

CONSTRUCTIVISMO, CUERPO Y LENGUAJE

Ricardo Luis Crisorio

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Ricardo Luis Crisorio es profesor en Educación Física. Se ha desempeñado como Director del Departamento del Profesorado en Educación Física (F.H.C.E.) Actualmente es profesor titular ordinario de Gimnástica I (U.N.L.P.) e integrante del Programa de Incentivos. Es Coordinador de Educación Física para la Transformación Curricular-Programa de Transformación Curricular del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Me siento tentado a afirmar que mi tesis no hubiera sido posible desde un enfoque o punto de vista que no fuera, por decirlo así, constructivista; cuando menos no hubiera sido posible sin las hipótesis, preguntas y proposiciones cardinales de la problemática levantada por el constructivismo. Y esto, al fin, constituye una tesis fundante de mi tesis.

En efecto, una investigación preocupada por la relación entre los discursos, por definición sociales, y las prácticas, tanto individuales como sociales, en el contexto/texto de una tarea profesional en una sociedad y en una cultura dadas, difícilmente pueda siquiera pensarse en el marco de una perspectiva enmarcada en el asociacionismo o el empirismo.

Tanto más en una disciplina a la cual parece haberle tocado en suerte, en el reparto de las tareas sociales encargadas por la cultura, interesarse por lo “más” dado e “incuestionablemente real” en el hombre, es decir, su cuerpo y la inherente capacidad de éste de moverse.

En este punto, la particularidad disciplinar probablemente plantee algunas hipótesis, preguntas y proposiciones al propio constructivismo (cuando menos, si no al constructivismo teórico, al constructivismo discursivo¹ que es el que más me interesa), que también pueden plantearse desde otros lugares, lo cual ofrece a la vez cierto

¹ Es preciso diferenciar discursos de teorías. Los discursos deben definirse en relación con la “interpretación”, es decir, con “la asignación conceptual de determinada significación a determinado fenómeno, en función de su representación posible en determinado momento de determinada sociedad”, Magariños de Morentin, J. y col., “Esbozo semiótico para una metodología de base en Ciencias Sociales”, en Magariños de Morentin, J., 1996, *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*, Buenos Aires, Edicial, p. 251.

resguardo al rigor de mi pensamiento, protegiéndolo al menos de una presuposición de delirio o de revelación de verdad (lo cual sería un delirio; la verdad no se revela, se construye).

Si no en Freud, el planteamiento de un cuerpo construido es absolutamente patente en Lacan. Recuérdese que si en Freud el destino podía ser aún la anatomía, para Lacan ya el destino es el lenguaje.

Extraño es, sin duda, que un profesor de Educación Física, cuyo propio destino parece indiscutiblemente más seguro en la primera tesis, abraza la segunda. Sin embargo, pese al riesgo, ésta parece más completa que aquella y, de todos modos, la anatomía como destino no ha procurado a la Educación Física mejores consideraciones en el campo científico ni en el educativo.

Aunque así fuera, esto no justificaría renunciar a la proposición de Furlan, en cuanto a que “investigar es renunciar a decir cualquier cosa”². Por otro lado, desde que hizo suyo el postulado sobre “la solidaridad elemental y profunda entre el movimiento y el pensamiento”³, la educación física, por intermedio de las escuelas psicomotrices, no ha hecho otra cosa que intentar escapar de la anatomía, aunque sólo para caer una y otra vez, de la mano de Dupré⁴, en la anatomía. El concepto “psicomotricidad” fue acuñado en 1911 por Dupré, quien observó esta solidaridad entre el movimiento y el pensamiento en los casos de “debilidad mental”, expresión que él mismo había acuñado antes y que extendió a lo mental una calificación hasta entonces reservada a lo físico. El concepto sirvió para dar cuenta de la correspondencia entre los déficits motrices y los déficits intelectuales en los términos de la psiquiatría, es decir, sosteniendo la ilusión de la medicina de hallar una sede orgánica para todo aquello que se alejara de lo “normal”.

