

Implicaciones intersubjetivas del lenguaje en la enseñanza infantil



<https://doi.org/10.56238/sevened2023.008-026>

Joaquín Pegueros

Grado Profesional: Doctor

ORCID: 0000-0001-7040-7891.

RESUMEN

Un estudio desde observación encuentra dos elementos como preceptos en la práctica de iniciación a la docencia en estudiantes de licenciatura de educación primaria:

1.- el precepto que el pensamiento se produce de la acción que imprime la experiencia sensorial; y producto de esa operación se aprende a manera de copia, qué las cosas son como los sentidos lo captan de forma universal.

2.- Otro precepto gira entorno a entorno al uso del lenguaje indiscriminado, palabrería más propia de instructor que de educador. El docente novel se conduce con instrucciones conceptuales como utilización instrumental exacerbada, en forma lineal y sin considerar cierto grado de desarrollo del

pensamiento abstracto que el infante de 6 a 8 años aun no consigue.

Se ofrece comprender desde al destinatario de la enseñanza y con aporte multidisciplinar (psicología, neurociencia y pedagogía) que el infante por edad que vive, tiene pleno el sentido de placer-displacer como energía que toca al ámbito emotivo en la relación intersubjetiva. En enseñanza-aprendizaje placer-displacer contienen el deseo que se conjuga en dos direcciones (el del infante y el del docente). La energía emotiva, catexis, transita lo lógico y lo emocional, opera selectivamente desechando información carente de interés por inhibición de las vías sináptica que, en la escolaridad se presenta como forma de predisposición o mecanismos de defensa. Hipotéticamente cada enunciación y su forma intrínseca que emite el docente, gatilla al niño una manera y grado de ansiedad, estrés, angustia, subyacentes a lo que describen como problemas de aprendizaje.

Palabras clave: Catexis, Deseo, Inhibición, Placer-displacer, Problemas de aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

El contenido de este texto emerge de observaciones hacia el trabajo que realizan como práctica inicial a la profesión docente algunos estudiantes de licenciatura en educación primaria. El contexto se ubica en comunidades semi urbanas y rurales en las cercanías en que estudiantes realizan prácticas de iniciación a la docencia y tiene lugar en una institución oficial formadora de docentes, esto es, una Escuela Normal en el Estado de Jalisco, México, en donde me desempeño como docente, y en parte específica, el trabajo de investigación se deduce desde una comisión oficial que emite la Dirección de la Institución, cuya comisión decreta el rol de supervisar la *práctica inicial a la docencia* de estudiantes que cursan IV o V semestre de Licenciatura en Educación Primaria, lo cual da la oportunidad de reunir datos de campo. Por otra parte, el acopio de datos observables se extiende a foros estudiantiles en que se presentan datos que quedan sin tratamiento de análisis o con tratamiento muy a superficie de registro. Los datos que presentan se limitan a una experiencia personal y empírica. Por último, como una tercera instancia del acopio de datos, cobra lugar una parte de docente investigador, devengando



función tutorial de investigación hacia los pasantes en el proceso de titulación donde se trabaja ordinariamente acopio y tratamiento de datos cuidando su análisis e interpretación.

Entonces, el estudio que inicia con el acopio de información de trabajo de supervisar la práctica a docentes noveles llevó a distinguir y valorar retos que la profesión en el trabajo real enfrenta, y esto de los retos no se enmarca en una sola etapa de observaciones, se extiende a varios años.

En referencia a dimensión de realidad, se coloca en algunos centros de escolaridad primaria delimitados a contenidos de observación al lenguaje y desarrollo del pensamiento en pupilos con quienes trabajan los estudiantes de la dicha licenciatura. Se ha iniciado una marcha indagatoria desde lo inductivo, en que los datos por su complejidad y naturaleza presentan la necesidad de contrastación teórico-explicativa multidisciplinaria. Ante estos datos observables que se sintetizan en este escrito, se ha planteado el objetivo: Estudiar de qué manera el lenguaje tiene una función performativa en que el pensamiento transforma las cosas en conceptos y en la significación que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1 IMPLICACIONES INTERSUBJETIVAS DEL LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA INFANTIL

Ante algunos problemas comunicativos orientado al análisis de prácticas de iniciación a la profesión docente encontrados en estudio de campo, se ha planteado indagar las implicaciones de lenguaje en la escolaridad infantil, para esto se procedió desde asumir al lenguaje como doble implicación o sentido bidireccional. En una parte se observa el empleo o uso del lenguaje como medio vehiculante de ideas que induce al mundo en el aprendizaje y se materializa en conceptos, y por otra parte como retorno del sujeto concreto, se analiza lo significativo dónde el *educando emerge como sujeto de la práctica del lenguaje*, esto es, en la mediación en que *se hace presente desde su narrativa*, su palabra plena.

2 DATOS OBSERVABLES DESDE DIMENSIÓN DE REALIDAD POR MEDIO DE ESTUDIO DESCRIPTIVO; PROCESO INDUCTIVO.

Como un proceso inductivo en marcha de observación de campo se han encontrado dos elementos que se presentan como preceptos que subyacen y orientan la práctica de iniciación a la docencia en estudiantes de licenciatura de educación primaria. La observación tiene lugar en el mismo proceso curricular formativo en que los estudiantes de licenciatura en educación ponen en juego y desarrollan competencias comunicativas en el marco de sus prácticas de iniciación a la profesión docente. Donde se han presentado implicaciones críticas, aun ya en etapa terminal de su carrera. Específicamente lo que aquí trata se ha delimitada a casos en sus relaciones intersubjetivas de comunicación para enseñanza hacia niños de 6 a 8 años de edad.



Los casos que se han tomado para orientar a investigación exploratoria son en las que las secuencias didácticas presentan sobrecarga de actividades para los infantes a manera de pragmatismo que rebasan o limitan las pausas al ejercicio requeridos en el desarrollo gradual del pensamiento. Sintetizando la observación de campo, el ejercicio de la docencia trasluce indicadores en los que basan su ejercicio de enseñanza bajo ciertos preceptos cultivados por cierta fracción tradicional. Los preceptos que se han tomado como categorías son dos que se despliegan a continuación para fincar como planteamiento de problema y de ahí, de los indicadores observables, proceder a un estudio exploratorio documental con objetivo de deducir algunas explicaciones.

2.1 PRECEPTOS EN TORNO A ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE.

Como uno de los preceptos que en algunos casos tradicionales aun prevalece es el precepto de que el pensamiento opera, emana o se produce *de la acción como algo que imprime la experiencia sensorial*. Que, como producto de su operación del pensamiento se conoce la realidad a manera de copia de la realidad material censo-perceptible. Esto es, que las cosas son como los sentidos lo captan incuestionablemente y de forma universal.

