y sustitución de la realidad exterior por la realidad psíquica.

La contradicción es el efecto de la represión. La oposición entre "p" y "no-p" es introducida por la censura, por el trabajo de censura entre Preconsciente e Inconsciente. Para el inconsciente esta contradicción no existe.

Para Freud, por lo tanto, el enunciado "no-p" no deja de implicar un acceso a la conciencia.

Freud subraya que, incluso a partir del trabajo analítico, el paciente puede llegar a admitir intelectualmente el hecho de que ese "no" no corresponde, es decir, a aceptar la proposición en términos afirmativos, sin que eso traiga por consecuencia el levantamiento de los efectos de la represión.

Tenemos dos posiciones: una es que lo reprimido adviene a la conciencia, pero en forma negada, en cuyo caso la posición subjetiva es la de mantener el rechazo de lo reprimido, pero no en el sentido de denegarle el acceso a la conciencia, sino negándolo en su enunciado.

La otra posición llega incluso a una aceptación intelectual de esa conciencia de lo reprimido.

Pero en ambos casos, de todas maneras, lo esencial de la represión se mantiene.

Para Freud, "la negación es un modo de tomar noticia de lo reprimido, en verdad, es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido".¹

En este caso el término "cancelación" alude al término alemán "aufhebung", utilizado también por Hegel para dar cuenta del proceso dialéctico. La "aufhebung" implica la supresión de algo pero al mismo tiempo su conservación.

La verneinung (denegación) es una aufhebung (cancelación) de la represión, esto significa en términos hegelianos, presentar el propio ser bajo el modo de no ser, pues, siguiendo a Hegel, lo dialéctico representa frente a lo abstracto la acentuación de que esta abstracción no es sino la realidad muerta y vaciada de su propia substancia. Para que así suceda, le es preciso a lo real aparecer bajo un aspecto en el que se niegue a si mismo.

¿Cuál es la diferencia entre "cancelación de la represión" y "aceptación de lo reprimido"?

Freud señala que "con ayuda de la negación es enderezada sólo una de las consecuencias del proceso represivo, a saber, la de que su contenido de representación no llegue a la conciencia. De ahí resulta una suerte de aceptación intelectual de lo reprimido con persistencia de lo esencial de la represión. En el curso del trabajo analítico producimos a menudo otra variante, muy importante y bastante llamativa de esa situación. Logramos

¹ Freud, Sigmund, en Obras completas, t. XIX. Ed. Amorrortu. Bs. As.

triunfar también sobre la negación y establecer la plena aceptación intelectual de lo reprimido, a pesar de lo cual el proceso represivo mismo no queda todavía cancelado".²

Estas reflexiones testimonian cómo la función intelectual se separa del proceso afectivo y nos permiten asociar la cancelación de la represión con la función intelectual y la no aceptación de lo reprimido con el proceso afectivo. La represión es el proceso por el cual al retoño de lo reprimido se le sustrae la investidura de modo de impedir su acceso a la conciencia.

La cancelación de la represión podría entonces indicar la cancelación de este proceso, la representación tiene permitido el acceso a la conciencia. Y la no aceptación de lo reprimido requiere plantear la pregunta acerca de lo reprimido como algo diferente a la representación que hasta ese momento no tenía permitido el acceso a la conciencia y que ahora lo ha obtenido, vía el agregado de la negación.

Aceptar lo reprimido, entonces, implicaría una modificación al nivel del proceso afectivo, es decir, al nivel de la fijación pulsional, en tanto que una cancelación de la represión implicaría sólo una cancelación del proceso puntual que impedía el acceso a la conciencia de cierto contenido de representación en particular. Pero esa cancelación no elimina el núcleo de lo reprimido constituido por la fijación pulsional en el momento constitutivo de la represión primaria, ni el mecanismo en sí del desplazamiento del monto de afecto hacia otras representaciones.

Por eso Hyppolite sugerirá en el Seminario de Técnica Freudiana de Lacan, "distinguir siempre entre la negación y la actitud". Esto es, distinguir entre el nivel del enunciado y el nivel de la enunciación. A nivel del enunciado algo se hace presente, sin que por ello la actitud, es decir, la enunciación, modifique su posición respecto de lo reprimido.

El "no" del juicio adverso sería la marca de la negación, que baja de la enunciación al enunciado, la marca de la posición de la enunciación.

² Freud, Sigmund, en Obras completas, t. XIX. Ed. Amorrortu. Bs. As.

La representación ha llegado a la conciencia, pero lo esencial de la represión es el divorcio original entre representación y afecto.