Luego, los problemas relevados por el constructivismo parecen haber sido, más o menos dudosas o parciales interpretaciones mediante, un aliado invalorable para estas corrientes.

² Furlan, A., *Conferencia pronunciada en el Primer Congreso Nacional de Educación Física*, Villa Giardino, Córdoba, junio de 1994.

³ Dupré, E., *Pathologie de l' imagination et de l' emotivité*, Paris, Payot, 1925.

⁴ El concepto “psicomotricidad” fue acuñado por Dupré en 1911. La solidaridad elemental y profunda entre el movimiento y el pensamiento» observada en los casos de “debilidad mental”, expresión que él mismo había acuñado antes y que extendió a lo mental una calificación hasta entonces reservada a lo físico. No obstante su amplitud, el concepto sirvió para dar cuenta de la correspondencia entre los déficits motrices y los déficits intelectuales en los términos de la psiquiatría, es decir, sosteniendo la ilusión de la medicina de hallar una sede orgánica para todo aquello que se alejara de lo “normal”.

Sin embargo, da toda la sensación de que, o el constructivismo, en general, no ha respondido claramente a las preguntas de Martí⁵: ¿qué se construye?, ¿cómo se construye?, ¿quién construye?, o las traducciones psicomotricistas han pecado contra el constructivismo cuando han traspuesto al cuerpo sus conclusiones acerca de la mente.

Creo que puede hablarse de responsabilidades compartidas o, mejor aún, responsabilizar al carácter procesual de la construcción humana de conocimientos que hace que, las más de las veces, pensemos y actuemos en el interior de una representación posible en determinado momento de determinada sociedad y de su sistema de pensamiento.

Si es cierto que en el debe de la psicomotricidad puede contabilizarse una concepción de cuerpo más listo a conocerse -en tanto sostiene aún la ilusión de una percepción directa no significada, es decir, no mediada por las representaciones⁶, y una relación sujeto/medio similar a la que el positivismo plantea para la relación sujeto/objeto de conocimiento-, en el del constructivismo bien puede cargarse no sólo el no haberse ocupado del cuerpo ni del conocimiento del cuerpo sino también el haber incorporado tardíamente el concepto de cultura en todo su alcance, refiriéndose al principio al medio, al entorno, más como contexto que como texto que atraviesa -textualiza- al individuo humano.

No en vano, Bourdieu, que postula una relación diferente entre el individuo y la cultura en que se desarrolla y entre el cuerpo individual y social, ha querido llamar a lo suyo “estructuralismo genético”, lo cual lo acerca y lo separa, en un mismo movimiento, de Piaget.

Tomemos, tal como son presentadas por Molina y Cerda, las dos tesis centrales del argumento constructivista: “primero, que el desarrollo de la mente (y sus productos) es fruto de un esfuerzo constructivo activo por parte del sujeto humano (individual y social) y, segundo, que ‘lo real’ es un constructo de esta mente”⁷.

Nada encuentro para decir en cuanto a que el desarrollo de la mente y sus productos sean fruto de un esfuerzo constructivo y activo del sujeto humano. En cambio,

⁵ Martí, E., 1996, “*Constructivismo*”, Anuario de Psicología, nro. 69, Barcelona, Universidad de Barcelona, págs. 3-18.

⁶ Se entiende por representación, “la específica identificación perceptual (sensorial o imaginaria) de determinadas formas (y de su interrelación), pertenecientes a un determinado fenómeno, en función de su interpretación posible en determinado momento de determinada sociedad”, Magariños de Morentin, J. y col., “Esbozo semiótico para una metodología de base en Ciencias Sociales”, en Magariños de Morentin, J., 1996, *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*, Buenos Aires, Edicial, p. 251.