En presupuesto que el saber se construye con el contacto y manipulación de objetos, las rutinas de trabajo docente se estructuran cargadas de actividades para arrancar de la experiencia el saber que se ha de expresar con contenido de palabras como evidencia de que ha aprendido. Pero éste en el infante que se inicia en la escolaridad primaria con 6 años de edad se le presenta dissociado el operar o manipulación y el decir como expresión de saber. Sin duda esto opera así de alguna manera, pues corresponde a la parte biológica que nos determina como un organismo que encierra simbiosis permanentemente por la adaptación a su entorno, pero esto nos coloca como el resto de los animales, es así solamente en cierta medida, pues contrastado con estudios teóricos documentados se ofrece que: “El pensamiento es lingüístico por su naturaleza, el lenguaje es el instrumento del pensamiento” (Petrovsky, 1980, pág. 205) el pensamiento opera y se desenvuelve en el lenguaje que metafóricamente cumple el rol como la vía férrea en que se desplaza el ferrocarril. Pensamos por medio de lenguaje, las ideas son constructo y vehiculadas por este y, por lo tanto, más que en lo sensorial, la experiencia es vivida en el lenguaje. Tenemos también en la teoría de Vygotsky que habla de una interrelación entre el lenguaje y el pensamiento (Kozulin, 2000).

2.2 PRÁCTICA SOCIALES DE LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA

Otra categoría que se desprende desde los observables para presentar en este escrito refiere a los preceptos y concepciones de las prácticas docentes, entorno al uso lineal y protagónico o autoritario



de lenguaje como instrumento *indiscriminado*.¹ Del análisis de lo observado se distingue que el uso de lenguaje en aula es más propio de instructor que de educador. El docente novel se conduce con explicaciones o instrucciones conceptuales como utilización instrumental exacerbada, en forma lineal y sin considerar cierto grado de desarrollo del pensamiento o capacidad de movilidad abstracta que el infante de 6 a 8 años aun no consigue; parece la práctica ordinaria de lenguaje en las aulas escolares estructurada en formas lineales, jerárquicas y verticales, se acercan más a imperativos que a la dialogicidad constructiva.

Esta observación puede desplegarse un poco en lo descriptivo, veamos. Estudiantes de 5 semestre de licenciatura de educación primaria y que practican con niños de 3°, 2°, y hasta en algunos casos con 1er grado de escolaridad, es recurrente, ordinario y común en su práctica emitan indicación oralmente a los infantes, que *tomen su libro*, que *se lea* y se contesten o llenen los espacios vacíos que las instrucciones piden predeterminadamente... También se ha encontrado en estos estudiantes que cuando dirigen oralmente indicaciones o instrucciones a todo el grupo, al terminar dichas indicaciones, los niños se levantan de su pupitre y acuden a preguntar hasta el espacio que ocupa el docente en proceso de formación porque no entendieron las indicaciones iniciales, también algunos constantemente acuden a preguntar si es correcto lo que apenas han iniciado a trazar.

El contenido observado además se ha triangulado con las narrativas de experiencias en los foros de los estudiantes cuando dan informe de su trabajo real de campo. Narran dificultad para que los niños entiendan instrucciones. Y del estudio de campo, se sintetiza que el educador generalmente asume que el lenguaje es una herramienta para expresar nuestro pensamiento, pues desde los preceptos ordinarios en que, consciente o no, supone que el lenguaje en la oralidad vehícula las ideas que expone. De ese modo, en la base de su trabajo *el docente cree que, al desenvolverse en el lenguaje y con ello, será comprendido lo que habla*, que son asimiladas sus ideas o saberes que desea que el pupilo asimile. Parece asumir acríticamente que la memoria opera pasando datos de percepción elevando a abstracción por el lenguaje y que así el infante escuchando aprende, no lo entiende como un complejo proceso de elaboración abstracta.

Retomando la puesta inductiva desde donde se ha originado este estudio, los datos observables ofrecen que, en sus empleos de una palabra, la *significación* no es siempre y para todo caso la que le guarda la conceptualización académica o formal, que en el marco escolar presume carácter universal, sino la forma en que se relaciona con los usos y experiencias intersubjetivas en comunidad concreta, por ejemplo: en la observación inicial de este trabajo, en las comunidades rurales se encontró que en su práctica ordinaria de lenguaje los infantes presentan palabras e ideas muy concretas. Corresponde

¹ indiscriminado en apego a definiciones oxford lenguajes. *Que no distingue unas personas o cosas de otras ni establece diferencias entre ellas.*



con lo que se ha dicho teóricamente que la palabra no tiene un sentido único, ya que a cada contexto social le evoca e imprime cosas distintas, que puede llevar a establecer varios sentidos.

Ahora, este estudio de campo desde los datos descriptivos ofrece algunos aportes específicos como el que, el sentido que se toma desde los usos y experiencias (más fenomenológicamente hablando), no sólo se presenta acompañado del *sentido* de expresiones o palabras, sino que la puesta práctica de lenguaje se acompaña inseparablemente con *sentires*, de hecho, sentido y sentires, ambos son presentes inseparables en la práctica ordinaria de lenguaje en el marco de lo observado. Para esto, aquí se advierte que en esta parte *el sentido* no se da de *sentires* en una sola dirección, sino en un juego de *a sentires*, de disentimientos y parcialidad. Como es en la lógica binaria afirmativo y negativo, o bien, como el *sentido* positivo o negativo que puede ejemplificarse como entre un estar de acuerdo y un desacuerdo. A diferencia de eso, en la elaboración significativa entre un signo y la significación no necesariamente se presentan absolutos. En este tema, dimensión y contexto de realidad que un observador puede leer e interpreta, se ofrece comprender que, los opuestos dialécticos encierran infinidad de intermedios en la estructuración gradual de sentido.

De estudios en general que se encuentran como antecedentes, se explica que, en un sujeto el paso de datos externos a la asimilación interna, así como también en la percepción del lenguaje emitido por otro, al procesar los datos en conceptos se eleva a abstracción donde, con datos de memoria ya contenidos (la facultad de asociación o de relacionar y correspondencia entre datos) cobran significados o sentido las palabras. Pero lo que ahora aquí se propone es que, en esta facultad y proceso, las prácticas intersubjetivas del lenguaje que se ha abordado para dar cuenta del sentido lingüístico, hay otra dimensión más para analizar, algo más que explorar, para entender cómo se logran, alcanzan, construyen los significados. Desde esos preceptos y formas se implica una configuración psíquica, se juega un papel en proceso de formación de personalidad; en la intersubjetividad se generan los significados. Pero cómo se da eso. ¿Cómo se vincula el significado con el significante? ¿Qué es, qué puede ser o de qué manera algo se hace significativo para ser aprendido en el infante de escolaridad?

