GT 20: El aprendizaje. Afectaciones teóricas desde el psicoanálisis y la filosofía

Una revisión de la noción de aprendizaje desde el psicoanálisis

Ana Ma. Fernández Caraballo[1]

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

amfernandezcaraballo@gmail.com

Presentación

A partir de la lectura del Seminario de Lacan (1999) *El yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica* de los años 1954-55, pondremos en cuestión la noción de aprendizaje, las diferencias que se presentan en dicho *Seminario* sobre la Psicología y el Psicoanálisis, la noción de yo y de sujeto para derivar en una conceptualización de la subjetividad propia del campo teórico de la enseñanza. En definitiva, ¿qué nos puede aportar el psicoanálisis sobre el saber, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje?

Ahora bien, ¿por qué poner en cuestión el aprendizaje? Utilizamos el término «cuestión» en el sentido latino (*quaestio*) que consiste en plantear un problema. Entonces, partamos de una pregunta básica: ¿qué se entiende por aprendizaje, por aprender? Hay una larga tradición (más de 2500 años de cultura occidental) que se ha interrogado al respecto, por tal motivo es imposible decir de una sola manera de qué se trata. Se hace necesario ubicar época, autor, línea teórica para poder cercar algo sobre dicho término.

---

[1] Profesora Adjunta del Departamento de «Enseñanza y Aprendizaje» del Instituto de Educación, F.H.C.E., Udelar.
Directora de la Línea de Investigación «Enseñanza y Psicoanálisis», Co-directora de la Línea de investigación «Enseñanza Universitaria» con el Prof. L. E. Behares y la Profa. E. Bordoli y Miembro de la Línea de investigación «Indagaciones en el campo teórico de la enseñanza» dirigida por el Prof. L. E. Behares (Todas pertenecientes al Departamento de «Enseñanza y Aprendizaje», Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo-Uruguay).

A fines del siglo XIX y principios del XX surge la Psicología experimental con el objetivo de hacer de la Psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un «modo de concepción del aprendizaje». En forma muy esquemática es posible señalar que la *Denkpsicologie* (psicología del pensamiento) tiende a un «ideal de desarrollo» y se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad.

No obstante, también a fines del siglo XIX y principios del XX, surge otro discurso que se contrapone a la Psicología: el Psicoanálisis. A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido, al menos entre la conciencia y el inconsciente.[2]

Ahora bien, «enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes» que han sido caracterizados en términos educativos de diferentes maneras. Sin embargo se han venido estudiando en las últimas décadas como «dos caras de un mismo proceso» (enseñar-aprender) (Behares, 2004, p. 11). La afirmación fundamental que subyace entonces es la de que «hay proceso». Dicha afirmación proviene del traslado le realiza la Psicológica a la Psicología de la Educación y a la Psicopedagogía. Es decir que hay una noción de sujeto presente detrás del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. Se parte de la idea de un desarrollo psicológico caracterizable como lineal y en una sola dirección. Para ello se requiere de una estabilidad psíquica, de una idea de sujeto estable, autónoma, es decir, un sujeto psicológico, una unidad bio-psico-social. Se presenta de esa manera un continuo progresivo, progrediente, con una linealidad temporal. Esta conceptualización subyace a los postulados de las teorías conductistas, cognitivistas, sociointeraccionistas, psicogenéticas, etc. Todas ellas constituyen «Didácticas de la mediación» que parten de ese postulado de proceso. El «método» entonces es un instrumento cuya función es la de «mediar» entre el que enseña y el que aprende. Ese proceso se produce gracias a una ilusión de «transparencia interactiva» entre el que enseña y el que aprende, es decir, sujetos psicológicos autónomos. (Behares, 2004, pp. 16-17).[3] Ahora bien, ¿si partimos de la noción de sujeto del psicoanálisis en qué lugar queda el aprendizaje?

---

[2] Sobre esta temática ver: Fernández Caraballo, 2006.

[3] Remito a la lectura del texto de Behares (2004) para un examen exhaustivo de dichos postulados.