⁷ Cerda, A.M. y Molina, V., 1997, Módulo de Autoaprendizaje para el Seminario “*Investigación sobre Aprendizaje y Formas de Enseñanza*”, Presentación, Santiago de Chile, UHAC-PIIE, pág. 2.

entiendo necesario decir que entender lo real como constructo de la mente humana no puede significar que nada existe fuera de esta mente. De allí que es preciso significar -nombrar- de algún modo lo que queda fuera de esta mente.

Creo que el concepto de “real”, muy usado por Piaget y también por Bruner, es confuso para designar lo que el entendimiento humano construye.

El psicoanálisis, en cambio, designa lo que el conocimiento humano construye con la palabra realidad, dejando “real” para significar lo que queda fuera de la acción constructiva del sujeto humano y que constituye la referencia necesaria de esa construcción. La respuesta a la primera pregunta de Martí, ¿qué se construye?, sería: se construye la realidad por referencia a lo real.

El beneficio de esta distinción es evidente, en tanto permite aclarar tanto qué se construye cuanto cómo se construye.

Si no hay dudas de que quien construye no puede ser otro que el sujeto humano (dando por supuesto que entendemos con precisión qué es un sujeto humano, lo cual podría, no obstante, ser objeto de discusiones que el alcance de este artículo no puede abarcar) no es tan claro -antes bien aparece vago y amplio- decir que se construye lo “real” en la acción e interacción con el medio natural y social. Semejante formulación no aclara con la rigurosidad necesaria la naturaleza de esta interacción.

Por un lado, la imprecisión en la definición de la índole de esta interacción ha permitido a la llamada educación psicomotriz, como he referido, suponer una percepción “objetiva” del medio y pasarse por alto la cultura en tanto que red de significaciones construida por el hombre⁸. Por el otro, antes que a ella, la indistinción entre lo real y la realidad (entre lo que es y lo que se construye en relación a lo que es) permitió a la educación física tradicional suponer que se ocupaba del cuerpo cuando, en realidad, sólo se ocupó del organismo.

Es cierto que esta última se desarrolló al unísono con el florecimiento de las ciencias biológicas, particularmente de la fisiología, en un tiempo en que el concepto de cultura no tenía la relevancia científica que hoy tiene. También es cierto que pueden encontrarse en las corrientes psicomotrices interpretaciones erróneas de las tesis del constructivismo. Pero no es menos verdadero que la introducción del concepto de cultura con sentido relevante en los planteos del constructivismo es relativamente reciente.

El concepto de cultura en su acepción actual es, en sentido estricto, si no totalmente, bastante ajeno, por ejemplo, a la teoría de Piaget (bien que parece haber

⁸ Geertz, C., 1987, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, pág. 20.

contribuido a la formación de interpretaciones más “culturalistas” como la de Bourdieu); igualmente, la importancia concedida al lenguaje por Vygotski tardó en recorrer el camino “hacia el oeste”⁹.

Volvamos ahora al cuerpo para afirmar que el cuerpo se construye. Según esto, el cuerpo es secundario: el cuerpo pertenece a la realidad en tanto, desde Freud, la realidad se construye¹⁰; es decir, no se nace con un cuerpo. Existe un organismo, qué duda cabe, como existe un sistema nervioso, quién lo dudaría, y huesos, músculos y articulaciones. Pero nada de eso es el cuerpo, el cuerpo no pertenece a lo real. Debo decir, incluso, que ni siquiera podemos afirmar que el organismo, el sistema nervioso, los huesos, músculos y articulaciones pertenezcan a lo real estrictamente, aunque no pueda profundizar aquí ese análisis.

Entre estas realidades y lo real media la actividad constructora del conocimiento humano: lo real es, en rigor, incognoscible¹¹.

Ahora bien, si la realidad es lo que se construye: ¿cómo se construye la realidad?

Puede afirmarse que el carácter social de esta construcción pertenece a la tradición investigativa y teórica del paradigma constructivista, aunque muchas veces lo efectivamente relevado en ella, al menos en Piaget, parece corresponder más a una dimensión relacional, con fuerte carga psicológica¹², que a lo propiamente social. Volveré sobre el punto.

