



¿Conocimiento previo o a posteriori? El àpres-coup y el aprendizaje

Guzmán, M.V.¹

¹Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

Psicoanálisis
Àpres-coup
Aprendizaje
Conocimientos Previos

Información de autores

Correspondencia:

veronica.guzman_ar@yahoo.com.ar



Atribución – No Comercial –
Compartir Igual (by-nc-sa): No se
permite un uso comercial de la obra
original ni de las posibles obras
derivadas, la distribución de las
cuales se debe hacer con una licencia
igual a la que regula la obra original.
Esta licencia no es una licencia libre.

Resumen

Introducción Actualmente ya no se considera a los sujetos de educación como tabula rasa. Más bien se les suponen conocimientos que han construido en diversos momentos y mediante diferentes medios, ya sea dentro de la escuela como fuera de ella. En este contexto cobran relevancia los conocimientos previos que tienen los estudiantes frente a lo que propone un docente acerca de un tema o concepto. En particular la manera en que tales conocimientos se constituyen y se enlazan a los nuevos contenidos. Además, al pensar en la trayectoria de la formación de un sujeto, el tiempo no transcurre sólo diacrónicamente, hay resignificaciones de lo aprendido que tienen un sentido retroactivo, regrediente. **Objetivos** Explicitar lo que comprende la noción de temporalidad dentro del enfoque psicoanalítico; y hallar una relación posible entre esta noción y la de aprendizaje.

Metodología El diseño es un estudio teórico clásico, exploratorio, de revisión bibliográfica.

Resultados En el aprendizaje no hay meras sustituciones de pensamientos-representaciones, sino un pasaje a elaboraciones con más amplias que permiten poner en práctica un proyecto más ambicioso. Esos pensamientos se encadenan según la temporalidad del àpres-coup y no simplemente en una linealidad diacrónica. El aprendizaje es una solución singular, que se produce a posteriori en función de lo que ya no tiene sentido y fuerza a nuevos pensamientos. Y se produce en la medida en que los significantes representan al sujeto para otros significantes.

1. Introducción

El presente trabajo se elabora a partir de la Residencia y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. De dicha experiencia y de la revisión de la misma al concluir, surgen algunos interrogantes a partir de los cuales la autora da lugar a esta elaboración.



Se trata de una indagación acerca del aprendizaje en relación a los llamados “conocimientos previos” que se les suponen a los alumnos en cualquiera de los niveles de educación.

Actualmente, desde los aportes teóricos respecto a la concepción de aprendizaje, se ha dejado de considerar como tabula rasa a los sujetos de educación. Más bien como quienes poseen conocimientos que han construido en diversos momentos y mediante diferentes medios, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. Y también que un docente a la hora de enseñar un nuevo tema o concepto, debe dar lugar o apelar a los conocimientos que sobre ese tema o concepto tienen los alumnos.

El planteo de este trabajo es pensar si esos llamados conocimientos previos, están adquiridos antes de que el docente le acerque otro nivel de formulación de ese conocimiento, o podrían constituirse como tales a posteriori del encuentro con esa nueva formulación.

2. Objetivos

General

- Hallar una relación posible entre la noción de temporalidad según el psicoanálisis y la de aprendizaje.

Específicos

- Explicitar lo que comprende la noción de temporalidad dentro del enfoque psicoanalítico.
- Hallar una relación posible entre la noción de temporalidad y los llamados “conocimientos previos”
- Esbozar un posible uso del concepto de *àpres-coup* en la tarea de la enseñanza.

3. Metodología

El diseño es un estudio teórico clásico, exploratorio, de revisión bibliográfica.

La unidad de análisis elegida es la noción de temporalidad según el enfoque psicoanalítico -el “a posteriori” freudiano o “*àpres-coup*” lacaniano-. Mediante este concepto se intenta una reflexión respecto a los “conocimientos previos” en el proceso de aprendizaje, dentro



del contexto educativo. El material bibliográfico relevante serán las obras de Freud y Lacan.

Asimismo se analizará el concepto de aprendizaje, importante dentro del campo educativo, para el cual se considerarán autores del campo pedagógico y pertinente al tema analizado.