“El estudio del juicio nos abre acaso, por primera vez, la intelección de la génesis de una función intelectual a partir del juego de las mociones pulsionales primarias. El juzgar es el ulterior desarrollo, acorde a fines, de la inclusión dentro del yo o la expulsión de él, que originariamente se rigieron por el principio de placer” (...) “La afirmación como sustituto de la unión pertenece al Eros, y la negación sucesora de la expulsión, a la pulsión de destrucción”. *

* Freud, Sigmund, en Obras completas, t. XIX, Ed. Amorrortu, Bs. As

LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO HUMANO

La psicología evolutiva es principalmente la especialidad de la Psicología que estudia la ontogenia o desarrollo del hombre.

El llamado ciclo vital del ser humano es la forma de evolución de la existencia, desde el mismo nacimiento hasta la muerte. En él se distinguen principalmente tres grandes períodos: desarrollo, madurez e involución. El desarrollo va desde el nacimiento hasta la iniciación de la madurez, comprendiendo la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud. La madurez es un período de relativa estabilidad y plenitud vital, comprende desde el final de la juventud hasta el comienzo de la vejez. Por último el período involutivo o vejez.

Esta diferenciación de los períodos es bastante variable, ya que existe una multitud de factores biológicos y ecológicos que participan en la evolución de la existencia, como por ejemplo: el clima, el tipo de vida, la constitución del individuo, etc. Todo esto hace que sea imposible establecer períodos plenamente precisos, ya sea desde el punto de vista crónológico como desde la perspectiva de su misma naturaleza.

El desarrollo en su conjunto es un proceso unitario y continuo, aunque en realidad no se puede considerar perfecta ni su unidad ni su continuidad, ya que la continuidad del desarrollo está interrumpida por la existencia de estadios o fases, con lo que el desarrollo rompe su carácter progresivo, y su unidad tampoco es plena, ya que en ella participan diversos componentes que la hacen variar según difieren unos de otros.

Todo estadio posee ciertas características que lo definen como tal:

- ❖ Debe tener un comienzo y un final claramente definido.
- ❖ Debe poseer un orden de sucesión preestablecido, de unos con respecto a otros, de tal forma que exista una jerarquización de los modos de

comportamiento, con lo cual los estadios nuevos descansan sobre los anteriores o pasados.

- ❖ Debe poseer cada estadio períodos críticos que capaciten al individuo para posibles aprendizajes.

El concepto de estadio se ha aplicado en psicología infantil y han sido numerosas las clasificaciones de los estadios del desarrollo humano que se han realizado. La infancia, la niñez y la adolescencia, son las fases del desarrollo más estudiadas por los psicólogos, ya que el despliegue del aprendizaje humano en estas fases es muy notorio.

Es en la infancia y la niñez donde la noción de estadio ha tenido su ámbito de mayor aplicación. Mucho autores como Freud, Piaget, Gessell, Wallon, Erikson, etc. han hecho uso de categorías descriptivas para estas fases.

EL DESARROLLO INTELECTUAL SEGÚN LA TEORÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget desde el marco teórico de la psicología genética, pone el acento en la interacción del sujeto con el medio para el desarrollo de la inteligencia, siendo los factores innatos sólo un grupo de respuestas reflejas, punto de partida en la construcción de funciones adaptativas superiores.

Para Piaget el desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia, que en el hombre requiere un tiempo superior al de otras especies debido a la cantidad y complejidad de los conocimientos que tendrá que adquirir.

Identifica dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño:

- ❖ Lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general.
- ❖ El desarrollo llamado espontáneo, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y es esto esencialmente lo que toma tiempo.

El inicio de este largo camino cognitivo son los reflejos del recién nacido, primeras adaptaciones innatas. Un grupo de ellas resulta de particular importancia para su desarrollo, son los reflejos arcaicos. En principio automáticos, luego de un breve período se corticalizan, es decir se transforman e integran en conductas voluntarias (esquemas de acción).

Sobre estos moldes se estructurarán los procesos de aprendizaje del bebé, ya que estos reflejos desaparecen luego de un breve período. No obstante las acciones que los reflejos componen, evolucionan como esquemas de acción que conservan la secuencia motriz del reflejo.

Algunos de estos reflejos son los de succión, oculares, prensión o grasping, tónico-servical, enderezamiento, marcha automática y de defensa(Moro).

Por medio del ejercicio por repetición (asimilación reproductora en orden funcional), la búsqueda de nuevos objetos por extensión del esquema reflejo (asimilación generalizadora) y la discriminación de las características de los diferentes objetos y las situaciones con ello asociadas (asimilación cognitiva) se producirán las primeras adaptaciones, que servirán de base a las adaptaciones posteriores más complejas.

