



Universidad Nacional
de San Martín

TRABAJO FINAL DE EGRESO

“Revisión de las producciones profesionales de la psicopedagoga Alicia Fernández, indagando el papel que la autora le asigna al cuerpo en el aprender”

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía (EH-UNSAM)

Integrantes:

- Caudullo Daniela 41778450 danielacaudullo24@gmail.com
- Colloca Bárbara 39372912 collocabarbara@gmail.com

Docente tutora: Lic. Mara Lesbegueris

Fecha de entrega: 18 de agosto de 2022

Reflexiones antes de comenzar...

A lo largo de la construcción de este Trabajo Final de Egreso (TFE), nos encontramos creciendo y profundizando conceptos que desde nuestra perspectiva son brillantes, profundos y cautivadores, de la autora Alicia Fernández. Pudimos aproximarnos con detenimiento, constancia e intensidad a la autora y crear un acercamiento real a sus obras.

En su primera producción, "*La inteligencia atrapada*", Alicia Fernández (1987) menciona:

El aprendizaje es un proceso que se significa familiarmente, aunque se apropie individualmente, interviniendo el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo del aprendiente y también del enseñante, pero el deseo es necesariamente el deseo del otro.
(p. 131)

Desde el campo de la psicopedagogía constantemente nos hacemos preguntas en relación al aprendizaje, y Alicia Fernández es una gran exponente de esta área, ya que fue capaz de poner en palabras y en la práctica, lo que muchas consideramos el verdadero significado de aprender y enseñar amorosamente con el otro¹.

Deseamos, desde lo más profundo de nuestros corazones, que en cada proceso de aprendizaje se encuentren con personas dispuestas a enseñar, desde el cuerpo disponible para enseñar y con apertura para aprender.

Agradecemos a cada colega y familiar que fueron parte de nuestro propio proceso de aprendizaje en la construcción de este TFE, ya que en este culmina un camino para nosotras como estudiantes, pero no tenemos dudas de que se abren puentes de aprendizajes para otros desafíos en la psicopedagogía.

Por último, y no menos relevante, queremos agradecer a nuestra tutora Mara Lesbegueris por el amor, la dedicación y la paciencia que nos tuvo en todo este proceso de constitución de TFE.

¹ Se utiliza el lenguaje inclusivo en el presente TFE. Sin embargo, se aclara que Alicia Fernández no lo implementa en sus escritos.

Índice

ÁREA Y TEMA	3
PALABRAS CLAVE	3
INTRODUCCIÓN	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Relevancia y justificación	5
1.3 Supuestos	7
1.4 Objetivos	7
DESARROLLO	8
2.1 Marco teórico	8
2.2 Metodología	15
2.2.1 Tipo de diseño	15
2.2.2 Universo y muestra	15
2.2.3 Fuentes e instrumentos	17
2.3 Análisis de los datos	18
2.4 Resultados	20
Eje de análisis: Cuerpo y aprendizaje	21
Categoría de análisis: El sujeto que aprende	21
Categoría de análisis: Modalidad de aprendizaje	25
Categoría de análisis: Inteligencia y deseo	28
Categoría de análisis: Problemas de aprendizaje	30
Eje de análisis: Corporeidad y dimensión relacional	34
Categoría de análisis: Interacción con la corporeidad del otro	34
Categoría de análisis: La dimensión lúdica con el otro	38
Eje de análisis: Corporeidad y género	42
Categoría de análisis: Asignaciones y performatividad de género	42
Categoría de análisis: Diferencias de género, cuerpo y aprendizaje	48
CONCLUSIONES	51
Bibliografía	57
Anexos	62
Ficha N° 1	62
Ficha N° 2	77
Ficha N° 3	96
Ficha N° 4	113
Ficha N° 5	123
Ficha N° 6	133

ÁREA Y TEMA

Área de interés: Psicopedagogía y cuerpo en el aprendizaje.

Tema a indagar: “Revisión de las producciones profesionales de la psicopedagoga Alicia Fernández, indagando el papel que la autora le asigna al cuerpo en el aprender”.

PALABRAS CLAVE

- Alicia Fernández
- Corporeidad
- Cuerpo
- Aprendizaje
- Psicopedagogía
- Género

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Alicia Fernández (1946-2015) era una psicopedagoga argentina referente en la disciplina que a lo largo de varios años buscó indagar sobre conceptos preestablecidos en el campo de las ciencias sociales. Sus análisis profundos y significativos en el área de la psicopedagogía aún hoy en la actualidad siguen vigentes.

Sus producciones tuvieron repercusión en Brasil, Uruguay, España y Portugal. Se egresó en 1968 de la Universidad del Salvador y su primer libro fue publicado en 1987: *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Desde ese entonces hablaba del lugar del cuerpo en el aprender. Además de escribir seis libros de autoría propia entre los años 1987 y 2011, creó la fundación Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires (que luego pasó a llamarse Espacio Psicopedagógico Brasileño-Argentino) en 1988, publicó artículos en la revista de la misma fundación, que cuenta con trece números; fue protagonista de varias conferencias y entrevistas, llevó adelante dos investigaciones (Situación Persona Aprendiendo y Situación Persona Prestando Atención)² e ideó la herramienta Diagnóstico Interdisciplinario Familiar en una sola Jornada (DIFAJ).

