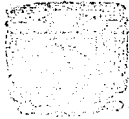


35
2eg

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO



TESINA

MA. NYLENE RIVERA OROZCO.

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
EXHIBICION

MARZO DE 1987.

Vol. 60
/s/ Patricia Quinto
RW



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	3
ANTECEDENTES	5
1. ANALISIS DE LOS CONCEPTOS DE TRANSFERENCIA	9
1.1 En la termodinámica.....	11
1.2 En las teorías de aprendizaje.....	13
1.3 En la inteligencia artificial.....	19
1.4 En psicoanálisis.....	26
1.5 En educación.....	34
1.6 A manera de reflexión.....	36
2. APORTACIONES PSICOANALITICAS SOBRE LA REALIDAD PSICOLOGICA DEL SUJETO DE APRENDIZAJE	42
2.1 Noción de estructura.....	43
2.2 Traducción en la transferencia.....	46
2.3 ¿Dónde ubicar a la transferencia?.....	53
2.4 Transferencia del conocimiento.....	55
3. CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS SOBRE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO	58
3.1 La transferencia del conocimiento se manifiesta en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	59
3.2 Transferencia del conocimiento en la relación maestro-alumno.....	67
3.3 Aportación del psicoanálisis a la pedagogía.....	76
CONCLUSIONES	91
BIBLIOGRAFIA	95

INTRODUCCION

La transferencia del conocimiento, sea considerada como sistema, como proceso o como producto, es uno de los conceptos más importantes en el estudio del aprendizaje. El concepto de transferencia no se refiere simplemente a la libre traslación de contenidos del conocimiento a la estructura cognoscitiva del que aprende, pues esa traslación va acompañada y es modificada por otros factores, como el de la ordenación e integración en el educando de los contenidos por aprender, las situaciones de aprendizaje y las características del proceso enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo pretende ser el inicio de una investigación, en el que se aborde el planteamiento del problema, y el objeto de estudio propuesto. En él se requiere, ante todo, el análisis crítico y sistemático de textos, que permita ubicar y conceptualizar dicho objeto y conduzca a una alternativa pedagógica para la solución del problema central considerado que es: conocer la transferencia del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se tratan algunos aspectos teóricos básicos necesarios para comprender la transferencia del conocimiento. Después tomando como base esos aspectos teóricos, se explica dicha transferencia.

En la primera parte, se define la transferencia, en algunos de los campos del conocimiento en que más se utiliza, con el objeto de facilitar la interpretación de este término en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje. En la segunda, se trata de ubicar a la transferencia en el campo psicoanalítico, en relación al sujeto de aprendizaje. En la tercera, se abordan tópicos relacionados con algunas consideraciones pedagógicas sobre la transferencia del conocimiento. Finalmente se presentan ciertas conclusiones acerca de la transferencia del conocimiento.

ANTECEDENTES

Generalmente, el maestro se enfrenta a la situación de optar por alguna estrategia particular que le permita elaborar y aplicar soluciones a los problemas cotidianos del proceso educativo en su práctica docente; es en este momento cuando se da cuenta de la importancia que reviste planificar la enseñanza, para integrar en forma sistemática los procedimientos didácticos que han de manejarse a fin de establecer las actividades y secuencias más apropiadas para conducir al alumno al logro de los objetivos de aprendizaje. Es también cuando se da cuenta que es necesario conocer y comprender los mecanismos y procesos que explican el aprendizaje. Y cuando busca alguna alternativa pedagógica especial, a fin de lograr los objetivos planteados al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede verse ante la situación de que muchas de las alternativas exploradas no le van a asegurar el logro de tales objetivos.

El problema central radica entonces, en poder conducir al alumno al logro de los objetivos planteados al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero sabiendo que existen alterna-

tivas u opciones pedagógicas que sirven para conocer y aplicar un programa curricular, en cuanto a contenidos educativos, objetivos, y métodos, así como para la realización de las acciones de aprendizaje, entonces... ¿cómo identificar la dificultad de transferencia del conocimiento que se presenta en la práctica de enseñanza-aprendizaje?

En algunos estudios se considera que, en el proceso enseñanza-aprendizaje, "la transferencia del conocimiento está asociada a la operación de los programas y, por tanto, con las acciones de aprendizaje"(1). En este caso, puede suponerse que en la relación maestro-alumno la transferencia se manifiesta cuando una estructura de contenidos de un campo del conocimiento es traducida a la estructura cognoscitiva del educando. El documento antes citado explica que en la trayectoria del proceso enseñanza-aprendizaje, la traducción puede estar determinada por algunos elementos teóricos que consideren ya sea los diversos niveles de profundidad en los contenidos, o bien diferentes secuencias, y que satisfagan necesidades institucionales de tipo curricular; o que tomen en cuenta la participación del profesor para optar por una alternativa pedagógica, según la experiencia y las condiciones particulares del alumno. En--

(1) Tronco Comán. Descripción de la estrategia de programación reticular. Documento de trabajo.

tonces se podría considerar a la transferencia del conocimiento como una estrategia pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya finalidad sería guiar al maestro y al alumno en la estructuración, y traducción, a nivel cognoscitivo, de los contenidos curriculares.

En el presente estudio, el interés en describir y ubicar a la transferencia del conocimiento como una estrategia pedagógica, se orienta a explicar cómo ocurre la transferencia del conocimiento y cuándo una estructura de contenidos es traducida a la estructura cognoscitiva del educando. Tal estrategia resultaría un útil instrumento para obtener una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Interesa conocer también dónde y cómo se produce en el proceso enseñanza-aprendizaje, la traducción de la estructura de contenidos de un campo del conocimiento a la estructura cognoscitiva del educando.

Si la traducción en la trayectoria de la transferencia del conocimiento queda determinada por los siguientes aspectos: ordenamiento, estructura lógica, interacción, elementos de dominio, profundidad, continuidad, cargas horarias, peso académico y dosificación, objetivos de operación, actividades de a-

aprendizaje, secuencia lógica-didáctica, etc., de los contenidos (2). Es necesario entonces determinar qué elementos de estos son esenciales e indispensables, para que suceda la traducción en la trayectoria de la estructura de contenidos de un campo del conocimiento al acervo de aprendizaje del educando.

Esto requiere indagar qué elementos se presentan como una constante en la traducción y en la trayectoria de transferencia; y también ver si es posible que exista más de un momento — donde aparece la traducción en la trayectoria de enseñanza-aprendizaje, durante la transferencia del conocimiento, qué elementos la determinan, cuándo y cómo se manifiestan éstos.

Por otra parte, es necesario determinar qué implica reducir a informaciones elementales el aprendizaje conceptual, tomando en cuenta la estructuración de actividades de trabajo.

(2) *Idem.*

1. ANALISIS DE LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DE TRANSFERENCIA.

El término "transferencia" se aplica en diversos campos del conocimiento y puede referirse tanto a un proceso como a un resultado. La interpretación de esta palabra en las ciencias sociales y en las humanidades no siempre resulta fácil y, en general varía notablemente de un campo, o autor, a otro; en cambio, en la física ó en la química existe un solo significado.

A continuación, se hará una rápida revisión del concepto de transferencia, en algunos de los ámbitos del conocimiento en que más se utiliza (3), con el objeto de tratar de ubicarlo, en sus diferentes acepciones, para dar una idea de lo complejo que resulta tratar con este término, y a fin de facilitar su interpretación en el campo de la educación.

Se tomarán como ejemplos las concepciones de la transferencia en:

(3) Excepto en el ámbito de la tecnología, esto sería, la -- transferencia de tecnología, pues considero que también es un concepto bastante amplio e interesante, pero que para los fines de este estudio no lo tomaré en cuenta.

- 1.1 *Termodinámica*
- 1.2 *Teorías de aprendizaje*
- 1.3 *Inteligencia artificial*
- 1.4 *Psicoanálisis*
- 1.5 *Educación*

1.1 TERMODINAMICA

Es la teoría del calor, la transmisión de calor de un cuerpo a otro se llama proceso de termotransferencia. En este proceso de transferencia total, de calor, "la cantidad de calor cedida por un sistema es igual a la cantidad absorbida por el otro involucrado en el proceso" (4), esto es, que la transferencia se manifiesta cuando las condiciones térmicas de uno de los sistemas involucrados en el proceso se modifican a causa de la absorción o emisión de calor por el otro sistema. Durante el proceso, se producen en cada sistema ciertos cambios en las posiciones relativas de sus componentes que modifican la estructura de éste. Pero no necesariamente cambia la posición relativa de un sistema con respecto al otro, ni en todos los casos es necesario que cambie para que haya transferencia.

Cuando, por ejemplo, se requiere que los sistemas separados entre sí, cambien sus posiciones relativas y aumenten o disminuyan la separación entre ellos, para que suceda o mejore la transferencia, resulta necesaria la acción de factores externos para que ocurra eso. También puede ser necesario el cam

(4) Rivas Ramos, J. y Solís Corola, H. La Termodinámica Aplicada a los Fenómenos Químicos. Parte 2. p. 30.

bio de propiedades de uno o de ambos sistemas, para que pro-
voque o mejore la transferencia. El medio en que esten situa-
dos los sistemas puede alterar el proceso de transferencia.

Las transformaciones en los sistemas se hacen en forma -
de movimientos: a nivel interno y de expansión de los siste-
mas. La transferencia al sistema se convierte en la suma de -
información y el trabajo de expansión.

1.2 TEORIAS DE APRENDIZAJE

Según Hilda Taba, aclara que ningún programa, ni aún el más completo, puede enseñar todo, "la tarea de toda educación es producir un máximo de transferencia, entendida ésta como la capacidad para transferir el aprendizaje, a través de la insistencia sobre los principios cognoscitivos aplicados a los métodos de aprendizaje o a la comprensión del contenido, así como sobre modos de aprendizaje, que acentúen la flexibilidad de aproximación y que desarrollen la importancia de las generalizaciones y su aplicación a situaciones nuevas" (5). La aplicación de estos principios y generalizaciones desarrollan una estructura para que cualquier cosa que se aprenda sea utilizada de maneras nuevas y diferentes.

Es importante, por lo tanto, que tanto los significados sobre los cuales se fundamentan las generalizaciones como situaciones a las que han de ser transferidos, deben resultar ser reales a los estudiantes y acorde a las experiencias y características de éstos. De ahí la "necesidad de que el currículo y

(5) Taba Hilda. Elaboración del currículum. p.170.

los procesos de enseñanza realicen con el máximo cuidado el — traslado del conocimiento a las formas del pensamiento de — los estudiantes” (6).

Para David Ausubel, “el paradigma de la transferencia... se refiere al efecto de la experiencia previa sobre el aprendizaje presente; pero en este caso, la experiencia anterior se conceptualiza como un cuerpo de conocimientos establecidos, organizado jerárquicamente y adquirido en forma acumulativa, que es relacionado organizadamente con la nueva tarea de aprendizaje...” (7).

Ausubel sostiene en su teoría de la estructura cognoscitiva de la transferencia, que toda experiencia pasada influye, o tiene efectos positivos o negativos, en el aprendizaje nuevo. Dice que hay una situación de transferencia cuando la estructura cognoscitiva existente en un individuo, influye en el nuevo funcionamiento cognoscitivo de éste, independientemente de que se trate de aprendizaje por recepción o que tenga que ver con la resolución de problemas. (Ausubel, o.c. véase págs.152-154).

Los procesos que integran la estructura cognoscitiva del

(6) Ibid. 173.

(7) Ausubel, D. P. et al. Psicología Educativa. p.153.

alumno producen toda una dinámica, de tal manera, que toda la organización de contenidos, como productos estructurados en la mente de éste, le permiten generar respuestas a situaciones -- concretas con base en la información previa de esta estructura... La transferencia va a estar relacionada, en este caso, -- con las ideas pertinentes que un alumno posee en su estructura cognoscitiva en relación con una tarea de aprendizaje determinada. Esto equivale a decir que la experiencia de aprendizaje, al modificar la estructura cognoscitiva, produce transferencia y pasa a ser, esta estructura, el factor principal que influye en el aprendizaje, pues es la que posibilita el surgimiento de significados nuevos y mejora la organización y retención de -- conceptos, principios e información pertinentes ya aprendidos ...esto si la estructura cognoscitiva es clara, estable y organizada, van a surgir significados precisos y faltos de ambigüedad a su disponibilidad, pero, de lo contrario, si esta estructura es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, esto va a inhibir el aprendizaje y la retención significativos. (véase Ausubel, o.c. p.151-152).

La transferencia puede ser positiva o negativa: es positiva cuando una tarea se aplica a situaciones nuevas o negativa cuando la realización de una tarea interfiere el aprendizaje de otra (Ausubel, 1980). Y cuando la capacidad para adquirir

y transferir el conocimiento de un campo determinado depende de que en la estructura cognoscitiva del alumno cuente con "conceptos o proposiciones más generales, abstractas e inclusivas".