Una temporalidad para aprehender

El *nachträglich* freudiano

Este concepto Freud lo utilizó en relación a su concepción de la temporalidad y la causalidad psíquica, y aunque no es definido de manera extensa, forma parte de sus elaboraciones conceptuales. Lo más relevante para destacar del *nachträglich* –o a *posteriori*– es, que más allá de haberlo utilizado en numerosas elaboraciones teóricas, con él explica el funcionamiento habitual del aparato psíquico.

Al respecto cabe una breve reseña de lo que Freud expone sobre este mecanismo. En la carta 52 a Fliess, Freud afirma: “Tú sabes que trabajo con el supuesto de que nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva, pues de tiempo en tiempo el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un *reordenamiento* según nuevos nexos, una *retranscripción* {*Umschrift*}” (Freud, 1886; p. 274). En *La interpretación de los sueños*, están la referencia cuando alude a los movimientos progrediente y regrediente del trabajo del sueño, formando parte de un mismo proceso psíquico; o afirmando en *Lo inconsciente*, que la actividad anímica se mueve siguiendo dos circuitos contrapuestos: o bien va desde las pulsiones, a través del sistema Icc, hasta el trabajo del pensamiento consciente, o bien una incitación de afuera le hace atravesar el sistema Cc y Prcc hasta alcanzar las investiduras icc del yo y de los objetos (Braier, s/f). Esto hace pensar que el *nachträglich* o a *posteriori* puede tener dos movimientos posibles: lo presente significa o resignifica al pasado y la inversa.

La noción de *nachträglich* es compleja y tiene implicaciones diversas; no obstante, de entre todas las elaboraciones teóricas que Freud realice no se verá afectado lo esencial del mecanismo de la temporalidad del a *posteriori*.

El giro teórico de 1920 implicó una modificación de su aparato conceptual debido al “encuentro” de ciertas dificultades teóricas, al localizar algunas experiencias de sus pacientes que contradecían el principio de placer. En la revisión de su teoría, retomó el



concepto de trauma y planteó un más allá de este principio. Desde este giro sólo podrá adquirir significación o *resignificación* lo que en el psiquismo posea estatus de representación –inconsciente o preconscious–, no así de lo no representado. Además, en *lo que atañe a temporalidad, con esta elaboración ya no sólo se incluye a lo patológico, también al funcionamiento general del aparato psíquico.*

Además de la vinculación al funcionamiento habitual del aparato psíquico, también es importante la utilización que hizo de esta temporalidad al pensar lo social. La más notoria es la que concierne a la formulación sobre el padre, mediante la utilización del esquema de la constitución del síntoma represión-retorno de lo reprimido.

El après-coup lacaniano

Ha sido Lacan quien vio la importancia que el término *nachträglich* tiene para la clínica y la teoría psicoanalítica. Y con esta elaboración suya es que se puede aclarar un poco más la noción de temporalidad en psicoanálisis y su utilidad para la revisión de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Y no a la manera un problema del que se indagan las situaciones que lo hacen surgir, sino a la de una historia concebida como un futuro anterior. Es el inconsciente definido como ese capítulo censurado de la historia del sujeto, y el psicoanálisis como el método que posibilita la asunción de la misma.

La anamnesis es para Freud rememoración, es decir historia. Por ello Lacan (1953) afirma:

Seamos categóricos, no se trata en la anamnesis psicoanalítica de realidad, sino de verdad, porque es el efecto de una palabra plena reordenar las contingencias pasadas dándoles el sentido de las necesidades por venir, tales como las constituye la poca libertad por medio de la cual el sujeto las hace presentes. (pp. 248-249)

La noción de temporalidad de Lacan se comprende con la referencia a Heidegger respecto a la misma, la del *Zeitlichkeit*, temporalidad del Dasein caracterizada por el pasado (*Gewesenheit*) –lo siendo sido–, el presente (*Gegenwart*) y futuro (*Zukunft*), y cuya imbricación rompe con la concepción vulgar de temporalidad (de meras sucesiones de instantes). Es esta *Gewesenheit* –lo que está siendo sido (en lugar de lo que ha sido)–, que Lacan toma al tratar el tema de la rememoración en Freud. Es por esto que la historia no es, entonces, una cronología, es un tiempo escandido por la operación del *après-coup* y del futuro anterior. Por el mecanismo de la retroacción el futuro en cierta manera ya se halla inscripto en el pasado.