Por su contribución a la disciplina y su originalidad es que resulta enriquecedor investigar su obra. Decidimos hacer foco en el lugar que ocupa el cuerpo en el aprendizaje ya que el objeto de estudio de la psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje, y, tal como expresa la autora con vehemencia: “Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo” (Fernández, A. 1987, p. 65).

En trabajos de investigación realizados podemos encontrar el de Lorena Adriel (2013) llamado *El cuerpo del psicopedagogo: construcción cultural protagonista de su práctica profesional*. En él, la autora se centra en el rol del cuerpo del psicopedagogo en su quehacer profesional, puntualmente la relación entre la disponibilidad corporal del profesional y el papel de la corporeidad en su trayectoria educativa. Para ello, utiliza los siguientes conceptos de Alicia Fernández: psicopedagogía clínica, enseñanza, aprendizaje, inteligencia, sujeto, problema de aprendizaje, rol del psicopedagogo, rol del cuerpo del psicopedagogo y la diferencia entre cuerpo y organismo. En las conclusiones de su trabajo, a partir de los resultados

² Más información en: <http://www.epsiba.com/investigaciones>

obtenidos de las entrevistas realizadas, expone que su hipótesis principal fue corroborada, es decir, que la forma en la que le psicopedagoge ha involucrado su cuerpo dentro de su trayectoria educativa, repercute significativamente en la disponibilidad corporal visible en su práctica psicopedagógica. Manifiesta, además, que, debido a la falta de investigaciones en esta temática, la suya es un primer acercamiento que abre el camino a trabajos posteriores y que es una invitación a repensar la formación de psicopedagogía en lo corporal, en lo comunicacional, en lo expresivo y creativo, como recurso psicopedagógico.

En conclusión, podemos encontrar diversos escritos que estudian los aportes de Alicia Fernández, pero el que más se asemeja a nuestra temática es el mencionado anteriormente. A diferencia de este, como ya mencionamos, nuestro Trabajo Final de Egreso pretende profundizar el rol que la autora le asigna al cuerpo en el aprendizaje. Para ello, la pregunta que va a guiar nuestro trabajo es: **¿Qué lugar le asigna Alicia Fernández al cuerpo en el aprender?**

1.2 Relevancia y justificación

Leer a Alicia Fernández es una invitación a repensar conceptos característicos de la psicopedagogía, como lo son el aprendizaje, la inteligencia, el cuerpo, la corporeidad, el sujeto aprendiente, entre otros. En relación a la relevancia cognitiva, en este trabajo queremos ahondar en cómo percibe la autora el lugar del cuerpo en el aprender. A partir de la búsqueda de material realizada, no se han encontrado trabajos que aborden esta temática en específica pero sí se hallaron artículos de revistas psicopedagógicas, ponencias en jornadas sobre psicopedagogía, tesis de grado en licenciatura y capítulos de libros que tenían como tema central los conceptos de Alicia Fernández, o bien, utilizaban sus conceptos para analizar otros.

Esta autora propone conceptos novedosos al campo de las Ciencias Sociales, que permiten pensar el objeto de estudio de la psicopedagogía, que es el sujeto aprendiente, desde una perspectiva más amplia y abarcativa.

Un recorrido por la obra de Alicia Fernández nos permite tener un mayor acercamiento a las formas teóricas, y en menor medida, de su práctica profesional. Al mismo tiempo, leer a Alicia Fernández permite advertir una línea de pensamiento similar a la de Sara Paín (1973/1985) quien indudablemente, es una gran exponente en el campo del aprendizaje, por lo cual va a ser relevante en el presente trabajo.

Los desarrollos conceptuales, tanto teóricos como prácticos, de esta autora son importantes para el campo disciplinar no solo por su difusión a lo largo de diversos países latinoamericanos, como Argentina, Uruguay y Brasil y también europeos, como Portugal, sino por su vasta conceptualización a partir de problemáticas con las que se fue encontrando en el transcurrir de su práctica en múltiples territorios. Los aportes de esta autora se ven reflejados en su compromiso y esfuerzo intelectual con la disciplina y su especificidad: el aprendizaje, las huellas y marcas que dejó en distintos ámbitos de la formación de profesionales³.

En cuanto a la relevancia tanto práctica como social, la finalidad de este Trabajo Final de Egreso es invitar a los profesionales y estudiantes del campo de las ciencias sociales, ya sea de la psicopedagogía, la educación, la psicomotricidad, la terapia ocupacional, la psicología, entre otras, a cuestionar, reflexionar e indagar conceptos que analiza Alicia Fernández, tanto los empleados en esta investigación como otros que la autora desarrolla. Conocer a la psicopedagoga Alicia Fernández y esta temática en particular puede nutrir y potenciar su quehacer profesional en las disciplinas recién mencionadas.

³ Más información en: <http://www.epsiba.com/>

1.3 Supuestos

Los supuestos de investigación que servirán de guía en el TFE son:

- En el discurso de Alicia Fernández se evidencia una relación entre el cuerpo y el aprender.
- En los escritos de Alicia Fernández se puede observar cómo la inteligencia, el cuerpo y el deseo están implicados en los procesos de aprendizaje.
- Alicia Fernández considera relevante el cuerpo del otre para construir aprendizajes.
- Alicia Fernández le asigna un lugar fundamental al juego en relación al cuerpo y al aprender.
- Según Alicia Fernández, hay una relación entre género, cuerpo y aprendizaje.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Analizar el papel que Alicia Fernández le otorga al cuerpo en el aprender.

Objetivos específicos:

- Explorar los escritos de Alicia Fernández en donde nombra el concepto cuerpo en relación al concepto aprendizaje.
- Observar en las producciones de Alicia Fernández la relación que establece entre cuerpo, inteligencia y deseo en el aprender.
- Analizar en la lectura la relación que establece la autora entre el cuerpo del sujeto y el cuerpo del otre.
- Reconocer en los escritos de la autora la importancia del juego corporal para el aprendizaje.
- Indagar en las producciones de Alicia Fernández la relación que la autora realiza entre la corporeidad y el género.

2. DESARROLLO

2.1 Marco teórico

Psicopedagogía

La psicopedagogía se encuentra dentro de una tríada clínica, compuesta por el sujeto, el medio y esta disciplina. Adriana Reaño (2011) en su tesis de grado argumenta que le psicopedagogo debe de poseer ciertas características que beneficien la relación terapéutica: ser flexible, poseer empatía solidaria y distancia óptima, capacidad de escuchar, prevenir, interpretar, integrar y articular teoría y práctica constantemente. De esta manera la función de le psicopedagogo consiste en escuchar constantemente, dar una perspectiva diferente al paciente y actuar como sostén. El desafío terapéutico consiste en ayudar a los pacientes a recontar las historias de su vida, de manera que les permita una comprensión de sus orígenes y del significado de su perspectiva actual, para que el cambio se torne narrativamente concebible, alcanzable y creíble. Es en esta relación dialéctica con le paciente, el sujeto pasa a ser un ser humano que participa activamente, en donde es útil en la transformación de su propia historia.

Esta disciplina se encarga de las características del aprendizaje del ser humano: cómo aprende, cómo y por qué se producen alteraciones en su aprendizaje y cómo favorecer estos procesos. Para dar cuenta de su objeto de estudio, es decir, el sujeto en situación de aprendizaje normal o patológico, necesita de una teoría psicopedagógica que demuestre la interrelación de los aspectos orgánico, corporal, intelectual y deseante implicados en los procesos de aprendizaje, al igual que las relaciones con su entorno social y cultural (Azar, 2017).

Sujeto

Piaget (1947) considera que el sujeto se desarrolla porque construye sus propias estructuras cognitivas en un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de las estructuras y cada persona se enfrentará con la realidad y la acomodará en función de sus propias configuraciones. Este autor interroga el funcionamiento del desarrollo cognoscitivo, observando una vinculación entre un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, dicho de otro modo, un sujeto no puede resolver ciertos problemas,

después de un cierto tiempo. Así es que los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, en el sentido de que el aprendizaje no influye sobre el curso del primero, sino que, son condición previa para la realización de un aprendizaje pero no son alterados por él.

La teoría de Vigotsky (1986) aparece como una teoría histórico-social del desarrollo, que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y por lo tanto postula un sujeto social que no solo es activo, sino interactivo. Para este autor, no se trata de una transmisión sino de una transformación, es decir, una modificación de la comprensión individual de los instrumentos de mediación cultural, como por ejemplo el lenguaje.

Para Vigotsky el sujeto posee una capacidad de interacción con la cultura en donde la orientación del desarrollo cognitivo es producida por el proceso de internalización de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura. A partir de los significados que otros otorgan a sus actos y según códigos sociales establecidos, los individuos llegan a interpretar sus propias acciones, el proceso va desde afuera para adentro.

El sujeto se ha de considerar dentro de un contexto y en continua comunicación con su ecosistema. Bronfenbrenner (1979) habla de la interacción del sujeto con el medio y explica el micro, meso, exo y macrosistema. En el primer nivel se encuentra el medio inmediato de la persona como lo es la escuela o el hogar. La segunda estructura comprende las relaciones que se establecen en los componentes del nivel anterior. El tercer nivel engloba sucesos en los que el sujeto no se encuentra inserto de forma directa. Y la última estructura concierne a la cultura y las influencias que produce en la vida de las personas. Estos son conceptos que se relacionan entre sí y producen efectos en la persona, aún con aquellos en los cuales él no se desenvuelve directamente, por lo cual, es el mismo sujeto quien se va estructurando de manera integral y va estructurando el medio. De esta manera se puede pensar este proceso como asimilación y acomodación constante

Aprendizaje

La tarea del aprendizaje según Pozo (1996) es concebida como un campo complejo con múltiples atravesamientos: subjetivo, familiar, escolar, institucional, social, político y cultural encauzado dentro de una determinada matriz de aprendizaje.

Sara Paín (1973) vincula el proceso de aprendizaje con el de educación (entendida como la transmisión de la cultura), a la cual le destina cuatro funciones interdependientes: conservadora, socializadora, represiva y transformadora. Y por la complejidad que implica, lo considera simultáneamente como “instancia enajenante y como posibilidad liberadora” (p. 10).

Esta autora define al proceso de aprendizaje como un lugar de coincidencia entre un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto adscrito a otras estructuras teóricas; haciendo referencia al materialismo histórico, a la teoría piagetiana y al psicoanálisis.

Para aclarar el concepto de aprendizaje, describe sus dimensiones de la siguiente manera: la dimensión biológica permite un aprendizaje en sentido amplio que fomente la construcción de estructuras a partir de la actividad funcional y un aprendizaje en sentido estricto que posibilite el conocimiento de propiedades y legalidades de los objetos a partir de las estructuras. La dimensión cognitiva involucra tres clases de aprendizaje delineados por la teoría piagetiana: nuevas conductas por ensayo-error; aprendizaje acerca de los objetos y sus transformaciones; y aprendizaje estructural. Estos siempre ocurren a raíz de las estructuras previamente construidas y constituyen la condición de todo aprendizaje. La dimensión social es aquella que considera que el aprendizaje, como componente de la educación, respalda la reproducción de la cultura. Con respecto a la dimensión del aprendizaje como función del yo, la autora expone que el aprendizaje agrupa en un solo proceso la educación y el pensamiento, debido a que ambos se facilitan mutuamente en el cumplimiento del principio de la realidad.

Dificultades de aprendizaje

Sara Paín (1973) argumenta que se deben distinguir las perturbaciones que se producen en el marco de la institución escolar de los problemas de aprendizaje. Los primeros, se manifiestan en la resistencia a la normativa disciplinaria, en la mala integración al grupo de pares, en la descalificación del enseñante, en la inhibición mental o expresiva, etcétera, de este modo las dificultades escolares se producen frente a un mal elaborado pasaje del grupo familiar al social. En tales casos la orientación se inclina por un tratamiento psicoterapéutico grupal,

con apoyo pedagógico tendiente a evitar el inminente fracaso escolar. Mientras que los segundos, “atentan contra la normalidad de este proceso cualquiera que sea el nivel cognitivo del sujeto” (p. 12). Por más que haya niños con un nivel intelectual bajo que presenten dificultades para aprender, solo se definirán como dificultades de aprendizaje las que dependan de un déficit, es decir, que no permitan al sujeto aprovechar las posibilidades con las que cuenta.

Contrafatti (2012) argumenta:

Cuando la evitación se torna repetitiva, se estereotipa una modalidad que en los niños con problemas de aprendizaje operaría como un mecanismo de evitación de aquello que los confronta con sus dificultades y carencias. Por consiguiente, estas modalidades van en detrimento de la complejización simbólica y la sublimación. (p. 86)

Es decir, las modalidades defensivas -evitación y negación- en los niños con dificultades de aprendizaje, conllevan a un empobrecimiento de la producción simbólica. Este empobrecimiento trae dificultades en los próximos aprendizajes del sujeto a lo largo de su vida.

Inteligencia y deseo

El concepto de inteligencia es central para el análisis de Piaget (1947) ya que concibe a la misma como la capacidad de mantener de manera constante y adaptada los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea. Estos esquemas están relacionados con las representaciones que el sujeto posee y que construye de su entorno. A su vez, una persona que realiza los mecanismos de equilibración, dispone de una concordancia entre el medio en el que habita y los esquemas cognitivos. Este medio representa el lugar en donde se desarrolla y se desenvuelve. La adaptación de los esquemas del propio sujeto al mundo explica los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, así los tres mecanismos que intervienen en el aprendizaje son la asimilación, la acomodación y la equilibración. La primera, refiere a adecuar una nueva experiencia en la estructura mental existente. La segunda significa revisar un esquema preexistente a causa de una nueva experiencia. Por último, en el equilibrio se busca dar una estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y acomodación.

Al mismo tiempo, al hablar de inteligencia, Bleichmar (2009) argumenta que “el inconsciente es imprescindible para el pasaje de la inteligencia animal a la inteligencia humana” (p. 18). Dando lugar a una diferencia inherente al ser humano del animal, para esto

define al sujeto y su estructura mental, priorizando que “la inteligencia humana es impensable sin este atravesamiento de la naturaleza por parte de la cultura” (p. 23). Esta autora, habla de pensamiento, el cual siempre está ligado a la simbolización, por lo tanto, crea realidades. En un primer momento, el pensamiento no tiene por objetivo resolver nada del exterior, sino reequilibrar los sistemas psíquicos. No pertenece al orden del inconsciente, ya que en éste sólo hay afirmaciones, y al pensar, se está dudando, imaginando, etcétera.

Alicia Fernandez (1987) expone que para construir inteligencia debe haber un deseo, ya que este es subjetivante, y tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro.

Cuerpo y organismo

Para comenzar este apartado se retomará el concepto de aprendizaje definido por Alicia Fernández (1987) ya que en él se puede observar cómo establece una relación con los conceptos cuerpo, organismo, aprendizaje, inteligencia y deseo, es decir, no se piensa uno sin el otro. Alicia Fernández (1987) expone "el aprendizaje es un proceso que se significa familiarmente, aunque se apropie individualmente, interviniendo el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo del aprendiente y también del enseñante, pero el deseo es necesariamente el deseo del otro" (p. 131). Mediante las palabras de Alicia Fernandez (1987) que parafrasea a Sara Paín (1975):

Para Sara Paín el organismo podría compararse a un aparato de recepción programado, que posee transmisores (células nerviosas) capaces de registrar cierto tipo de asociaciones, de flujos eléctricos y reproducirlos cuando sea necesario.

En cambio, el cuerpo podría asimilarse a un instrumento de música, en el que se dan coordinaciones entre diversas pulsaciones, pero creando algo nuevo. (p. 63)

En otras palabras, esta autora toma al *organismo* como un concepto que hace referencia a lo biológico y, cuando es atravesado por la subjetividad, el deseo y el conocimiento, este se representa en un *cuerpo*. Alicia Fernández (1987), amplía el concepto cuerpo utilizando corporeidad que lo define como “(...) el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa” (p. 63). En otras palabras, el concepto corporeidad involucra la modalidad de aprendizaje del sujeto, con todo lo que aquello conlleva.

Daniel Calmels (2021) habla del cuerpo como una estructura aprendida, resultado del vínculo y la relación. Esto en la práctica profesional, entendida desde la psicopedagogía clínica, tiene dos vertientes; una que tiene que ver con el cuerpo del niño, ese cuerpo aprendido, sobre el que se da el aprendizaje, y que lo significa de un modo singular, con una modalidad incorporada que en muchas oportunidades es necesario desarticular, para volver a armar y disfrutar del poder que da el aprender. La otra vertiente tiene que ver con el cuerpo de le psicopedagogo, su cuerpo como construcción cultural, cuerpo aprendido y que, a la vez, se “enseña”, valiosa herramienta a través de la cual Sara Paín (1987) argumenta “se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro (...) a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto” (p. 67).

Juego

Winnicott (1971) habla del objeto y fenómeno transicionales. Estos se hallan en la instancia en la cual le niño empieza a simbolizar, en el paso de la subjetividad a la objetividad. Estos fenómenos permiten realizar el paso entre la realidad interior y exterior mediante una zona intermedia de experiencias. El juego está en este espacio transicional. No está íntegramente en la realidad y no está íntegramente en la fantasía. Así, le niño va a ir construyendo la realidad. Por esta razón es que al juego lo considera una actividad creadora, y todes les niños cuentan con esa potencialidad.

A la vez, este autor manifiesta que el juego es un “logro”, para lo cual, el ambiente toma un papel primordial. Para conseguir que un niño juegue, para que esa potencialidad heredada se desarrolle, se necesita de condiciones ambientales suficientemente buenas. Se requiere de una confianza en la madre, o con quien cumple la función materna, que se desarrolla en la primera relación. Esta confianza va a constituir un campo de juego intermedio donde se genera la idea de lo mágico y del juego.

Calmels (2011) expone que en los primeros años de vida se construyen las bases del cuerpo y sus manifestaciones. Esto influye en el reconocimiento de su propio cuerpo, para lo cual, el juego es irremplazable. En efecto, permite distinguir dificultades de construcción corporal en le niño. Además, este autor expresa que lo lúdico tiene gran relación con los juegos corporales, lo cual involucra poner el cuerpo como objeto y motor. Este mismo autor propone:

El jugar compartido favorece la comunicación con el otro. Jugar con otro implica acordar, compartir, disentir. Posibilita regular el protagonismo, término proveniente de proto-agonismo, primer actor en el teatro griego, primer luchador. (2016, p. 5)

Género

El concepto “género” es dinámico y polisémico, es decir, tiene muchos sentidos y apropiaciones, y por lo tanto es un campo de disputa (Cepeda, A. 2022). Esta categoría surge de los movimientos feministas, su fin es dar cuenta de la índole “no natural” de la desigualdad de las personas en función de lo que cada cultura tiene en cuenta como masculino y femenino. Por esta razón, el concepto de género expresa relaciones de poder que influyen y atraviesan historias personales y colectivas.

Butler (2007) argumenta que el género es una construcción social y que el sexo no es una configuración natural. Sino que, el sexo es producto de una representación social bajo la concepción del binarismo de género. En consonancia con esta autora, Faur (2008) expresa que el género es construido, no natural, que va a traspasar las conformaciones sociales e individuales e influir críticamente en la división sexual del trabajo, la distribución de recursos y la concepción de jerarquías entre hombres y mujeres.

Por otro lado, Butler (2007) expone que la performatividad del género consiste en una “actuación” que se realiza en base a estereotipos que forman parte de una convención social. En otras palabras, las personas no son autoras de sus géneros, y no realizan la “performance” que más les agrade, sino que se ven obligadas a mostrar su género en función de una normativa social. Abbate (citada en Ministerio de Cultura, 2020), siguiendo los aportes de Butler (2007), plantea que:

La performance sería la autorrepresentación —la manera en que cada persona se presenta a sí misma en la vida diaria—, la construcción del género como un modo singular de encarnar la performatividad. Por el contrario, la performatividad remite justamente a las “normas de género”, y esas normas se definen por ser algo que se nos impone, que viene con la cultura. La performatividad alude a la repetición forzosa de la norma, que responde a patrones y restricciones que impulsan y sostienen determinados modelos de lo “femenino” y lo “masculino” aceptados culturalmente. (p. 1)

Debido a este análisis es que la autora explica que las personas no actúan de una manera “natural” o “espontánea”, sino que, siguen patrones, normas o expectativas que las condicionan.

2.2 Metodología

2.2.1 Tipo de diseño

El presente Trabajo Final de Egreso consiste en una revisión bibliográfica de los libros de la psicopedagoga Alicia Fernández. La técnica utilizada se centra en la búsqueda de datos secundarios, es decir, de documentos ya existentes (Minayo, M. C. Souza; Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. 2012).

Se describe el lugar que la autora le asigna al cuerpo en el aprender, a partir de tres ejes de análisis que serán detallados más adelante. Por lo tanto, según el grado de conocimiento, es un trabajo descriptivo. Tal como plantea Carlos Sabino, las investigaciones descriptivas se ocupan de “la descripción de hechos a partir de un criterio” (1996a, p. 40) y emplean métodos sistemáticos que permiten expresar la estructura o la conducta del objeto de estudio, brindando información fiable (1996b).

Asimismo, según el enfoque metodológico, se trata de un trabajo cualitativo debido a que, en primer lugar, “se ocupa, en las ciencias sociales, de un nivel de realidad que no puede o no debería ser cuantificado” (Minayo, M. C. Souza; Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. 2012, p. 25). Los objetivos de esta investigación se basan en explorar y analizar las relaciones que la escritora Alicia Fernández propone en cuanto al cuerpo y el aprendizaje, por lo tanto, al tratarse de aspectos íntimos y subjetivos, son por definición difícilmente cuantificables (Sabino, C. 1996b).

Por último, según la posición del investigador, se trata de un trabajo observacional ya que se limita a reconocer e indagar en los escritos de la autora la pregunta que guía la investigación.

2.2.2 Universo y muestra

El universo que caracteriza a este Trabajo Final de Egreso consiste en las producciones de Alicia Fernández.

La muestra seleccionada son los seis libros escritos por Alicia Fernández. En el siguiente cuadro, se presentan los documentos trabajados. Como criterio de inclusión se tuvo en cuenta que cada libro hablara tanto del cuerpo como del aprendizaje.

Tipo de publicación	Nombre	Año de publicación/ referencia	Idioma
Libro	La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.	1987. Buenos Aires: Nueva Visión. 295 pp. ISBN 9506021430.	Castellano
Libro	La sexualidad atrapada de la señorita maestra: Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje.	1992. Buenos Aires: Nueva Visión. 223 pp. ISBN 9506022631.	Castellano
Libro	Poner en juego el saber: Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento.	2000. Buenos Aires: Nueva Visión 219 pp. ISBN 9506024146.	Castellano
Libro	Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.	2000. Buenos Aires: Nueva Visión. 301 pp. ISBN 9506024197.	Castellano
Libro	Psicopedagogía en Psicodrama: Habitando el jugar.	2000. Buenos Aires: Nueva Visión. 271 pp. ISBN 9506024219.	Castellano

Libro	La atencionalidad atrapada: Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional.	2011. Buenos Aires: Nueva Visión. 301 pp. ISBN 9789506026264.	Castellano
-------	--	--	------------

2.2.3 Fuentes e instrumentos

La fuente de datos de este TFE son los textos de Alicia Fernandez, que corresponden a una fuente primaria.

Al tratarse de una revisión bibliográfica, los instrumentos utilizados son los fichajes o fichas confeccionadas de cada libro de Alicia Fernández perteneciente a la muestra seleccionada. Como expresa Sabino (1996b), con respecto al uso de fichas:

(...) el investigador va llenando registros especialmente diseñados en archivos de computación específicos que poseen espacios predeterminados para la recolección de los datos que toda ficha debe poseer o, simplemente, como en la mayoría de los casos, va copiando la información en archivos de su procesador de textos que destina a tal fin. En este caso se puede usar el método de “cortar y pegar” para trasladar la información que se incluye en la ficha, lo que facilita el acopio de los datos que provienen del internet. (p. 126)

Este mismo autor señala las denominadas fichas textuales que poseen un encabezamiento compuesto por Nombre del autor o los autores, Título de la obra, Editorial que la publicó y Lugar y año de la edición. Además de eso, y como característico de su nombre, constan de fragmentos textuales que pertenecen a la obra. Se reescribe tal cual lo escribió el autor original, sin alteraciones, para respetar su trabajo.

Como expresa Sabino (1996b), “El valor de las fichas reside en que ellas permiten recopilar las informaciones que necesitamos para una determinada investigación. Por ello es importante que las construyamos de modo tal que se adecuen a los fines de nuestro trabajo” (p. 127). Al concordar con las palabras de este autor es que se decidió realizar fichas textuales,

simplemente resultaban de utilidad para el objetivo de este trabajo. Las mismas serán colocadas en el apartado de Anexos al final del TFE.

2.3 Análisis de los datos

Para la realización de esta revisión bibliográfica, los pasos a seguir se asemejan a los de una “Scoping Review” (Arksey y O’Malley, 2005), pero de una manera no tan rigurosa. Según estos autores, las etapas para la realización de una scoping review son:

Etapa 1: Identificación de la pregunta de investigación.

Etapa 2: Identificación de los estudios relevantes.

Etapa 3: Selección de los estudios.

Etapa 4: Análisis de los datos.

Etapa 5: Recopilación y resumen de los resultados

En la etapa 1 se identificó como pregunta de investigación: “**¿Cuál es el lugar que Alicia Fernández le asigna al cuerpo en el aprender?**” Para la identificación de los estudios relevantes (etapa 2) se procedió a conseguir los libros de la autoría de Alicia Fernández mediante librerías online. Luego de su lectura, para la etapa 3 se seleccionaron los seis libros de la autora ya que cumplen con el criterio de inclusión, es decir, todos hablan de la relación entre el cuerpo y el aprendizaje. Con respecto a la etapa 4, el análisis de los datos, se realizó de forma continua y progresiva para componer un orden, estructura y significado del total de los datos recogidos. En otras palabras, el análisis se efectuó de forma circular, iniciándose desde el principio de la recogida de la información, lo que implica una constante revisión del análisis de la misma (González & Cano, 2010). El rigor metodológico se aseguró por la triangulación de investigadoras, en este caso las dos estudiantes autoras de este Trabajo Final de Egreso se encargaron ambas de leer los seis libros de Alicia Fernández para reducir la posibilidad de sesgos sistemáticos (Law, Stewart, Lette, Pollock Bosch, & Westmorland, 1998). Para la realización de la recopilación y resumen de los resultados, etapa 5, como se describió anteriormente, se utilizaron fichas textuales (Sabino, 1996b) para transcribir los fragmentos que hacían referencia a los conceptos y relaciones que invisten a las palabras claves

pertenecientes a este Trabajo Final de Egreso. Luego, se utilizó el método de índices (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., 2014) que consiste en vertebrar los resultados a partir de un índice general y provisorio que a medida que se va avanzando, se va definiendo. Para aquello se confeccionaron ejes y categorías de análisis (que serán detallados en el próximo apartado “2.4 Resultados”) y se fueron plasmando allí la información que correspondía a cada uno de ellos. De esta manera se procedió a encontrar relaciones entre las citas seleccionadas y también, para enriquecer el análisis, se incluyeron autores que pertenecen al marco teórico y otros autores que concuerdan con la línea teórica de Alicia Fernández.

2.4 Resultados

Para comenzar el presente escrito, se seleccionaron tres ejes de análisis, los cuales corresponden a (1) Cuerpo y aprendizaje, (2) Corporeidad y dimensión relacional, y (3) Corporeidad y género. Estos ejes están íntimamente relacionados entre sí y con sus respectivas categorías de análisis. Es decir que, si bien estas dimensiones se entrelazan y están en permanente diálogo, en este trabajo se diferencian con el fin de ponerlas en evidencia y poder estudiarlas.

A continuación se expondrá un cuadro para dar cuenta de los ejes de análisis mencionados con sus correspondientes categorías de análisis:

Ejes de análisis	Categorías de análisis
Cuerpo y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- El sujeto que aprende- Modalidad de aprendizaje- Inteligencia y deseo- Problemas de aprendizaje
Corporeidad y dimensión relacional	<ul style="list-style-type: none">- Interacción con la corporeidad del otre- La dimensión lúdica con le otre
Corporeidad y género	<ul style="list-style-type: none">- Asignaciones y performatividad de género- Diferencias de género, cuerpo y aprendizaje

Eje de análisis: Cuerpo y aprendizaje

Este primer eje de análisis está conformado por conceptos que son considerados nodales en este Trabajo Final de Egreso. Es por este motivo que será el eje principal y el más extenso que buscará dar respuesta a la pregunta de investigación.

Categoría de análisis: El sujeto que aprende

En esta primera categoría de análisis se distinguirán tres conceptos fundamentales, los cuales son el sujeto, el cuerpo y el organismo; y la corporeidad. Esto sucede debido a que a lo largo de la redacción de Alicia Fernández, se observó una clara distinción entre ellos para definir al sujeto que aprende.

- **Sujeto**

Alicia Fernández (2000b) plantea que el sujeto propio de la psicopedagogía es el enseñante-aprendiente, es decir, el sujeto de la autoría de pensamiento, que es el sujeto autor. Para ello, argumenta: “el sujeto aprendiente articula al sujeto deseante con el sujeto cognoscente, haciéndose cuerpo en un organismo individual y haciéndose cuerpo-instituyente en un organismo-sistema social instituido” (p. 68). La autora sostiene que el sujeto autor se conforma cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona logran interactuar, es así, que se enlaza con lo que ya conoce y se permite “mostrar”, es decir, hacer visible aquello que percibe.