El psicoanálisis no es una psicología

Como es bien sabido la noción del yo fue abordada en el correr de los siglos fundamentalmente por la filosofía. Esto implica que hay una elaboración «preanalítica del yo». No obstante, el hombre contemporáneo, de una manera ingenua, cultiva cierta idea de sí mismo. La idea de la existencia del yo es vivenciada como algo dado, se tiene la ilusión de que siempre ha sido de esa manera. No obstante dicha conceptualización cobra valor a partir de los postulados carstesianos. A partir del *cogito* surge un procedimiento de razón y de sin-razón. Su «pienso, luego existo» dio lugar a un modo moderno de subjetividad. Como plantea Guitart,

> Así como Descartes funda la ciencia desde el rasgo paradójico de la evidencia, aunque todavía no se haya elaborado la teoría de la evidencia ni enunciado ni escrutado, en particular su paradojalidad, Freud funda el psicoanálisis desde el rasgo paradójico de la inquietante extrañeza, aun cuando ese rasgo no funcione en la teoría como principio teórico activo. Así como la evidencia es el objeto de asombro filosófico de Descartes, la inquietante extrañeza es el de Freud (Guitart, 2000, p. 175).

Sin embargo, ciertas lecturas ingenuas muestran que la conciencia es transparente a sí misma.

> Si es verdad, en efecto, que la conciencia es transparente a sí misma, y se aprehende como tal, resulta evidente que el yo (*je*) no por ello le es transparente. No le es dado en forma diferente a un objeto. La aprehensión de un objeto por la conciencia no le entrega al mismo tiempo sus propiedades. Lo mismo sucede con el yo (*je*). Si este yo (*je*) nos es ofrecido como una suerte de dato inmediato en el acto de reflexión en que la conciencia se aprehende transparente a sí misma, nada indica que la totalidad de esa realidad y ya es mucho decir que se desemboca en un juicio de existencia quede con ello agotada (Lacan, 1999, p. 16).

Es con la noción freudiana del yo que se puede hablar de una «revolución copernicana». La tesis de Lacan consiste en que la técnica de Freud trasciende esta ilusión, que ejerce una influencia decisiva en la subjetividad de los individuos.

A partir de 1920 Freud introdujo nociones fundamentales para mantener el principio del descentramiento del sujeto[4]. Desde allí es posible afirmar que el inconsciente escapa por completo a la certidumbre mediante las cuales el hombre se reconoce como yo:

[4] Fundamentalmente en los trabajos: *Más allá del principio del placer* (1993a), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1993b) y *El yo y el ello* (1993c).

> Es fuera de este campo donde existe algo que posee todo el derecho a expresarse por yo (*je*), y que demuestra este derecho en la circunstancia de ver la luz expresándose a título de yo (*je*). Lo que en el análisis viene a formularse como, hablando con propiedad, el yo (*je*), es precisamente lo más desconocido por el campo del yo (Lacan, 1999, p. 18).

Freud revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo.

> Se me pregunta por qué hablo del sujeto, porque, según dicen, se lo añado a Freud. En Freud no se habla de otra cosa. Pero se lo refiere en forma imperativa, brutal. Es una especie de operación de topadora que pone en carne viva todo lo que, desde hace milenios de tradición filosófica, se intenta justamente camuflar en lo que hace al sujeto (Lacan, 2005, p. 112).

Freud crea las nociones necesarias para mantener el principio del descentramiento del sujeto,

> Pero lejos de habérselo comprendido como debía, hubo una avalancha general, verdadera liberación de colegiales: ¡Ah, el buen yo, otra vez con nosotros! ¡Qué alivio, volvemos a los caminos de la psicología general! ¿Cómo no volver a ellos con regocijo cuando esta psicología general no sólo es asunto de escuela o de comodidad mental, sino realmente la psicología de todo el mundo? Fue una alegría poder creer nuevamente que el yo es central. Y, como su más reciente manifestación, tenemos las geniales elucubraciones que en este momento nos llegan de ultramar (Lacan, 1999, p. 23).

En ese tiempo Lacan se quejaba de la tentativa de una fusión del psicoanálisis con la psicología general. Si bien han pasado sesenta años desde ese entonces, hoy se sigue insistiendo en dicha fusión creándose una «psicología psicoanalítica» y más recientemente un «neuro-psicoanálisis». Ahora bien,

> La idea de un desarrollo individual unilineal, preestablecido, con etapas que se presentan cada una a su turno conforme a una tipicidad determinada, es pura y simplemente el abandono, el escamoteo, el camuflaje, para ser exactos la denegación, incluso la represión, de la contribución esencial del análisis (Lacan, 1999, p. 28).

Una manera de ubicar el aprendizaje desde el psicoanálisis

Desde la modernidad y, particularmente en el siglo XX, las formulaciones en el amplio campo de la «educación» han sustraído del centro de su interés la teoría de la enseñanza a favor de las

teorías sobre el aprendizaje. Es decir que la enseñanza se vuelve secundaria o subsidiaria del aprendizaje. [5] Al respecto dice Behares (2007, p.4):

> La teoría moderna de la enseñanza, partió de la formulación de la concepción de individuo, como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo. El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza, que se redujo así a un componente de intervención. De esta manera se logró formular la imprescindible transparencia interactiva que implica para el pensamiento psicopedagógico la relación enseñanza-aprendizaje, ahora con un guión que se supone pleno de sentido.

Desde entonces, las teorías pedagógicas y la Didáctica se encuentran sostenidas por alguna teoría psicológica. Es más, como plantea Behares (2007, p. 5):

> La representación psicológica que ha venido sustituyendo a la Teoría del Conocimiento y a la Teoría del Sujeto se nos presenta así como una aporía omnipresente, a partir de la cual la teoría de la enseñanza (TE) logró descarrilarse tercamente por casi un siglo completo. Es en este sentido que en los ochentas, Chevallard nos alertara a no confundir «Didáctica» (entendemos que como TE) con psicología o con la utilización instrumental de metodologías. De hecho, una mínima revisión de los programas de las asignaturas llamadas «Didáctica General» y a la producción de investigación en este campo muestran estas dos tendencias: por un lado el intento de construir una teoría de la enseñanza a partir de la teoría psicológica del aprendizaje, con un fuerte desplazamiento hacia el cognitivismo innatista y a la «subjetividad mecanicista», y el intento de transformar la acción de enseñanza en un mero recurso de intervención.

Como ya hemos indicado, en el siglo XX se produce un quiebre teórico con la postulación freudiana del sujeto del inconsciente que implicó una fuerte revisión de conceptos centrales que sostenían las diferentes psicologías. A partir de Freud el sujeto no es su inteligencia, es excéntrico, no es un organismo que se adapta. Es más, el comportamiento humano está entrampado. De hecho,

> Si se considera, a la manera de los conductistas, lo que en el animal humano, en el individuo en cuanto organismo, se propone objetivamente, salen a luz cierto número de

[5] Al respecto ver Behares: 2005 y 2007 y Fernández Caraballo, 2006b y 2008.

> propiedades, desplazamientos, determinadas maniobras y relaciones, y de la organización de estas conductas se infiere la mayor o menor amplitud de los rodeos de que es capaz el individuo para obtener cosas que por definición son planteadas como sus metas. Con ello nos hacemos una idea de la dimensión de sus relaciones con el mundo exterior, medimos el grado de su inteligencia, fijamos —en suma— el nivel, el estiaje con el que evaluar el perfeccionamiento, o la *areté* de su especie. Pues bien, Freud nos aporta lo siguiente: las elaboraciones del sujeto en cuestión de ningún modo son situables sobre un eje donde, a medida que fueran más elevadas, se confundirían cada vez más con la inteligencia, la excelencia, la perfección del individuo (Lacan, 1999, p. 19).

En la noción de conducta hay una cierta «castración de la realidad humana» ya que de esta manera se elimina la relación subjetiva, «que funda no simplemente conductas sino acciones y pasiones» (Lacan, 1999, p. 79). Ahora bien, el sujeto como tal no un organismo que se adapta, toda su conducta habla desde otra parte, «no desde ese eje que podemos captar cuando lo consideramos como función en un individuo» (Lacan, 1999, p. 19).

Desde el positivismo se sostiene la creencia en una evolución vital que produce organismos cada vez más adaptados, integrados. No obstante,

> Hay una diferencia radical entre toda investigación del ser humano, incluso a nivel del laboratorio, y lo que sucede a nivel del animal. […] En el animal, las llamadas performaciones del instinto no son en absoluto excluyentes del aprendizaje. […] La noción de aprendizaje es en cierto modo indiscernible de la maduración del instinto (Lacan, 1999, p. 136).