Hasta aquí la parte inductiva, que aún no ofrece una respuesta acabada a esas preguntas, pero sí un estado de evidencias críticas que demandan indagarse, dado a esto se emprende un estudio exploratorio proximal. Ahora se apertura a presentar como deducción algunos datos que ofrecen los acervos teóricos o algunos estudios que han abordado contenidos aquí implicados, esto con fines de apoyo en el análisis e interpretación de los datos observables en un tercer momento. Como datos de estudio descriptivo se aborda en próximo apartado, bajo una lógica metodológica deductiva, y como espiral en que se retoma con triangulaciones o contrastaciones teórico-conceptuales.



3 ESTUDIO EXPLORATORIO EN BUSCA DE EXPLICACIÓN DESDE DATOS DOCUMENTADOS; LA MARCHA DEDUCTIVA

En este espacio el objetivo es reunir datos documentados desde estudios en varios campos que incidan y ofrezcan elementos para en una forma multidisciplinaria como diálogos teóricos aproximar deducciones comprensivas a mayor profundidad posible. Por esto se inicia desde lo más general para terminar el algo que responda y contenga recursos para orientar lo que se plantea como problema central en el cultivo de lo humano que es la cognición en la relación intersubjetiva y el lenguaje.

3.1 LA FILOGENIA COMO MEMORIA DE NUESTRA ESPECIE

De lo documentado más universal e identitario, se considera la memoria que determina como humanos y suministra lo posible en la cohabitación global por lo que en cierra en común desde la filogenia como historia de nuestra especie que nos determina por la evolución en cuanto a *deriva natural* producto de la invariancia de la autopoiesis y de la adaptación (Maturana & Varela, 1984, pág. 77) en todo el mundo biológico lo humano le distingue por sí la naturaleza del cerebro, en este, las inter conexiones neuronales y lo que guarda de historia en el lenguaje según tiene origen en la forma como género e identidad propiamente humano (Chomsky, 1992) , de ahí asociamos como expresión genética y atendemos que los cambios experimentados a lo largo de la historia de una especie, constituyen dinámica filo-genética o evolutiva. La filogenia es una sucesión de formas orgánicas emparentadas secuencialmente por relaciones reproductivas. De esto tenemos a manera explicativa el por qué al nacer, el cerebro humano dispone de patrones de conexión construidos siguiendo instrucciones genéticas, de la actividad vital. “Podríamos decir que hoy el cerebro funciona como el de nuestros ancestros” (Meanes & Niro, 2018, pág. 43) el lenguaje es posible aprenderse y operarse o navegar a través de él en el pensamiento porque pre existe como potencia en cada nuevo ser de nuestra especie.

De esa forma nos acercamos a explicar que, el conjunto de datos más universales y primigenios de la especie refiere a que el cerebro dispone de una memoria hereditaria, así como de principios organizadores del conocimiento innato (conocimiento no como contenidos, sino como formas, potencia “información”). A esto refiere la memoria filética (Fuster, 2020) que como especie guarda la información milenaria ubicada en el sistema nervioso central, dicha memoria como filogenia es universal o común al género; permite materialmente en el cerebro límbico que cada organismo opere seleccionando y discriminando datos acordes a su identidad; ofrece las posibilidades de alcance y formas de las otras memorias como la de trabajo y de corto plazo. Un ejemplo documentado y como acervo es en el que se desplegó todo el estructuralismo, lo que Levi Strauss citado en (Hallpiken, 1986) encuentra que en las diversas culturas hay *estructuras* que guardan principios universales que no son aprendidos como contenido, sino como continentes “La forma se define por oposición a un contenido



que le es exterior; pero la estructura no tiene contenido: es el contenido mismo...” Lévi-Strauss citado en (Pouillon, 1968, págs. 1-24) los continentes a diferencia de los contenidos parecen ser *formas* de ordenar o leer y operar en relación hombre-realidad.

El lenguaje ya está potencialmente en la memoria milenaria de la especie y ocupa lugar específico material en áreas específicas del sistema nervioso central, que al ponerse en juego desde el nacimiento sólo corresponde operarlo bajo las condiciones propicias en que gradualmente llena contenidos.

Por ser la filogenia lo más universal y primigenio, se toma como punto de partida para aproximaciones explicativas u orientaciones posibles desde la memoria filética, se deduce que los conocimientos o aprendizajes que el educador pretende son posibles por el potencial como continente desde donde pueden deducirse como contenido. Podríamos deducir que el lenguaje, la socialización, el aprendizaje son potencial que demanda sólo desplegar en ambientes propicios y adecuados de acuerdo a edad grado de desarrollo y contexto. En el que el mismo desarrollo es permeado como forma universal del género humano. Esto es, si la explicación que buscamos la extendemos a observación gestáltica unitaria, tenemos que, para todo caso humano su aprender a operar es auto referente a su identidad, se auto produce a sí misma y con sus propios recursos, como máquinas autopoieticas (Maturana & Varela, 2004, pág. 69), así la especie, una cultura o un individuo se autoproduce como unidad, de manera que, el lenguaje y operaciones mentales están estructuradas desde la memoria filética. Para este caso el lenguaje no se recomienda enseñarse con las reglas lingüístico-sintáctico, sino en las practicas sociales de lenguaje porque este preexiste en potencia; equipado para reproducir la especie, su identidad. Entonces educar es humanizar en lo que nos es como especie. Por otro lado, si la observación se acorta a dimensión inductiva, encontramos no semejanzas de género, sino diferencias específicas, entonces es factible encontrar que la unidad observada se construye y da destinos diversos, que de manera recursiva contribuye en la construcción diversificada de una realidad distinguible. Veamos.

3.2 EL ÁMBITO ONTOGÉNICO EN EL LENGUAJE Y CONOCIMIENTO

Encriptada, montada o sobre la filogenia, se encuentra nuestro ser y saber ontogénico, esto es, teniendo como base los datos universales de nuestra memoria filética, la dimensión existencial o practica se erige en cada historia individual que a partir de las primeras experiencias en el mundo la mente/cerebro adquiere una memoria personal. Íntegra en ellas, como relevantes experiencias performativas, las lingüísticas en su entorno (familia, cultura, sociedad) se auto produce constituyendo ontogenia cada ser individual o particular. Materializada en un individuo, esta parte ontogénica contiene continua transformación estructural, por un lado, ocurre en él sin interrupción de su identidad ni de su acoplamiento estructural a su medio y, por otro lado, sigue un curso particular seleccionado



en su historia de interacciones por la secuencia de cambios estructurales que han gatillado en él (Maturana & Varela, 1984, pág. 85). De este modo, en el ámbito ontogénico el conocimiento de un individuo como todo organismo se constituye o forma desde lo que se nutre y, se nutre filogenéticamente de lo que la especie le determina.

Tenemos además en dicha auto construcción que “en la práctica existen sistemas diferenciados que operan alopoiéticamente” (Cortés, 2014, pág. 294) a diferencia de la auto referencia en la autopoiesis es que: “La heterorreferencias informativa es presupuesto de la autorreferencia operativa y viceversa” (Neves, 1996). Así, topológicamente auto y heterorreferencias, para nosotros los humanos y en este trabajo le coloca ubicación en las memorias culturales, la cultura es coproductora de la realidad percibida y concebida por cada uno. De este modo, la auto organización ontogénica se retroalimenta o se desarrolla en una dinámica con el entorno. Esta parte de entorno, nos atestigua la historia en las formas cómo se formaban a los individuos de sociedades arcaicas, que disponen de un conocimiento empírico/racional muy rico del mundo físico, animal, vegetal desde donde fundan su arte, su técnica.

Delimitado de lo general a la cultura, el conocimiento se organiza en función de modelos y patrones presentes desde antes de nacer que permean, jerarquizan, rechazan las ideas y las informaciones, así como en función de las significaciones mitológicas y las proyecciones imaginarias. Y de ese modo se produce la *realidad como construcción social* en donde lo existencial, el aprendizaje, los significados e imaginarios se organizan en función de patrones del contexto en que se vive, puesto que “El aprender es primeramente un proceso encarnado a la existencia misma” (Pegueros, 2018, pág. 201), y esto en otros términos también guarda correspondencia con lo que dicen (Maturana & Varela, 1984) “hay una inseparabilidad entre lo que hacemos y nuestra experiencia del mundo con sus regularidades” así también presenta correspondencia aunque con otros términos, esto dicho “La preservación de la vida es, en este sentido, expresión del conocer, manifestación de una conducta adecuada en el dominio de la existencia. Aforísticamente hablando: vivir es conocer. Y conocer es vivir”. (Maturana & Posken, Del ser al hacer, 2004, pág. 38). Más estos aportes de biología, extendemos con esto:

“El fundamento de la biología del conocer está en el reconocimiento observador como constitutivo de lo observado -desde esta perspectiva epistémica unitaria vivir es conocer- y mientras mayor sea la plasticidad estructural de un organismo, mayor será su capacidad de conducta inteligente en la interacción con otros. De este modo, la experiencia humana se manifiesta en un espacio relacional.” (Rocca, 2016, pág. 2)

Por ahora, para pasar a explicar lo relacional o las interacciones individuales dentro de la masa social se posiciona la observación y análisis hacia el ambiente en que operan los individuos y que pauta o gatilla con cierto grado de determinaciones externas a los contenidos de pensamiento, a las particularidades de experiencia y saberes propios o su ontogenia. Para desplegar un poco más en esta



explicación referente a como la información opera estructurante con demandas desde el entorno parece conveniente profundizar en las prácticas de lenguaje.

3.3 LO SOCIAL Y LAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE.

El entorno social desde el nacimiento provee pautas, desde la crianza y las formas más básicas de aprendizaje se inculca. Las combinaciones de relaciones son facilitación para la asimilación gradual que conduce a la acomodación de modelos por imitación,² este fenómeno puesto como un sistema social que cultiva permanente sus futuras generaciones ofrece los elementos para reproducir su identidad en la educación o transmisión de cultura como un sistema autopoiético.

Las palabras y sus contenidos con que comunica, refieren a lo real, los adultos, constituyen los preceptos iniciales de la cultura. Vivimos en un mundo cuyos objetos de comunicación son ubicados no sólo de acuerdo con su posición en el espacio y en el tiempo, sino también de su posición en el propio mundo de los hablantes según lo indica simbólicamente la pauta sonora que los representa en el lenguaje que hablamos. Desde pequeños nos insertamos en un entorno familiar y social particular; allí aprendemos su lenguaje o el sistema de signos que impera (Borjas, 2007) (Borjas, 2007). Por esto se corresponde también con el *habitus* de Bourdieu en el que los individuos internalizan y responden a los patrones culturales, pues

“es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu, 2009, págs. 88-89)

En este ámbito, asegurar cierta estandarización de prácticas sociales comunicativas o intersubjetivas encierra necesariamente las significaciones imaginarias de la comunidad de pertenencia o iniciática cultural. “Estas significaciones imaginarias sociales están encarnadas en, e instrumentadas por, instituciones ... pero no solamente instituciones de poder, económicas, familiares, el lenguaje mismo” (Castoradis, 2004, pág. 26).

Esto es común a todo aprendizaje cultural, pues, el sentido que el lenguaje encierra y guarda íntima correspondencia con el contexto y con los preceptos culturales. Ya desde mediados del siglo pasado y con un estudio muy serio Vygotsky y Luria encuentran que “Para los campesinos analfabetos, el habla y el razonamiento repetían los patrones de su actividad práctica y situada” (Vigotsky, 1995, pág. 29). Sin esperar a las conclusiones nos parece muy relevante marcar la correspondencia entre estas investigaciones antecedentes y lo que el estudio de campo con que se inicia esta investigación

² Para tema *imitación* se sugiere ver la obra titulada *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. De J. Piaget



confirma, pues, se encuentra que los niños de edad escolar presentan contenidos de lenguaje con referencias muy concretas.

De este modo, asociado al concepto *paradigma* que se le debe a (Kuhn, 1971) entendemos como los patrones pautan desde los conceptos hasta las formas de interpretar la realidad. Algo así al respecto Edgar Morin dice “los individuos conocen, piensan y actúan en conformidad con paradigmas culturalmente inscritos en ellos” (Morin, 1999, pág. 8) Los sistemas de ideas están radicalmente organizados en virtud de los paradigmas que seleccionan, jerarquizan, rechazan las ideas y las informaciones, en función de las significaciones y las proyecciones imaginarias. Pero es conveniente desde este momento advertir algo que más adelante se despliega como modelos, patrones o pautas “El paradigma es inconsciente pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también subconsciente” ídem Pág. 9.

Así como en la ciencia, también en el proceso de aprendizaje de los infantes se da y se produce una “construcción social de la realidad” (Berger & Luckmann, 2001) a manera de correspondencia con los preceptos culturales como un constructo. De hecho, tradicionalmente como antecedentes teóricos se encuentra en los estudios y acervos de investigaciones de lenguaje volcados con énfasis sobre explicaciones cognitivas desde la inteligencia lógico-racional.