La restitución del pasado es la indicación técnica de Freud, pues alrededor de esta restitución del pasado, se plantean los interrogantes abiertos por el descubrimiento freudiano, que no son sino los interrogantes, hasta



ahora evitados, no abordados -en el análisis me refiero- a saber, los que se refieren a *las funciones del tiempo en la realización del sujeto humano*. (Lacan, 1953-54; p. 27, las itálicas son propias)

De lo antedicho se podría deducir que la práctica de la educación, no versa sólo de aquello que ha transcurrido en un tiempo lineal, sino más bien implica todo aquello que cae bajo la incidencia de los instantes inaprensibles que por retroacción dan sentido tanto a lo pasado aprendido, como a lo por aprender en el futuro.

Los conocimientos previos considerados para el aprendizaje

La consideración del aprendizaje como importante en los procesos educativos ha cobrado auge en las últimas décadas. Así por ejemplo se afirma que un alumno no sólo puede ser capaz de atender, de memorizar, de tener buena disposición a la escucha del docente, sino que es un sujeto activo capaz de producir conocimientos. Pero además, puede aprender no sólo en el contexto educativo, sino también fuera de él, puesto que aun cuando el aprendizaje es más evidente en la institución escolar, no se restringe a esta, se puede aprender en muchos otros espacios sociales; y por otra parte, la escuela compite hoy con todo lo que ofrecen los medios de comunicación y el internet (Maldonado, 2008, 2013).

Por su parte Follari (1997) sostiene que el sujeto de aprendizaje no se identifica sin más a sujeto escolar, porque este es el sujeto definido por la pedagogía, la cual no considera la posibilidad de que algo no pueda ser educado en el sujeto. Desde el psicoanálisis se asiente que hay instancias no susceptibles de educación, algo escapa y resiste a ser educado. Pese a esto y también con esto, puede haber un sujeto con disposición a aprender (Maldonado, 2013) y que no es posible sustituir esta tarea del alumno.

Partiendo de estos fundamentos se profundiza la noción de aprender, principalmente desde los aportes de Philippe Meirieu. Este autor sostiene que “la lógica que preside la enseñanza no es la que preside el aprendizaje” (Meirieu, 1998; p. 76), dicho de otro modo, lo que el docente enseña no es exactamente lo que el alumno aprende. De hecho suelen ser procesos que van en carriles paralelos. Y es entre estos dos procesos que se introduce ese impasse que puede y debe interesar a todo docente para lograr un éxito en su enseñanza. ¿Qué sería “eso” que hace que se aprenda o no se aprenda algo de lo que el docente enseña? ¿Qué sería “eso” que facilita u obstaculiza un aprendizaje?

Meirieu (1992), pone en cuestión las representaciones del aprendizaje, y lo hace respondiendo a la pregunta “qué es aprender”. Afirma que:



únicamente hay aprendizaje, es decir construcción de conocimientos, si previamente hay una interacción entre las informaciones y un proyecto... Ya que esta interacción, que no es más que una nueva manera de describir lo que se juega, en la historia de un sujeto, entre él y el mundo, es la dinámica misma de todo aprendizaje. (p. 66, las itálicas son del original)

De esta afirmación se desprende que para el autor los conocimientos no son cosas con las que se llenaría a un alumno como si este fuera un recipiente que los contenga hasta que aparezcan otros mejores que los sustituyan. También que el aprender no se produce por la repetición o la imitación; postular que el aprendizaje se reduce a repetición o imitación, sería sólo nombrar comportamientos, en lugar de decir qué operaciones mentales están involucradas en él. Dicho de otro modo, *el aprendizaje puede implicar varios comportamientos que son necesarios pero no identificarse con ellos*. Según él, para el alumno la interacción sería la que se da entre “información-proyecto”, y para el docente la de “materiales-consignas”. La interacción entre la información que se recoge del entorno (materiales, consignas) y el proyecto personal es lo que permitiría el aprendizaje, y le compete al docente “preparar esta interacción de manera accesible y generadora de sentido para el sujeto” (Meirieu, 1992; p. 63). Cualquiera sea el nivel de complejidad, el concepto a aprender, se construye a partir de materiales y consignas propuestas en interacción con un proyecto.