Pero si es fácil admitir este carácter social en la construcción de un conocimiento evidentemente social como es el conocimiento genéricamente considerado, no es igualmente sencillo reconocerlo -y no lo ha sido para la educación física tradicional ni moderna como tampoco para la fisiología ni para la medicina- cuando se trata de algo tan aparentemente individual y “real” como el cuerpo y el cuerpo de cada uno. De hecho, los estudios médicos, anatómicos, fisiológicos, neurológicos, etc., poco o nada dicen del cuerpo porque no son estudios del cuerpo.

Trascender esta limitación requiere, precisamente, incorporar en la visión constructivista una lente cabalmente social capaz de trascender la dimensión puramente

⁹ Bruner, J., *La importancia de la educación*, 1987, Barcelona, Paidós, pág. 27.

¹⁰ Soler, C., *Conferencia pronunciada en Bruselas en la XV Reunión de la Escuela de Orientación Lacaniana*.

¹¹ Por esto Lacan concibe la ciencia como imposible, porque su objetivo es el conocimiento de lo real.

¹² El concepto sociogénesis, de hecho, se difundió en la literatura constructivista más tardíamente que el de psicogénesis.

relacional y grupal para abarcar y considerar la totalidad social y el conjunto de sus producciones simbólicas en una perspectiva historicista¹³.

El cuerpo, entonces, como realidad construida, desdibuja sus contornos individuales para aparecer como un cuerpo literalmente social del cual cada cuerpo singular es un ejemplo particular particularmente construido en la confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales, sencillos y complejos, presentes y pasados; cuya historia comienza antes del nacimiento y se prolonga incluso más allá de la muerte no sólo en los términos que ha señalado el psicoanálisis sino en el sentido de un cuerpo cuya incorporación a la cultura le exige in-corporar en sí mismo a la cultura.

Es una concepción constructivista de este tipo la que permite considerar con Waddington la existencia de un “mecanismo evolutivo fundado en la transmisión sociogenética...”¹⁴. Esta misma proposición, combinada con otras que Waddington comparte con cierto pensamiento biológico y filosófico actual (Seitelberger, Maturana, Heidegger, Echeverría, etc.) acerca de que el carácter del hombre se define en el devenir antes que en el ser¹⁵, redefine radicalmente la correspondencia entre desarrollo y aprendizaje en relación, por lo menos, a cómo la ha visto la educación física tanto cuando ha seguido el camino señalado por las ciencias biológicas cuanto cuando ha buscado sus justificaciones en las ciencias sociales.

Probablemente como resultado de interpretaciones ligeras de algunas tesis piagetianas (aunque, para ser justos, ciertas tesis de Piaget, p.ej., la de la continuidad/contigüidad entre desarrollo y aprendizaje, la de los estadios, etc., tal como fueron formuladas, se prestan a cierta lectura biológica), quizás como consecuencia de inferencias demasiado rígidas de las conclusiones de la psicofisiología evolutiva (aunque, para ser justos, la psicofisiología evolutiva no se ha preocupado demasiado por la flexibilidad de sus enunciaciones), tal vez por efecto de la subsistencia de una tradición biológica que traiciona las interpretaciones, la relación entre desarrollo y aprendizaje ha sido entendida como una relación de dependencia del aprendizaje respecto del desarrollo. Todavía es común escuchar, en el discurso corriente de los profesores de educación física, que los niños de tal o cual edad, etapa o estadio evolutivo pueden, o no pueden, hacer o aprender, tal o cual cosa, lo cual equivale a otorgar preeminencia a los

¹³ En el sentido de Heidegger y, más propiamente, de Foucault.

¹⁴ Waddington, C.H., “El animal humano”, en Brain, R. y otros, 1975, *Psicología Social y Humanismo*, Buenos Aires, Paidós, pág. 57.

¹⁵ *ibid.*, pág. 41.

factores genéticos sobre los culturales, a lo “real” sobre la realidad, despreciando la fuerza de la enseñanza.