En torno a lo que hemos identificado, los preceptos en significativa generalización de la enseñanza, se basa (con abreviados datos) en que las funciones superiores cerebrales que ocupa lugar el lenguaje, son comunes a todo aprendizaje que ya vimos que se da así sólo desde memoria filética, pero no total en la experiencia de cada individuo, esto se desplegará más adelante. Por ahora, este énfasis y tradición delimitada a la función cognitiva sólo racional se encuentra como ejemplo en palabras documentadas que enfatizan e indican valoración histórica de la evolución, entre las tantas afirmaciones se dice que:

“al formarse el lenguaje articulado se produjo un cambio esencial en los procesos cognoscitivos del individuo... Tan solo con la aparición de la palabra se halló el hombre en condiciones de abstraerse de los objetos tales o cuales propiedades, y distinguir las relaciones existentes ante las cosas como algo distinto de las cosas mismas”. (Spirkin, 1986, pág. 62).

De hecho, una puesta sensata que se comparte es ésta del reconocido trabajo de (Schaff, 1998, pág. 143) cuando recapitula y dice: “todo lo que hemos dicho sobre la esencia de la utilización del lenguaje deja bien sentado que el uso del lenguaje implica el pensamiento”. En efecto, pero la comprensión de los significados que están estrechamente ligados con sus portadores materiales en el lenguaje dado. La facultad es filogenética y el proceso, de abstracción, demanda para la comprensión una función de adaptabilidad social en lo ontogenético como historia de variaciones en lo individual. Se ha reconocido desde Thorndike que planteaba ya desde 1920 a la inteligencia como habilidad de una persona para comprender y manejarse entre otras personas “para involucrarse en interrelaciones



sociales adaptativas”. (López, 2007, pág. 18) en ese sentido tenemos que, los distintos quehaceres humanos gestan las experiencias como un saber intelectual, pero lo que este tratado propone es que también inseparablemente en el fluir emocional y en las diversas formas de vivir las experiencias en las relaciones intersubjetivas que se despliega en siguiente subtema.

3.4 DE LO SUBJETIVO COMO PROPIO DE INDIVIDUALIDAD A LO INTERSUBJETIVO COMO RELACIONAL EN LO COMUNITARIO COLECTIVO

La correspondencia de los preceptos culturales como un constructo social, y el aprendizaje individual tiene lugar necesariamente en el propio lugar de realidad. “La existencia humana es una existencia relacional, por lo tanto, ocurre en el dominio psíquico particular que es el dominio de la existencia humana.” (Maturana H. , 1995) esto relacional y el espacio psíquico está contenido en lo ya planteado que, el aprender es primeramente un proceso encarnado a la existencia misma en tanto conducta adecuada en el dominio de la existencia o preservación de la vida, es expresión no solo del conocer, sino también del reconocer, lo que se dice o lo que se maldice radica en ámbito de lo psíquico, en la significación personal en relación con quien coexiste. Y para esto se puede auxiliar en alguna proporción los aportes del Symbolic Interaccionism iniciado por Blumer en 1938 que se sintetizan en sus tres premisas básicas de este enfoque:

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean.
2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso. (Blumer, 1968)

El aporte ofrece contemplar la interacción entre el actor y el mundo dando suma importancia a la capacidad del actor para interpretar el mundo social. Los interaccionistas simbólicos conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos. Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas, y hacen posible todos los demás signos. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden ser descritas mediante el uso de las palabras. (Rizo, 2004, pág. 6) por su parte en torno a lo relevante del lenguaje referente a que las palabras son símbolos también tenemos que:

“Las palabras constituyen operaciones en el dominio de existencia como seres vivos de los que participan en el lenguaje que resultan en que el fluir de cambios corporales, posturas y emociones de estos tiene que ver con el contenido de su lenguaje”. (Maturana H. , 1995, pág. 21).

Lo anterior conduce a entender que en los distintos quehaceres humanos se gestan las experiencias como un saber intelectual, pero inseparables esas formas de vivir de las experiencias en



el fluir emocional, dado a que, como especie guardamos un conjunto de estructuras que dirigen las emociones y el comportamiento. Esto se invita a entenderlo a manera de proceso vinculante individuo-sociedad, algo así como vínculo interactivo y retroactivo. En *el transitar subjetivo* a lo colectivo se plantea la proposición que lo *dinámico selectivo, contiene itinerarios* de correspondencia dialéctica *desde lo intrapsíquico, inter psíquico hasta trans-psíquico*. En lo intrapsíquico se da individualmente la introyección de elementos socio-culturales. Para esto puede ayudarnos para una explicación proximal las palabras de Alex Kozulin refiriendo a Vygotsky “el habla interna se convierte en una zona de contacto psicológico entre los sistemas simbólicos sancionados culturalmente, por una parte, y el [lenguaje] e imágenes privadas, por otra”. (Kozulin, 2000).

Para nuestros fines explicativos se plantea propositivamente que dicho espacio relacional dichos itinerarios en que se contiene la experiencia humana que conjuga entorno social e individuo dialécticamente en forma circular y retroactiva, se entiende como una *conexión* intersubjetiva que emana, hace posible y propicia la significación del lenguaje. Esto es, la *conexión* íntegra a la comprensión, al asentir las experiencias; hace posible la convicción o los acuerdos al consensuar cuando se expone un tema o idea que se comparte como un a priori. En la práctica existencial de los individuos hay naturalmente una articulación con el entorno social que está en la experiencia inmediata ya dada y la coordinación de acciones consensuales con los otros (Maturana & Varela, 1984). A esto se propone aquí llamar *conexión*, que en ello radica la articulación de las palabras como partes unitarias en su articulación con más palabras y otros sujetos con quien se habla y comparten significados.

Hay algo más que se propone, la *conexión* la aplicamos para referir a una dimensión más etérea, no sólo a nivel de facto, observable y empírico, sino al ámbito facultativo gestáltico. La *conexión* como facultad es lo que hace posible que cobren sentido entre lo que se dice o piensa desde lo individual y los preceptos que guardan los significados en las comunidades o contextos en que se habla. Pues “los distintos quehaceres humanos se distinguen tanto por el dominio experiencial en que tienen lugar las acciones que los constituyen, como por el fluir emocional que involucran,” (Maturana, 1995). De esto, el concepto propuesto como *conexión*, propicia contemplar la parte emotiva que mueve al deseo del sujeto, presente en todo momento en cada toma de decisión de nuestra existencia y se vive en ámbito psíquico pues, “la existencia humana se realiza en el lenguaje y lo racional desde lo emocional”. (Maturana H. , 1995, pág. 23) y de esta manera permite avanzar explicando los itinerarios intersubjetivos.