En cuanto a los factores que intervienen en este proceso de desarrollo, Piaget discrimina cuatro principales:

- ❖ El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del sistema nervioso central y sistema endócrino. La maduración es una condición necesaria pero no suficiente ya que para que las posibilidades individuales se realicen hace falta el ejercicio funcional y un mínimo de experiencia.
- ❖ La posibilidad de actuar sobre los objetos activamente constituye otro factor de importancia. El sujeto al experimentar con las propiedades físicas y al coordinar sus acciones con el fin de conseguir un resultado, por ejemplo los tanteos que desembocan en la construcción de la noción de objeto permanente, asimila estas acciones a estructuras cognitivas propias, según el nivel de complejidad de las mismas.
- ❖ El tercer factor son las interacciones y relaciones sociales, implica el intercambio del individuo con el medio no ya objetivo sino social, del cual recibe aportes y sobre el cual actúa.
- ❖ En el desarrollo del niño no sólo se da una combinación de factores innatos más experiencia sino que hay una verdadera construcción progresiva de estructuras. Esta sigue una línea tal que un logro sólo es posible en base a otro anterior. El mecanismo consiste en un verdadero proceso de autorregulaciones, de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones del medio y una regulación retroactiva o feed-back, todo esto integrado en un sistema.

De esta forma se van produciendo cambios significativos de tipo estructural, funcional y de conducta a medida que progresa el niño en edad, en una sucesión de estadios. Esta sucesión implica un orden necesario, además de una cronología.

Hay, según Piaget, integración de una estructuras (de nivel inferior) en otras formadas en estadios siguientes (de nivel superior). La tendencia será el equilibrio aunque su desarrollo implique desniveles o desfases permanentes. En "Psicología de la inteligencia", Piaget trata de demostrar que aquellas nociones que para muchos son intuitivas, como: el espacio, el tiempo, la causalidad y el objeto permanente, son en realidad el producto de una lenta construcción, que es llevada a cabo por la inteligencia en un proceso que al mismo tiempo que se organiza a sí misma, organiza la realidad.

En este texto se plantean algunos postulados básicos sobre los que se encuentra edificada la teoría:

- ❖ **INTELIGENCIA como ADAPTACIÓN**, porque estructuralmente, se la puede definir por la reversibilidad progresiva de las estructuras móviles que construye. Por lo tanto, la inteligencia no es el esquema lógico acabado (que puede llamarse concepto, juicio o razonamiento), sino un sistema de operaciones vivientes y actuantes, incluidas dentro del dinamismo constante de la existencia, lo que supone un juego infinito de adaptaciones y readaptaciones, de equilibrios, desequilibrios y búsquedas de nuevas formas de reequilibración.

- ❖ Si la adaptación supone una forma de equilibrio entre las presiones del medio y las respuestas del sujeto:
ASIMILACIÓN serán las acciones del sujeto que modifican a los objetos del medio e imponen sobre él mismo esquemas propios.

- ❖ Considerando el proceso inverso, **ACOMODACIÓN** será el plegarse el organismo ante las exigencias del medio para su ajuste adaptativo.

- ❖ Entonces: **ADAPTACIÓN** es un equilibrio entre **ASIMILACIÓN** y **ACOMODACIÓN**.

- ❖ **INTELIGENCIA** entonces como **punto de llegada**, porque este es el término genérico que designa las formas superiores de organización y equilibrio de las estructuras cognoscitivas.

Funcionalmente es lícito afirmar que, una conducta es tanto más inteligente cuanto más las trayectorias entre los sujetos y los objetos dejen de ser simples y necesiten más composición progresiva.

Por un desarrollo progresivo, **no lineal**, sino más bien en espiral, a través de estadios y períodos, el niño pasa de un modo de pensamiento primitivo, subjetivo, más egocéntrico, a un modo de pensamiento complejo, objetivo, socializado.

De allí que haya que distinguir estadios de consolidación de las estructuras y períodos de transición en los cuales se forman los esquemas respectivos.



ESTADIOS DE LA INTELIGENCIA SEGÚN PIAGET

- ❖ **ESTADIO SENSORIO-MOTRIZ:** en él los comportamientos se dan exclusivamente a nivel práctico, de acción elemental

Incluye seis períodos:

- ◆ Uso de los mecanismos reflejos congénitos
- ◆ Reacciones circulares primarias
- ◆ Reacciones circulares secundarias
- ◆ Coordinación de esquemas de conducta adquiridos y su aplicación a situaciones nuevas.
- ◆ Reacciones circulares terciarias.
- ◆ Transición del acto intelectual sensomotor a la representación.

Este estadio se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, o sea, durante los dos primeros años de vida. Las características principales radican en la no diferenciación entre sujeto y objeto. El sujeto es un objeto más entre otros. El universo no presenta objetos permanentes, ni tiempo que relacione los acontecimientos, ni causalidad exterior a las acciones. Entre el presente estadio y el que le va a suceder aparecen la imitación, la imitación diferida y el juego simbólico.