Ahora bien, qué entiende Meirieu por proyecto. Es repetido por muchos que los alumnos tienen un sinnúmero de conocimientos antes de ingresar a la institución educativa, que sus mentes no son terreno virgen, e incluso que es necesario que el docente tenga en cuenta lo que ya saben de un tema, e integrar esos saberes a lo que él les enseña. Sin embargo, Meirieu aporta una novedad al respecto que merece ser analizada. Él (citando a Giordan) afirma que la inteligencia de un alumno está poblada de “múltiples representaciones” como “un modo de explicación, mediante el cual orienta la manera de organizar los datos de la percepción, la manera de comprender las informaciones y el modo de dirigir su acción”, entendiendo el ‘modo de explicación’ como el “nivel de formulación” que un sujeto puede dar de un conocimiento o de un concepto, es decir “un estado determinado del saber”, y con ‘representación’ alude a la “misma realidad con referencia al sujeto” (Meirieu, 1992; p. 67). Antes de cualquier intervención didáctica – afirma Meirieu- el alumno ya tiene una idea sobre un tema, aun cuando esta sea parcial, incluso errónea. Sin embargo, esto no es, según Meirieu, un obstáculo, sino todo lo contrario. “Esto es imprescindible, ya que sin esta ‘primera aprehensión’ el mundo le sería totalmente impenetrable y los objetos presentados completamente opacos” (p. 67). Se



reafirma así la idea de la existencia de conocimientos previos en los alumnos: “la interacción entre las informaciones y el proyecto no empieza en la escuela, ni en las situaciones de aprendizaje formalizadas; se da muy temprano y hace que el niño, al llegar a clase, disponga ya de una serie de conocimientos...” (p. 68). El alumno no es terreno virgen ni tampoco hay que hacer tabula rasa de lo anterior para emprender un proceso de aprendizaje.

Se recordará que según la epistemología positivista debe existir la máxima distancia posible entre el sujeto que investiga y el objeto a conocer. Llevada esta idea al campo educativo, se diría que entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer debiera haber la mayor distancia posible (Maldonado, 2017). Es por eso que cuando Meirieu pone de relieve que el alumno aprende en función de su proyecto personal, es ya un significativo progreso: **aquí no hay ninguna distancia entre el sujeto que conoce y el objeto conocido**. Promover aún más esta manera de aprender, podría ser valorizando las tempranas (y no tan tempranas) experiencias de aprendizaje que muestran cómo los sujetos pueden alcanzar cierta autonomía e iniciativa para aprender. Los docentes no suelen tomar en cuenta esto, sino que más bien obstaculizan con modos estandarizados de acceder al conocimiento, que pueden ir en detrimento de las singulares maneras de aprender (Maldonado, 2017). Dicho de otro modo, así como los alumnos no son tabula rasa en cuanto a contenidos o temas que se dan en las escuelas, tampoco lo serían en estrategias para conocer y aprender.

Volviendo a la idea de Meirieu, se podrá decir que hay un nivel de complejidad que no se halla presente en el pedagogo. Él ha reparado en que se puede conducir hacia un aprendizaje de manera natural mediante una adecuada situación-problema. En esto el autor sigue a Piaget, considera que, respecto al aprendizaje, “el sujeto es su verdadero autor, mediante su esfuerzo de asimilación activa, para encontrar... el punto de equilibrio entre su proyecto y su entorno” (p. 76). Esto en cierta manera es posible, sin embargo, hay un impasse que no se soluciona con poner las condiciones y desencadenantes oportunos para identificar las representaciones de los alumnos durante el proceso. Se percibe aquí una serie de obstáculos (o no) que no pueden examinarse desde la pedagogía. Sencillamente porque no los reconoce como propios de su campo.

