

Occidente y su filosofía -desde sus mismos orígenes en la Grecia antigua- se han caracterizado tanto por una tendencia irrefrenable a la universalización, como por sustentar sus concepciones en la idea de la existencia en lo real de una "razón" que se hallaría en el fundamento mismo del orden del mundo. La confianza en la razón como forma de acceso al saber atraviesa toda la historia de occidente.

Desde Sócrates y Platón la filosofía se constituye como un sistema de autorreflexión de la razón sobre sí misma, sobre sus valores, y las supremas instancias de lo verdadero, lo bueno y lo bello, conjunto que genera una "filosofía del espíritu". Con Aristóteles se plantea luego el problema del conocimiento científico, a través de una "filosofía del universo". Entre uno y otro extremo, el péndulo histórico se ha movido entre una concepción del espíritu -del yo, diríamos en términos modernos- y una concepción del universo, incluyendo sistemas de compromiso entre uno y otro, donde a través de la autorreflexión del espíritu sobre sí mismo se podría lograr el objetivo de arribar a una concepción del universo.

Entonces vemos que el problema del conocimiento, de su misma posibilidad, su esencia y origen, tiene una larga historia teórica. Pero la teoría del conocimiento en tanto disciplina filosófica<sup>1</sup> tiene su origen como tal en la edad moderna, llegando a su punto culminante con la obra de E. Kant llamada "*Crítica de la Razón Pura*" (1781).

La teoría del conocimiento o gnoseología se desarrolla como una explicación filosófica del conocimiento humano, aspirando a encontrar la esencia general del fenómeno del conocimiento, es decir, lo que es esencial a todo conocimiento. Es la pregunta: "¿qué es conocer?", y la descripción de sus rasgos principales. Y en lo esencial, la teoría del conocimiento es fundamentalmente dualista: en ella el conocimiento se presenta como una relación entre sujeto y objeto, separados por definición uno de otro, aunque

## Notas preliminares al estudio de la "Psicología del aprendizaje"

como dos instancias correlativas: el sujeto es tal en tanto el objeto a conocer (es sujeto en tanto conoce), y viceversa, pero al mismo tiempo, irreductibles uno y el otro, ya que cada uno tiene su "ser en sí": en el objeto, lo "incognoscible"; en el sujeto, lo que va más allá del conocimiento.

Un concepto indisoluble de la teoría del conocimiento es el de verdad, que se define como concordancia entre el conocimiento (como imagen y representación del objeto) y el objeto mismo.

En síntesis: **según la teoría del conocimiento se pueden reconocer tres instancias: el sujeto, el objeto y la representación del objeto, productos los tres de la reflexión de la psicología (en tanto el conocimiento sería un proceso real psicológico que ocurre en el psiquismo de un sujeto), la ontología (en tanto ciencia del ser y por ende, de los objetos) y la lógica (en tanto es el estudio del correcto funcionamiento de la razón).**

Llegamos entonces a la psicología: el proceso psicológico del conocimiento sería el objeto de estudio de la Psicología del Aprendizaje.

Sin embargo, la existencia misma de la psicología como disciplina y en particular el deslizamiento del problema del conocimiento a su campo, y al de materias conexas como la **pedagogía** (ciencia de la educación y la enseñanza) y la **didáctica** (arte de enseñar), es correlativo de la transformación del "problema del

---

Por Eva Laura Mariani

Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata

---

### Notas

<sup>1</sup>Es decir, en tanto rama de la filosofía que como tal se interesa sobre la posibilidad del conocimiento científico, por ende, sobre su verdad y los criterios de verdad que se le aplican.

conocimiento" el "problema del proceso de enseñanza - aprendizaje". Esto quiere decir: lo que muestra este pasaje disciplinario de la filosofía a la "tecnología" del aprendizaje es la institucionalización y masificación de la transmisión del saber, es decir, la escolarización como práctica universal y universalizante.

Insisto: hay un deslizamiento que va desde la reflexión filosófica sobre el conocimiento hasta las teorías y prácticas psicológicas y pedagógicas, que se transforman en unas técnicas de aprendizaje y enseñanza; y este cambio, *a mi entender*, es la consecuencia de otro cambio, que sería la masificación de la escolaridad. Masificación que además muestra una fuerte tendencia a la homogenización del conocimiento.