- ❖ **PREOPERATORIO o PRECONCEPTUAL:** en él se verifica la función semiótica en la actividad lúdica, en el lenguaje y en la construcción de imágenes (período simbólico), y más adelante, por medio de descentraciones reguladas, que determinan una conservación prelógica (período intuitivo).

El primer nivel de la inteligencia conceptual es el juego simbólico, preconceptual, etapa signada por la representación y el símbolo y que se presenta entre los 2 y 4 años aprox.

La función simbólica le permite al niño referirse a algo mediante un intermediario que actuará como significante diferenciado. Esta aptitud permite el crecimiento del lenguaje que en un comienzo se basa en el empleo de símbolos (de valor individual), para progresar con el empleo de signos (de significación universal).

El juego simbólico o juego de ficción o del como si..., es una actividad que se realiza por el placer que se experimenta en ella misma, y el juego simbólico le permite al niño manejar un sistema de signos contruídos por él mismo y adaptables a sus propios deseos.

❖ **ESTADIO OPERATORIO LÓGICO:** a su vez dentro de este estadio se distinguen dos períodos:

- ◆ **Lógico concreto:** con coordinación sobre los objetos en un sistema reversible, comenzando a coordinar las operaciones mismas y en el cual al comienzo el niño necesita la presencia del material concreto para poder operar y el cual va abandonando a medida que avanza en la estructura. Reversibilidad de pensamiento.
- ◆ **Lógico formal:** donde aparece la posibilidad de combinar los sistemas reversibles en un grupo llamado de las cuatro transformaciones para garantizar la marcha del método hipotético deductivo del pensamiento.

No debemos considerar que la evolución intelectual se produce a tirones. Existe una continuidad del desarrollo intelectual, desde los comportamientos primitivos sensoriomotrices hasta la estructura global de red y de grupo del pensamiento formal.

Los estadios de la inteligencia constituyen sucesivos procesos de equilibración, escalones hacia el equilibrio. Cuando se alcanza el

equilibrio en un punto, la estructura, se integra en un nuevo sistema de formación, hasta un nuevo equilibrio más y más estable y de campo más amplio.

En el punto de partida teníamos un mundo sin objetos, un mundo caótico de cuadros en movimiento que aparecía y desaparecían mágicamente, concibiendo como primero y casi único motor la actividad del sujeto. Esos cuadros se conservaban centralizados en el Yo, en un Yo que se ignoraba a sí mismo y que se confundía en aquellos.

En el punto de llegada tenemos un mundo de objetos cuya permanencia, sustancialidad, identidad y exterioridad no son ya función del sujeto.

Nos encontramos ante la posibilidad de la abstracción y ante un sistema completo, es decir enteramente equilibrado, de compensaciones, tales que a cada transformación corresponde la posibilidad de una inversa o de una recíproca.

“Es posible concebir, pues en el sentido más concreto y preciso, a las agrupaciones operatorias de la inteligencia como la “forma” de equilibrio final hacia la cual tienden las funciones senso-motrices y representativas en el curso de su desenvolvimiento, haciendo posible esta concepción que se comprenda la unidad funcional profunda de la evolución mental, a la vez que señalando las diferencias de naturaleza que distinguen las estructuras propias de las etapas sucesivas.(...)”³

³ Piaget, Jean, en Psicología de la Inteligencia. Ed. Siglo XX . Bs. As.

**DOS TEORÍAS: TEORÍA PSICOANALÍTICA
TEORÍA GENÉTICA**

**DOS SUJETOS: Sujeto del Inconsciente
Sujeto epistémico**

La Teoría Psicoanalítica está atravesada, marcada, en toda su extensión e intensidad, por la idea de movimiento. El conflicto psíquico habla de una condición estructural del aparato en constante movimiento de fuerzas contrapuestas, donde la eliminación de toda tensión es planteada por Freud como imposible estado de reposo que sólo se alcanza en la muerte, es decir que no se alcanza.

En lo que se refiere a Freud, sus primeras concepciones de la cura se orientaban a la necesidad de una catarsis, entendida como movilización de representaciones vinculadas a un hecho traumático, de tal manera que lo "retenido" por la defensa fuera liberado en el "movimiento de la palabra".

El movimiento siempre está abrochado en la cadena discursiva. Y toda cadena discursiva es ella misma movimiento hacia una instancia de puntuación, en una deriva metonímica (el Yo habla) que sólo alcanza su objeto mediante la producción metafórica de un sentido nuevo, y jamás en el imposible acceso a la referencia real del discurso.