El aprendizaje *àpres-coup*

Principalmente la pedagogía tiene una concepción de sujeto universal que es capaz de aprender. Pero esta concepción de sujeto no contempla la dimensión del inconsciente o la



pulsión. No es pretensión aquí ahondar en aquellos aportes del psicoanálisis que hacen foco en lo que de la constitución del sujeto o de su vínculo con los otros incide en el aprendizaje, sino señalar algo respecto de lo que se llama “conocimientos previos” dentro del proceso de aprender.

Ramírez (2013), acerca una referencia de Deleuze, la pregunta de “qué significa pensar”, y dice que una imagen del pensamiento es la contemplativa, la del orden del reconocimiento. Es el pensamiento partenaire de la realidad. Afirma Ramírez que se trata de “una explicación clásica de la emergencia del pensamiento” (s/p), explicación que puede encontrarse en el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke, un tratado en donde muestra “cómo la experiencia va inscribiendo en el ser humano sus trazas, en una tabula rasa, y cómo van configurándose a partir de la percepción externa e interna, las representaciones mentales, los recuerdos, las ideas, e incluso los afectos” (Ramírez, 2013; s/p). Locke estaría brindando filosóficamente una primera representación de lo que luego será esbozado por Freud en el Proyecto: *una construcción del aparato psíquico*.

Dentro de este contexto, aprender se entendería como el apropiarse de todos los conocimientos producidos y acumulados en el lapso de miles de años. Traspaso realizado últimamente por medio de los maestros y profesores de los distintos niveles de educación.

Lo que una educación, pensada así, perseguiría es que esa transmisión sea “la representación serena del mundo tal como es” (Ramírez, 2013; s/p). El fin de la enseñanza giraría en torno a este tipo de pensamiento, formado por contenidos encadenados entre sí, uno contiguo al otro. “Eso se encadena, no hay dispersión, no hay contradicción” (Ib.). Hay un pensamiento articulador: se tiene un pensamiento, y otro, y se busca el que los une y articula.

$S_1 \rightarrow S_2$, matriz mínima de la cadena significativa, además de ser lo que representa al sujeto, puede servir para comprender esta idea de pensamiento. “Este encadenamiento permite la operación que genera el pensamiento bajo las modalidades señaladas” (s/p). Sin embargo, algo no tiene en cuenta el autor, y es que esto no es simplemente una linealidad diacrónica, pues el significante binario es el que permite, *por retroacción -àpres-coup-*, que el significante unario tenga sentido.

Y es en este punto en que se comprende que los conocimientos previos no son tales en tanto no se constituyan a posteriori del encuentro con aquellos que un maestro ofrezca.



En los términos de Meirieu, no sería simplemente pasar de un nivel de formulación a otro más elaborado, sería el encuentro con lo nuevo lo que actualiza lo ya formulado.

Por otra parte, la posibilidad de que emerja un aprendizaje, para que se produzca esa cadena de pensamientos, tiene que darse un punto en que surja algo que fuerce a pensar. El niño que elabora sus teorías sexuales -la diferencia de los sexos, de dónde nacen los niños, etc.- no lo hace tanto por curiosidad y porque es ingenioso, sino porque lo embarga un sufrimiento: el de la posibilidad de perder el lugar que hasta ahora detenta, pues el hermano que va a nacer es un rival que viene a disputarle ese lugar (Ramírez, 2013).

Situaciones similares, quizá no extremas, o donde se presenta la contradicción, una aporía tal vez, son las que mueven a producir un saber sobre algo, pensamientos que fuerzan otros pensamientos. Algo que está allí latente, sin mucho sentido, a la espera de encontrar aquello que lo resignifique o le otorgue el sentido que aún no tiene.

Allí donde se presenta incluso el fracaso, lo imposible, “allí se presenta justamente algo que no se parece a nada, que no se puede reconocer y que, en consecuencia, juega el papel de causa, en el sentido de Lacan, de causa del pensamiento” (Ramírez, 2013; s/p). Después de lo que hace causa a este pensamiento, ya no queda la simple imagen serena del pensamiento.