Un objetivo, dentro de los principales, planteado en la teoría psicológica educativa de Ausubel, D. se refiere a "la adquisición, por parte del alumno, de un cuerpo claro, estable y organizado de conocimientos" (Ausubel, 1980. p.154), el cual comprende la actividad de aprendizaje de salón de clase (variable dependiente) y la estructura cognoscitiva del alumno (variable independiente). y para comprender los procesos que fundamentan el aprendizaje y la retención por recepción significativa, no basta dice Ausubel, tratar con la experiencia previa — pertinente que está representada en la estructura cognoscitiva existente del alumno, sino que "es necesario especificar y conceptualizar aquellas propiedades (variables) de la estructura cognoscitiva que influyen en el aprendizaje y la retención nuevos" (8). Para esto, analiza los factores cognoscitivos del aprendizaje de salón de clases, en la que se encuentra la estructura de conocimientos existentes en el alumno, en el momento del aprendizaje, dentro de un campo de estudio en particular y la define como una de las variables de la estructura cognoscitiva. Esto es, estas variables van a ser "las propiedades

(8) Ibid., 154.

sustanciales y de organización inmediata o próximamente pertinentes de los conceptos y proposiciones que se hallan en la estructura cognoscitiva y que afectan al aprendizaje y a la retención de unidades relativamente pequeñas de materiales de estudio nuevos y afines" (9). Pero lo importante es saber que, estas variables van a depender de la "disponibilidad" dentro de la estructura cognoscitiva del alumno, para que la influencia de ideas de afianzamiento, ya sea a nivel de inclusividad, generalidad o abstracción, puedan ser discriminables y alcanzar el grado de estabilidad y claridad que se pretende; y por eso propone Ausubel, cuando habla del recurso pedagógico para facilitar la transferencia que, la manera más eficaz de fomentarla es, incorporando a esta, ideas claras, inclusivas, estables e integradoras, o sea que, para facilitar la transferencia, hay que "especificar las variables importantes de la estructura cognoscitiva" y manipularlas (Ausubel, o.c. véase páginas 161-163).

La transferencia en el aprendizaje escolar consiste, por lo tanto, en "moldear la estructura cognoscitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de sus experiencias de aprendizaje previos dentro de un campo de estudio específico, de modo que se faciliten al máximo las experiencias de aprendizaje subsiguientes" (10).

(9) *Ibid.*, 155.

(10) *Ibid.*, 171.

Específicamente, Ausubel plantea que "la meta de la trans
ferencia se considerará alcanzada si la experiencia de aprendi
xaje previa facilita el aprendizaje de tareas de aprendizaje -
de salón de clases subsiguientes, aún cuando el conocimiento -
adquirido aquí no sea ni aplicable ni tampoco aplicado a pro-
blemas externos al salón de clases. Claro que si el conocimien
to es aplicable a los problemas de la vida, tanto mejor; pero
este no es el objetivo principal de la transferencia dentro de
la educación en general" (11).

(11) *Ibid.*, 184.

1.3 INTELIGENCIA ARTIFICIAL

"En el caso de la llamada "inteligencia artificial", la transferencia del aprendizaje en la solución de problemas es definida como el efecto de la experiencia previa en la solución de problemas, sobre la solución del problema con el cual el sujeto está enfrentándose en el momento de la prueba psicológica" (12).

A partir de un modelo de "inteligencia artificial", en el procesamiento de información derivada de la actividad mental humana y en la solución humana de problemas, el sistema experto de una computadora (13) es estudiado en sus tres subsistemas; el de percepción, el cognoscitivo y el matriz, compuesto cada uno de memorias y procesadores. El proceso de transferencia se inicia cuando la información sensorial almacenada en el subsistema de percepción, es seleccionada y codificada por el subsistema cognoscitivo y transferida al procesador matriz.

(12) Feigenbaum Edward A. and Feldman Julian. Computers and Thought. p.322.

(13) Harman, Paul and King, David. Expert System. p. 22-25.

Si en la "inteligencia artificial", una computadora aprende a partir de una serie de muestras de estructura, este enfoque para aprender (14) puede servir de referencia para estudiar la transferencia humana del conocimiento, pues en tal enfoque se describe una analogía según la cual se considera al maestro como un instrumento humano, y al alumno como una colección experimental de algoritmos conformados como programas de computadora.

Cuando el maestro determina una estructura mental de destino y una estructura fuente, y hace una descripción en términos de objetos en cuanto a sus características y relaciones. - Lo hace para que el alumno analice su instrucción, analice la fuente, el destino y otros aspectos, y descubra y utilice un filtro llamado estructura mental de transferencia.

El proceso de la estructura mental de transferencia según Henry Winston Y Henry Brown (15) consiste en dos pasos:

1) Hipotetización de la estructura mental de transferencia

(14) Henry Winston P. and Henry Brown R. Artificial Intelligence. p.349-373.

(15) Idem.

cia. Aquí son producidas las estructuras mentales a través de un análisis de la información de la estructura mental proveniente de la fuente.

Las estructuras de transferencia son hipotetizadas conforme a valores de transferencia dentro de un concepto que exhibe una propiedad relativa a otro concepto relacionado que ya tiene valores.

El estudiante puede agregar nuevos valores a los viejos valores. Los conceptos (que exhiben una propiedad relativa a otro concepto vinculado) involucrados pueden tomar múltiples valores y los nuevos valores no entran en conflicto con los viejos valores. Y el estudiante debe captar todas las posibilidades, esperando que haya forma de obtener más conocimiento para usarlo posteriormente. Parece ser mejor agrupar las posibilidades de una con las de la otra estructura de transferencia, de acuerdo con las categorías de propiedades involucradas.

El argumento para agrupar es que la similaridad respecto a una propiedad implica una débil similitud referente a otras propiedades estrechamente relacionadas.

Cuando más de una estructura de transferencia es hipote-

tizada, depende entonces de los métodos de filtrado, lo que pueda estrechar el campo.

2) Estructuras de transferencia filtrantes. Los métodos de filtrado examinan a los relativos del destino, buscando cuidadosamente una evidencia que pueda sacar del paquete las mejores estructuras de transferencia, esto es, de su contexto.

Al combinar el alumno la información de instancias típicas en más de una estructura de transferencia y no encontrar relativos conocidos, entre ellas, la información se va hacia el interior de la instancia típica sin ningún valor. El alumno al combinar secuencias de aprendizaje, determina la estructura conectada, considerando el contexto de la última transferencia, siempre y cuando ésta haya involucrado un relativo.

A diferencia de las propiedades existentes en una lista de propiedades dadas, los conceptos localizados en una estructura pueden tener más de un valor asociado con cada concepto. Esto significa que el valor asociado a cada concepto puede deslizarse a través de una o más estructuras de transferencias, y quedarsujeto a alguna clase de transformación de valor.

Desde otro punto de vista de la inteligencia artificial,

se dice que "Aprender, es adquirir por sí mismo unos conocimientos susceptibles de ser usados en el futuro" (16).

Un modelo "inteligente" puede disponer de una multitud - de conocimientos de todo tipo: conceptos, teoremas, descripciones, clasificaciones, métodos seguros o recetas; y, además, identificar, recolectar, y formalizar conocimientos... Pero ¿cuándo aprende el ordenador?... (17)

Este modelo de aprendizaje, es el del aprendizaje simbólico, donde los conocimientos se representan por medio de símbolos, con ayuda de formalismos tomados de la lógica matemática y de la psicología.

El aprendizaje de procedimientos de clasificación es una forma de adquisición de conocimientos en esta teoría, donde - integrar un concepto implica, según esta teoría, como proceso

(16) Mundo Científico. La Recherche (versión en castellano). La Inteligencia Artificial. P. 1268.

(17) Ibid., 1268-1274. Los "ordenadores" son excelentes herramientas de simulación para verificar teorías sobre los - mecanismos de la inteligencia humana. La inteligencia artificial tiene por objeto comprender esos mecanismos. Y la Ingeniería del Conocimiento ha dotado al ordenador de capacidades intelectuales lo más cercanas posibles a las humanas.

cognoscitivo, definir categorías y recurrir a procedimientos de clasificación a partir de ejemplos, en los cuales ciertos atributos tienen mayor significación que otros. Y lo que interesa es la similitud o correspondencia entre los ejemplos - sea importar su selección por un criterio; esto es, que a partir de la similitud los atributos adquieran un valor constante para todos los ejemplos y sólo resta encontrar la "lógica" o "ley" oculta en los ejemplos, o por el contrario, ausente - en los contraejemplos. Es importante tratar de hallar los procedimientos de transformación de la información a los que se ocurre cuando se intenta aprender. Y si el procedimiento es - de criterio de simplicidad o solución simple, entonces, para encontrar la solución hay que utilizar una jerarquía de generalización o una clasificación basada en el "sentido". Porque el aprender es adquirir por sí mismo unos conocimientos, también lo es descubrir una descripción simple de lo real.

Desde el punto de vista de la "inteligencia artificial" se ofrece una teoría de aprendizaje mediante la creación y - justificación de estructuras de transferencia. Generalmente - en la interrelación maestro-alumno debe haber algún trabajo - cuando se manifiesta una transferencia de conocimiento entre ellos. Debe de existir, por lo tanto, la conciencia tanto del maestro, cuanto del alumno, de que para el aprendizaje real,

el trabajo que se realiza es, por parte del maestro, el de suministrar muestras mediante la formulación de hipótesis y el filtrado de ciertas estructuras de transferencia, y, por parte del alumno, el "participar vigorosamente en el proceso de --- transferencia de conocimientos, trabajando intensamente para establecer justamente lo que el maestro trata de transmitir" (18).

(18) Henry Winston and and Henry Brown. o.c. p.349.

1.4 PSICOANÁLISIS

En psicoanálisis, transferencia es "el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de una relación analítica" (19). Esta actualización de sentimientos y deseos inconscientes vinculados con figuras importantes de la primera infancia del sujeto, son referidos por desplazamiento a una figura presente y actual en la situación analítica, la del psicoanalista. Pero, respecto de la naturaleza de lo que se transfiere: "¿se trata de pautas de comportamiento, tipos de relación de objeto, sentimientos positivos o afectos, carga libidinal, fantasma, conjunto de una imago o rasgo particular de esta, o incluso instancia en el sentido de la última teoría del aparato psíquico?" (20).

Lacan nos dice que prefiere "dejar, a la noción de trans-

(19) Laplanche J. y J. B. Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. p. 459.

(20) Ibid., 460.

ferencia, su totalidad empírica, señalando que es plurivalente y que interviene a la vez en varios registros: en el simbólico, en el imaginario y en el real" (21).

Cuando Freud habla de transferencia y de pensamiento de - transferencia lo hace para designar "un tipo de desplazamiento en el que el deseo inconsciente se expresa y se disfraza a través del material proporcionado por los restos preconcientes - de la vigilia" (22), este tipo de desplazamiento se refiere a contenidos reprimidos del inconsciente, donde han adquirido - ciertos valores significativos, y también son representaciones de entidades y elementos simbólicos que por no estar en el campe actual de la conciencia, para el sujeto pueden aparecer como contenidos desconocidos. Estos contenidos reprimidos incapaces de penetrar a nivel preconciente, y mucho menos a nivel - consciente sólo pueden tener acceso a estos niveles cuando ejercen su efecto y entran en las relaciones de asociación con los contenidos y representaciones de estos niveles en cuanto - forman vínculos y conexiones de diferencias y similitudes o equivalencias simbólicas; es entonces, cuando estos contenidos reprimidos al entrar a los sistemas preconciente y consciente transfieren su intensidad sobre estos y se ocultan en ellos -

(21) Lacan Jacques. El Seminario. 1. p. 175.

(22) En Laplanche y Pontalis. o.c. p.461.

mismos. Esto significa que las relaciones que se establecen entre los contenidos reprimidos y el resto de los contenidos de la estructura del sujeto (refiriéndome al resto de contenidos cognoscitivos que el sujeto es capaz de representar) entran en un proceso que puede no ser consciente para el sujeto, ya que los mecanismos que integran este proceso subyacen en el inconsciente.

Para entender los fenómenos transferenciales, hay que tomar en cuenta al inconsciente, y si a éste se le considera como aquellos contenidos no presentes en la conciencia del sujeto, entonces será de utilidad explicar que estos contenidos aunque no estén presentes en la conciencia del sujeto, o no sean conscientes para él, son contenidos que están estructurados como un lenguaje, esto es, representan una realidad para el sujeto, que es, su realidad psíquica. Y es la que conviene reconocer para efectos de analizar y conceptualizar desde el campo analítico, al campo educativo, y con ello, la -- transferencia del conocimiento.