El sujeto del inconsciente al que hace referencia la Teoría Psicoanalítica, no es el individuo, la persona, su nombre. El sujeto es el nombre de aquello que de un ser aparece representado a nivel del sistema significante.

Cuando durante la deriva metonímica de un Yo que habla, aparece un fallido, un lapsus, etc. estamos en presencia de un mensaje. Mensaje que porta una verdad del sujeto. El Inconsciente estructurado como un lenguaje, irrumpe valiéndose de la insistencia de la letra que pugna por ser escuchada.

Por su parte la Teoría genética estudia el desarrollo de la inteligencia, a la que concibe con una impronta biológica que define sus características esenciales, compuesta de aspectos funcionales (propiedades invariables) y aspectos estructurales (estructuras cognoscitivas), estas últimas surgirán a partir de las interacciones entre el sujeto y los objetos del medio.

El sujeto es un sujeto epistémico, es decir, un sujeto que a partir de sus propias acciones irá aprehendiendo la realidad modificándola y modificándose.



¿SABER SOBRE EL SUJETO O SUJETO DEL SABER?

Hasta aquí dos desarrollos teóricos de los que se desprenden dos sujetos aparentemente diferentes. Por qué aparentemente. Porque si pensamos en el niño que aprende podemos pensar en ambos sujetos a la vez.

El sujeto de Piaget es un sujeto que aprende a partir de las estructuras cognoscitivas que posee, y el sujeto de Freud es aquel cuyo motor es el (deseo) inconsciente que posee. Sin embargo, volviendo al niño que aprende, ¿no podría ser lícito pensar que en él están contenidos ambos sujetos, piagetiano y freudiano? Que se trataría del potencial intelectual y de la dramática subjetiva respectivamente, y que entonces, estaríamos hablando de aspectos diferentes de un mismo sujeto y no de sujetos diferentes?

ACERCA DEL APRENDIZAJE

Ante la presencia de dificultades en el aprendizaje en niños, es muy común escuchar que las explicaciones de los padres aluden a la existencia de algo que, en la situación pedagógica, se interpone entre lo que se enseña y el resultado que se obtiene. Pareciera que “eso” que se interpone entre lo enseñado y el resultado es una especie de sustancia capaz de oponer resistencia al aprendizaje, de lograr que el sujeto repita insistentemente el mismo error, que se olvide de las cosas o que no consiga hacer lo que quiere. Se trataría, pues, del surgimiento de “algo” que en sí mismo poseería tanto la llave que posibilita como la que imposibilita los aprendizajes.

En los medios profesionales se hacen afirmaciones que, por un lado, insinúan la existencia de una suerte de intermediación caprichosa entre el estímulo pedagógico y la respuesta, y por el otro intentan explicar el

aprendizaje científicamente valiéndose del clásico modelo de la asociación exitosa.

En la tradición behaviorista-reflexológica las conocidas leyes del aprendizaje (del efecto, del ejercicio, del refuerzo, etc) presuponen la existencia de una asociación E-R. En consecuencia el aprendizaje es entendido como la consolidación de determinadas respuestas exitosas dadas por un organismo que se caracteriza por su plasticidad. El organismo behaviorista, está dotado de un bagaje hereditario mínimo de respuestas comunes a la especie que funciona como escenario, en el interior del cual tendrían lugar las asociaciones exitosas.

El error siempre es considerado una asociación no exitosa que, por lo tanto, puede ser revertida con mayor o menor dificultad, gracias a una nueva programación cuidadosa de los estímulos, y puede ser evitada por medio del ejercicio y el refuerzo.

Para esta escuela, el conocimiento no es más que un conjunto de respuestas estables, resultado de un juego de interrelaciones entre el E y la R, sobre el que se puede intervenir directa y voluntariamente. Los supuestos errores o problemas de aprendizaje nos indican que la construcción de los conocimientos está regida por leyes que escapan al control directo e intencionado del pedagogo, el psicoterapeuta y el niño mismo.

(..)"el error aparece como la punta de un iceberg que sólo no navega arbitrariamente sino que además está decidido a chocar con todo lo que se interponga en su camino".⁴

La Psicología de las facultades mentales o cognitivismo, aunque interpone entre el E y la R a la conciencia, memoria, atención, motivación, etc, no deja de pensarlas como si fuesen entidades más o menos controlables.

También las lecturas de los textos freudianos que apuestan todo a la capacidad adaptativa del Yo (ego).

⁴ de Lajonquiere, Leandro, en De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes. Ed. Nueva Visión. Bs. As.



El hecho de que en estas perspectivas psicológicas se haga recaer la responsabilidad por los aprendizajes en un elemento intermediario, llámese conciencia, Yo o inteligencia, en nada modifica el uso que de ellas hace la reflexión pedagógica clásica.