Thomas (2009, p. 95) señala la importancia que genera el olvido del vínculo entre el conductismo y las neurociencias y sus derivas congnitivistas. Dicho vínculo va a la par con el proyecto de «naturalización del espíritu». Esta historia se remonta a 1913 con el artículo de Watson «La psicología como la ve un conductista»[6] el cual tenía como fin contradecir la novedad del método freudiano.[7] Según Thomas (2009, pp. 96-97) al leer *El conductismo* de Watson se observa el malentendido inicial sobre el que se asienta la construcción de dos campos que se opondrían. De hecho, «¿se pueden tener dos aproximaciones diferentes, e incluso contradictorias, sobre un mismo fenómeno?» Ese mismo fenómeno es «lo mental» abordado «ya sea por su costado orgánico (cerebral), o por su costado psíquico». Ésto le confiere a «ese mental

[6] «Psychology as the behavourist views it», texto publicado en la *Psycological Review*.

[7] Watson inicia la «Batalla del conductismo» cuatro años después del viaje de Freud a los EEUU. *The Battle of behavorism*, fue el título del libro que publicó en 1927.

el estatuto de un objeto natural, dado de antemano». Dice Watson (1961, p.23): «Podemos concluir todos nuestros problemas psicológicos y sus soluciones en los términos de estímulo y respuesta […] El fisiólogo ruso Ivan Pavlov y sus alumnos son los principales responsables de este trabajo».

Dichos postulados de la reflexología, base del conductismo, serán luego base de las neurociencias. Aquello que se llamaba «psíquico» fue rebautizado por Pavlov con el nombre de «reflejo condicionado».

Thomas (2009, p. 114) señala que la elección de ese psicoanálisis, fundado sobre un «aparato psíquico» vuelto a bautizar aquí «cuerpo psíquico» es en parte necesario para el apoyo inicial que toma sobre una característica del sistema nervioso central del hombre: «la sobremaduración neurológica». Algo orgánico que espera lo que va a venir a activarlo desde el exterior. De esta manera el psiquismo tiene su localización en el cerebro:

> Así se construye una concepción del lenguaje cuya flotación conceptual es sin duda necesaria para funcionar al mismo tiempo en los registros de lo orgánico y de lo psíquico. Es un lenguaje corticado […] (Thomas, 2009, p. 118)

Como es bien sabido, en las últimas décadas se viene produciendo un cambio de orientación en la Psicología científica. Luego de un largo período de predominio de la Psicología conductista, se ha consolidad el enfoque conocido como «Psicología Cognitiva» cuyo representante más claro es el «Procesamiento de la información», basado en una analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los computadores digitales. Ahora bien, como señala Pozo (2006, p. 11)

> […] un repaso, aunque sea somero, de los textos al uso sobre Psicología del Aprendizaje, tanto en castellano como en otros idiomas, muestra que en el estudio del aprendizaje siguen siendo dominantes las posiciones conductuales e incluso que la mayoría de esos Tratados suelen dedicar la mayor parte de sus páginas a situaciones de aprendizaje animal en el laboratorio, cuya relevancia para el aprendizaje humano en situaciones complejas, como las estudiadas desde el enfoque cognitivo dominante, es cuando menos discutible.

¿Qué consecuencias acarrea este intento de fusión entre las neurociencias y el psicoanálisis? Y, ¿qué efectos produce en la concepción del aprendizaje?

En los últimos años la Psicología Cognitiva comenzó a interesarse por el aprendizaje, lo que ha traído consigo la elaboración de diversas teorías cognitivas del aprendizaje.

> Desde nuestro punto de vista, esa evolución ha supuesto una transición desde posiciones conductistas a posiciones cognitivistas próximas al procesamiento de la información. Sin embargo, como se ha señalado, ese cambio apenas ha alcanzado a los estudios sobre aprendizaje, donde el enfoque cognitivo no ha logrado aún proponer una alternativa a las posiciones conductuales (Pozo, 2006, p.12).

Estamos en un tiempo en que todos son cognitivistas o al menos está presente, al decir de Riviere (1992, p. 13), la «mágica etiqueta de lo más o menos cognitivo».

El cognitivismo hace un contrapunto al conductismo indicando que la Psicología Cognitiva supone un sujeto activo que elabora significativamente a partir de los estímulos del medio, «organizando su actividad con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta». Ya no se trata del reduccionismo E-R, antes bien, el sujeto del cognitivismo produce estrategias, procesos, representaciones, esquemas y estructuras que organizan las funciones del conocimiento. No obstante, esta supuesta revolución presenta grandes y profundos «rasgos de continuidad entre el conductismo y la Psicología Cognitiva» (Riviere, 1992, p. 15).