Ahora, en lo que hay que pensar, es en esta localidad psíquica, que es el campo de la realidad psíquica del sujeto y lo que se necesita entonces es una representación o un modelo auxiliar que ayude a aproximarnos a algo desconocido, pero...

¿cómo representarlo?... haciendo referencia a Lacan (23)... como una estructura, ésta comienza a constituirse a partir - de un proceso que humaniza al hombre, en donde el mundo real es un mundo simbolizado en el cual el desarrollo del sujeto - se produce en la medida en que se integra al sistema simbólico, se ejercita en este y se afirma a través del ejercicio de la palabra. Entonces sucede que el sujeto simboliza la realidad que le rodea, a partir de ese núcleo simbólico, pero si una parte de la realidad simbolizada, dice Lacan (24), es imaginada por el sujeto, la otra parte simbolizada es real, o inversamente, si una es real, la otra se convierte en imaginaria. Esto significa que, el sujeto, al simbolizar su realidad - determina la posición entre lo imaginario y lo real, precipitándose esta posición en una serie de equivalencias simbólicas en un sistema de valores significativos en donde los contenidos reprimidos del inconsciente (discursos) se substituyen unos a otros en forma desencadenada por los mecanismos de inversión, de aislamiento, de reduplicación, de anulación, de desplazamiento. El mecanismo de desplazamiento, por ejemplo, se desencadena al substituir o traducir representaciones de - entidades y elementos simbólicos (contenidos reprimidos del - inconsciente), en los registros: simbólico, imaginario y real

(23) Op. Cit. p. 138.

(24) Ibid., 133.

en la estructura del sujeto. Pero... ¿cómo lo imaginario y lo real comienzan a estructurarse en el sujeto?... bueno, comienzan a estructurarse cuando el sujeto simboliza la realidad -- que lo rodea a partir de ese núcleo simbólico que determina -- la posición entre lo imaginario y lo real, es entonces, cuando las representaciones de entidades y elementos simbólicos -- se substituyen o traducen en forma desencadenada por el desplazamiento y la metonimia.

El mundo real es un mundo simbolizado, en donde el sujeto simboliza la realidad que le rodea; y como se decía anteriormente, si una parte de la realidad simbolizada es imaginada por el sujeto, la otra parte simbolizada es real, esto quiere decir que, cuando la parte de la realidad simbolizada es imaginada, lo es, porque lo que puede simbolizar (representaciones de entidades y elementos simbólicos) ha alcanzado, en el sistema de valores significativos del sujeto, la posición de equivalencia, esto es, que las representaciones de entidades y elementos simbólicos se transfieren del mundo simbólico al registro de lo imaginario en la estructura del sujeto, estableciéndose en la misma, equivalentes simbólicos, donde se asignan valores de representatividad a las entidades y elementos simbólicos. Otra cosa sucede cuando la realidad simbolizada no alcanza el registro de lo imaginario, esto es, el lenguaje no alcanza al sistema imaginario, pues no se llegan a tra

ducir las entidades y elementos simbólicos, y al no traducirse éstos, se produce una disimetría cognoscitiva y no se establece la posición de equivalencia de dichas representaciones en el sistema de valores que comporta la estructura del sujeto.

Esto nos ilustra que lo imaginario y lo real, actúan al mismo nivel, pues los objetos (sean estos representaciones de entidades o elementos simbólicos) reales están en el mismo lugar que el objeto imaginario, porque la relación simbólica al definir la posición del sujeto como viviente, como estructura, va a definir la aproximación de lo imaginario con el grado de perfección del ideal del yo del sujeto (25). Esto se explica de otra manera, cuando la parte de la realidad simbolizada es imaginada en el sujeto, lo es porque, lo que puede simbolizar, ha alcanzado, en el sistema de valores significativos — del sujeto, en su ideal del yo (que lo estructura), transferir valores de representatividad. Esta transferencia de valores, en el plano imaginario del sujeto, se concibe, en la medida en que un guía, el ideal del yo del sujeto, que está más allá de lo imaginario, pero que se expresa a nivel del plano simbólico (por la cadena de significantes), se encarna a tra-

(25) Véase Lacan. o.c. p.192-193.

ús del intercambio verbal entre los seres humanos.

Cuando el sujeto dispone de los elementos simbólicos del lenguaje, tiene la posibilidad de realizar desplazamientos imaginarios que le permiten estructurar su mundo, y estar en lo real. Esto se debe a que las representaciones de entidades y elementos simbólicos han adquirido valores significativos para el sujeto y la causa de esto es que éste, al substituir (traducir) estas representaciones, estos devienen equivalentes a su estructura, al aparecer en cierto orden y al constituirse en forma de unidades de sucesión en la cadena simbólica e introducir una cierta unidad significativa (llamada por Lacan, cadena de significantes). Sucede lo contrario cuando, para el sujeto, las representaciones de entidades o elementos simbólicos no le son significativos, y por lo tanto, estos no llegan a ser representativos para él, pues las cosas no han aparecido en cierto orden o no se han constituido en forma de unidades de sucesión, resultando que, estas representaciones, la estructura en su conjunto aparece como dislocada, no puede utilizarse. Se manifiesta una disimetría cognoscitiva.

La palabra, según Lacan (26), es el resorte de la estruc

(26) Lacan J. o.c. p.140.

turación en lo real, pues funciona en forma coordinada con un sistema simbólico ya establecido y significativo, y la función simbólica equivale o es la función de la palabra.

La palabra es la que vincula entre sí a los seres humanos y por medio del intercambio simbólico identificamos al sujeto, en cuanto estructura. Y una vez que en el sujeto queda constituida la cadena simbólica, bajo la forma de unidades de sucesión (cadena de significantes), se introduce una cierta unidad significativa para él, ya no puede salir cualquier cosa.

"La transferencia es, por lo tanto, aquello merced a lo — cual podemos interpretar ese lenguaje compuesto por todo lo — que el sujeto puede presentarnos, lenguaje que fuera del psicoanálisis es, en principio, incompleto e incomprendido... Eso es el más allá de la significación. Ambos se confunden" (27).

Porque la significación nunca está donde creemos que debe estar... es un juego dialéctico... esas tendencias del sujeto... estructuradas como significantes, juegan, más allá de lo real, en el registro del sentido, con la equivalencia del significado y el significante en su aspecto más material. (28)

(27) Lacan, Jacques. El Seminario, 2. p.283. Subrrayados míos.

(28) Ibid., 267-281.

1.5 EDUCACION

En educación, "transferencia se refiere a la transformación que sufre cada elemento del conocimiento al pasar de un nivel de complejidad a otro, de un nivel de abstracción a otro, de un nivel de aplicación a otro o de un código a otro. Consiste en la traducción de una estructura, que está a cierto nivel, a otra no necesariamente igual, pero que contiene los mismos elementos sustanciales, en un nivel distinto. La transferencia se realiza desde las consideraciones que hace el grupo que diseña un programa de estudios, sobre cuál es la estructura de la(s) disciplina(s) que conforma(n) una materia y las que hace el profesor para organizar un curso, hasta la manera en que cada estudiante capta, estructura, generaliza, transforma e integra los conocimientos que recibe" (29).

En la presentación de la estrategia de reticulación para elaborar programas de estudio (véase Alvarado García y Robledo Uscanga, o.c. págs. 22-31), los procesos de captación, es-

(29) Alvarado García, José F. y Robledo Uscanga, Juan M. Reticulación; Una estrategia para la elaboración de programas de estudio. p.25.

estructuración, y transferencia del conocimiento, describen en su interrelación una propuesta de operación académica en la forma de organizar y ordenar contenidos del conocimiento y los procesos pedagógicos. Esta propuesta analiza las formas de captar e integrar el conocimiento en sus elementos epistemológicos mínimos y traducirlos a una estructura didáctica que permita ayudar al profesor a organizar un curso, en la ordenación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, y en el diseño de acciones educativas; y al alumno le facilite captar, estructurar, generalizar, transformar e integrar los conocimientos que recibe.

Desde este punto de vista, la transferencia del conocimiento se manifiesta entre la estructura de contenidos de un campo del conocimiento, sea este un programa de estudios, o elementos epistemológicos mínimos, y los aprendizajes de los alumnos; y sus aplicaciones se describen en la interrelación de dichos procesos.

1.6 A MANERA DE REFLEXION

Tomando en consideración la revisión que se hizo sobre el concepto de transferencia, en algunos campos del conocimiento, ahora, se tratará de rescatar en el presente resumen lo que interesa y sea importante para avanzar en el intento de caracterizar tal concepto.

Tratar con el término transferencia y con el de transferencia del conocimiento, permitió analizar dos términos en diversos ámbitos de aplicación y, por lo menos, permitirá identificarlos desde algunas perspectivas diferentes. Por ejemplo en la termodinámica, la transferencia trata con sistemas que involucran procesos físicos, los cuales generalmente modifican la estructura interna de dichos sistemas, al producir ciertos cambios (térmicos) en las posiciones relativas de sus componentes. La transferencia, en este caso, se refiere a la transmisión de calor de un cuerpo a otro. Paradójicamente, los procesos involucrados en estos sistemas ilustran cómo una estructura puede ser modificada al producirse cambios en sus propiedades, conocidas también como contenidos.

En las teorías de aprendizaje, la transferencia del conocimiento trata del "traslado del conocimiento a las formas - del pensamiento de los estudiantes" (véase Taba. 1983. p174. - subrayados míos); esto es, de los contenidos significativos, así como de las situaciones de aprendizaje del alumno, en donde lo que ha de ser transferido, debe resultar ser real para éste, y acorde a sus experiencias y características propias.

Ausubel plantea el concepto de transferencia en términos de paradigma y lo ejemplifica a través de la estructura cognoscitiva y de las variables de esta en el alumno, y hace referencia a que, al moldear a esa, manipulando las variables cognoscitivas, se puede garantizar resultados esperados, como el "facilitar al máximo las experiencias de aprendizaje subsiguientes" (30). Por eso, cuando se refiere al paradigma de la transferencia, en el aprendizaje escolar, lo hace, no en el sentido literal, sino como "la influencia del conocimiento previo sobre el aprendizaje nuevo, dentro del contexto de una secuencia continua" (31).

Para D. Ausubel, una meta de la transferencia se considera alcanzada "si la experiencia de aprendizaje previa facilita el aprendizaje de tareas de aprendizaje de salón de clases sub

(30) Op. Cit. p.171.

(31) Ibid., 153.

siguientes" (32), ¿también será posible acaso, que el conocimiento adquirido sea aplicable y aplicado a problemas externos al salón de clases, como por ejemplo, a problemas de la vida diaria, o a otras materias del plan de estudios?. Si Ausubel - considera a la transferencia como un paradigma y la limita al ámbito del aprendizaje de salón de clase.. ¿cuál sería entonces, el objetivo principal de la transferencia dentro de la educación en general? (véase Ausubel, 1983. p. 184). Y ¿cómo considerar a la transferencia, entonces, para no limitarla al ámbito del aprendizaje de salón de clase?. Se tratará de abordar - estos puntos en los próximos capítulos.

En el caso de la Inteligencia Artificial, la transferencia del conocimiento se explica a partir de una teoría del aprendizaje fundamentada en la creación y justificación de estructuras de transferencia, en donde, a partir de la interrelación maestro-alumno, el trabajo que deben hacer estos, resulte, tanto de realizar en forma consciente el suministro de muestras, mediante la formulación de hipótesis y el filtrado de ciertas estructuras llamadas estructuras de transferencia, como de establecer, por parte del alumno, esas estructuras - tal como lo indica el maestro. Pero...¿cómo van a ser conscientes, tanto uno, como el otro, de ese desplazamiento del a--

(32) Ibid., 184.

aprendizaje programado, que empieza por explicación y termina con aprendizaje por descubrimiento autosuficiente?. Esto es, - si en la teoría de la Inteligencia Artificial, en la simulación del procesamiento mental humano de información, la transferencia se concibe a nivel de la interrelación maestro-alumno, en términos del trabajo consciente... qué implica, entonces, - considerar que el desplazamiento del aprendizaje ocurre, donde el valor asociado a cada concepto puede deslizarse a través de una o más estructuras de transferencia, y quedar sujeto a alguna clase de transformación de valor. Y, ¿cuándo termina el alumno con el aprendizaje por descubrimiento autosuficiente, si para encontrar la solución de un problema utiliza una jerarquía de generalización o una clasificación de atributos, que adquieren un valor constante basada en el "sentido"? ¿cómo va a ser consciente el alumno, de ese desplazamiento del aprendizaje, si cuando descubre la solución, lo hace apoyada en el "sentido"? ¿es acaso consciente de la transferencia del conocimiento?. Son preguntas difíciles de responder, pero en el desarrollo de los próximos capítulos, se tratará de ubicar, por lo menos implícitamente, las preguntas.