Esto pese a que la afirmación de Bruner acerca de que “cualquier tema puede enseñarse a cualquier edad, de alguna forma que resulte a la vez interesante y adecuada”¹⁶ no es para nada nueva. Nuestra experiencia dice que también cualquier destreza o habilidad corporal puede enseñarse a cualquier edad de alguna manera que convoque el interés con la sola condición de sujetar su enseñanza a consideraciones más de tipo pedagógico y didáctico (sentido o sinsentido del aprendizaje que se propone, encuentro de los canales comunicativos pertinentes, etc.) que propiamente evolutivos.

Si bien la proposición de Bruner en absoluto niega la consideración de las exigencias del desarrollo (tampoco las negamos nosotros), su enunciación refuerza, junto a otras de Waddington y de otros autores, que, pese a la prematuración característica del ser humano, o precisamente por ella, un corte radical se produce en el momento del nacimiento con la recíproca incorporación del cachorro humano a una cultura signada por el lenguaje y de esa cultura a su desarrollo; corte que invierte o, por lo menos, iguala, la dependencia entre desarrollo y aprendizaje. Agreguemos, de paso, la experiencia derivada de los experimentos de Piaget en cuanto a que la participación de niños en situaciones experimentales acelera relativamente ciertos logros evolutivos.

Dos ejemplos me permitirán, espero, ilustrar mejor la certeza que he tratado de exponer respecto de la preeminencia del aprendizaje sobre el desarrollo y de que “lo específico y exclusivo a la especie humana es precisamente la enseñanza”¹⁷, en el marco de una comunión entre acción y lenguaje.

El primero es el clásico estudio de Piaget sobre los reflejos, del cual concluye que, aún siendo montajes hereditarios, los reflejos nunca funcionaron, por lo que les es propio un mecanismo que asegura su ejercicio (el juego funcional forma parte de este mecanismo de ejercitación de los reflejos). Es interesante ver cómo, sin necesidad de negar los procesos de mielinización de las vías nerviosas, Piaget conecta este dispositivo con los mecanismos generalizadores y diferenciadores de la asimilación (el lactante generaliza el ejercicio del reflejo de succión “chupando” todo cuanto está a su alcance y diferenciando lo que le proporciona placer y lo que no, siempre y cuando no esté acuciado por el hambre, en cuyo caso sólo acepta el pezón reconfortante), superando las estériles clasificaciones de la neurofisiología que sólo han podido constatar que algunos

¹⁶ Bruner, J., 1987, *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, pág. 31.

¹⁷ Cerda, A.M. y Molina, V., 1997, Módulo de Autoaprendizaje para el Seminario “*Investigación sobre Aprendizaje y Formas de Enseñanza*”, Presentación, Santiago de Chile, UHAC-PIIE, pág. 3.

reflejos deben perderse y otros afirmarse para permitir el advenimiento de conductas motrices superiores, p.ej., la necesaria pérdida del reflejo plantar y la forzosa afirmación del reflejo erector del raquis para posibilitar la emergencia de la marcha bípeda.

Podrá objetarse que los reflejos no admiten, por su propia condición, enseñanza ninguna, pero tampoco el “sentido práctico”¹⁸ requiere otra enseñanza que la exposición constante a ciertas condiciones regulares, y así otros “aprendizajes” como la marcha o el idioma, que siempre estamos dispuestos a considerar “naturales”¹⁹. El solo hecho de que los reflejos deban ejercitarse para funcionar “humanamente”, y que este funcionamiento se haga posible en sociedad, es decir, en el interior de un orden simbólico, implica, a pesar de Piaget, una ruptura en la continuidad del desarrollo puramente genético en favor de un desarrollo epigenético, de una envergadura similar al que la adquisición del lenguaje impondrá más tarde al propio Piaget.