Es aquí que cobra sentido la frase de Freud según la cual gobernar, educar y curar son profesiones imposibles. Es decir, que tratan con la imposibilidad, con el límite del pensamiento tranquilo, con la aporía, con el callejón sin salida, con la dificultad. El sujeto al encontrarse con el sufrimiento, con medios que tal vez otro le acerque, puede dar lugar a sus teorías, explicaciones, mitos,... puede crear un saber, aunque siempre podrá enlazarlo a algo nuevo en función de los primeros trazos que el lenguaje ha dejado. Pues siempre habrá un resto, el objeto a, que causa el deseo, y permite seguir la inscripción de la cadena $S_1 \rightarrow S_2$:

Lo que Lacan llama el pensamiento, es el significante. En la Introducción a la edición alemana de los Escritos, subraya la ambigüedad de la palabra cifra, diciendo que hay allí una maraña. En la página 554 de los Otros escritos, muestra que, en efecto, la cifra, desde el comienzo, designa la maraña del significante. Un mensaje cifrado, es aquel del que no se comprende el sentido, porque hay frases del lenguaje corriente en las que el significante es opaco. Es allí donde se impone el forzamiento a pensar, a crear, tanto en la clínica como en el ámbito escolar. (Ramírez, 2013; s/p)



Si equiparamos el aprender con la continua transcripción y retranscripción de huellas mnémicas del esquema del aparato psíquico según Freud lo presenta, se verá que el aprender no se trata de llenar ningún vacío. Intentar llenar el supuesto vacío, sería justamente más una cuestión de adoctrinamiento que de enseñanza. Aprender (podría tomarse en este contexto como educarse) como encontrar una cura, es también una solución singular. Se aprende a posteriori y en la medida que los significantes representan al sujeto para otros significantes.

Se desprende de estas consideraciones el hecho de que en el aprendizaje una representación no se sustituye por otra, sino que pasa de ella “a otra más elaborada que tiene poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso” (Meirieu, 1992; p. 69). Desde esta perspectiva la tarea para el docente será la de incluir en la propuesta de enseñanza unos materiales y consignas que hagan surgir esas representaciones a fin de trabajar con y desde ellas.

Lo afirmado respecto al aprendizaje, puede aplicarse a la enseñanza, se podría arribar a conclusiones semejantes. Así como no hay distancia de lo subjetivo respecto al aprendizaje, tampoco puede deslindarse de la tarea de enseñar. Un docente para diseñar sus clases atiende a numerosos aspectos: los sujetos destinatarios de la enseñanza, los contenidos a enseñar y la manera en que lo hará, incluso hasta puede explicitar su posición epistemológica y política. Sin embargo, pocas veces indagará acerca de qué aspectos de su subjetividad están implicados o inciden en aquello que enseña y en el modo de hacerlo. En otras palabras, así como un sujeto no aprende cualquier cosa ni de cualquier manera, asimismo se puede suponer respecto a quien enseña. La prueba de ello está en la manera que se ha proyectado una propuesta de enseñanza y la revisión de la misma (la de la Residencia y Práctica de la Enseñanza), ambos momentos explicitan qué se enseña y cómo.

Referencias

Braier, E. (s/f). “Puntualizaciones desde una relectura de la retroactividad (Nachträglichkeit; après-coup) en la obra de Freud”. En: http://intercanvis.es/pdf/21/21_art_03.pdf

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.



- Follari, R. (1997). "Para una crítica psicoanalítica de la educación". En *Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: IDEAS.
- Freud, S. (1886). Fragmentos de correspondencia con Fliess. Carta 52. En *Obras Completas*. Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916-17a). Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Parte III. Conferencia 18ª "La fijación al trauma, lo inconsciente". En *Obras Completas Tomo II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916-17b). Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. Parte III. Conferencia 23a "Los caminos de la formación de síntomas". En *Obras Completas*. Tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, M. V. (2015). *Subjetividad y Lazo social. Consideraciones sobre el Padre y la Época*. (Tesis de Grado). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Lacan, J. (1953). *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1953-54). *Los escritos técnicos de Freud. El seminario. Libro 1*. Buenos Aires: Paidós, (2001).
- Maldonado, H. (2008). "Familias de hoy... ¿Escuelas versus familia? La función de la escuela en la civilización actual". En *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2017). *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba: Brujas.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro