

Tiré de: Perret-Clermont, A.-N., Nicolet, M. (Eds) (1992).
Interactuar y Conocer. Buenos Aires-Madrid: Minoy
Davila Editores.

Perspectivas La estructuración de los intercambios simbólicos

Anne-Nelly Perret-Clermont*

Las teorías del aprendizaje social, por su tendencia a poner en valor los procesos de imitación, hacen de la transmisión de conocimientos, esencialmente, un problema de reproducción de "copias fieles" de los estados de saber y de las actitudes del maestro. *Las aproximaciones psicológicas del aprendizaje*, que atribuyen la adquisición de conocimientos por el sujeto esencialmente a procesos endógenos de equilibración, no explican por qué el sujeto reconstruye estados de saber semejantes a los de los adultos de su entorno (a menos que se invoquen procesos biológicos generales como fuente de estos saberes, lo que deja inexplicadas, sin embargo, sus particularidades) y el proceso de transmisión de conocimientos aparece entonces como un fenómeno de "clonaje". En cuanto a la *aproximación social* de los procesos de adquisición de saberes, al poner el acento sobre la dimensión colectiva de estas coordinaciones interpersonales de acciones o de pensamiento, tienden a reducir el rol del educando, al de un simple receptor que interioriza objetos que le son exteriores.

Como dice Rijsman, en el capítulo introductorio a esta parte de la obra, el desafío de la psicología social actual es ampliar la conciencia que tenemos de la dimensión, a la vez específicamente individual y específicamente social, de los procesos de objetivación de lo real. El sujeto está implicado ahí a través de su realidad corporal (motriz, perceptiva, emocional), su actividad intelectual y simbólica, y también porque este real (compuesto por personas, elementos físicos, acontecimientos) es la escena en la cual se desarrolla el drama que él

* Agradecemos al Fondo Nacional Suizo de la Investigación Científica cuyo apoyo permitió la redacción de este capítulo (contrato N° 1.738.083).

vive, drama con varios actores. En todos los momentos de su existencia el sujeto es llevado a encontrar acciones diferentes de las suyas, puntos de vista diferentes, que lo obligan a descentrar su pensamiento, y relaciones interpersonales que él debe administrar, a veces a corto plazo, a veces a largo plazo.

La dinámica del intercambio simbólico está injertada en las implicaciones del Sí mismo. Así, Rijzman sugiere poner en relación los datos relativos a los procesos del marcaje social y las observaciones de tipo más clínico de la tercera parte de esta obra. Nicolet y Iannaccone, en la exposición de su capítulo, ya habían hecho intervenir las normas exteriores a la situación de test como susceptibles de afectar la comprensión misma que los sujetos tienen de las consignas que se les presentan y del marcaje de la tarea. La dinámica del intercambio simbólico que se desarrolla en el transcurso de un encuentro particular, estaría estructurada pues por la implicación personal del sujeto, pero también por la interpretación que él hace de las significaciones sociales que vehiculizan tanto la tarea como la actitud del experimentador, dentro del contexto normativo más amplio en el cual tiene lugar el encuentro.

En una investigación de naturaleza diferente, Carotenuto propone interpretar los datos expuestos por él, haciendo referencia al rol muy específico de la institución escolar en la instauración de un cierto tipo de actitudes interpersonales y cognitivas. En efecto, es probable que la muy grande estructuración del medio escolar, las referencias permanentes que impone al niño, que mantiene una relación de dependencia con él durante un largo período, así como las modalidades particulares de trasmisión del saber realizadas en la escuela, afectan de una manera específica el funcionamiento cognitivo del sujeto, conduciéndolo especialmente a una cierta forma de abstracción (y de generalización de estas abstracciones) fuera de la esfera de lo cotidiano.

En las observaciones realizadas aquí, Grossen y Bell presentan diálogos entre experimentador y niño a propósito de pruebas piagetianas, que ponen en evidencia, efectivamente, que el niño no capta generalmente de entrada cuál es el objeto del discurso de su interlocutor. ¿Cómo podría hacerlo puesto que, en estas pruebas piagetianas, se trata de conceptos abstractos, que justamente, no pueden ser dados a ver, sino solamente inferidos, a partir de ciertos tipos de "escenificaciones" que tratan de actualizar su significación? Comienza a existir un objeto de discurso común cuando, a través de sus tanteos y de las re-

acciones que ellos suscitan en el otro, el niño llega a eliminar entre sus interpretaciones, aquellas que son "falsas pistas", para coincidir con las expectativas del psicólogo.

En este mismo sentido, pero a propósito del aprendizaje de nociones enseñadas en la escuela, las investigaciones de Schubauer-Leoni (1986 y en esta obra) nos muestran que el objeto de saber que encuentra el niño, está siempre "vestido" por la tradición escolar que lo vehiculiza. En efecto, cuando el niño aprende a efectuar operaciones aritméticas elementales, debe aprender *simultáneamente* los usos lingüísticos vigentes para designar esas operaciones (por ejemplo las modalidades de formulación elegidas por los redactores del programa escolar) y las prácticas de la idiosincracia de su maestro en la materia. Es probable que estos hábitos y convenciones sean a la vez necesarios para la comunicación, puntos de apoyo para acercar la reflexión del adulto y la del niño y, al mismo tiempo, como "ruidos" que parasitan el acceso a la noción o la operación misma. Este "revesamiento" de los conceptos es inevitable puesto que, justamente, de abstractos que son, deben transformarse en "objetos compartidos" entre dos interlocutores. Pero este compartir no es adecuado más que si los dos interlocutores llegan a hacer la *misma abstracción* fuera de los límites de este "revesamiento". ¿Cómo se opera esta abstracción?

Para responder a esta cuestión es necesario observar en qué condiciones relacionales es posible esta abstracción. Las investigaciones realizadas en este sentido han puesto en evidencia, particularmente, el rol del conflicto socio-cognitivo en este tipo de desarrollo intelectual. Pero la idea misma de conflicto repele con frecuencia. Los sujetos podrían temer la confrontación. Investigaciones futuras deberían examinar, de más cerca, cómo interviene el experimentador cuando quiere legitimar el conflicto de puntos de vista, volverlo conveniente, es decir, aceptable, incluso valorable. En una situación de conflicto entre dos comprensiones parciales o diferentes, ¿cómo instaura el experimentador una dinámica tal, que este encuentro problemático se transforme en una ocasión de superar los límites de los puntos de vista personales, gracias a una reestructuración intelectual más global? En efecto, en caso de conflicto, podrían haber otras salidas capaces de reconfortar el Sí mismo en su egocentrismo, su narcisismo o su demanda de valorización, especialmente por tomas de poder en el campo simbólico. ¿Qué es lo que lleva al Sí mismo a entrar en una estrategia de resolución del conflicto más bien que en otra?

En sus trabajos sobre la "función de la ignorancia" Sara Païn (1980 y 1989) presenta ejemplos clínicos en los cuales se ve que el sujeto, efectivamente, no hace ciertos aprendizajes de orden lógico: él significa así ciertos sufrimientos —de sí mismo o de su entorno— que no puede afrontar y formular solo. Pontecorvo (1986), en otra aproximación psicoanalítica del funcionamiento cognitivo propone distinguir dos tipos de conocimientos: el primero, especie de "andamio" hecho de racionalizaciones, es una forma de protección contra el sufrimiento por intermedio de explicaciones que mantienen a distancia la causa del dolor; la otra forma de conocimiento, más verdadera, se vive como una travesía del sufrimiento: ella toma conciencia de su realidad en la vida del Sí mismo y elabora progresivamente todas sus dimensiones. Esto nos lleva a plantear la siguiente interrogación: en el fondo ¿por qué se quiere conocer o hacer conocer? La alegría de vivir, ¿es más grande conociendo, o no conociendo...? ¿Y de qué objetos de conocimiento se trata? En pedagogía, se habla con gusto de "objetivos", "de entrenamientos finalizados", etc. Pero, ¿dirigidos hacia quién, hacia qué? ¿Y qué lugar tienen estos saberes así adquiridos, en el equilibrio psíquico y relacional general de la persona y de su grupo social? ¿De qué saberes se protege la sociedad y a cuáles se abre? ¿Vale la pena correr el riesgo de conocer? En efecto, como dice Rijsman en su capítulo, las implicaciones que se perfilan detrás de estas interrogaciones, remiten no solamente al orden de la objetividad, sino también al de la justicia y al de la creencia, y a la delicada cuestión de la relación de confianza que permite, o no, confesar, y por lo tanto tomar conciencia de la precariedad de los saberes que son, solamente y siempre, verdades provisionarias.

En el niño, Païn observa también que constatar una maravilla es previo al pedido de su explicación. ¿Por qué entonces con frecuencia en el campo educativo se presentan explicaciones a los niños, aún antes de que ellos hayan tenido tiempo de comprender de qué se habla, ni de maravillarse de la existencia de los fenómenos, saberes o técnicas sobre los que se juzga bueno que ellos centren su atención y sus esfuerzos? En estas "sacudidas" del orden de las cosas, se tiene la impresión de que la implicación primera no es ya la construcción del conocimiento en el niño sino que se trata más bien de implicaciones de identidad, de poder o de reputación profesional (mal comprendida) que el docente busca defender. De parte del psicólogo que estudia los procesos cognitivos, se constata muchas veces el temor de que el con-

flicto sea una noción "immoral" (sin duda porque él tiene conciencia, con mayor frecuencia, de los conflictos que hieren que de los conflictos que construyen). Al psicólogo no le gusta que sus datos le recuerden que estos procesos socio-cognitivos son siempre más complejos que los modelos teóricos que él puede aportar. Pero, ¿por qué encontrar ahí motivos para el desánimo? Precisamente, constataando la precariedad de los saberes, las dificultades de la comunicación, la multiplicidad de las implicaciones personales y de los campos de referencia, ¿no es apasionante constatar que, a pesar de todo, sucede y con bastante frecuencia, que dos personas lleguen a establecer una relación tal que pueda transmitirse ahí el conocimiento?

Como lo hace Rijsman en tanto psicólogo filósofo, uno puede interrogarse sobre la fuente de la objetividad y sobre sus límites, o, como Païn en la perspectiva del psicólogo clínico preguntarse cuál es el drama que se desarrolla en esos encuentros interpersonales. Nos parece que, en las dos perspectivas, el psicólogo social puede aportar una contribución propia, mostrando cómo la historia individual se articula con la de la comunidad que le dio origen y cómo, recíprocamente, el sentido de esta última es interpretado siempre por el sujeto a través de sus propias inversiones y filtros cognitivos.

Consideraciones finales

¿Hacia una renovación de la reflexión epistemológica en psicología?

*Anne-Nelly Perret Clermont - Michel Nicolet**

Cuando hace unos quince años, estudios sistemáticos de psicología social genética trataban de delimitar, experimental y clínicamente a la vez, el rol de los factores sociales en el desarrollo intelectual, se pensaba que era posible apoyarse en la teoría piagetiana para distinguir las "performances" de las "competencias" y situar la naturaleza de estas últimas al interior de la dinámica más general de la construcción de los instrumentos cognitivos del sujeto. Ciertamente, esta primera etapa permitió poner en evidencia cierto número de procesos psico-sociales –comenzando por el rol del conflicto sociocognitivo– y demostrar su impacto sobre las estructuraciones individuales.

Sin embargo, estas distinciones primeras entre las performances y las competencias, los aprendizajes restringidos y el desarrollo de estructuras fundamentales, entre lo individual y lo social, resisten más a un examen sistemático. Los trabajos que reagrupa la presente obra contribuyen a poner en evidencia, nos parece, que los sujetos entran en las situaciones de test o de aprendizaje con un "habitus" (para retomar la expresión de Bourdieu), y, dentro de lo que teje el "habitus", parece difícil distinguir lo que depende de sistemas de significaciones elaborados en contextos de vida social diversos, a los que da acceso la categoría social, el medio de vida (rural o urbano, favorecido o desfavorecido), el sexo, la edad y la escolarización, y lo que deriva de instrumentos cognitivos de orden lógico, ya poseídos por el sujeto o contruidos en el momento mismo del encuentro con el psicó-

* Agradecemos al Fondo Nacional Suizo de la investigación Científica (comitador N° 1.738.083 y 1.372.086) que ha hecho posible la elaboración de este capítulo.

logo. En efecto, por ejemplo, cuando una simple contrasugerencia lleva al sujeto a revisar su juicio: ¿es ayudado simplemente en la actualización de una competencia ya presente? ¿O bien encuentra allí una confrontación que lo obliga a una reestructuración de su pensamiento de manera que éste pueda integrar puntos de vista más amplios? Del mismo modo, cuando el material de la prueba o la escenificación de la situación evocan una estructuración de las relaciones que sirve al niño de punto de apoyo para elaborar un razonamiento esperado por el experimentador, ¿se puede decir que se ha creado una dinámica de desarrollo a nivel de las estructuras profundas del pensamiento del niño? ¿O bien se trata, simplemente, de la instauración de esquemas de razonamiento que pueden ser útiles, especialmente cuando son recordados en otros casos de figura análogos, pero que no son, en el fondo, más que "artefactos" del marcateje de esta situación particular? Ciertamente, estos "artefactos" son instrumentos cognitivos. Formulados, ellos ganan una cierta independencia. Pero son de orden *cultural*. Porque están contruidos en la intersubjetividad de los interlocutores y no producidos por una creatividad estrictamente endógena al individuo.

De la misma manera, cuando hay sujetos que presentan en el post-test competencias que no habían aparecido en el pre-test, uno puede preguntarse si la situación llamada de "aprendizaje", ha conducido a la elaboración de saberes o de instrumentos psicológicos nuevos, o si ella no ha sido sobre todo la ocasión de explorar y de precisar el tipo de conducta cognitiva esperado por el test. En las situaciones de test y de aprendizaje, conciente o inconcientemente, el psicólogo valoriza ciertas actitudes, espera que el sujeto dirija su atención sobre ciertos aspectos de la tarea más que sobre otros, y establece un cierto tipo de relación de autoridad con su interlocutor. Ahora bien, el conjunto de estas indicaciones, de estas marcas y de estas valorizaciones sociales, es susceptible de ser interpretado de manera diferente por el sujeto, en función, al mismo tiempo, de su historia personal en un medio que tiene sus normas y sus hábitos de acción y de pensamiento, y en función también de la micro-historia experimental a la cual lo conduce el psicólogo.

Así, por ejemplo, la idea misma de que la respuesta esperada por el adulto sea de orden *lógico*, no va de sí: en ciertas situaciones, las implicaciones de relación o de identidad (mantener una buena relación, ser beneficiario en un reparto, guardar reglas de cortesía y de distancia, etc.)

cial, etc.) pueden aparecer como prioritarios, incluso parecer el centro mismo de lo que el adulto quiere testear. La marcha que lleva hacia la abstracción —lo que Piaget describía como siendo desde su punto de vista la dirección central del desarrollo psicológico— aparece pues, como la culminación de conductas relacionales particulares que consideran a los individuos como intercambiables, y que desprecian todas las marcas habituales de diferenciación social que los sujetos están acostumbrados, por otra parte, a administrar constantemente en las transacciones de su vida cotidiana. Este procedimiento es por otra parte paradójico, pues es afirmándose en su status reconocido de docente o de psicólogo, que estos personajes guían al niño en las situaciones de test y de aprendizaje, obligándolo a no considerar explícitamente estas marcas sociales de la realidad a fin de formular operaciones abstractas, independientes de las significaciones particulares del momento. ¿Pero lo son verdaderamente? Este producto "abstracto", ¿no es también la modelización de una forma particular de relación social?

¿En qué consiste el desarrollo?

Como consecuencia de estas observaciones, es necesario replantear la cuestión de la naturaleza del *desarrollo psicológico*: ¿se trata de la elaboración de estructuras de puesta en relación, que respetan el marcateje de las relaciones sociales, o bien de un procedimiento de abstracción fuera de los campos de significación (procedimiento que puede, sin embargo, a su vez, en un segundo tiempo, llevar a una reinterpretación de estas significaciones)? ¿Son *estructuras* aprendidas (o contruidas) por el sujeto o son *procedimientos* realizados y luego reflexionados? O antes que procedimientos, ¿se trata de *algoritmos* de respuesta que se autonomizan eventualmente poco a poco?

Las investigaciones presentadas aquí muestran todas que hay un aspecto dialógico en el conocimiento: en efecto, este no aparece más que en situaciones en que un interlocutor lo solicita o lo escucha, y su modalidad de presentación (de actualización) refleja por una parte la naturaleza de las *relaciones presentes* entre los interlocutores y el desarrollo de éstas y, por otra parte, la historia particular de las *relaciones anteriores* vividas por los sujetos. Parece normal, entonces, que este conocimiento se muestre como evolucionando dentro de las situaciones de test y de aprendizaje que hemos observado, y que la forma

que revise el desarrollo resulte de las estructuras particulares del conjunto de estas experiencias Socio-Cognitivas.

¿Por qué y por quién modifica uno sus maneras de hacer o de pensar?

Si se deja la perspectiva de una descripción de la inteligencia como construcción de competencias individuales en una dinámica esencialmente endógena, para volverse hacia una comprensión de los instrumentos cognitivos como "artefactos" culturales construidos en la interacción por actores sociales, en respuesta a retos, y dentro de regulaciones sociales particulares, se hace entonces interesante preguntarse si es conscientemente que los sujetos modifican sus recursos cognitivos, y si ciertas dimensiones de estos recursos son más modificables o, al contrario, más resistentes que otras. En otros términos, y teniendo en cuenta la dimensión psico-social del conocimiento, esto nos lleva a preguntar: ¿por qué y por quién modifica uno sus maneras de hacer y de pensar?

Una primera respuesta a esta pregunta podría ser: el sujeto, en una reacción adaptativa y egocéntrica, modifica sus esquemas para sí mismo. Lo hace, ya sea por placer funcional, ya sea por la alegría de lograr su acción o, en un estadio más avanzado, por ese placer intelectual descrito por Piaget y que está ligado al sentimiento de equilibrio que procura toda nueva comprensión adecuada. Pero esta respuesta no agota la realidad. Al lado del deseo de realizar, existe también el deseo de debatir, de confrontar. Y el fin (alegría, adaptación, etc.) no explica necesariamente los medios.

Es necesario considerar también la necesidad en la que el sujeto se encuentra desde su nacimiento de establecer relaciones y de mantenerlas con un entorno del que comienza por ser extremadamente dependiente. Algunas de sus relaciones son efímeras: limitadas a algunas interacciones en un momento dado, ellas requieren del organismo y del pensamiento, que a veces llevan consigo las huellas de esta experiencia, pero no imponen ninguna fuerza de larga duración. Otras relaciones, al contrario, se desenvuelven a largo plazo: la memoria de la sucesión de las interacciones y de sus efectos, da al individuo puntos de referencia para aprender a dominar esas relaciones y los acontecimientos concomitantes. El individuo aprende ahí modalidades de intercambio y de negociación con los demás. La hipótesis,

discutida en otro trabajo (Hinde, Perret-Clemony y Stevenson-Hinde, 1988) muestra que son posiblemente las relaciones a largo plazo las que tienen más efectos estructurantes sobre las competencias primeras del individuo, tanto a nivel de la memoria y del lenguaje, como de la elaboración de instrumentos socio-culturales que permiten prever, dominar y dar sentido a los intercambios con el medio. Así como hay relaciones interpersonales de larga duración, también hay organizaciones sociales estables que sirven de referencia en las estrategias y las concepciones que desarrollan los sujetos, así como lo ilustran, en esta obra, los estudios de Mugny y los de De Paolis y Girto sobre los efectos del marcaje social de la relación maestro-alumno, los de Carotenuto referidos al rol de la escolarización y las observaciones presentadas por Schubauer-Leoni sobre la pregnancia de los roles sociales del educador o del educando.

En todos estos casos, bajo tres ángulos diferentes, aparece el efecto capital en nuestra sociedad de la estructura escolar que, en tanto que sistema de relaciones jerárquicas y de valores, marca la relación con el saber no sólo a nivel (relativamente conocido) del acceso a los conocimientos en tanto informaciones, sino también a nivel de la modalidad misma del funcionamiento cognitivo cuando el pensamiento elabora sus instrumentos. La escuela participa también ampliamente en la definición de los objetos "dignos" de ser pensados, es decir, en la identificación de objetos del pensamiento.

En este lugar interviene el rol de la *percepción* que el alumno tiene de su interés (o más ampliamente de sus implicaciones) en la situación de test o de aprendizaje, así como el de la experiencia que él tiene o no, de alegrías encontradas en el ejercicio más o menos autónomo de ver, de actuar y de comprender. La observación de tales situaciones de test o de aprendizaje muestra que algunos niños concentran sus esfuerzos en el objetivo primero de agradar al maestro, o en todo caso de mantener la relación establecida con él; otros sujetos, al mismo tiempo que buscan guardar contacto con la expectativa del interlocutor, buscan definir a su manera el sentido de la situación en la que están: otros, aun en las tareas que les son propuestas, parecen administrar ante todo la proyección que ellos hacen ahí de sus implicaciones simbólicas y de identidad; finalmente ciertos alumnos —pero quizá los más excepcionales— llegan, en esta situación con comodidad fuertemente escolar, a entrar en una modalidad de actividad que se parece más a la del juego por el solo placer de la actividad o del

desafío a enfrentar. Los alumnos, no solamente perciben de manera diferente la tarea y los motivos del encuentro que el psicólogo o el maestro les proponen, sino que al mismo tiempo desarrollan sobre estas situaciones meta-reflexiones, tomadas del entorno o construidas ad hoc, que van a influenciar, a su vez, sus percepciones y los comportamientos que resultan de ellas.

¿Cómo evolucionan los conocimientos en esta intrincación de procesos de diversos grados de procesos de diversos grados de complejidad? ¿Y en qué medida los procesos de construcción de conocimientos pueden ser distinguidos de los procesos que se suponen de otra naturaleza designados con el término de "influencia social"?

¿Cuál es el objeto del conocimiento?

Los trabajos clásicos de psicología social de la influencia tratan generalmente los efectos de ésta sobre las percepciones, las opiniones y las tomas de decisión. ¿Qué ocurre en los conocimientos? ¿Se puede decir que ellos resultan también de procesos de influencia social que ponen en juego la naturaleza de las relaciones, la consistencia de las reacciones de los partenaires y de las implicaciones de identidad? Los conocimientos que resultarían de la influencia recibida en niveles más o menos profundos de la estructuración del campo del sujeto, son igualmente susceptibles de no ser, principalmente, más que efectos latentes que sólo se manifestan a veces mucho más tarde. Si es así, se plantea entonces este importante problema epistemológico: ¿cómo distinguir un *conocimiento* de una *opinión*? Y en particular, ¿qué es lo que diferencia una opinión de un conocimiento a los ojos del sujeto y de sus interlocutores, de un docente y de un alumno?

En su aproximación psicoanalítica de los procesos de aprendizaje, Paín (1983 y 1989) distingue dos órdenes de funcionamiento: la *lógica* que opera sobre lo real y la *simbólica* que administra el orden de las significaciones. ¿Cuál es el status del sujeto social al interior de estas dos dimensiones del funcionamiento psíquico: cómo, sobre el plano lógico sus interlocutores le permiten o no, probar, formular y validar sus instrumentos cognitivos? Y sobre el plano simbólico, ¿cómo interviene el alter: en espejo o en partenaire de la elaboración significativa del sujeto? Paín presenta ejemplos clínicos muy interesantes de situaciones en las que el orden simbólico "captura" el orden

lógico, desviándolo de su función para hacer esquemas no ya operativos sino portadores de significaciones simbólicas. En el terreno pedagógico, igualmente, se podría estudiar con provecho cómo funciona la trasmisión y la elaboración de conocimientos cuando unas personas (docentes, por ejemplo) se apoderan, a causa de la significación de su posición social, del derecho de los otros (alumnos, por ejemplo) de actuar y de pensar según su propia iniciativa o significar el sentido que ellos mismos confieren a sus comportamientos.