El segundo ejemplo reside en la constatación de Vygotski de que es la madre, o un otro portador de lenguaje, quien significa los gestos del cachorro humano, enseñándole a la vez el significado compartido y a compartir significados, es decir, promoviendo su “acceso a la vida intelectual de aquellos que les rodean”²⁰; vida intelectual que es creación y creadora de una forma de vida específicamente humana y que, mediante la educación, modifica, precede, amplifica y supera las capacidades innatas. La biología, según Maturana, es a la vez pura limitación y pura potencia: el hombre no puede volar “naturalmente” porque no está genéticamente dotado para ello, pero puede desarrollar artefactos diversos que le permiten volar, a condición de ingresar en un orden simbólico; sin el orden simbólico, un avión es tan impensable como un edificio o un automóvil. Es el lenguaje, en tanto “coordinación de la coordinación de las acciones”²¹, lo que caracteriza la forma de vida específicamente humana.

Espero que estos ejemplos sean suficientes para esclarecer mi idea de que la enseñanza y el aprendizaje como requisitos indispensables de la transmisión sociogenética -aprendizaje en el sentido de que “es evidente que cualquier sistema de transmisión social de información puede funcionar únicamente si de uno u otro modo es posible colocar a los recipientes potenciales en una condición tal que estén dispuestos a

¹⁸ Bourdieu, P, 1989, *Fieldwork in philosophy*, en Cosas dichas, Grijalbo, México.

¹⁹ Para dimensionar la importancia del orden simbólico, de la cultura, en estos aprendizajes, vale tener presente que los niños-lobo no dominaban el lenguaje pero tampoco la marcha bípeda, lo que equivale a decir que sus reflejos específicamente humanos tampoco funcionaban.

²⁰ Vygotski, L., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, pág. 136.

²¹ Maturana, quien ha acuñado este concepto, lo utiliza constantemente en su obra.

aceptar el contenido de los mensajes que se les dirigen”²², priman sobre cualquier supuesto con-dicionamiento del desarrollo. Conectados, ambos ejemplos plantean una afirmación de la importancia a dar a la actividad del sujeto pero también que esa actividad es insuficiente sin las estructuras de significación propias de la cultura. Quiero decir que es posible pensar, rigurosamente, que nuestra genética apenas nos provee de un cúmulo de potencialidades, sin prevalencia de partes de ninguna índole (ni de la mente sobre el cuerpo, ni del cuerpo sobre la mente ni de la primacía del desarrollo del uno antes que el de la otra, etc.), y de una vocación general y multívoca a organizar la experiencia en términos de cultura, razón por la cual nunca agradeceremos suficientemente a nuestra genética.

Espero también que este trabajo, aún con sus evidentes limitaciones, contribuya a que los representantes de uno y otro lado de la educación, el lado de la mente y el lado del cuerpo, “lados” por supuesto falsos, puedan integrar sus miradas en la consideración de la acción y del lenguaje: los primeros reflexionando con más rigor del que habitualmente lo hacen, envueltos en una “episteme” inconsciente e incuestionablemente dualista sobre la cual también es preciso reflexionar, sobre su declamado reconocimiento del valor de la acción corporal -dado que el lenguaje no es solamente verbal y el acto es siempre significante-; los segundos, envueltos en la misma episteme y obligados al mismo rigor reflexivo, abandonando la quimera de un cuerpo sin palabra o de un lenguaje corporal distinto del lenguaje, ya que es la madre, o un otro portador de lenguaje, quien significa el gesto, la acción, el movimiento.

Finalmente espero, aunque valore en esta contribución apenas su humildad y reconozca en ella sólo su pobreza, que nos ayude, puestos a mejorar el mecanismo de transmisión sociogenética que distingue al hombre del resto de los animales, la educación, a imaginar los mecanismos que nos permitan, en la construcción del sujeto humano, articular la acción con el lenguaje. Al fin y al cabo, cuerpo es también una palabra tanto como el lenguaje es una acción.

²² Waddington, C.H., op. cit, pág. 55.