Entonces: procesos de aprendizaje y técnicas de enseñanza; porque las teorías sobre la práctica docente son correlativas con las reflexiones sobre los procesos intelectuales supuestos en el alumno. El sujeto que aprende toma el lugar del sujeto del conocimiento.

Educador - educando, docente - alumno, didáctica - psicología del aprendizaje, serán los campos de este sistema "polar". Campos separables con la característica que presentan todos los dispositivos de la modernidad: el desmembramiento del saber en disciplinas específicas, delimitadas por objeto y método. Y no por cuestiones de claridad expositiva, sino como principio epistemológico.

El recorte sistemático de los campos del saber sustenta y genera una industria, una tecnología de las relaciones sociales, un mercado del saber.

Podríamos definir cada disciplina como un peculiar tipo de acción simbólica sobre lo real, es decir, la acción del significante en el mundo. Pero esta operación simbólica es naturalizada por el establishment de los especialistas, por la opinión docta que actúa como policía del pensamiento; en última instancia, como control social.

Sumamos, en síntesis: **desmembramiento de los campos del saber con establecimiento de técni-**

**cas específicas**, por un lado. Y **funcionamiento de instancias de control epistemológico** que establecen el "buen saber" y el "mal saber", o el "saber útil" del "inútil"; pleno funcionamiento de un principio de autoridad que sólo se sustenta en el prestigio del doctor. Prácticas que al no cuestionar sus mismos supuestos impiden reflexionar sobre sus puntos de invisibilidad epistemológica.

### *Los procesos de institucionalización*

---

Decíamos que este deslizamiento al interés por los problemas de aprendizaje es consecuencia de la institucionalización masiva de la educación, lo que hace surgir nuevos problemas y objetos de estudio. Como dice Emilia Ferreiro, cuando la escritura era patrimonio de pocos, no había fracaso escolar, ya que la alfabetización como problema surge a partir de que *"se decidió que escribir no es una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía"*<sup>2</sup>.

**El proceso de institucionalización tiene como objetivo y consecuencia la homogenización de los discursos, a partir de la normativización de las prácticas, saberes y relaciones sociales inmersas en el proceso educativo:** masifica los estilos de enseñanza y también los contenidos enseñables, al tiempo que cristaliza un tipo de lazo operante en la transmisión del saber. Me refiero a la relación docente-alumno, en tanto sujeto que sabe y transmite por un lado; y sujeto-objeto de la práctica educativa, sujeto a enseñar y formar -resalto: dar forma- por otro.

La normalización de las relaciones sociales -es decir, la juridización de la sociedad en sentido laxo<sup>3</sup>- es la piedra angular de la modernidad en occidente, basada en la creencia universalista en la razón. Racionalidad que es un tipo de mentalidad, un patrón de pensamiento, un principio de orden, una relación específica con la ley y el poder. Racionalidad que se presenta como dato científico y no como creencia,

<sup>2</sup>Ferreiro Emilia: "Analfabetismo e iletrismo". Diario *El Día*. 20/05/01. Pág. 4 quinta sección.

<sup>3</sup>Ver Kozicki Enrique: "De la dimensión jurídica de la vida". En: *Derecho y psicoanálisis: teoría de las ficciones y función dogmática*. Varios autores. Ed. Hachette, Buenos Aires, 1987.

ya occidente cree en la existencia de principios dados por la razón como hechos de la naturaleza. En síntesis: normalización basada en la racionalidad de la norma, racionalidad hoy llamada científica.

Llamamos normalización al encuadramiento de los sujetos dentro de un sistema, que opera a través de la institucionalización de los individuos. Este proceso ocurre desde la misma concepción biológica del sujeto: el dispositivo médico, por ejemplo, la atención institucionalizada del parto, hasta la misma inscripción legal del niño en un Registro Civil -obligatoria- dentro de un plazo perentorio.

El proceso de institucionalización -generalizado a todos los aspectos de la existencia- tiende a:

-La normalización de las relaciones sociales, en pos del encuadramiento de los sujetos dentro del sistema jurídico-productivo.

-Una tendencia universalizante (el paradigma "a todos por igual") que genera la tendencia a la cosmovisión en las áreas de saber, con la consecuencia del borramiento de la subjetividad en tanto lo que queda fuera de lo generalizable, principio fundador de la ciencia moderna en tanto exclusión del sujeto.

-El principio de autoridad como piedra angular<sup>4</sup> de las instituciones, que genera lugares en el sentido topológico<sup>5</sup> del concepto. Es decir, lugares formales que se encarnan en el personaje de turno, que funciona como el garante del saber en juego. Por ejemplo, tomando el caso de la universidad, sabemos que ésta surge en la edad media más con el objetivo de determinar el saber "legal", legítimo, que para su generación o transmisión.

Así, el principio de autoridad correlativo de esta policía del pensamiento se constituye como determinante del peculiar tipo de relación social que en occidente es la relación pedagógica: siempre hay alguien encarnando el lugar de la verdad: pontífice del dios del conocimiento verdadero y liturgia de la sana razón con el nombre del padre incluido.

Entonces: **definimos institución como una normativización de enunciados, que en el marco de**

**un dispositivo pedagógico tiende -al igual que en todo proceso institucional- a la homogenización de los saberes y objetos de conocimiento, rigidizando las relaciones sociales implícadas en la enseñanza.**

#### *A. Institucionalización y poder*

---

Esto hace de la institución educativa parte de un dispositivo: la homogenización de los saberes responde integralmente a las necesidades del sistema capitalista de reproducirse a sí mismo. Implica una exclusión de lo aleatorio, como justamente lo que sostiene el orden institucional.

Si pensamos a la educación como un dispositivo<sup>6</sup>, necesariamente debemos pensar en la demanda en la que toman su lugar los saberes y haceres. Es decir, un legítimo planteo epistemológico en cuanto a los condicionamientos del surgimiento del saber; como dice **Foucault**, cómo se formaron dominios de saber a partir de las prácticas sociales. Pero además no podemos dejar de pensar en las demandas sociales a las que responden, demandas más o menos orgánicas que sustentan sus prácticas.

**La escuela es una institución que responde a un dispositivo de la modernidad, que responde a una demanda de disciplinamiento y de transmisión de saber en forma estandarizada. Esto implica que el análisis del sistema educativo no puede ser un objeto en sí mismo, ya que la educación responde a un proceso inscripto en una necesidad social, del poder disciplinario, de reproducirse a sí mismo.**

La importancia de la educación en la reproducción del poder es esencial; al decir de Foucault, forma técnicos (cuerpos disciplinados, que es una transformación del cuerpo en fuerza de trabajo) y disciplina el tiempo para hacerlo tiempo útil -sinónimo de tiempo productivo<sup>7</sup>.

Para este autor las tres dimensiones fundamentales con las que el poder se hace operativo -en su versión represiva- son la vigilancia, el control y la correc-

<sup>4</sup>Piedra angular (arquitectura): piedra que se ubica en la cúspide de un arco, que por su peso, forma y disposición lo sostiene.

<sup>5</sup>Una topología es un conjunto de referencias simbólicas; no un lugar físico sino las referencias, las coordenadas de ese lugar, que tienen relación lógica y no física con otros lugares.

<sup>6</sup>En el sentido de Foucault, como formación heterogénea que en un momento determinado del devenir histórico se presenta como la forma estratégica de respuesta a una necesidad de las clases dominantes (Ver "El juego de Foucault", en *El discurso del poder*, Folios ediciones, Buenos Aires, 1983.

<sup>7</sup>Hace poco tiempo tuve entre mis manos una nota muy interesante del "opinólogo" Jaime Barylko, que comentaba con nostalgia que en su infancia el juego era un objetivo en sí mismo, puro placer lúdico y el contraste con estos tiempos, donde "todos quieren pedagogizar", transformando el juego y el juguete en recurso didáctico. Señalaba que parecía que hasta el juego debía transformarse en algo útil, puesto al servicio del aprendizaje. (Cfr. "La paranoia pedagógica". Revista *Magazin*, suplemento dominical del diario *El Día*. 16/4/00.

<sup>8</sup>Lourau René: "El análisis institucional". Amorrortu, Buenos Aires, 1970.

<sup>9</sup>En la Argentina es muy visible la imaginarización (en otro momento, producto de la realidad) de la educación como forma de progreso en la escala social. Podríamos decir, aplicando el modelo dialéctico de Lourau, que la norma universal establecida como enseñanza pública, gratuita y obligatoria se encarna y visualiza en una realidad que contrasta con este valor, como lo es la llegada masiva de inmigrantes que heterogenizan el paisaje étnico nacional. Quizás la escuela pública que conocemos (momento de la singularidad) responda a la necesidad de integración nacional, o más bien, de homogenización cultural.

<sup>10</sup>Más allá de las diferentes éticas individuales, los llamados asistentes sociales históricamente han funcionado como vigilancia normativa de las familias, estableciéndose como contralor de las buenas costumbres y de la moral vigente, evaluando a partir del problema de aprendizaje del niño, la "calidad" de su familia.

<sup>11</sup>Lourau: op. cit.

<sup>12</sup>Freud S.: "Psicología de las masas y análisis del yo". Tomo XVIII. Pág. 67. *Obras Completas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.

<sup>13</sup>Para un acercamiento al pensamiento de Pierre Legendre, ver Enrique Mari y otros: "Derecho y psicoanálisis: teoría de las ficciones y función dogmática" (op. cit.) y Legendre y otros: "El discurso jurídico" (op. cit.)

<sup>14</sup>Cfr. Kozicki, "Discurso jurídico y discurso psicoanalítico", en "*El discurso jurídico*". Hachette, Buenos Aires, 1982.

ción, ejemplificadas magistralmente por el ejemplo del Panóptico, metáfora de la sociedad que él denomina disciplinaria. Cuando trata de conceptualizar la "panoptización" -o sea, el disciplinamiento de la vida cotidiana al nivel de la existencia individual y ya no en el gran poder del estado- encuentra a las instituciones de la modernidad cuya finalidad no es excluir sino fijar a los individuos. **Esa es la función primordial de la escuela, fijar a los alumnos al aparato de producción y a determinado dispositivo de transmisión del saber.** El poder polifacético que se condensa en la institución escolar no sólo normaliza el saber, sino que se arroga el poder de premiar y castigar en función del aprendizaje, hecho tan naturalizado en nuestra cultura que no se cuestiona. Evaluar, clasificar, castigar y premiar, funciones de la escuela. Decíamos: vigilancia, control, corrección.

La institución escolar también genera un dispositivo epistemológico que estudia a los individuos, de donde nace la pedagogía como resultado de la inserción del niño en las tareas escolares.

**René Lourau**<sup>8</sup>, considera a la educación como una de las dos instancias fundamentales que atraviesan todo el sistema institucional, junto con la producción<sup>9</sup>. Pero asimismo la escuela contempla instancias no educativas -o sea, otras funciones sociales- que la atraviesan tan fundamentalmente como su función oficial de educar. Podemos citar, por ejemplo, el ejercicio de un poder de vigilancia médica (control de calendarios de vacunación, vigilancia epidemiológica, etc.), control de los cuidados maternos y de las familias<sup>10</sup>, disciplinamiento escolar, asentamiento de la función del respeto a la autoridad, entre otras. Estas múltiples instancias -fundamentales para la institución, no circunstanciales- constituyen lo que este autor denomina la transversalidad de las funciones sociales<sup>11</sup>.

### *B. Institucionalización y subjetividad*

En la forma en que se institucionaliza la transmisión del saber se genera un nuevo tipo de subjetivi-

dad; subjetividad moderna que impide pensar al sujeto por fuera de las instituciones que lo cobijan desde su nacimiento. De allí que resulte absolutamente falaz el dualismo sujeto-institución, variación del viejo y conocido dualismo individuo-sociedad. De la misma forma, el parcelamiento del saber disciplinario se constituye en obstáculo epistemológico.

Freud<sup>12</sup> decía: "En la vida anímica, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo". Parafraseándolo, podríamos decir que es la institución la que cuenta desde el comienzo, no hay sujeto por fuera de la institución.

Cuando decimos: "aparición de nuevos sujetos", nos referimos al surgimiento de novedosas formas de subjetivación, o sea de conjuntos de significaciones de las cuales se apropian los "individuos": A partir de este acto de apropiación (que no es más que una identificación) se constituyen como sujetos.

La subjetividad tiene una dimensión legal (instituida) que le es intrínseca, que **Legendre** denomina "función dogmática"; función que instituye a los humanos. Para este autor, una institución es un conjunto de reglas de un determinado grupo humano, que incluye un sistema de dogmas del poder, además de una referencia jurídica<sup>13</sup>. Esta función dogmática es lo que significa la vida humana mediante las instituciones, (produciendo) "a los seres humanos y encaminándolos hacia la muerte"<sup>14</sup>.

El poder manipula los deseos humanos, a fin de asegurar la circulación y reproducción de sus sistemas de la verdad, que sus mensajes lleguen a sus destinatarios. Es decir, el poder instituye dominios de saber que tienen como función reproducir sujetos (al poder).

### *El "hecho" de aprendizaje*

A partir de esta introducción que contextualiza la posición epistemológica a partir de la

cual se pensará el aprendizaje, haremos algunos señalamientos.

Por todo lo expuesto anteriormente, no nos plantearémos el aprendizaje a partir de un sujeto y su problemática, menos aún de un sujeto universal, como una esencia sin contexto ni historia. Lo pensaremos como un hecho, un acto o más bien una escena, producto ella misma de múltiples atravesamientos. Este planteo implica salir de la concepción del aprendizaje como relación exclusivamente cognitiva.

Estos atravesamientos no son meras circunstancias del hecho de aprendizaje: son constitutivas y múltiples. Radicalmente: el aprendizaje es el resultado de múltiples inscripciones, de marcas deseantes, institucionales, cognitivas, históricas, culturales, económicas, grupales, etc.

En síntesis, se plantea el siguiente recorrido:

1. La modernidad establece primordialmente una enseñanza institucionalizada, una peculiar relación con el saber. Podemos pensar que antiguamente el saber era transmitido generacionalmente. Los oficios pasaban de padres a hijos, de maestros a aprendices; linaje biológico y simbólico que se sitúa fuera de la producción en serie del saber. A producción en serie, enseñanza en serie.

2. Esta diferente relación con el saber implica diferentes procesos de subjetivación. El sujeto moderno es impensable sin la mediación institucional y por fuera del peculiar lazo social que se establece en la enseñanza.

3. A partir de lo expuesto, decimos que consideramos al aprendizaje como una situación, una escena, resultado de múltiples atravesamientos, que no son el contexto de la situación, sino la situación misma. El contexto es texto de la escena, concepción que desdibuja la oposición entre un adentro (por ejemplo, el aula) y un afuera (que funcionaría como "influencia").

Esto es pensar al aprendizaje como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones-escrituras: deseantes, históricas, institucionales, polí-

ticas, económicas, cognitivas. Ya no objeto de disciplinas, interdisciplinas o multidisciplinas, sino de las transdisciplinas, que transgrede las especificidades, las parcelaciones del saber características de la modernidad o más bien, de la sociedad disciplinaria. Estos atravesamientos-inscripciones múltiples configuran a la escena como montaje peculiar.

Es decir, apuntamos a "construir una red epistemológica a partir de intercambios locales y no globales (entre los saberes) (...) en estado de vigilancia epistémica y metodológica, que se organicen en una epistemología crítica (...) movimiento que desdibuja los objetos teóricos discretos, unívocos"<sup>15</sup>.

#### *Observaciones finales*

---

1. No podemos dejar de situar las formas en que la modernidad produce conocimiento, apuntando a los puntos de invisibilidad de la propia práctica pedagógica. Dicha invisibilidad es lo no enunciable dentro del marco de una práctica o de una teoría, resultado estructural y no contingente de la forma en que piensa y construye sus objetos. Toda teoría tiene su propio régimen de lo pensable y como consecuencia, de lo impensable.

2. El aprendizaje tiene dos niveles de existencia: uno fáctico, es decir, su existencia en tanto hecho social, pero también una existencia disciplinaria. Esto hace que su existencia como hecho teórico y teorizable lo sumerja en dispositivos de investigación que generan efectos que posteriormente son teorizados como intrínsecos al aprendizaje, siendo en realidad producto del dispositivo.

3. Lo institucional tiene a mi entender una importancia central, no sólo porque todo aprendizaje en la modernidad implica una institución<sup>16</sup> sino porque la institución en sí misma es condensadora de atravesamientos históricos, sociales y económicos. Resulta esencial de analizar, ya que es un dispositivo de exclusión y mismo tiempo, de autorización de discursos: sostiene y en el mismo acto excluye determina-

<sup>15</sup>Fernández Ana María: *El campo grupal: notas para una genealogía*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, Pág. 58.