Así la (psico)pedagogía y sus profesionales bosquejan tres posturas extremas:

- ◆ Excluyen todo tipo de intermediación
- ◆ Consideran algún tipo de intermediación psicológica, sujeta a control
- ◆ Creen que la llave del aprendizaje está dada por la lógica madurativa del organismo.

Así es como nos encontramos con las llamadas psicologías del desarrollo o evolutivas.

Lo que ocurre en el terreno teórico se reitera en la cotidianeidad de la práctica (psico)pedagógica.

En este plano, no pocos profesionales se encuentran de pronto en un dilema cuando deben decidir lo que realmente tienen al frente: ¿un problema de desarrollo o un problema de aprendizaje?

Por lo general esos profesionales recurren a la siguiente tesis: si el organismo no presenta alteraciones anátomo-fisiológicas constatables, las peculiaridades del proceso de adquisición de los conocimientos no deben ser considerados problemas de desarrollo sino meros problemas de aprendizaje.

Como resultado de esos presupuestos por lo general se define la siguiente correlación: cuanto mayor daño orgánico, tanto menor el espacio que resta para lo psicológico.

“La función y el campo de la palabra se ven inexorablemente degradados, no se le reconoce al significante el poder de sus efectos”.⁵

⁵ de Lajonquiere, Leandro. en De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes. Ed. Nueva Visión. Bs. As

“Entre el organismo y la mente no hay isomorfismo ni relación de causa y efecto ni una estrafalaria unidad psicosomática, lo que media entre ellos es una relación de lucha. Después de Freud el organismo funciona como el soporte del proceso de inscripción significativa”. (...)...”el maestro vienés nos abrió los ojos para que donde creíamos ver un organismo pudiéramos escuchar el murmurar de un cuerpo”.⁶

Podríamos pensar entonces que es ese cuerpo al que se refiere Freud y no un mero organismo, el que funciona como sede de los aprendizajes, o sea, de las coordinaciones de las acciones conceptualizadas por Piaget.

Entonces: ¿Dónde se cifra tanto la posibilidad cuanto la imposibilidad del aprender de un sujeto?.

⁶ de Lajonquiere, Leandro, De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes. Nueva Visión. Bs. As.

UN CASO CLÍNICO

Para poder articular las preguntas en torno de la problemática del error o de las vicisitudes que un sujeto soporta en los aprendizajes, se presenta un caso clínico que pertenece a Clemencia Baraldi (Baraldi, 1986), el caso Alicia.

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 por la escuela, quedaba atrapada en esta convicción: "no me va a salir porque soy tonta", repetía con frecuencia.

A los diez años de edad, 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 matemática.

Las intervenciones apuntaban a sacar a Alicia de su certeza (soy tonta), ofreciéndole espacios donde la reflexión fuese factible. En una sesión correlacionó puntualmente las fichas blancas con las negras: para cada blanca, una negra (correlación término a término, según Piaget).

Luego la psicóloga agrupó las blancas y le preguntó: ¿Dónde hay más?. Esta vez Alicia no permaneció adherida a la correspondencia de lo perceptual y después de un tiempo dijo: "parece que hay más negras que blancas, pero 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 queda limitado a determinados conocimientos sino que, además, sacude una convicción: "soy tonta", haciendo posible entonces el acceso a 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.

ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL SABER

A partir de lo ocurrido a Alicia, podemos pensar en muchos niños que a diario en las escuelas se encuentran ante el error en sus aprendizajes y no siempre son comprendidos para, como en el caso de Alicia, poder, una vez superado, continuar en el arduo camino que el proceso de enseñanza aprendizaje le plantea día a día.

Ahora bien, en relación a estas cuestiones es que podríamos preguntarnos:

- ♦ ¿Cómo consigue Alicia eliminar su error habitual?. O tal vez sea pertinente preguntarnos:
- ♦ ¿Cómo ese error llega a desmontarse, para sorpresa de la propia Alicia?
- ♦ ¿De dónde sale ese otro paradójico saber sobre sí misma que le da la llave para construir un conocimiento más allá de las meras apariencias?

Podemos suponer entonces que, si Alicia se equivocaba habitualmente, debería haber una razón para que eso ocurriera, o sea que el error se producía de acuerdo con una legalidad. Esa legalidad debe trascender el error, puesto que su aparición escapa a todo y cualquier control. El error sólo puede ser, entonces, el efecto de una legalidad que lo trasciende.

Según Piaget, sería legalidad propia de la inteligencia. Legalidad Propia del (deseo) inconsciente según Freud.

¿No podemos pensar que en realidad se trata de una legalidad producto de la intersección de ambas?