Notas

¹ Es preciso diferenciar discursos de teorías. Los discursos deben definirse en relación con la “interpretación”, es decir, con “la asignación conceptual de determinada significación a determinado fenómeno, en función de su representación posible en determinado momento de determinada sociedad”, Magariños de Morentin, J. y col., “Esbozo semiótico para una metodología de base en Ciencias Sociales”, en Magariños de Morentin, J., 1996, *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*, Buenos Aires, Edicial, p. 251.

² Furlan, A., *Conferencia pronunciada en el Primer Congreso Nacional de Educación Física*, Villa Giardino, Córdoba, junio de 1994.

³ Dupré, E., *Pathologie de l' imagination et de l' emotivité*, Paris, Payot, 1925.

⁴ El concepto “psicomotricidad” fue acuñado por Dupré en 1911. La solidaridad elemental y profunda entre el movimiento y el pensamiento» observada en los casos de “debilidad mental”, expresión que él mismo había acuñado antes y que extendió a lo mental una calificación hasta entonces reservada a lo físico. No obstante su amplitud, el concepto sirvió para dar cuenta de la correspondencia entre los déficits motrices y los déficits intelectuales en los términos de la psiquiatría, es decir, sosteniendo la ilusión de la medicina de hallar una sede orgánica para todo aquello que se alejara de lo “normal”.

⁵ Martí, E., 1996, “*Constructivismo*”, Anuario de Psicología, nro. 69, Barcelona, Universidad de Barcelona, págs. 3-18.

⁶ Se entiende por representación, “la específica identificación perceptual (sensorial o imaginaria) de determinadas formas (y de su interrelación), pertenecientes a un determinado fenómeno, en función de su interpretación posible en determinado momento de determinada sociedad”, Magariños de Morentin, J. y col., “Esbozo semiótico para una metodología de base en Ciencias Sociales”, en Magariños de Morentin, J., 1996, *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*, Buenos Aires, Edicial, p. 251.

⁷ Cerda, A.M. y Molina, V., 1997, Módulo de Autoaprendizaje para el Seminario “*Investigación sobre Aprendizaje y Formas de Enseñanza*”, Presentación, Santiago de Chile, UHAC-PIIE, pág. 2.

⁸ Geertz, C., 1987, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, pág. 20.

⁹ Bruner, J., *La importancia de la educación*, 1987, Barcelona, Paidós, pág. 27.

¹⁰ Soler, C., *Conferencia pronunciada en Bruselas en la XV Reunión de la Escuela de Orientación Lacaniana*.

¹¹ Por esto Lacan concibe la ciencia como imposible, porque su objetivo es el conocimiento de lo real.

¹² El concepto sociogénesis, de hecho, se difundió en la literatura constructivista más tardíamente que el de psicogénesis.

¹³ En el sentido de Heidegger y, más propiamente, de Foucault.

¹⁴ Waddington, C.H., “El animal humano”, en Brain, R. y otros, 1975, *Psicología Social y Humanismo*, Buenos Aires, Paidós, pág. 57.

¹⁵ *ibid.*, pág. 41.

¹⁶ Bruner, J., 1987, *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, pág. 31.

¹⁷ Cerda, A.M. y Molina, V., 1997, Módulo de Autoaprendizaje para el Seminario “*Investigación sobre Aprendizaje y Formas de Enseñanza*”, Presentación, Santiago de Chile, UHAC-PIIE, pág. 3.

¹⁸ Bourdieu, P., 1989, “*Fieldwork in philosophie*”, en Cosas dichas, Grijalbo, México.

¹⁹ Para dimensionar la importancia del orden simbólico, de la cultura, en estos aprendizajes, vale

tener presente que los niños-lobo no dominaban el lenguaje pero tampoco la marcha bípeda, lo que equivale a decir que sus reflejos específicamente humanos tampoco funcionaban.

²⁰ Vygotski, L., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, pág. 136.

²¹ Maturana, quien ha acuñado este concepto, lo utiliza constantemente en su obra.

²² Waddington, C.H., op. cit, pág. 55.