En psicoanálisis, la transferencia es aquello que sirve - para interpretar todo lo que el sujeto es. Se refiere a desplazamientos de contenidos reprimidos del inconsciente, o a representaciones de entidades y elementos simbólicos que, por no es

tar en el campo actual de la conciencia, para el sujeto pueden aparecer como contenidos desconocidos. Para entender la transferencia, es necesario aproximarnos a estos contenidos desconocidos para el sujeto, que se representan y se manifiestan de alguna manera.

En una estructura, que puede servir de modelo para representar al sujeto, existen procesos y mecanismos internos, en donde la transferencia, de valores significativos para el sujeto, queda determinada por la totalidad empírica que representa esa estructura; esto implica tratar con lo que el sujeto mantiene en la realidad, pero también hace pensar en algo más — que éste expresa a través del "sentido", en el lenguaje, por medio de la palabra, la cual va a ser la que estructura ese sentido de valores significativos, dándole valor de equivalencia a ese intercambio simbólico entre los seres humanos. Lo que interesaría ahora es, pensar en la relación de lo anterior con la transferencia del conocimiento, en el proceso educativo.

En educación, la transferencia del conocimiento, se refiere a la traducción que se realiza de una estructura a otra: la traducción de contenidos de un campo del conocimiento a un programa de estudios, hasta el momento en que el alumno integra -

los conocimientos que recibe. En este trabajo (33), lo que realmente interesa saber es, de qué manera el alumno estructura e integra estos conocimientos. Y para esto, se intentará estudiar el proceso interno o cognoscitivo que el alumno podría realizar durante la transferencia del conocimiento.

(33) Por el momento, no se considerará al grupo o grupos de personas que diseñan un programa de estudios, ni tampoco se cuestionará cuál debe de ser la estructura de la(s) disciplina(s) que conforma(n) un programa curricular.

2. APORTACIONES PSICOANALITICAS SOBRE LA REALIDAD PSICOLOGICA DEL SUJETO DE APRENDIZAJE.

En este capítulo se hace necesario rescatar algunos conceptos teóricos de algún campo del conocimiento, para poder explicar ciertas relaciones peculiares de los elementos que identifican nuestro objeto de estudio: la transferencia del conocimiento.

Los conceptos teóricos que tomaré son del psicoanálisis lacaniano, puesto que pueden aportar un esquema para conocer una nueva manera de tratar dónde y cómo se produce, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, la traducción de la estructura de contenidos de un campo del conocimiento a la estructura cognoscitiva del educando.

2.1 NOCIÓN DE ESTRUCTURA

La noción de estructura es en sí misma una manifestación del significado. La noción de estructura implica cierto número de coordenadas... es un grupo de elementos que conforman un conjunto co-variante. La noción de estructura es analítica; - la estructura siempre se establece mediante la referencia de - algo que es coherente a alguna otra cosa que le es complementaria. Y la noción de totalidad sólo interviene cuando se está - ante una relación cerrada con un correspondiente, cuya estructura es solidaria. Puede haber, por el contrario, una relación abierta, a la que se le llama de suplementariedad (34).

La noción de estructura y la del significante se presentan como inseparables; analizar una estructura, es tratar del significante, ya que al hacer un análisis estructural, o hacer el análisis de la relación entre significante y significado, se encuentran relaciones de grupos basados en conjuntos, a abiertos o cerrados, pero que entrañan en su esencia relaciones recíprocas (35).

(34) Lacan, J. El Seminario, 3. p.262.

(35) Idem.

En el análisis estructural se encuentra que, el yo del sujeto desempeña un papel primordial, pues en su función esencial yace la identificación imaginaria, como elemento simbólico central, en ese entrecruzamiento de lo imaginario y lo simbólico, y estructurado por este mismo, se instaura a su vez - por ese efecto de corte que se manifiesta como lo real del sujeto.

Lo imaginario es un registro, es el lugar donde se ordenan y se organizan nuestras propias marcas. Es pensar en un registro corporal, que es traducido al registro de lo simbólico (el sujeto mismo). "El registro de lo imaginario es el modo en que se quedan en nosotros las huellas de lo simbólico, y el cuerpo es el monumento de nuestras marcas" (36); este registro - adviene como consecuencia de la ordenación simbólica que funde los espacios imaginario y real, produciendo una relación simbólica especular dual, no dualidad de dos individuos, sino la dualidad de una escisión, pues existe una partición de una cosa que "ilusoriamente" es una, pero que fundamentalmente consiste en dos; es experiencia que va a posibilitar el acceso al lenguaje, ya que esta relación especular coloca a la palabra, en cuanto significación, en una especie de suspensión, puramente imaginaria en relación a esa situación, y su función es envol-

(36) Véase Vallejo, Americo. Topología de J. Lacan. p. 112.

ver varios sentidos, a menos que tenga una función creadora, - que no es más que el concepto. Su efecto es estructurante; en el plano mental se encuentran realizadas que, a la formación - de la imagen, se distribuyen dos campos de lucha opuestos en - el sujeto y surge espontáneamente (y como brotada de los siato - mas mismos del sujeto), para designar los mecanismos de inver- sión, de aislamiento, de reduplicación, de anulación, de des- plazamiento. La integración simbólica se realiza entonces, a través de un conflicto imaginario, una intersección de la ima- gen en una relación de exclusión recíproca, que conlleva el en- frentamiento especular en el plano imaginario, y no de la cap- tura imaginaria o alienación del significado, que sería esta - la no identificación a nivel de lo imaginario, sino, una ruptu- ra de lo imaginario en el plano simbólico.

Por lo tanto, "la transferencia no es en absoluto un fenó- meno ilusorio" (37) y no vamos a encontrar su explicación por una relación dual imaginaria, pues su función sólo puede ser - comprendida en el plano simbólico, y, aunque manifiestamente - se ordena a nivel de lo imaginario, su proyección es en la rea- lidad, en el sujeto, a nivel cognoscitivo. La transferencia es el desplazamiento de una representación a otra; este mecanismo de desplazamiento se desencadena al oponerse dos campos de lu- cha opuestos, sea entre ellos dos, sea con el total del que -- forman parte.

(37) Lacan, J. El Seminario, I. p. 349.

2.2 TRADUCCION EN LA TRANSFERENCIA

Los elementos que organizan la estructura de la traducción son equivalentes simbólicos de lo que se transfiere.

La equivalencia es una relación entre símbolos, entre objetos o situaciones reales. Cualquier objeto es diferente de otro objeto, por muy parecidos que se vean. Para muchos propósitos puede ser equivalente utilizar uno u otro, pero esto no indica que sean iguales.

Los símbolos representan lo mismo aunque no sean iguales (pueden ser diferentes); pero son dos formas de nombrarlos para el mismo objeto, pues se substituye lo que caracteriza un objeto por lo que caracteriza al otro, y pueden representar equivalencia. Por ejemplo, en una representación reflexiva: un símbolo, sea este el signo (x), es equivalente a otro símbolo (x); en una representación simétrica: si un símbolo (x) es equivalente a un símbolo (y), entonces el símbolo (y) es equivalente al símbolo (x); y en una representación transitiva: si lo que caracteriza a un símbolo (x) es equivalente a lo que caracteriza a un símbolo (y), y si lo que caracteriza a un símbo

lo (y) es equivalente a lo que caracteriza a un símbolo (x), entonces, lo que caracteriza a un símbolo (x) es equivalente a lo que caracteriza al símbolo (x).

Entre lo que caracteriza a dos símbolos, se puede indicar que ambos representan lo mismo, es decir, que son dos formas de representar lo mismo por la articulación de equivalencia -- que se establece entre lo que caracteriza a cada uno.

Los símbolos de cada lado de un signo (sean éstos: a, b, c, d , etc.) se pueden reordenar a voluntad. Esto es, puede ser la misma situación, pero los elementos simbólicos de una estructura se pueden reordenar arbitrariamente en la misma o desplazarse de una a otra estructura, sin que con ello se de representar la misma situación. Este reordenamiento de los mismos elementos simbólicos dentro de una estructura o de una estructura a otra sucede por desplazamiento en el orden de los lugares, quedando en diferente posición (por el cambio de lugar entre los elementos simbólicos en una o de una a otra estructura) en relación con la posición que guardaban anteriormente (a menos que se vuelvan a reordenar en el mismo orden), sin que con esto cambie la representación de la misma situación.

En el desplazamiento de la reordenación arbitraria de los elementos simbólicos en una o de una a otra estructura pue

de existir un momento de substitución, experimentando éstos diferentes posiciones en su relación, sin que con ello cambie la representación o el sentido de lo que se representa o también, puede suceder lo contrario: substituir el sentido de lo que se representa.

Los elementos simbólicos dentro de una estructura se pueden substituir entre sí, o también se pueden substituir por algún o algunos elementos de otra estructura, sin dejar de representar lo mismo. Pero también, pueden dejar de representarlo.

Los elementos simbólicos de una estructura pueden ser objetos, signos, ideas, o palabras, diferentes a los objetos de los elementos simbólicos de otra estructura, pero que se representan con el mismo significado y guardan el mismo sentido o valor de representatividad.

Por lo tanto, los elementos simbólicos son los que van a establecer la articulación u organización, de lo que se transfiere, en función del ordenamiento o reordenamiento arbitrario que por desplazamiento en el orden de lugares sucede dentro de una o de una a otra estructura.

La reordenación posibilita la substitución. Esta reordenación está determinada por el cambio de lugar de los elementos

simbólicos y por la nueva posición que experimentan.

Ejemplifiquemos:

- Un elemento simbólico puede guardar el mismo valor de representatividad aunque cambie de lugar, pues su posición, en cuanto a valor significativo, es la misma; o lo contrario, un elemento simbólico, al desplazarse, puede tener otro valor significativo, y por lo tanto puede dejar de representar lo mismo, en su estructura, o en la transferencia significativa de una a otra estructura. - Esto explica que, el valor significativo de los elementos simbólicos (sean estos signos, conceptos, palabras) va a estar determinado por un punto de representatividad que se les asigne.

Ahora distinguiremos el simbolismo en tanto estructurado en el lenguaje, visto en la perspectiva en que el ordenamiento simbólico todo lo regula. Un símbolo que no tiene correspondiente ni equivalente... ¿dónde se le sitúa?... aquí entra en juego una disimetría, que está situada esencialmente en el nivel simbólico, que se debe al significante, es una disimetría en el significante. Esta disimetría determina las vías de acceso de la realización subjetiva. Y lo subjetivo es algo que encontramos en lo real.

Lo subjetivo aparece en lo real en tanto supone que hay

un sujeto capaz de valerse del significante, del juego del -- significante... no para significar algo, sino precisamente para engañar acerca de lo que ha de ser significado. Es utilizar el hecho de que el significante es algo diferente de la -- significación, para representar un significante engañoso; ese significante nadie lo explica para significar alguna cosa. El -- significante tiene, independientemente del significado, sus -- propias leyes. El sujeto adquiere el orden del significante y como lo usa para no significar nada, es capaz entonces de dar, en cualquier momento, significaciones diversas. Este significante marca de modo esencial todo lo que es del orden del inconsciente en el sujeto... ¿pero qué es el inconsciente?... es un fenómeno que siempre presenta la duplicidad esencial del -- significante y del significado, y que está estructurado como un lenguaje. Y vamos a distinguir el significante y el significado en el nivel de las significaciones.

Regresemos al significante. El significante es un signo -- que no remite a un objeto, ni siquiera en estado de huella; es un signo que remite a otro signo, para oponerse a él en un par, formado por ambos y, cuando puede extenderse a muchos elementos del dominio de este segundo signo, el sujeto pasa al orden del significante. El signo se separa de su objeto, dejando una huella que es el signo de una ausencia y lleva al signo natural a un límite en que este es evanescente. La distinción en-

tre signo y objeto es muy clara, pues la huella es lo que deja el objeto que se fué a otra parte. Y la distinción del significante está ahí, tomando constancia del signo como tal.

Si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, y el significante que es del orden del inconsciente se presenta en duplicidad con el significado, entonces la transferencia - del significado va a ser encontrada en la estructura misma del lenguaje, y en la estructura del significante.

El lenguaje analizado es un sistema de coherencia posicional que inscribe en el plano de lo real a ese otro plano llamado plano simbólico. El mecanismo del lenguaje se basa en las o posiciones y diferencias fónicas y conceptuales que envuelve. Esto es, porque a los elementos del lenguaje los caracteriza - su cualidad de oposición y su valor diferencial. El "vínculo - de oposición es esencial en la función del lenguaje, distinguiéndose este del vínculo de similitud implícito en el funcionamiento del lenguaje, que está ligado a la posibilidad indefinida de la función de sustitución, la cual sólo es concebida con fundamento en la relación posicional" (véase J. Lacan. El Seminario 3, p. 324). Una palabra no puede considerarse en grado alguno como unidad del lenguaje, aunque constituye una forma - elemental privilegiada... en un nivel todavía inferior, se encuentran las oposiciones o acoplamientos fonemáticos, los cua-

les caracterizan el último elemento radical que distingue a una lengua de otra. Por eso, para que el lenguaje pueda ser tomado en su conjunto, es necesario tomarlo primero por el lado del significante, y para que esta pueda organizarse, el cambio tiene que producirse con base en la articulación metonímica; articulación formal del significante que es dominante respecto a la transferencia del significado.