El conocimiento puede ser representación de las cosas y de las personas (y es allí donde se plantea, en ciertos casos, la delicada cuestión de la diferencia entre una opinión y un conocimiento) pero ella puede ser también *savoir-faire*, procedimiento de acción, alegoría, razonamiento, relato, puesta en correspondencia, etc. El objeto de saber es entonces el tercer polo de esta *relación triangular* que Moscovici (1984) describe entre el ego y el alter. Cuando se observan transacciones pedagógicas entre un maestro y un alumno o intercambios cognitivos entre un experimentador y un niño o entre dos sujetos, podría ser fecundo examinar qué espacio propio dejan a la *realidad del objeto* que figura en este tercer polo, las personas en presencia. Probablemente, lo que distinguirá entonces a la *opinión del objeto de saber* es que, en el caso de la primera, ningún procedimiento sistemático objetivamente es utilizado cosensualmente por los actores para tomar el riesgo de invalidar la "verdad" (o la observación, o el juicio) afirmada. Al contrario, cuando existe un acuerdo para considerar que la implicación es un objeto de saber, se puede esperar que los individuos en presencia se den los medios (con mayor o menor felicidad) de experimentar la relación con la realidad de los conceptos y figuraciones a los cuales recurren y de verificar la eficacia de su método de acceso al objeto. No es sin duda más que si la relación permite despejar este espacio de confrontación alrededor del objeto, que éste puede "existir" de manera tal que pueda "resistir" a las "capturas" que los sujetos corren el riesgo de operar sobre él a causa del funcionamiento simbólico (y no ya lógico y objetivo). Pero el modo de "existencia" del objeto de saber es particular: él no puede tomar directamente la palabra para realizar un *feed-back* a los otros dos polos del triángulo. Las personas que interactúan con respecto a él no podrán pues experimentar sus características más que si dejan el espacio necesario para la observación de este objeto en lo que se manifiesta de lo que él es (a no confundir con lo que ellos podrían querer que sea).

En las ciencias de la naturaleza y también en psicología, se conoce el valor de las metodologías (siempre limitadas, pero heurísticas sin embargo) que permiten proceder en el sentido de una tal objetivación. ¿Pero cómo los detentores y los adquirentes de estos saberes administran estos espacios que parecen necesarios para la existencia misma de sus objetos, en la transmisión de los conocimientos?

Estas consideraciones nos conducen a las fronteras de otras disciplinas y en particular a las de la sociología, de la historia de las ciencias, de las técnicas, de las ideas y de las civilizaciones. Uno puede preguntarse si el psicólogo, o el psicólogo social, tiene los medios de avanzar en este campo. Nosotros pensamos que sí pues esta disciplina es la más susceptible de ajustar instrumentos de observación y de análisis de las interacciones particulares, concretas e históricamente situadas, por las que se transmiten estos saberes y *savoir-faire*. Pero para que sea útil esta contribución, es necesario sin duda que la psicología amplíe su ambición a fin de delimitar no solamente la transmisión y apropiación de conocimientos o habilidades elementales, en relaciones sociales relativamente estereotipadas (de "maestro sabio" a "discípulo ignorante") sino que se vuelva resueltamente a la observación de estas transacciones más abiertas, y posiblemente más complejas que permiten el transfert, de generación en generación, de procedimientos y de comprensiones que se presentan bajo formas elaboradas y culturalmente marcadas por la historia propia de su emergencia, en el seno de un tejido social de experiencias individuales y colectivas.

El campo de la escuela con la diversidad de los saberes que son enseñados allí, puede ser un lugar privilegiado de observación de estos procesos de transmisión cultural. Pero no es el único, al contrario : en numerosos lugares de la vida cotidiana, cultural, asociativa de las profesiones, de la actividad económica, etc., se pueden observar transacciones en cuyo transcurso las personas elaboran conocimientos o se los transmiten. Por supuesto, en cada caso el objeto de saber es diferente, lo mismo que la estructura de las relaciones sociales y que las implicaciones entre los parámetros. Pero sería interesante identificar en todas las situaciones de transmisión de saberes cuáles son las características comunes de la dinámica cognitiva. Avanzar en esta comprensión permitirá aligerar las tradiciones escolares del yugo inútil de una serie de ritos inapropiados a la actividad intelectual, que bloquean el camino del saber a amplias capas de la población.