<sup>16</sup>Si no es en forma directa, lo es indirectamente, en tanto lugar de referencia legitimante, como puede ser la obtención de una licenciatura, o sea una licencia para ejercer, como instancia legal; o imaginaria, como referencias significativas.

dos enunciados, lo cual no es necesariamente visible para el docente.

4. Si pensamos la institución como algo que trasciende los edificios, como una "red simbólica socialmente sancionada"<sup>17</sup>, no habría aprendizaje por fuera de lo institucional, aunque no se desarrolle en un edificio denominado formalmente como institución. Lo institucional aparece cuanto menos en el saber legitimado del docente, egresado de alguna institución, y cuya formación y sistema de referencias son institucionales.

5. El componente disciplinario es central en la escuela, y se encuentra naturalizado como componente esencial de la educación del alumno. Se ve en las normas de funcionamiento en el aula, hasta en su misma disposición espacial (en filas visibles para el docente, por ejemplo). Es más, este componente es tan notorio para el alumno como puede ser invisible para el docente progresista. Ana Fernández comenta las fantasías persecutorias que la consigna de trabajar en círculo y dar el nombre provocó en los albores de 1984, después de la dictadura, en una experiencia que realizó en la Facultad de Psicología de la UBA. La significación imaginaria de panóptico grupal que adquirió dicha consigna, la inclusión de la misma en los dispositivos de vigilancia y control tan apabullantes durante el Proceso, era más fuerte que la buena voluntad del docente. Este es un ejemplo también de lo que comentábamos en el punto 2 de este apartado: cómo el dispositivo pedagógico genera efectos en relación con el aprendizaje, estrechamente vinculado a los atravesamientos, históricos en este caso.

6. El principio de autoridad en la relación de saber deviene en figura de liderazgo, es decir, en poder de sugestión y violencia simbólica, al convertirse en una figura del saber. El principio de autoridad implica la legitimidad en el uso de la palabra, por lo tanto, está ubicado en el lugar mismo de la verdad.

7. Algunas palabras del aquí y ahora:

La Argentina de 2001 parece caerse de la modernidad; sus instituciones ya no contienen a los sujetos -son "instituciones estalladas", como dice Ana Fernández<sup>18</sup>.

Esta autora describe el proceso por el cual se produce en la actualidad un desfondamiento institucional que consiste en un vaciamiento del sentido y de la función reguladora de las prácticas sociales; funciones históricas de las instituciones en general y de la escuela en particular. Sentidos muy ligados a un componente real e imaginario de la educación en nuestro país, educación que permitió la movilidad social en otros tiempos menos frustrantes, y que fue una cierta garantía de igualdad en la enseñanza pública y gratuita.

Sin duda, este análisis sumamente actual que nos ubicaría en una era del postdisciplinamiento, o simplemente, de una brecha insalvable en la escala social, podría ayudar a entender algunos hechos -entre ellos, el vandalismo que tiene por objeto las escuelas- impensables en otras épocas.

## Bibliografía

---

- Enrique Mari y otros: *Derecho y psicoanálisis: teoría de las ficciones y función dogmática*. Ed. Hachette, Buenos Aires, 1987.
- Foucault Michel: *El discurso del poder*. Folios ediciones, Buenos Aires, 1983.
- Foucault Michel: *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1980.
- Lourau Rene: *El análisis institucional*. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- Lourau Rene: *El estado y el inconciente*. Mimeo.
- Freud Sigmund: "Psicología de las masas y análisis del yo". Tomo XVIII. Pág. 67. Obras Completas. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- Legendre Pierre y otros: *El discurso jurídico*. Hachette, Buenos Aires, 1982.
- Fernández Ana María: *El campo grupal: notas para una genealogía*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1998.
- Fernández Ana María: *Instituciones estalladas*. EUDEBA, Buenos Aires, 1999.
- Ageno Raúl y Colussi Guillermo: *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Homo Sapiens ediciones, Rosario, Argentina, 1997.
- Hessen J.: *Teoría del conocimiento*. Losada, Buenos Aires, 1982.
- García Venturini Jorge: *Curso de filosofía*. Troquel, Buenos Aires, 1981.

<sup>17</sup>Ana Fernández, op. cit. Pág. 159. Esta definición es tomada de C. Castoriadis.

<sup>18</sup>Ana Fernández: *Instituciones estalladas*. EUDEBA, Buenos Aires, 1999.