2.3 ¿ DONDE UBICAR A LA TRANSFERENCIA ?

A partir de los puntos anteriores, se puede identificar a la transferencia en la interrelación de los elementos estructurantes (simbólicos). Estos en su interrelación van a establecer la articulación u organización de lo que se transfiere, ya sea dentro de una o de una a otra estructura, y van a posibilitar todo un orden de valores con el cual se va a constituir un sistema de equivalencia entre ambas.

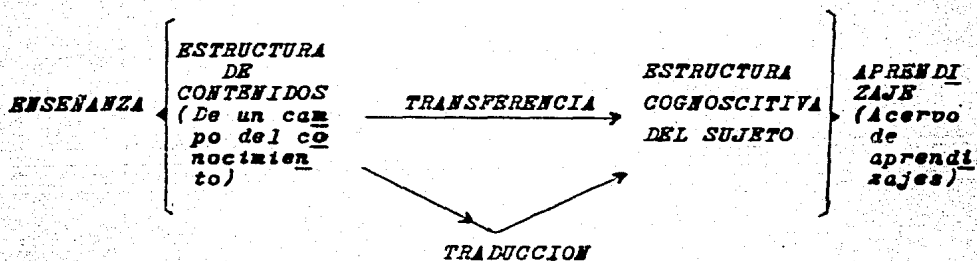
Una estructura de contenidos de un campo del conocimiento es transferida a la estructura cognoscitiva del educando, cuando en esta última se logra constituir un sistema de equivalencia, esto es, que al articularse u organizarse, los elementos simbólicos de ambas estructuras se substituyen o se traducen ^{en} generando con esto un orden de valores de representatividad para las dos.

La traducción en este caso, se le puede concebir como un sistema de valores puros, en donde cada término tiene un valor por su oposición con todos los otros términos, o sea que, el valor de cada uno resulta de la presencia simultánea de los o-

tros. En estas relaciones y diferencias entre términos en las esferas distintas, cada término va a generar cierto orden de valores para ser establecido en la estructura cognoscitiva del sujeto. Véase esquema no. 1.

ESQUEMA No. 1

¿ DONDE UBICAR A LA TRANSFERENCIA ?



2.4 TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Si se considera a la transferencia del conocimiento como un proceso, que es asociado con la operación de los programas de enseñanza a fin de lograr el aprendizaje, y si este proceso se origina cuando un cuerpo de contenidos de un campo del conocimiento es traducido a nuevos acervos de aprendizaje del educando, entonces, se debe de considerar en este proceso, a la traducción, pues es la que desencadena dicha interrelación. La traducción, particularizándola, queda determinada por ciertos mecanismos, los cuales evidencian algunos elementos que son los que van a generar, en un sistema de valores preestablecido, todo un orden estructurante. Analizaremos con más detalle este punto.

La transferencia del conocimiento se manifiesta cuando surge la constitución del sistema de equivalencia, ejemplifiquemos.

Constituir un sistema de equivalencia, quiere decir:

- Que cuando se sustituye o se traduce un registro de pensamiento, palabra, idea, concepto (ste.), se va a -

producir una relación de contigüidad entre el desplazamiento de un registro a otro que le es próximo.

- Sustituir o traducir un registro es producir una relación de contigüidad entre el desplazamiento de uno a otro próximo y es este el momento cuando se reproduce, - se sustituye un registro de pensamiento a un registro - que puede ser significativo, en término metafórico o neotónico (de representatividad o de equivalencia) por sustitución en la relación de desplazamiento significativo.
- Lo significativo queda determinado por el valor que adquiere el tipo de relación que se establece en el desplazamiento de un registro a otro.
- La reproducción de un registro a otro depende del valor significativo que se le asigne la palabra, idea o concepto, la cual va a tomar significación.
- El nuevo valor significativo adquiere un registro, un lugar, una posición dentro de la estructura cognoscitiva y entra en relación con el resto de la estructura.

- La palabra, la idea o concepto se le asigna un valor - significativo en tanto que representa o equivale a... adquiriendo una identificación con y en el resto del - sistema lingüístico (de la cadena de significantes) de la estructura cognoscitiva del sujeto.

El proceso por el cual se explica el estructurar ante un sistema de valores, ya sea este de contenidos o cognoscitivos, un sistema de equivalencia, indica, que se transfiere un sistema de valores de una organización de contenidos a otra cognoscitiva.

3. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO.

"... la única enseñanza verdadera es aquella que consigue despertar en los que escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que sólo puede surgir cuando ellos mismos han evaluado la ignorancia como tal - en cuanto ella es, como tal, fecunda - y también del lado del que enseña".

J. Lacan. El Seminario 2 p. 310.

Como vimos en el capítulo precedente, la transferencia - del conocimiento surge al desencadenarse la interrelación de un cuerpo de contenidos de un campo del conocimiento, con la estructura cognoscitiva del educando. Esto significa que los elementos articulados u organizados que se localizan en la -- transferencia van a posibilitar todo un orden de valores de representatividad para la estructura cognoscitiva del educando, dentro de la cual se podría manifestar el aprendizaje. En este capítulo se relacionará lo anterior con algunas cuestiones pedagógicas.

3.1 LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO SE MANIFIESTA EN LA RELACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

A. Relación entre la estructura del conocimiento y el desarrollo de un programa curricular.

El asesor de un curso puede guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje por la trayectoria propuesta en un programa, o bien por una trayectoria alternativa determinada por él, y traducir el conocimiento tomado de la cultura a objetivos de operación y actividades de aprendizaje en el salón de clases, pero cómo transferir el conocimiento a experiencias de aprendizaje en el alumno?. Esto es, y Cómo guiar al maestro y al alumno en la transferencia de esa estructura de contenidos, ya organizada según objetivos de operación y actividades de aprendizaje, al nivel cognoscitivo del alumno?

B. Relación entre la estructura del conocimiento y el aprendizaje.

Las acciones programadas en los objetivos de operación corresponden en su mayoría a la traducción de los contenidos del curriculum a objetivos educativos, para lograr fines o cambios

en las esferas cognoscitiva, afectiva, psicomotriz y conductu-
al del alumno; y además, pueden señalar la forma de operación
de contenidos así como la de orientar al alumno y al profesor.
Es importante señalar también, que las actividades de aprendi-
zaje van a reflejar el grado de aproximación a la conducta fi-
nal expresada en los objetivos de operación y que, por transfe-
rencia del conocimiento, tales actividades pueden traducirse -
en experiencias de aprendizaje en el alumno, al enriquecer sus
conocimientos, sus habilidades o sus aptitudes, respondiendo a
sí a los objetivos educativos programados curricularmente. Véa
se esquema no. 2. y no. 3.

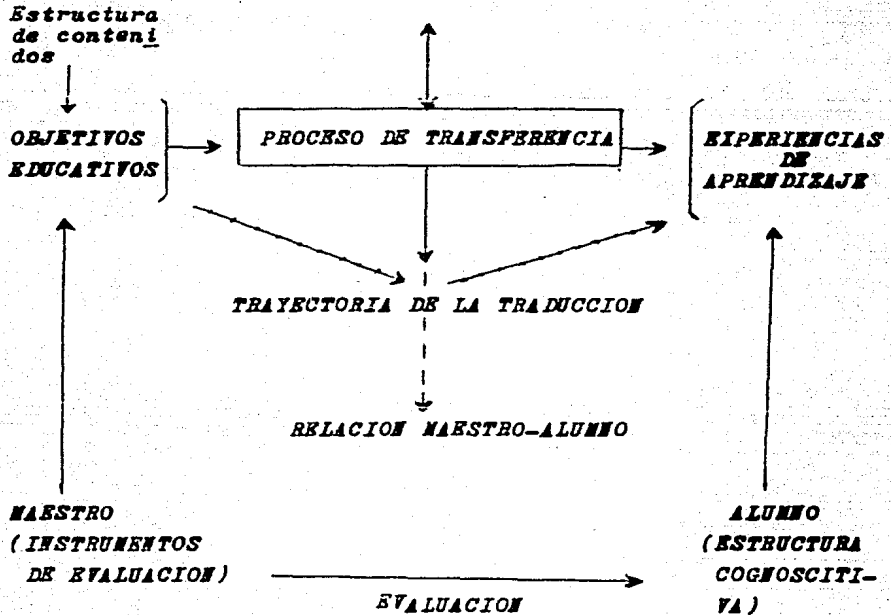
Por otra parte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
el maestro tiene como parámetro, para evaluar el aprendizaje -
del alumno, las experiencias de aprendizaje de éste, que repre-
sentan la aproximación a la conducta final establecida en los
objetivos de operación.

Por tanto, estas experiencias de aprendizaje manifiestas
en el alumno, deben surgir de la transferencia de la estructu-
ra de contenidos, correspondientes a los objetivos educativos
programados, a la estructura cognoscitiva del mismo.

Pero ¿ cómo describir la transferencia de la estructura -
de contenidos curriculares, a la estructura cognoscitiva del a

Esquema no.2

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



Esquema No. 3

Articulación del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Cuerpo de contenidos
- Acervo de aprendizajes en el alumno
- Sistema de oposición en la estructura del lenguaje

Desencadena el mecanismo
de desplazamiento hacia

La ordenación y reordenación arbitraria en la
estructura cognoscitiva. Y produce

Un enfrentamiento especular en el plano
imaginario del sujeto.

Relación de exclusión recíproca

}

-Vínculo de oposiciones y
diferencias.

-Vínculo de similitud.

Coloca a la palabra (significación) en suspensión,
dándole varios sentidos:

1) Captura imaginaria o alie-
nación del significado (i-
dentificación a nivel de
lo imaginario).

2) Ruptura de lo imaginario al
plano simbólico (se desenc-
adena la integración simbóli-
ca).

Produce la disimetría cogno-
scitiva.

Se articula la fun-
ción creadora-concep-
to.

Sustitución por el sis-
tema de valores Stvo. }

Se establece un sistema de e-
quivalencia posicional.

INTEGRACION CONCEPTUAL

alumno ? y ¿ cómo saber que la transferencia del conocimiento - se ha manifestado como experiencia de aprendizaje ?

C. Relación entre la estructura cognoscitiva del alumno y la estructura del conocimiento.

La estructura cognoscitiva del alumno va a ser el factor determinante que influye en el aprendizaje y tal estructura en su interrelación práctica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, va a desencadenar procesos internos en el alumno, organizados de tal manera que van a posibilitar la manifestación del aprendizaje, logrado mediante la transferencia del conocimiento. En el caso de no haber transferencia del conocimiento no ocurrirá manifestación del aprendizaje. A continuación se intentan describir estos procesos internos (mentales) ante situaciones del ámbito del lenguaje, - que son las siguientes:

- Ante un sistema de oposición en la estructura del lenguaje.
- Ante acoplamientos fonemáticos en la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje: información, ideas, - conceptos, hechos transmitidos, etc.

- Ante una ordenación y reordenación arbitraria de los elementos que organizan la estructura de la traducción - de lo que se transfiere.

El proceso interno: ordenación cognoscitiva a nivel simbólico especular. Se caracteriza por su relación de exclusión recíproca en dos campos de lucha opuestos en el sujeto, a saber, el plano real-imaginario y el plano simbólico. En este conflicto imaginario la ordenación simbólica especular se articula en función de la oposición del significante-significado.

En este proceso, se va a producir una relación simbólica especular, en un enfrentamiento especular en el plano imaginario del sujeto, resultando de este proceso interno un efecto - estructurante, pues coloca toda representación de los acoplamientos fonemáticos (articulaciones metonímicas), en suspensión, dándole varios sentidos: una, que designa los mecanismos de inversión, aislamiento, reduplicación y anulación, condensándolos o desliziéndolos por su efecto metonímico a una identificación a nivel de lo imaginario, esto es, a una captura imaginaria o alienación del significado; otra, que designa el mecanismo de desplazamiento, y articula la ordenación y reordenación de los elementos simbólicos a nivel imaginario, sustituyendo - dichos elementos, mediante vínculos de oposiciones y diferenci

as y vínculos de similitud, hacia la ruptura de lo imaginario al plano simbólico, resultando el concepto, como función creadora de la substitución articulada, esto es, que de la ruptura de lo imaginario al plano simbólico, resulta, la integración simbólica o transferencia del significado a nivel cognoscitivo.