3.5 LA INSEPARABLE CARGA EMOCIONAL

Ahora más, en la *conexión* como encaje psíquico en la comprensión de significados o también entendido como isomorfo a enlace *molecular*, en las relaciones intersubjetivas, su peso significativo guarda la parte emocional. Ya Heidegger hablaba en la aprehensión del mundo que se dan “dos modos



constitutivos íntimamente entrelazados: la *disposición afectiva* por un lado y la comprensión por el otro.” (Leyva, 2012, pág. 156) tenemos también a (Goleman, 2021) quien despliega un amplio estudio propositivo llevado a la categoría de inteligencia emocional.

Otro referente que desde fines del siglo pasado ha impactado la forma de entender a la educación y ha referido estos mismos preceptos, es lo que dice (Morin, 1999, pág. 5). En este sentido el agregado que se ofrece hipotéticamente es que en ese cuerpo operacional intersubjetivo se presenta la carga emotiva (Socio-emocional) que dinamiza y vincula lo privado o intra-psíquico con lo colectivo o público.

En la intersubjetividad la parte interpsíquica podemos identificar lo que dice la siguiente cita: “En verdad, los diferentes espacios psíquicos, ocasionan maneras diferentes de tocar, de oler, de ver, de emocionarse, de moverse, de crecer, de levantarse” (Maturana H. , 1995, pág. 54) Los diferentes espacios psíquicos asocian y se corresponden con diferentes estados emotivos en las relaciones vinculares compartidas como en asentir o disentir, por ejemplo. Vale y respalda advertir que:

“todo razonar, se da como un operar en las coherencias del lenguaje a partir de un conjunto primario de coordinaciones de acciones aceptadas o adoptadas, explícita o implícitamente, a priori. Pero, ocurre que todo aceptar *a priori* se da desde un dominio emocional particular en la cual queremos lo que aceptamos, y aceptamos lo que queremos, sin otro fundamento que nuestro deseo que se construye y expresa en nuestro aceptar”. (Maturana H. , 1995, págs. 23-24).

En las prácticas sociales de lenguaje por lo que hemos venido diciendo, como la *conexión* en las relaciones intersubjetivas, por ejemplo, se implica y en gran parte se determina el sentido de la expresión por la energía psíquica emotiva. En tanto que, en la convivencia, la manera más concreta y unitaria de la expresión emotiva son las palabras, y se puede atestiguar desde una forma observable en que se experimenta o hace manifiesto en la conducta.

La carga emotiva que se imprime inseparable y simultáneamente se propone aquí referirlo con el concepto *catexis*, término que utilizó Lacan. (Lacan, 2003, Vol. I) para entenderlo como una energía psíquica emotiva; Vínculo, de un sentimiento y significado emocional a una idea, objeto o persona que se imprime simultáneamente como experiencia. Esa carga emotiva como energía dinamizante en las relaciones intersubjetivas del lenguaje, además que vehícula contenidos ideales, significados, experiencias o saberes, favorece la articulación de las palabras entre sí para formar oraciones o enunciados con *sentido* que entendemos como sintaxis (un orden lógico con carácter general) dicho sentido es acompañado por una dimensión más sutil más cercano al termino sentimientos, sentires sensible que permite más ver la implicación inconsciente, y subconsciente que radica en el deseo del sujeto. Y, entonces, en el acoplamiento estructural de convivencias como intersubjetividad que conecta por el lenguaje, en su manera unitaria materializada en las palabras está presente una dimensión muy



sutil de *sentido*. De ese modo lo que se habla puede convertirse en aprendizaje inseparable del vínculo que se da en el encuentro siempre cargado emocionalmente.

Ahora más, mediante la práctica social del lenguaje se da y genera una *conexión* con la humanidad en general, no solamente con el ser humano empírico como parte del mundo sensible, sino ["la humanidad en su persona"] es un fin en sí misma (Kanz, 1993), es así que se crea a la persona en su morada, (esto es a la persona moral), se trata de la articulación siempre presente entre lo individual y contexto, entre las prácticas locales y el ámbito universal. De hecho, el aprendizaje es el proceso por el cual los individuos modifican su conducta para adaptarse a la cultura.

En base a lo documentado y lo que aquí anticipadamente se ha abreviado, la *catexis* o energía dinamizante se propone entender o asumir que, *la comprensión como requerimiento en el aprendizaje no radica exclusivamente en lo cognitivo, sino que, en parte encierra un fundamento emotivo*. La falta de comprensión no guarda correspondencia simétrica con falta de entendimiento o de facultad solamente lógico-racional. Proponemos que la *catexis* subyace e implica los disentimientos como indicadores de lo desagradable, de desacuerdo, moviliza lo fóbico que se hace manifiesta en mecanismos de defensa o rechazos en los individuos hacia lo no propio, a lo ajeno o desconocido, que en lo ordinario se expresa como aquello que *no le guarda significado*.

La carga emotiva que referimos con el término *catexis*, es inferido y propuesto como aproximación explicativa del motor de los intereses particulares en las relaciones intersubjetivas los gustos y preferencias, las aceptaciones o a sentires y disentimientos; La *catexia* como energía se expresa en la apertura, disposición, recepción así también se manifiesta en el rechazo, desacuerdo como instancia implícita donde cobran *significados o sentidos* las ideas puestas en palabras. Tanto al hablar como al escuchar, al leer o al escribir, estamos continuamente realizando procesos de *significación*, que son procesos de inferencia que tienen un carácter interpretativo pero hipotético, y pasa de ser hipotético u posible a verdadero, real o significativo hasta que se observa materializado, en hechos, o como memoria de trabajo, en una evidencia ejecutiva. Pues como todo proceso de significación establece, una estructura triádica: el índice (signo) que media entre lo que indica o significa y el interpretante; el interpretante que relaciona el signo o índice con un objeto que indica o significa; el objeto que funda la relación entre el signo y el interpretante. Como señalan (Conesa & Nubiola, 2002), la relación entre las palabras y los objetos no es mágica ni inmediata, está mediada por el sujeto que interpreta los signos. “Dado que el rendimiento informativo de la comunidad pedagógica está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores” (Bordieur & Passeron, 2014, pág. 167), y en este sentido también dice (Norbert, 2000, pág. 78), que hay que reconocer “el carácter esencialmente cognitivo, interpretativo, inferencial del lenguaje” que en el marco vincular de lenguaje reviste significado a una idea, objeto o persona.



Aquí es preciso contemplar que, entre las palabras y las cosas dadas en una relación intersubjetiva, la parte emotiva marca significativos destinos. Un ejemplo concreto, cuando al infante se le da orden de leer, al ejecutar la lectura y al realiza un ejercicio mecánico ocular y motriz se imprime simultáneamente un grado de estrés, angustia o ansiedad, antes que el interés o desinterés.