De hecho, las cosas parecen no haber cambiado mucho, Lacan (1999, p. 137) insistía hace sesenta años en que las investigaciones a nivel del laboratorio muestran en el hombre la función del «deseo de insistir» y el «privilegio en las tareas inconclusas». Es más, una actividad es «mejor memorizada en tanto que haya salido mal». De hecho, «en el hombre, la mala forma es lo que prevalece. El sujeto vuelve a una tarea en la medida en que quedó inconclusa. El sujeto recuerda mejor un fracaso en la medida en que fue doloroso».

Dar cuenta del individuo a través de una tendencia natural a crear formas superiores es lo opuesto al conflicto esencial que el psicoanálisis plantea.

> Pero este conflicto supera al ser humano. Es como si proyectara a Freud al *Más allá del principio del placer*, que es una categoría indiscutiblemente metafísica sale de los límites del campo de lo humano, en el sentido orgánico del término. ¿Se trata de una concepción del mundo? No, se trata de una categoría del pensamiento, a la cual no puede dejar de referirse toda experiencia del sujeto concreto (Lacan, 1999, p. 126).

También realiza una crítica a los «procedimientos pedagógicos». Éstos pertenecen a un registro absolutamente ajeno a la experiencia analítica.

> Se puede querer devolver al hombre a un feliz funcionamiento natural, hacerle alcanzar las etapas de su desarrollo, proporcionarle el libre florecimiento de aquello que, de su organismo, llega oportunamente a la madurez, y conceder a cada una de estas etapas su

> tiempo de juego, luego su tiempo de adaptación, de estabilización, hasta que sobrevenga la nueva emergencia vital. Alrededor de esto puede organizarse toda una antropología. A la gente se le puede enseñar a tocar piano-siempre y […] habiendo aprendido a tocar en pianos de teclas grandes, saben tocar pianos con teclas pequeñas, clavecín, etc. Pero se trata sólo de segmentos determinados de comportamiento humano (Lacan, 1999, pp. 134-35).

Pues bien, aquello denominado aprendizaje en psicoanálisis se encuentra en los primeros descubrimientos analíticos: el trauma, la fijación, la reproducción, la transferencia:

> Lo que en la experiencia analítica denominamos intrusión del pasado en el presente pertenece a este orden. Es siempre el aprendizaje de alguien que lo hará mejor la próxima vez. Y cuando digo que lo hará mejor la próxima vez, es que tendrá que hacer algo completamente distinto (Lacan, 1999, p. 135).

¿Qué revela el análisis sino la discordancia profunda, radical, de las conductas esenciales para el hombre, con respecto a todo lo que vive?

> La dimensión descubierta por el análisis es lo contrario de algo que progresa por adaptación, por aproximación, por perfeccionamiento. Es algo que marcha a saltos, a brincos. Es siempre la aplicación estrictamente inadecuada de ciertas relaciones simbólicas totales y ello implica varias tonalidades, por ejemplo la intromisión de lo imaginario en lo simbólico, o inversamente (Lacan, 1999, p. 135).

Para el sujeto la experiencia suele fracasar, «¿cómo y por qué todo lo que significa un progreso esencial para el ser humano tiene que pasar por la vía de una repetición obstinadas?» (Lacan, 1999, p. 138).

> El sujeto puede reproducir indefinidamente una experiencia, de la que descubren ciertas cualidades por medio de la rememoración. […] ¿Qué es esa insistencia del sujeto en reproducir? ¿Reproducir qué? ¿Está en su conducta? ¿Está en sus fantasmas? ¿Está en su carácter? ¿Está incluso en su yo? Cualquier cosa, registros sumamente diferentes pueden servir como material y elementos para esa reproducción (Lacan, 1999, p. 101).

La repetición se manifiesta concretamente en el sujeto bajo la forma de un comportamiento montado en el pasado y reproducido en el presente de manera poco conforme con la adaptación vital. Es el discurso del circuito en el cual el sujeto está integrado:

> Esto es la necesidad de repetición tal como la vemos surgir más allá del principio del placer. Vacila más allá de todos los mecanismos de equilibración, de armonización y de acuerdo en el plano biológico. Sólo es introducida por el registro del lenguaje, por la función del símbolo, por la problemática de la pregunta en el orden humano (Lacan, 1999, p. 141).