El proceso interno: transferencia cognoscitiva. Se caracteriza por desencadenar la integración cognoscitiva a nivel simbólico mediante la substitución o traducción de los elementos simbólicos hacia:

1). *Una disimetría cognoscitiva simbólica, en donde los elementos interactuantes en su ordenación y reordenación arbitrarios producen la no correspondencia ni equivalencia (o similitudes) de los elementos simbólicos, por lo tanto, se articula la integración de los elementos, pero, con otro valor significativo, dejando de representar lo mismo. (esto explica que el valor significativo de los elementos interactuantes van a estar determinados por un punto de equivalencia, establecido por el valor de representatividad que se les asigne al traducir las relaciones de equivalencia y los valores de representatividad).*

2). *Una transferencia de significación, en donde los ele-*

mentos simbólicos se traducen a un sistema de valores significativos para el sujeto. Esto sucede, cuando se guía la integración simbólica o transferencia de significado a una integración conceptual y se manifiesta o surge, en el alumno, la función creadora, que es el concepto.

En este proceso interno, la transferencia de significación del conocimiento se manifiesta en el alumno, cuando todo elemento simbólico traducido se ha desplazado al grado de establecer en la estructura cognoscitiva una relación de equivalencia posicional, adquiriendo con esto un valor de representatividad significativa.

3.2 TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO.

En el proceso educativo, el maestro evalúa la respuesta del alumno de acuerdo con los criterios especificados en los objetivos curriculares (de aprendizaje). El alumno, recibe cierta información instruccional, capta la información y la reproduce mentalmente, esto es, ordena e integra los conceptos, las ideas, o las palabras (expresadas por el maestro) en función de su estructura cognoscitiva, asociando a la cadena significante de su estructura lo que para él puede ser significativo. El significado de una palabra, idea, concepto que pueda tener, o pueda darle el maestro, puede ser aprendido (ordene, estructure), o transferido por el alumno, en función de lo significativo que le pueda parecer; y las asociaciones, representaciones, desplazamientos, reproducciones o substituciones que surjan en la estructura cognoscitiva del alumno van a manifestarse, dependiendo de las relaciones de equivalencia, y de identificación y diferenciación que se establezca con el sistema de oposición (ya que en función de éste, se establecen, relaciones posicionales, y se asignan valores de representatividad de equivalencia entre los elementos simbólicos, sean es-

tos conceptos, ideas, palabras), donde los elementos simbólicos pueden adquirir un valor significativo, dentro del orden sucesivo de significantes que constituyen al sujeto, al desplazarse y substituirse, invertirse, aislarse, reduplicarse o anularse. Un elemento simbólico, tiene cierto valor como signo lingüístico, y se le da sentido en función del vínculo de oposición o vínculo de similitud que guarda con el sentido de otro valor. Un concepto, idea, experiencia, puede estructurarse a nivel cognoscitivo con otro valor al que tiene originalmente, o al que le pueda dar el maestro; y si el alumno no reproduce, esto es, si no ordena, integra y estructura el conocimiento, - en el mismo sentido o en la misma relación de equivalencia, - que representa ese valor, el conocimiento (concepto, idea) se le puede estructurar con otro valor (otra relación posicional), y por lo tanto, con otro sentido, o significado del concepto. Y esto implica, que el alumno pueda darle a los conceptos, ideas, al trabajo educativo, un valor o significado, y - que le representen sumamente significativos, mientras que para el maestro al evaluar la respuesta de aquél (ideas, experiencias y aprendizaje), valora que esas ideas, ese trabajo educativo no fueron estructurados o aprendidos, porque no representan ni corresponden a lo expresado en los contenidos curriculares.

El problema dentro del proceso educativo, expresado anteriormente radica, en que el alumno debe aprender exactamente,

en el mismo sentido, y darle valor significativo a lo adquirido, tal como expresa el maestro, los contenidos.

En su mayor parte, el aprendizaje depende del alumno (procesos cognoscitivos internos), en su interrelación con el maestro; de éste depende conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de que pueda aplicar alguna técnica pedagógica que contribuya al aprendizaje del alumno.

Al traducir los objetivos educativos de un programa de estudios, el maestro puede trazarse una trayectoria de enseñanza-aprendizaje bajo ciertos indicadores llamados estos: de secuencia-lógico-didácticas, elementos de dominio, profundidad, integración, dosificación, objetivos de operación, actividades de aprendizaje, de los contenidos; manifestándose éstos en acciones programadas que expresan un fin, un cambio en el campo cognoscitivo, afectivo y conductual del educando.

Las acciones programadas se deben centrar, para su traducción (en un primer momento), en los objetivos de operación que son los que van a señalar la operatividad de contenidos y orientarán al maestro como al alumno para realizar las actividades de aprendizaje, siendo estos, una aproximación de la conducta final como representación, ante los objetivos operacionales; y además, sirven de parámetro y guía al maestro pa-

ra poder modificar, sustituir, enriquecer, etc., las condiciones particulares de los alumnos para evaluarlos. Esa aproximación a la conducta final de los objetivos operativos son experiencias para el alumno, producto de la enseñanza-aprendizaje, o, experiencias de vivencias experimentadas en sus conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Y que deben corresponder estos, a los expresados en los objetivos educativos programados curricularmente. Los objetivos de operación, se traducen en actividades de aprendizaje y estos, a la acción misma de trabajo educativo, y eso sucede cuando el alumno lee, instrumenta, busca investiga, conoce, experimenta, etc, favoreciendo esta — acción de trabajo escolar cuando, la actividad programada, o en su defecto el maestro, indica con precisión qué material o contenido, cómo, cuándo y dónde deben conseguirlo o seleccionarlo. Es en este momento precisamente, donde toda acción programada debe centrar su atención para que la traducción de los contenidos curriculares en la transferencia del conocimiento — pueda generarse a su segundo momento que implicará, al alumno, de manera que pueda transferir (a su estructura cognoscitiva: manifiesta en su conducta ya sea esta afectiva, de actitudes, habilidades), en experiencias de aprendizaje, los contenidos educativos.

Transferencia del conocimiento, también, cuando el alumno en esa acción misma del trabajo educativo, interactúa, no sola

mente con el maestro y sus compañeros, pues lo hace con materiales de lectura, investiga, experimenta, y se enfrenta a un hecho real, en el que siente sensaciones percibidas por los sentidos, por hechos concretos, por fenómenos físicos y sociales, y se forma imágenes, abstracciones, ideas, representaciones, conceptos, en forma de pensamiento y que comprenden o representan a esa realidad material y objetiva. El sujeto (alumno) al interactuar con el objeto (trabajo educativo), se representa conceptos de un hecho real, sea una lectura, una instrucción del maestro (en forma conceptualizada o ejemplificada), o una experiencia vivida, y, al representarse un concepto significativo, implica representarse no el concepto de ese hecho sino la idea del hecho, este es, lo que se maneja de la idea del concepto en la práctica social; y esto es la formación de concepto o formas de pensamiento representados por el lenguaje, - instrumento este para transmitir ideas, formas, conceptos, juicios, para la práctica social y cultural de la humanidad.

Así es que la producción y reproducción de estas formas concretas o formas de pensamiento, nos remite a la abstracción de la realidad material y objetiva (hechos, objetos, fenómenos material de lectura, etc.), para retornar a ella nuevamente. Y el hecho de abstraerse de la realidad, ya sea por imágenes o experimentando sensaciones recibidas por los sentidos, - implica, "la formación del movimiento dialéctico del pensamien

to* en donde se puede dar una transformación de estas formas de pensamiento (elementos simbólicos), por medio de operaciones mentales (procesos internos de la estructura cognoscitiva del alumno), que van a producir y reproducir formas concretas de conceptos y formas de pensamiento, así como la formación de juicios y de razonamientos, como resultado del proceso de producción del pensamiento (traducción como proceso), en la transferencia del conocimiento.

La estructura cognoscitiva del alumno va a ser el factor determinante que influye en el aprendizaje y tal estructura en su interrelación práctica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, va a desencadenar la manifestación del aprendizaje, logrado mediante la transferencia del conocimiento. En caso de que ésta no se presente, no ocurrirá tal aprendizaje.

En el proceso de la traducción existen e intervienen algunos elementos que representan la articulación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, como pueden ser: un sistema de oposición en la estructura del lenguaje; acoplamientos fonemáticos; una ordenación y reordenación arbitraria de los elementos

* Sobre esta cuestión, véanse Gorski y Tavants. *Lógica*, págs. 38-43, 193-204, 304-316. Y Eli de Gortari. *Iniciación a la lógica*, págs. 39-46, 65-79.

que organizan la estructura de la traducción de lo que se --
transfiere.

Además, es importante identificar otros elementos e indicadores que se manifiestan en la práctica pedagógica, para guiar y orientar al maestro y al alumno en la articulación del --
proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si el maestro guía al alumno, hacia la integración conceptual, para crear un sistema de equivalencia en la estructura -
cognoscitiva de éste, entonces puede dar como resultado, la -
transferencia significativa del conocimiento.

Se anunciarán algunos indicadores que se identifican en el proceso cognoscitivo interno del alumno.

Primero. Se manifiesta la articulación metonímica, cuando se desencadena el mecanismo de desplazamiento.

- Es desencadenar los mecanismos de inversión, de aislamiento, de reduplicación, de anulación.

- Es producir la disimetría cognoscitiva; no hay correspondencia de equivalencia de los elementos simbólicos; se pierde el sentido y el valor de representatividad de los elementos simbólicos.

El alumno, al desencadenar mecanismos de desplazamiento,

invierte, aísla, reduplica o anula los elementos simbólicos (ideas, conceptos, hechos transmitidos, etc) - transferidos, y por lo tanto, no se manifiesta la transferencia significativa porque se pierde el sentido y el valor de representatividad de equivalencia de estos elementos.

- Es producir la transferencia de significado; el alumno al desencadenar el mecanismo de desplazamiento, substituye los elementos transferidos.

Segundo. Se manifiesta la transferencia de significado cuando se guía hacia la integración simbólica.

- Es producir la relación de exclusión recíproca, creando un vínculo de oposición y un vínculo de similitud.
- Es limitar lo arbitrario del signo (o de los elementos simbólicos).
- Es producir un orden asociativo y un orden sintagmático.
- Es integrar en cierto orden, elementos simbólicos en un grupo, creando éstos por sí solos un valor.

Tercero. Se manifiesta la transferencia significativa, cuando se guía hacia la integración conceptual.

- Es substituir ó traducir los elementos simbólicos.
- Es producir un sistema de valores significativo.
- Es establecer la relación de equivalencia.

- Es establecer por lo tanto, una relación posicional.
- Es establecer equivalentes simbólicos.
- Es establecer un sistema de equivalencia posicional.
- Es asignar un valor de representatividad a los elementos simbólicos.
- Es manifestar la representación de equivalencia entre los elementos simbólicos.
- Es manifestar la transferencia de significación.

Cuarto. Se crea un sistema de equivalencia, cuando se produce la transferencia significativa del conocimiento.

- Es apoyar la constitución del sistema de equivalencia, mediante conexiones y diferencias de los elementos epistemológicos mínimos y la estructura cognoscitiva del alumno.
 - Es determinar el sistema de valores.
- Es generar un orden estructural de los elementos simbólicos o contenidos en el sujeto-alumno.

3.3 APORTACION DEL PSICOANALISIS A LA PEDAGOGIA.

¿ Por qué hay que diferenciar, en este estudio, entre el proceso educativo para la interrelación maestro-alumno, y el proceso analítico en la relación analista-paciente ?

Porque es necesario distinguir ambos procesos, así como dar una explicación que en este trabajo no se intenta proponer una educación analítica en el sentido de que la relación pedagógica maestro-alumno podrá tomar como modelo la relación analítica entre analista-paciente, ni se intenta estudiar los objetivos y fines de una con respecto a la otra, como sería el caso de la "cura analítica" en una "situación analítica" a la situación educativa. Ni tampoco usar el método analítico, como analogía para un método pedagógico.