Por lo general, a los psicopedagogos y a los psicólogos que atienden niños se les pide que solucionen los habitualmente llamados "problemas

de aprendizaje". Los mismos casi siempre se preguntan si están en presencia de una mera inhibición del mecanismo inteligente o ante una construcción singular de las estructuras cognitivas.

Más allá del diagnóstico que surja en cada caso, en la mayoría de los casos presuponen más o menos explícitamente la existencia de una disociación tajante entre la inteligencia y la afectividad, ambas entendidas en sentido lato.

En este conjunto de profesionales se presenta una de las dicotomías más clásicas, freudianos y piagetianos. Hoy en día el psicoanálisis y la psicología genética constituyen dos polos de referencia obligatoria en la mayoría de las discusiones teóricas en situaciones pedagógicas.

Tanto el psicoanálisis como la psicología genética se han convertido, con el tiempo, en sólidos paradigmas teórico-práxicos y se atribuye al primero el derecho de pensar la afectividad, y al segundo, el derecho de pensar la inteligencia.

Sin duda, ambas posiciones presuponen una caracterización diferente de la perturbación y, por lo tanto, una particular idea del sujeto soporte de los aprendizajes.

Piaget supuso que la conducta tiene un aspecto energético o afectivo, y otro estructural o cognitivo y esto lo condujo a afirmar: "...no creo que ella (la afectividad) modifique las estructuras de la inteligencia".⁶

Esta tesis es la que le permite a Piaget pensar sobre las relaciones entre la inteligencia y la afectividad. Sobre esto expresa que, la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, que estimula o perturba, que es causa de aceleraciones o de atrasos en el desarrollo intelectual, pero que no será nunca capaz de modificar las estructuras de la inteligencia en cuanto tal.

Sería importante considerar la necesidad de que se conceptualice un nuevo espacio teórico-práxico que se inscriba entre las fronteras del psicoanálisis y la psicología genética. No se trataría de un simple justo

'termino' medio entre posturas extremas, sino la posibilidad de salvar las insuficiencias de ambas para precisar la complejidad del aprendizaje y sus perturbaciones, especificando cada una a su modo un (supuesto) factor interviniente en el proceso.

"La supuesta articulación teórica debe entonces ceder su lugar a un auténtico trabajo de reconstrucción conceptual que debe desenvolverse en el marco de la praxis clínica (psico)pedagógica. De este modo semejante empresa recortará una especie de territorio nuevo, donde la ubicación de los términos, tomados como materia prima de cada una de las disciplinas, tendrá ciertos efectos sobre el lugar que ocupan los otros en el seno de la teoría blanco. Territorio que irá tomando cuerpo en la medida en que hagan trabajar (importación conceptual) los conceptos y los "descubrimientos" de una disciplina en el interior de la otra, sin olvidar que previamente fueron sometidos a correcciones procedentes del campo al que se aplican" ⁷

Esta posición plantea en síntesis, reconsiderar el carácter no estandarizable y siempre imprevisible de las (re)estructuraciones inteligentes productoras de conocimiento.

Si nos retrotraemos al caso clínico de Alicia podríamos pensar que: si los **conocimientos** errados desaparecen en el mismo instante en que irrumpe un **saber** referente a la verdad (del deseo) del sujeto, entonces ese saber también debe estar involucrado en la determinación del error. Podríamos pensar entonces que, eliminado el error, el sujeto continúa su tarea de (re)construcción del **conocimiento** socialmente compartido cuando el **saber** de su inconsciente (freudiano) lo conmueve.

Desde esta postura, **el pensamiento**, es una mezcla de **conocimiento** y **saber**, productos a su vez de la inteligencia (piagetiana), el primero, y del (deseo) inconsciente (freudiano), el segundo.

⁶ Piaget, Jean, en El nacimiento de la inteligencia en el niño, Ed. Grijalbo. Bs. As.

⁷ de Lajonquiere, Leandro, en De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes, Ed. Nueva Visión, Bs. As.

"El conocimiento es el efecto de la inteligencia que lo produce a su modo, y el saber es el efecto del (deseo) inconsciente, que también lo produce a su modo" ⁸

La pulsión de saber traza para cada sujeto un recorrido singular en la medida en que parte de su energía sucumbe a la represión, parte sexualiza los conocimientos y otra parte se sublima. Se podría deducir que entre ambos órdenes, el del conocimiento y el del saber, nunca hay una independencia radical sino un sutil entrelazamiento. Esto nos lleva a hablar precisamente de un pensamiento doblemente (sobre)determinado.

El entrelazamiento de los órdenes del saber y del conocimiento hace del proceso de psicogénesis de los conocimientos socialmente compartidos, un proceso (re)constructivo singularmente puntuado.

⁸ de Lajonquiere, Leandro, en De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes, Ed. Nueva Visión, Bs. As.