No existe el conocimiento en estado puro y esto porque la «estricta comunidad del yo y del otro en el deseo del objeto anuncia algo muy diferente, a saber, el reconocimiento». Dicho reconocimiento implica un tercero, vale decir «lo que encontramos en el inconsciente» (Lacan, 1999, p. 84). Si bien el yo, en cierto nivel, estructura al sujeto es una función imaginaria. El sujeto se constituye como humano desde el momento en que aparece el sistema simbólico y entonces estamos en el plano del intercambio, del reconocimiento. Y dicho reconocimiento «supone, con toda evidencia, un tercero» (Lacan, 1999, p. 83).

> El sujeto se plantea como operativo, como humano, como yo (*je*), a partir del momento en que aparece el sistema simbólico. Y ese momento no se puede deducir de ningún modelo perteneciente al orden de una estructuración individual (Lacan, 1999, p. 84).

Freud propone que «el eje de una subjetividad» se encuentra más allá de lo individual, no se trata ni de una organización ni de una suma de experiencias individuales. Desde allí una posible noción de subjetividad: «un sistema organizado de símbolos, que aspira a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle sentido» (Lacan, 1999, p. 68).

Referencias bibliográficas

Behares, L. E. (2004) «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica. En: Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica Mínima.* Los Acontecimientos del Saber. Montevideo: Psicolibros-Waslala, pp. 11-30.

Behares, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas. En: Behares, L. E.; Colombo de Corsaro, S. (Orgs.) *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp.9-15.

Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y *alma*: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp. Cuerpo, lenguaje y enseñanza, pp. 1-21, jun. 2007. Accesible en: http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=24. Consultado el 12/07/2012.

Fernández Caraballo, A. M. (2006). «"Lo niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad» En: *Educação Temática Digital. 150 años de Freud*. No. 8, 2006, pp. 20-48, Campinas. Accesible en: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1710/1554 Consultado el 10/12/2012.

Fernández Caraballo, A. M. (2006b). «Si de actualizaciones se trata: ¿qué nos enseña sobre el saber y el aprendizaje un antiguo discurso con más de dos mil años?» En: *XVII Jornadas Uruguayas De Psicología*, 2006, Montevideo**.** Múltiples miradas acerca de niños/as y adolescentes del Uruguay de hoy. Accesible en: WWW.sociedadpsicología@adinet.com.uy . Consultado el 20/03/12.

Fernández Caraballo, A. M. (2008). «Un estilo de enseñanza. Del (a)mur al âmer». En: Behares, L.E. Y Rodríguez, R. (2008): *Un coloquio en Montevideo sobre cuerpo lenguaje y enseñanza.* Montevideo, FHCE, UdelaR.

Freud, S. (1993a). «Más allá del principio de placer». En: Strachey, J. *Sigmund Freud obras completas*. Bs. As., Amorrortu editores., T. XVIII, pp. 1-62.

Freud, S. (1993b). «Psicología de las masas y análisis del yo». En: Strachey, J. *Sigmund Freud obras completas*. Bs. As., Amorrortu editores., T. XVIII, pp. 63-136.

Freud, S. (1993c). «El yo y el ello». En Strachey, J. *Sigmund Freud obras completas*. Bs. As., Amorrortu editores., T. XIX, pp. 1-66.

Guitart, R. (2000). *Evidencia y extrañeza. Matemática, psicoanálisis, Descartes y Freud*. Bs. As. Amorrortu editores.

Lacan, J. (1999). *Seminario Libro II El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Bs. As. Paidós, 1999.

Lacan, J. (2005). Mi enseñanza, su naturaleza y sus fines. En: *Mi enseñanza*. Bs. As. Paidós.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata.

Riviere, A. (1992). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Barcelona. Editorial Crítica.

Thomas, M. C. (2009). ¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/Spychanalyse (desgarramiento o frontera dialéctica). En: *Me cayó el veinte. Revista de psicoanálisis*. No. 19, México, Me cayó el veinte, 2009, pp. 93-122.

Watson, J. B. (1961). *El conductismo*. Bs. As. Editorial Paidós.