Como fenómeno relacional que transita itinerarios entre inter, intra y trans-psíquico en la inter subjetividad ofrece entonces que la parte emotiva encierra un vínculo proximal o lo propicia, además en el lenguaje, es determinante para la significación del aprendizaje. Usando como ejemplo la posición lacaniana entre la “palabra plena” y la “palabra vacía”, se distingue el peso específico de la *catexis*. La diferencia entre la *palabra plena* (pleine) y la “*palabra vacía* (vide) radica en que, la palabra plena se presenta una carga emotiva, más cerca de la verdad enigmática del deseo del sujeto, articula la dimensión simbólica del lenguaje, mientras que la palabra vacía articula su dimensión imaginaria. (Lacan, 2003, Vol. I).

Para dar otro paso explicativo, la *catexis* subyace como una pulsión de deseo, Hegel comprendía el deseo como el deseo de reconocimiento por el otro, dice “todo deseo humano, (...) es como en última instancia una función del deseo de reconocimiento” (Kojéve, 2006, pág. 66). Es decir, que el deseo es un punto clave para que el hombre sea hombre, pues esto sólo puede suceder ante los ojos del otro. Ahora, el deseo del sujeto para este campo de teoría educativa, se presenta en sus dos direcciones, en el del docente por enseñar y en el infante por aprender, pero esto es sólo una parte superficial, externa, justificada socialmente en el cual se finca el sentido de la conducta del marco escolar con quien le ordena, le prohíbe, le protege, le juzga en tanto le califica y hasta sanciona.

En cuanto a esto, planteamos hipotéticamente que, cada enunciación y su forma intrínseca que emite el docente, le gatilla al niño una manera y grado de ansiedad, estrés, angustia o impresión que corresponde al ámbito de la inteligencia emocional (Goleman, 1996). En esto dicho, la relación itineraria transitiva de subjetivación pauta, permea o guarda destino en el infante dado a su edad y naturaleza plástica por la *catexia*. El que puede presentarse o acompañar ansiedad, estrés, angustia en las formas y grados de tolerancia-intolerancia a manera de indicadores, se correspondencia con que “La ansiedad se produce cuando existe un conflicto ya sea entre los deseos e impulsos interiores de un lado, y mundo exterior del otro... entre impulsos interiores y la propia conciencia” (Wolff, 2010 , pág. 25) remarcando presencia de conflicto dentro del ámbito emocional, Esta categoría como grado de tolerancia-intolerancia se implican en la relación itineraria ya dicha donde el deseo se conjuga en sus dos direcciones (el del infante y el del docente).

Lo que el observador describe como problemas de aprendizaje, *problemas de comprensión o asimilación*, es solo el juicio desde lectura del adulto, continente de los preceptos que inicialmente planteamos, en que la práctica del educador se encierra. Sin embargo, bajo el axioma que, toda posible teoría, hipótesis de acción o implementación de enseñanza necesariamente se funda en una teoría de



aprendizaje o nada se garantiza de éxito en la profesión de la docencia. Así entonces el objeto de este trabajo ofrece ver desde el destinatario de la enseñanza. El infante por lo que respecta a edad vive más pleno el sentido de placer-displacer en una parte esencial a considerar la catexia, presentada como energía que toca fronteras del ámbito emotivo es una forma de predisposición que no es específicamente problema de coeficiente intelectual, sino que, por mecanismos de defensa como sintetizó observaciones Freud referente a que, “las equivocaciones en la lectura y la escritura puedan aplicarse a los *lapsus orales no resulta nada sorprendente* ...La ... situación actual del lector determina el resultado de sus equivocaciones” (Freud, 1996, págs. 822-827. Libro I) ahora materializada como una forma de lucha por la estabilidad intra psíquica del niño escolar vive una forma o grado de estrés, dado a que “el conjunto de nuestra actividad psíquica tiende al placer y evita el displacer.” (Autiquet, 2002, pág. 59) donde el cerebro como planteamos en el apartado de filogenia, puede concentrar energía y desechar la información carente de interés, esto se da por mecanismos operativos biológico mediante a la inhibición de las vías sinápticas de esta información, por función propia de áreas como orbito frontal, la amígdala. Veamos.

3.6 EXPLICACIONES FINALES CON AUXILIO DE APORTES DE CIENCIAS NEUROLÓGICAS

La energía emotiva que toca fronteras entre pensamiento lógico-racional e inteligencia emocional en el cerebro, filogénicamente opera selectivo, desecha información carente de interés por inhibición de las vías sinápticas, por un proceso llamado habituación (Ortega Loubon & Franco, 2010) función propia de áreas como orbito frontal, la amígdala, el hipocampo, etcétera. En general el sistema límbico en lo intra psíquico lo entendemos como el juez que determina el valor para lo que vale ser aprendido y lo que no, de acuerdo a las sensaciones placenteras o dolorosas que nos produce cada situación.

Las ciencias neurológicas aportan que, la corteza orbitofrontal tiene una función como válvula de salida de las órdenes *emocionales* hacia zonas del lóbulo frontal encargadas de la planificación y creación de estrategias. Por tanto, **tiene un importante papel en la regulación de impulsos que llegan del sistema límbico** y hacer pasar solo parte de estas señales, aquellas que servirán para definir bien los objetivos del sujeto.

Ahí en específico el hipocampo tiene una capacidad de facilitar y almacenar las huellas de memoria con consecuencias importantes como el dolor o el placer. El hipotálamo en su función de homeostasis, regula el apetito; responde al placer al dolor como eferencia, pues regula el sistema nervioso autónomo en las respuestas emocionales ante la excitación del sistema nervioso central.

Para extender y profundizar la explicación, la excitación aferente por el sistema nervioso genera un estado de placer-displacer, que se hace evidente y referimos como grados de estrés que el infante experimenta o vive cuando el docente le asigna o decreta una tarea, una pregunta para contestar,



(cualquier indicación) esto es, a estos mismos principios aproximemos nuestra explicación a lo que se encuentra y aplica como mecanismos de defensa o indisposición el trabajo. La experiencia de vivir una sensación desagradable como *frustración* (Cordón, 2009) se hace observable como resistencia a tareas o contenidos de aprendizaje orientado por otro con fines de enseñanza. Cuando se le pide evidencias de aprendizaje para evaluar o se le pone a prueba. La frustración para algunos niños puede ser un fenómeno paralizante, o de destino a un mecanismo de defensa inconsciente a futuro.