HIPÓTESIS

Del presente recorrido bibliográfico y pensando en la posible articulación de los términos tomados como palabras clave al inicio, surgen las siguientes hipótesis:

- ❖ La inteligencia y el (deseo) inconsciente son “eso” que determina las vicisitudes de un sujeto en sus aprendizajes, aquello que se interpone entre los términos clásicos: estímulo (E) y respuesta (R).
- ❖ Los errores que un sujeto soporta en sus aprendizajes son indicadores tanto de los aspectos estructurales del conocimiento y de su proceso formador cuanto del sentido que tienen en el escenario dramático que el deseo inconsciente sabe montar.
- ❖ La fractura en el aprender es el producto del choque entre las estructuraciones inteligentes y las desiderativas.
- ❖ Si la fractura del pensamiento nos muestra un choque entre el orden del (de los) conocimiento(s) y el orden del (de los) saber(es), entonces esta díada debe estar articulada. Se trataría de producir articulación allí donde aparece el “choque” como síntoma.

CONCLUSIONES

Hasta aquí, un camino recorrido, en cuyo inicio se planteó el objetivo de poder argumentar que las vicisitudes (errores) que un sujeto soporta en sus aprendizajes serían el efecto de una legalidad que los trasciende, legalidad en cuyo origen estaría la intersección de dos conceptos que han sido el pilar fundamental que sostiene a las teorías psicoanalítica y genética. Los conceptos de que se trata son inconsciente e inteligencia respectivamente.

A partir del desarrollo teórico realizado por Leandro de Lajonquiere en su obra que lleva por título "De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes" se intentó articular en un mismo discurso los términos tomados como palabras clave: aprendizaje – error – inconsciente – inteligencia – pensamiento, y, a partir de dicha articulación, la posibilidad de pensar que los desarrollos teóricos de Piaget y de Freud, no aluden a diferentes sujetos, sino a aspectos diferentes de un mismo sujeto.

El título que lleva este trabajo, "Inconsciente y Aprendizaje", aparece en el inicio como la idea que lo comandó, a partir de la cual y rastreo bibliográfico de por medio, surgieron en el final algunas conclusiones:

- ✓ Sin hacer el recorrido de Piaget a Freud, se puede pensar que el conocimiento puntúa el saber, o, como afirmó Piaget, que ambos circuitos, más allá del hecho de que los afectos posean un papel condicionante, no llegan a entrecruzarse. Sin embargo, luego de este recorrido, que no justifica el imperialismo teórico del psicoanálisis ni el de la teoría genética, se puede concluir que, además del poder de la equilibración mayorante para articular el orden de los conocimientos, el orden del(de los) saber(es) restringe, precisamente, la gama de los posibles estructurales que circunscriben los límites del sujeto en un momento dado.

- ✓ Reconsiderar en su globalidad el imperialismo atribuido a los mecanismos de equilibración mayorante: una cosa es circunscribir la equilibración como mecanismo vector del proceso de reconstrucción de los conocimientos, siendo el orden del conocimiento uno de los órdenes del pensamiento (o de la subjetividad) y otra cosa muy diferente es, a través de la equivalencia inteligencia/subjetividad, elevar la equilibración mayorante a la categoría de principio regulador único del psiquismo.

- ✓ Reconsiderar el carácter no estandarizable y siempre imprevisible de las (re)estructuraciones inteligentes productoras de conocimiento y repensar los aprendizajes y los errores que de ellos se derivan, incluyendo el accionar del deseo inconsciente, que en su devenir paradójico no sólo construye sino también desbarata la naturalidad de las formaciones lógico-matemáticas.

La pregunta que guió esta investigación surgió a partir de pensar en un ámbito: el educacional, un rol: psicólogo educacional y una teoría: la Teoría Psicoanalítica, y la creencia de que se puede generar una praxis en relación al aprendizaje y los llamados problemas que de él se derivan (errores), desde la concepción, de que se trata de un sujeto del (deseo) inconsciente, pulsionado a partir del Otro no sólo a equivocarse sino también a (re)construir conocimientos cada vez más reversibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, César- La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de Enseñanza/aprendizaje- Ed. Siglo XXI
- Freud, Sigmund – Obras Completas. Tomo XIX “El yo y el ello”. Ed. Amorrortu
- Lacan, Jacques- Escritos I- Ed. Paidós
- De Lajonquiere, Leandro- De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes. Ed. Nueva Visión
- Piaget, Jean – Psicología de la Inteligencia. Ed. Siglo XX.
- Piaget, Jean – El nacimiento de la inteligencia en el niño. Ed. Grijalbo
- Piaget, Jean – La formación del símbolo en el niño. Ed. Fondo de Cultura Económica.