Catherine Millot plantea (38) un objetivo común, entre - proceso analítico y proceso educativo, que tiene como propósito asegurar al niño como al paciente el dominio del principio de realidad sobre el principio de placer, utilizando un poder

(38) Millot Catherine. Freud Anti-pédagogue, p. 134-135.

so instrumento que es la sugestión, bajo la forma de transferencia, en donde el analista lejos de hacer alianza con el yo y la conciencia del sujeto (paciente), "requiere para el proceso analítico que se funde sobre el inconsciente, sobre las fuerzas psíquicas" (39), esto es, no busca de recubrir y de ocultar algo en la vida psíquica, al contrario, busca de ponerlo al desnudo y eliminarlo, remontando la raíz del conflicto - al ir desenmascarando y doblgando el objeto de estudio cualquiera que sea la forma que revista, pero trabajado cuidadosamente como transferencia, misma que es destruida al final del tratamiento analítico, pues si el análisis utiliza la transferencia, lo hace con el fin de proponerse disolverla, destruirla, gracias a la interpretación de sus raíces inconscientes. En cambio el educador, maneja la transferencia y la deja intacta, esto es, al igual que el analista utiliza el mismo medio y toma en la transferencia el lugar del ideal del yo para el alumno, pero su fin es proponerse, precisamente, reforzar ese ideal del yo, y es en este sentido, que la educación trabaja "por el modelaje del ideal del yo a partir del aporte de rasgos identificatorios..."(40). Si lo propio del proceso educativo es formar y reforzar el ideal del yo a partir de la identificación narcisista, lo que le corresponde al educador es, entonces, contribuir a esa formación y asegurar las condicio-

(39) *Ibid.*, 145.

(40) *Ibid.*, 137.

nes de posibilidad que desencadenen identificaciones a su figura, hasta ocupar el lugar del ideal del yo ante el alumno, de manera que éste se someta a sus exigencias y le posibilite fundar su poder y sostenerla por la transferencia, sin pretender ni querer deshacerse (anularse) de ella.

Una acción que hace contrarios los procesos es la ejercida por el maestro, a diferencia de la del analista. Este, cuando tiene bajo su influencia a un paciente, no debe reemplazar una dependencia anterior por una nueva, esto es, que siendo el ideal para otros, no debe crear hombres a su imagen, no debe olvidar que esa no es su tarea en la relación analítica, pues "no haría sino repetir el error de los padres... en muchas generaciones... de triturar la independencia de su hijo bajo su influencia" (41); o en el caso del maestro, el error de transferir la dependencia infantil de sus alumnos en patrones nuevos de dependencia en donde él sirve de modelo, es el ideal para los otros, llevándole esta inclinación a ocupar el lugar del poseedor del saber, y que su misión a cumplir hasta el final es "educar".

Es necesario por lo tanto, según lo plantea Catherine Mil-
lôt (42), que en la relación ejercida del maestro como educa-

(41) *Ibid.*, 138.

(42) O.C.p. 139-140.

dor, considere que su papel no es el de ser un modelo a seguir o un ideal para los otros y tampoco que es el poseedor del saber. Pero si su misión es educar, entonces tiene que tomar en cuenta la relación transferencial que se manifiesta en el proceso educativo, y que esa va a operar en otro sentido que la relación transferencial del proceso analítico.

Esto es, que si en la relación transferencial del proceso analítico, el analista ocupa el lugar del ideal del yo, la acción que ejerce este es la de ocupar un lugar neutral, la de borrar su figura como ideal, para no bloquear el proceso psicoanalítico, para reconocer la realidad psíquica y los deseos inconscientes del paciente, y para que éstos se expresen ahí donde están, a través del discurso inconsciente el cual está estructurado como un lenguaje, y para que estos se expresen a través de la palabra.

La tarea que debe desempeñar el maestro, que puede ocupar el ideal del yo del alumno en la relación transferencial dentro del proceso educativo, es la de tratar de asumir un lugar neutral ante el conocimiento, y borrar su figura ideal como el poseedor de todo el saber, de todo el conocimiento, ante sí mismo y ante sus alumnos. Y esto no sería para bloquear o no bloquear el proceso educativo sino, para establecer una relación, pero de transferencia del conocimiento, a través del diá

logo con los alumnos y así permitir orientar la interrelación comunicativa, como un reconocimiento de la formación del ideal del yo de éstos, a través de la expresión de carencias, de lo que no se sabe, de lo que se ignora, de lo que se quiere saber, de lo que se quiere conocer, de lo que se quiere aprender.

Relación transferencial, a partir de que existe un paciente con su realidad psíquica, la cual está estructurada como un lenguaje, en la que el discurso inconsciente, puede expresarse ahí donde está, y puede analizarse e interpretarse por el analista.

Relación transferencial, a partir de que existe un alumno con una estructura cognoscitiva y que también existe, una organización de contenidos de un campo del conocimiento. En donde el maestro, al operar estos contenidos curriculares "interac-tua" con la estructura cognoscitiva del alumno a través de la estructura simbólica (lenguaje), que es por medio de la cual se transfieren, se traducen y codifican los contenidos entre - las estructuras.

La distinción del principio de realidad para estos dos ultimos casos es, desde el psicoanálisis, muy clara y aunque es un principio de funcionamiento psíquico "que lejos de oponerse al principio de placer no es sino una modificación" de este

(43), para toda relación transferencial, siempre se hace necesario esclarecer*.

Sería ilusorio pensar entonces, en una relación transferencial desde el punto de vista del proceso analítico para el proceso educativo, pues si el analista interpreta al sujeto en su realidad psíquica, el maestro, en cambio, interpreta al alumno en su realidad social expresados en el lenguaje "común" sin tomar en cuenta la realidad psíquica de éste, ni tampoco - la estructura simbólica como expresión de la palabra, a la cual tienen acceso.

(43) *Ibid.*, p. 131.

* La existencia de este doble principio del funcionamiento psíquico (de procesos inconscientes en el sujeto), aparentemente aparece como dos fuerzas opuestas de la libido, más bien en se le puede contextualizar ahí en donde los registros de lo real-imaginario y lo simbólico se determinan, y uno es la continuidad del otro. Esto es, si el sujeto se determina en su realidad psíquica, el principio de placer y el principio de realidad taman constancia desde que el individuo se constituye como tal. Aquí debe entenderse por principio de realidad, a esa realidad psíquica constitutiva del sujeto y no como realidad exterior (social), se hace referencia a los deseos inconscientes que conforman una realidad psicológica, así como el principio de placer para esta misma.

Si la situación analítica, trata con el objeto de estudio del psicoanálisis, con el fin de reconocer la realidad de los deseos inconscientes del paciente (hacer consciente lo inconsciente), y ganar terreno desde la conciencia.

La educación trata con algunos rasgos de la personalidad tanto del alumno como del educador, con el fin. ¿ de modelar al alumno en función de ideales personales del maestro? ¿ de asegurarse el educador ante el alumno el poder de conductirlo? ¿ de imponer identificaciones primitivas heredadas? ¿ la finalidad es seguir con la tarea de educar?

En seguida, se tratará de distinguir para la relación maestro-alumno, la transferencia desde un punto de vista afectivo.

En toda relación afectiva, siempre se encuentra presente la transferencia; por ejemplo, cuando el maestro y el alumno interactúan, esta se manifiesta de alguna manera.

En este trabajo, no se trata de buscar una respuesta pedagógica para que el maestro pueda controlar los efectos de su influencia educativa sobre el alumno, respecto a la enseñanza o a la relación afectiva. Conocer el campo del psicoanálisis permite al maestro tener presente los factores, así como los

procesos internos, que intervienen en el desarrollo educativo del alumno, también le puede servir este conocimiento para saber el lugar que ocupa, tanto él como el alumno, en dicha relación.

En la interrelación del maestro, como sujeto, como estructura, con otra estructura (alumno), la relación que se establece puede ser considerada de tipo posicional, en donde cada una, ocupa un lugar con respecto a la otra (44). Esta relación posicional presente, es producto de un desplazamiento de reacciones o identificaciones originadas en la primera infancia del sujeto por personas significativas. Por eso, la interrelación maestro-alumno se encuentra limitada por las relaciones establecidas desde la formación subjetiva de cada uno de ellos, y conforman las características propias de la infancia, que se expresan a lo largo del desarrollo del individuo. "Los educadores, investidos de la relación afectiva, primitivamente dirigida al padre, se beneficiaban de la influencia que éste último tenía sobre el niño y podían así contribuir a la formación del Ideal del Yo del niño" (45). Pero, aquí surge una pregunta... ¿por qué el Ideal del Yo constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse?... si se reflexiona acerca de esto, es posible pensar que "el Ideal del Yo, es el que dirige el ju

(44) Véase puntos 2.1 y 2.2

(45) Millot, C. o.c. p. 90.

ego de relaciones de las que depende toda relación con el otro" (46), y el sujeto, en su formación del Ideal del Yo (el cual se ubica en el plano de lo imaginario), aumenta las exigencias del yo (se ubica en lo simbólico), entonces, todo desplazamiento de representaciones de entidades o elementos simbólicos de ese Ideal del Yo impuesto desde el exterior, proporciona satisfacción por el cumplimiento de ese ideal. El desarrollo del Yo consiste, por lo tanto, en alejarlo del narcisismo, de ese ideal ilusorio, de algo que está más allá de la forma - de ese ideal, a algo que se estructura, a un ser que se desarrolla.

Aquí se hace oportuno aclarar que el narcisismo aparece - desplazado (invertido, cubierto) por el yo ideal y que luego - toma la forma del ideal del yo, esto es, tanto el yo ideal como el ideal del yo constituyen una formación esencialmente narcisista y toda relación que establecen, pertenece al registro de lo imaginario.

En el entrecruzamiento de los dos registros: real-imaginario y simbólico (que definen la realidad psíquica del sujeto) se manifiesta el efecto de orden simbólico junto con la relación imaginaria. Lacan dice que Freud había empleado en su -

(46) Lacan, J. El Seminario I, p.214. Subrayados míos.

texto introducción al narcisismo los términos yo ideal e ideal del yo, y que siendo exáctamente simétricos y opuestos coexisten en el mismo párrafo, dado que les había designado dos funciones diferentes. (47)

El yo ideal, tiene su origen en la fase del espejo (48), y su formación inconsciente entraña una identificación narcisista que da origen a la formación de las instancias ideales - de la personalidad del sujeto... "Lo que el hombre proyecta ante sí como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido en

(47) *Ibid.*, 203.

(48) Véase Lacan, J. *Escritos I*, p. 12. En el Estado del espejo como formador de la función del yo, el origen del yo ideal del sujeto "es constituyente más que constituida" - por éste. Esto quiere decir que en la formación del yo, el individuo se mueve dentro de la ordenación que el otro produce, como efecto de la estructura especular, de una anticipación de la imagen unificada (el último reducto - narcisista es producción imaginaria intersubjetiva en don de la imago - imagen ilusoria de totalidad constituyente del ser humano- trata de mantener una unidad perdida -faltante, lo nunca alcanzado porque nunca estuvo-, dispersa, como si estuviera unida). Existe por lo tanto una ilusión; un ideal de individualidad que se revela como una ruptura entre la ilusión de constitución del pretendido individuo y su producción que es dual, imaginaria, dependiente del otro.

su infancia; en aquel entonces él mismo era su propio ideal". (49) Este yo ideal es el que hereda las perfecciones del yo primitivo, razón por la cual se esforzará (como función), por satisfacer su narcisismo para encontrar la perfección narcisista primera, ese reducto narcisista de la estructura especular.

La función del ideal del yo es prolongar la satisfacción del sujeto y para esto, exige al yo, en nombre de su ideal, - con el fin de conducirlo para preservar la satisfacción narcisista. Por esto, la formación de este ideal va a estar determinada por las críticas y exigencias del otro (padres, educadores), en cuanto constituye "el modelo que el yo se esforzará de realizar para la satisfacción narcisista", aunque con esto, sea también "conducido a reprimir las representaciones incompatibles" (véase C. Millot, o.c. p.84) del mismo (yo). Es toda identificación (narcisista) sucesiva en el sujeto, en tanto se an escisiones yoicas en donde el yo ideal por los borrados identificatorios (investiduras narcisistas) se lanza a perseguir alienadamente... eso que será, el puro fantasma evanescente de la primera relación simbiótica con la madre, que estará como telón de fondo del objeto inalcanzable. (50) Causa por la

(49) Freud en J. Laplanche y Pontalis. Op. Cit. p. 187.

(50) Véase Américo Vallejo. Op. Cit. p. 118.

cual "el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto - intenta ajustarse". (51)

Si el ideal del yo es el que dirige el juego de relaciones de las que depende toda relación con el otro, entonces qué aporta esto a la educación. Los párrafos anteriores revelan que conducir al yo es conducir a la represión, si el analista lucha contra el narcisismo cuando busca levantar la represión, ...¿cómo conducir entonces, el desarrollo del yo y a la vez luchar contra ese narcisismo, ese ideal ilusorio, que inviste al mismo yo ?

El ideal del yo va a prolongar la satisfacción narcisista del sujeto, la cual reposa desde el comienzo sobre una ilusión; y en la relación con el otro, colocar en el lugar de su ideal, conduce al sujeto a una relación puramente imaginaria, y es aquí donde ideal y narcisismo se sitúan con el término ilusión. Ahora, es importante recuperar que el yo ideal en su formación inconsciente "desconoce la mediación especular simbólica" (52), y esto puede entenderse de la siguiente manera, que el yo ideal se desplaza desde su origen en el registro de lo imaginario, en tanto el ideal del yo se desplaza en lo real-imaginario, desde el momento que inviste al yo y le exige desde el mundo -

(51) J. Laplanche y Pontalis. o.c. p. 187.