4 CONCLUSIONES

Como parte de conclusión, la palabra en su invocación simbólica se crea desde el orden de las relaciones entre los hombres, no sólo en el lenguaje formal como estructura lingüístico-sintáctico en que las reglas orientan. Lenguaje y aprendizaje son prácticas sociales, encarnado a la memoria transgeneracional o filética, por una parte, y por otra, de un proceso ontogénico como historia individual. En ello la carga emotiva es inseparable tanto como determinante y, en alguna medida inconsciente, donde las formas interactivas, aunque se actualizan en cada evento de socialización, guardan significaciones desde sus historias propias de vida (ontogenia), que se refugia desde su primer entorno familiar, luego escolar y ambos marcan antecedentes al ámbito social como fuentes estructurantes de su cuadro de personalidad o configuración psíquica. Por lo que aquí se considera que uno de los deberes del educador es reconocer y discernir los momentos que marcan destinos, por ejemplo, cuando se conduce en el pacto que implica asignar roles de emisor y receptor dado a que la *conexión* tiene implicaciones para las formas de significación o sentido de aprendizaje. Las *formas de relación vincular* se convierten en espacio central para el análisis, tanto como el acto, el producto o ejecución de lo solicitado.

Para un educador que ordinariamente su trabajo consiste e insiste en transmitir significados de adultos a infantes vale la pena que comprenda primero como él mismo reproduce y limita a dimensión pragmática las significaciones e imaginarios propias en que se sostiene su acervo, entendido este no solamente como una suma de experiencias, sino como una forma de ser-estar y construir su mundo, pues tanto al hablar como al escuchar, al leer o al escribir, estamos continuamente realizando procesos de significación, de inferencia que opera un carácter hipotético e interpretativo, pero, sin separar lo instrumental del contenido cognitivo y la parte emotiva que encierra el deseo implícitamente. De esta forma, estamos permanentemente en un continuo operar inter subjetivo al leer la realidad, en que la inteligencia emocional se vuelca y es siempre presente en el contagio de un tema, el interés, el sentido que cobra una puesta ya sea como ruta didáctica para el enseñante o ya sea como contenido de aprendizaje, es un proceso en el cual se discrimina y valoran cosas dando una concepción de mundo. En síntesis, se ofrece contemplar la educación como un fenómeno complejo que transita desde intra subjetividad, inter subjetividad, hasta trans subjetividad en que se da una *conexión* cualitativa que se



puede atribuir al ámbito emocional motivación como motor que impulsa acción y guarda destinos en la forma de aprendizaje y formas de significación infantil.



REFERENCIAS

- Autiquet, M. (2002). El psicoanálisis. Siglo XXI.
- Berger, & Luckmann. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Blumer. (1968). Symbolic interaccion. Perentice-Hall.
- Bourdieu, & Passeron. (2014). La reproducción. Fontamara.
- Borjas. (2007). lenguaje y pensamiento: desarrollo del lenguaje y comunicación. IESALC UNESCO.
- Bourdieu, P. (2009). El sentido practico. siglo XXI.
- Castoradis. (2004). sujeto verdad en el mundo historico-social I. Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky. (1992). El lenguaje y el entendimiento. Planeta.
- Conesa, & Nubiola. (2002). Filosofia de la ciencia. Herder.
- Cordón. (2009). Problemas de la conducta y emociones en el niño normal. En G. A. (coordinador), Quiero que mi hijo sea feliz: el papel de la fruztracón en el bienestar emocional del niño. (págs. 13-31). Trillas.
- Cortés. (2014). Apartir y más allá de Luhmann: especialización concentrica y sub/sobre integración en América latina. Andamios, 11(24), 289-312.
- Freud, S. (1996). Sigmund Freud. Obras completas. Biblioteca nueva.
- Fuster. (2020). La memoria filetica. Cuaderno de pedagogia, 509, 89-94.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós,S.A.
- Goleman, D. (2021). inteligencia emocional. Reventés.
- Hallpiken. (1986). Fundamentos del pensamiento primitivo. Fondo de Cultura Económica.
- Kanz. (1993). Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada, 837-854.
- Kojéve. (2006). La dialectica del amo y del esclavo en Hegel. Leviatán.
- Kozulin, A. (2000). Pensamiento y lenguaje Lev Vygotsky. Paidós.
- Kuhn. (1971). Estructura de la revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (2003, Vol. I). Escritos Vol. 1. Siglo XXI.
- Leyva, G. (2012). La hermeneutica y su impacto en la epistemologia y la teoria actual. En E. Toledo de la Garza, & G. e. Leyva, Tratado de metodologia de las ciencias sociales (págs. 134-198). Fondo de Cutlura Económica.
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio de niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. 2(16), 17-18.



- Maturana , & Varela. (2004). De Maquinas y seres vivos autopoiesis: la organización de lo vivo. universitaria Lumen.
- Maturana, & Posken. (2004). Del ser al hacer. J.C editores.
- Maturana, H. (1995). La realidad ¿objetiva o construida? Antrophos.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). El arbol del conocimiento. universitaria.
- Meanes, F., & Niro, M. (2018). El cerebro del futuro ¿cambiara la vida moderna nuestra escencia? paidos.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. paidos.
- Neves, M. (1996). DE LA AUTOPOIESIS A LA ALOPOIESIS DEL CEREBRO. DOXA, 19, 403-421.
- Norbert. (2000). Teoria del simbolo. Un ensayo de antropologia cultural. Editores Peninsula.
- Ortega Loubon, C., & Franco, J. C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria.- Plasticidad Neuronal. ¡MedPub Journals ARCHIVOS DE MADICINA, 6(1:2). <https://doi.org/10.3823/048>
- Pegueros, J. (2018). La educacion no podra se más . En E. Serna, Revolución en la Formación y Capacitación para el Siglo XXI (págs. 198-202). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Petrovsky, A. (1980). psicologia general. Editorial progreso.
- Pouillon. (1968). Problemas del estructuralismo. siglo XXI.
- Rizo, M. (2004). El interaccionismo simbolico y la escuela de palo alto. Hacia un nuevo concepto de comunicacion, 40, 1-20.
- Rocca, A. V. (2016). Biologia cultural, contingencia del lenguaje y antologia del explicar. Biologia cultural, contingencia del lenguaje y antologia del explicar., 7, 1-15.
- Schaff. (1998). Lenguaje y conocimiento. Grijalbo.
- Spirkin. (1986). origen del lenguaje y su papel en la formacion del pensamiento. En P. K. D.P. Gorski, Pensamiento y Lenguaje (págs. 9-67). Grijalbo.
- Vigotsky. (1995). La escuela y la subjetividad. paidos.
- Wolff, S. (2010). Transtornos psicicos del niño: causas y tratamiento. Siglo XXI.