(52) Vallejo Américo. o.c. p.119.

exterior y en nombre de su ideal, alejarse del narcisismo primario (yo ideal), aunque después, vuelva a su posición primitiva. "Se trata de un movimiento que... es la imagen misma del desarrollo" del yo (véase Lacan, J. El Seminario 1, p. 206-207).

De esto se concluye que la formación del yo va a estar motivada y delimitada por ese reducto narcisista de la estructura especular, por toda identificación narcisista, y por toda relación con el otro; y si el ideal del yo dirige el juego de relaciones de las que depende toda relación con el otro, es porque regula para la formación del yo, el efecto de la integración por el aparato psíquico (registros real-imaginario y lo simbólico) toda representación del mundo exterior. Con esto quise explicar que si se busca aportar algo a la educación, que afecte al yo en el proceso de su desarrollo educativo, es, que en toda relación transferencial (educador y educando en este caso) es imposible dejar de pensar en lo interdependientes para ambos de su realidad psíquica perteneciente al mundo exterior.

Si en la relación con el otro, la satisfacción narcisista reposa desde el comienzo sobre una ilusión, entonces, casi regresamos a lo mismo, de qué ilusión se trata, se trata del ideal narcisista, de esa imagen de perfección puramente imaginaria, fundada sobre la ilusión. El sujeto se identifica al estilo

desencadenante, esto es, que responde a la relación que se establece entre él mismo y la imagen que dirige de la fijación narcisística a esa imagen, que es la que él esperaba; este soporte que interviene como resorte imaginario es nada menos que el amor.

El estado amoroso, se refiere, a la estricta equivalencia entre el objeto y el ideal del yo del sujeto en la relación amorosa... en la carga amorosa (identificaciones fundadas en representaciones de entidades y elementos simbólicos) el objeto amado equivale al ideal del yo (53); de esto se extrapola que en la relación maestro-alumno, éste último coloca al maestro (objeto amoroso), como su ideal, le pide consejos, quiere ser como él, aquí, su imagen de perfección puramente imaginaria, hace que se dirija a esa fijación narcisística, y a la cual si empre se retorna, y la que él esperaba. Y esto es el soporte imaginario. Y el maestro, que se coloca como modelo a seguir, - como ideal para sus alumnos, se siente el poseedor del saber, el que nada le falta...su posición, a veces o siempre parece el de un ser en estado omnipotente, es el que cree que nada le falta, el que vive en un estado narcisístico, se identifica con esa imagen de perfección puramente imaginaria, se queda en construcciones imaginarias, interrumpiendo el desarrollo del

yo, pues en lugar de alejar ese narcisismo, ese ideal ilusorio, se acerca cada vez más a él.

El amor es un fenómeno que ocurre a nivel de lo imaginario, provocando, cuando se desencadena una relación, algo así como una anulación que perturba la función del ideal del yo, posibilitando con esto, la identificación del sujeto desde su soporte imaginario; esta captación narcisística producida por esa perturbación, esa confusión, ya no puede ser regulada por el sujeto, al menos en ese momento, el amor abre las puertas a la perfección, "se está enamorado". "El amor se ama al propio yo, al propio yo realizado a nivel imaginario" (54).

CONCLUSIONES

La transferencia del conocimiento puede ser considerada como el desplazamiento de una representación de conocimiento a otra. El mecanismo de desplazamiento se desencadena al oponerse dos campos ó estructuras de conocimiento.

En el proceso, los elementos teóricos simbólicos (teóricos conceptuales o contenidos) originales almacenados en la fuente, son traducidos a otra estructura y transferidos a la estructura cognoscitiva de destino. Los contenidos transferidos adquieren un valor significativo de equivalencia, que viene a ser la representación simbólica de los elementos de la estructura original. Este mecanismo de desplazamiento se desencadena a fin de que, los elementos simbólicos, expresados en términos de objetivos de operación o de actividades de enseñanza-aprendizaje, sean transferidos a otra estructura, que puede ser la estructura cognoscitiva del alumno. Cuando una estructura de conocimiento llega al alumno, éste la traduce, ordenando e integrando el conocimiento por aprender, a su estructura cognoscitiva.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro puede influir en el proceso mental que ocurre en la estructura cognoscitiva del alumno. Porque la transferencia del conocimiento no es un fenómeno ilusorio, se puede decir que existe, se manifiesta ahí donde se da una relación, que puede ser la del maestro y el alumno; ahí donde se da el intercambio de la palabra entre los seres humanos, ahí donde existe el lenguaje simbólico.

En la interrelación maestro-alumno, existe algún trabajo cuando se manifiesta la transferencia de conocimiento entre ellos. Debe existir por lo tanto, la conciencia tanto del maestro, cuanto del alumno, de que para el aprendizaje real, el trabajo que se realiza es, por parte del maestro, el de representar formas de pensamiento, de manera clara, precisa, y "simplificada" mediante la formulación de hipótesis y el filtrado de muestras de ciertas estructuras llamadas estructuras de transferencia; y, por parte del alumno, el participar vigorosamente en el proceso de transferencia del conocimiento, trabajando intensamente para interpretar justamente lo que el maestro trata de transmitir, para darle valor significativo de equivalencia a lo adquirido y aprender exactamente en el mismo sentido en que el maestro expresa, los contenidos.

Sería ilusorio pensar en una relación transferencial, des

de el punto de vista del proceso analítico, para el proceso educativo, pues si el analista interpreta al sujeto en su realidad psíquica, el maestro interpreta al alumno en su realidad social, y no toma la realidad psíquica de éste, ni tampoco la estructura simbólica, como expresión de la palabra, a la cual tienen acceso.

El argumento anterior hace pensar que la existencia de la realidad psíquica (de procesos inconscientes) en el sujeto, se llama la posibilidad de asegurar el completo dominio del principio de realidad sobre el principio de placer, y es aquí donde fracasa el poder garantizar, consolidar un aprendizaje total - para el alumno dentro del proceso educativo. Aunque queda la esperanza que el educando siempre se nos presenta con esa intersujeción de su realidad psíquica y el mundo exterior, en donde la influencia de la transferencia afectiva y cognoscitiva con el educador surte algún efecto. Ya que la formación del yo designa el efecto de la integración por el aparato psíquico de toda representación del mundo exterior y la constitución en cuanto registro significativo en la cadena de significantes, - es a este yo, en su desarrollo, al que la educación debe buscar, ese yo que aparece entre el cruce de los registros real-i maginario y lo simbólico y se caracteriza por integrar y conservar al individuo como tal... ¿se puede acaso buscar en la fuerza de los deseos inconscientes reprimidos, esos significan

tes artifices, aparentes e ilusorios, y transferirles contenidos de valor significativos para el alumno, desde la cultura y sus necesidades reales de desarrollo?

No hay que olvidar que entre la relación maestro-alumno, existe esa realidad psíquica en cada uno de ellos, la cual — constituye al inconsciente. También hay que recordar que existe la palabra, la cual vehicula las relaciones posicionales — simbólicas a nivel del lenguaje. El hecho de que el maestro haga frente a la realidad, rechazando esa ilusión que teje la realidad social consoladora, es con el deseo de asegurar el dominio sobre la realidad, sobre el principio de realidad, a la — del principio de placer, de ilusión; y ejercitar libremente el pensamiento y el devenir de la racionalidad.

Espero, que lo expresado en esta tesina, haya logrado reflejar la importancia que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la actividad docente, algunas nociones teóricas que subyacen, entre otras, en las relaciones interpersonales. Con esto quiero dar a entender que la transferencia del conocimiento se puede manifestar, y el hecho de que el maestro y el alumno tengan conciencia de estas nociones teóricas y estén al tanto de esto, implica que deben considerarla (conflicto). Todavía es importante reflexionar que estas ideas teóricas, al manifestarse en el sujeto, no pueden ser controladas, vistas, pero sí se exponen entre la interrelación maestro-alumno, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARADO GARCIA, J. F. y ROBLEDO USCANGA, J.M. Reticulación: Una estrategia para la elaboración de programas de estudio. México, UIA, Didac, primavera '85.
- ANDERSON & AUSUBEL. Readings in the Psychology. Holt, Rinehart and Winston, Inc. University of Illinois, USA. 1966.
- AUSUBEL DAVID, P. y otros. Psicología Educativa. 2a. ed. tr. Mario Sandoval Pineda. México, Edit. Trillas, 1983. 623 págs.
- BRIGGS LESLIE, J. El ordenamiento de secuencia en la Instrucción. Tr. Rosa Albert. Buenos Aires, Argentina, Edit. Guadalupe, 1973. 133 págs. (Biblioteca Pedagógica).
- CASTAÑEDA YAÑEZ, MARGARITA. Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos. México, Trillas, 1982. 247 págs. (cursos básicos para formación de profesoras).
- FEIGENBAUM EDWARD, A. and FELDMAN, JULIAN. Computers and Thought. New York, Mc Graw Hill Book Company, 1963.
- GORSKI, D.P. y TAVANTS, P.V. Lógica. 2a. ed. Tr. Augusto Vidal Roget. México, D.F. Grijalbo, S.A. 316 págs. (Ciencias Económicas y Sociales).

- GORTARI ELI de. Iniciación a la lógica. 2a. ed. México. Edit. Grijalbo, S.A. 1969. 289 págs.
- HARMAN, PAUL and KING, DAVID. Expert Systems. New York, John Wiley and Sons, Inc. 1985.
- HENRY WINSTON, PATRICK and HENRY BROWN, RICHARD. Artificial In TELLIGENCE. New York, The Mit Press. 1984.
- HUERTA IBARRA, JOSE. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. México, Trillas, 1981. 175 págs. (Cursos básicos para la formación de profesores, No. 3).
- LACAN, JACQUES. El Seminario 1. Los Escritos Técnicos de Freud. Tr. Rithse Cevalco y Vicente Mira P. Barcelona, Paidós, 1981. 417 págs.
- El Seminario 2. El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. Tr. Irene Agoff. Barcelona, Paidós 1983. 481 págs.
- El Seminario 3. Las Psicosis. Tr. Juan Luis Delmont-Mauri y Diana S. Rabinovitch. Barcelona, Paidós. 1984. 460pp.
- El Seminario 20. Añ. Tr. Diana Rabinovitch y otros. Barcelona, Paidós. 1981. 177 págs.
- Escritos 1, 2. Tr. Tomás Segovia. 9a. ed. México, Siglo XXI. 1981. (Psicología y Etología).

- LAPLANCHE, JEAN y J.B. PONTALIS.** Diccionario de Psicoanálisis. Tr. Fernando Cervantes Gimeno. 2a. ed. Barcelona, Labor 1977. 557 págs.
- MANNONI, MAUD.** La Educación Imposible. Tr. Pila Soto. México, Siglo XXI. 1979. 272 págs. (Psicología y Etología).
- MANNONI, OCTAVE.** Un Comienzo Que No Termina. Transferencia, Interpretación, Teoría. Tr. Jorge Luisolo. Barcelona, - Paidós. 1982. 164 págs. (Biblioteca Freudiana).
- MAYER RICHARD, E.** Mecanismos del pensamiento. Introducción al conocimiento y el aprendizaje. Tr. Pilar Angulo. México Edit. Concepto, S.A. 1978. 231 págs.
- MILLOT, CATHERINE.** Freud, Anti-pédagogue. Paris, La Bibliothèque d'Ornicarp, Co Diffusion, Editions Du Seuil. 1979. 168 págs.
- MUNDO CIENTIFICO.** La recherche. (versión en castellano); La - Inteligencia Artificial. No. 53, 1985.
- RIPPLET-LEMAIRE, ANIKA.** Lacan. Tr. Francisco J. Millet. México Edit. Hermes. 1981. 408 págs.
- RIVAS RAMOS, J. y SOLIS COROLA, HUGO.** La Termodinámica Aplicada a los Fenómenos Químicos. Parte 1 y 2. ANUIES.
- SAUSSURE FERDINAND de.** Curso de Linguística General. Tr. Amado Alonso. 2a. ed. Buenos Aires, Lozada. 1980. 378 págs.

TABA HILDA. Elaboración del Currículum. Tr. Rosa Albert. 6a. -
ed. Buenos Aires, Troquel. 1983. 662 págs.

TRONCO COMUN. Descripción de la Estrategia de Programación Re-
ticular. Documento de trabajo. México, Secretaría de E-
ducación Pública, Dirección General de Educación Media
Superior. Septiembre, 1983.

VALLEJO AMÉRICO. Topología de J. Lacan. -del narcisismo-. Bue-
nos Aires, Helguero Editores. 138 págs.