Además, Alicia Fernández expresa que a través del aprender se llega a ser sujeto, y no que se deviene sujeto antes del aprendizaje. (Fernández, A. 1987, citado en Gagna, M. 2014). En otras palabras, debido a la capacidad de aprender nos conformamos como sujetos.

- **Cuerpo y organismo**

Sara Paín (1985) argumenta que en el proceso individual de aprendizaje y en la construcción de enseñanza intervienen cuatro niveles básicos de elaboración, los cuales son: el organismo, el cuerpo, la organización simbólica y la organización cognitiva. Esta primera parte del análisis se enfocará principalmente en los primeros dos niveles. Alicia Fernández (1987), que adhiere a la teoría de Sara Paín (1975), toma al organismo como un concepto que

hace referencia a lo biológico. Cuando el organismo se encuentra atravesado por la subjetividad, el deseo y el conocimiento, se transforma en la representación de un cuerpo. Sara Paín (1985) profundiza:

Hay un cuerpo real, distinto del organismo, y en gran parte independiente de él. Así el organismo es un sistema de autorregulación de él. Así el organismo es un sistema de autorregulación inscripto, mientras que el cuerpo es un mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto. (p. 116)

La autora habla del cuerpo como un sintetizador ya que las coordinaciones perceptomotoras se interceptan en él con diferentes sensaciones, emociones y sentimientos. Es el cuerpo que funciona como medio entre el mundo exterior y la autorregulación del propio organismo. Asimismo, es el cuerpo el que se apropia de ese medio para que el sujeto pueda desplegar sus aprendizajes.

Daniel Calmels (2021) piensa al organismo desde una concepción característica de la especie, por lo cual, invita a reflexionar que el cuerpo es propio de la persona. El cuerpo está atravesado por la cultura y es recuerdo de su propia génesis, mientras que el organismo tiene memoria genética y nace de las entrañas de otro organismo, y en muchos casos, a pesar del cuerpo. De igual modo, Sara Paín (1985) argumenta que: “la memoria del cuerpo es distinta de la memoria del organismo por cuanto esta última tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden” (p. 116). Según esta autora, el sujeto tiene memoria orgánica y memoria corporal, en donde la primera tiene que ver con una transmisión heredada. Es decir, es en el propio organismo del sujeto, que aparecen sus caracteres de herencia familiar, herencia que transmite y repercute en sus genes.

Alicia Fernández (2000b) explica que el cuerpo no es su psicología ni su anatomía, sino, que es el entrecruzamiento de un organismo a partir del deseo, de la inteligencia y la intersubjetividad que nos funda como seres humanos. Asimismo, Fernández (2011) continúa su análisis exponiendo, a modo de ejemplo, que el cuerpo construye el mirar, desde el organismo que provee la visión. Es decir, el organismo se encuentra atravesado por la significación en la relación intersubjetiva y el deseo es el que aporta la visión. Se puede pensar que los ojos facilitan ver pero no lo garantizan ya que los ciegos pueden mirar a través de los poros de toda su piel y del tacto de los dedos.

Daniel Calmels (2014b) expone que el cuerpo “es” en sus manifestaciones. La prueba de la existencia del cuerpo son sus manifestaciones corporales. El cuerpo existe desde el contacto, la actitud postural, los sabores, la mirada, el rostro, la escucha, los aromas, la voz, las praxis, los gestos expresivos, etcétera. De igual modo, este autor coincide con Alicia Fernández en la distinción de cuerpo y organismo. Exponiendo que diferenciar no se debe confundir con dividir, debido a que un cuerpo de la comunicación, de la expresión y del aprendizaje no es lo mismo que un cuerpo orgánico o biológico (haciendo referencia al organismo). El cuerpo se entiende como la construcción resultante del entrecruzamiento entre organismo y psiquismo. Alicia Fernández (1987) argumenta:

Desde el punto de vista del funcionamiento, podemos tomar dos dimensiones, la que pertenece al organismo, que es un funcionamiento ya codificado, y la del cuerpo, que es aprendida. El organismo necesita al cuerpo, como un grabador necesita al instrumento de música original que emita el sonido para que él pueda grabar. (p. 64)

En esta cita, la autora distingue el accionar del organismo del accionar corporal. Mientras que el primero se encuentra relacionado a un funcionamiento preestablecido y automatizado, el segundo pertenece a uno construido artesanalmente a través del aprendizaje. A la vez, marca la necesidad que tiene el organismo del cuerpo para existir. Para Calmels (1997) el cuerpo adquiere sentido a partir de su forma de actuar, que trae aparejada una acción direccionada con una intención y con un fin. Es allí, donde se puede observar que el funcionamiento responde a una cultura, es decir, el cuerpo funciona en un contexto social que determina su manera de actuar. Se debe tener en cuenta que a la hora de hablar de cuerpo, no se hace referencia únicamente a la marcación anatómica, es decir, al sexo biológico, sino que abarca al constructo histórico social e intersubjetivo que se construye a partir de la condición sexuada del cuerpo. (Lesbeguiris, M. 2014).

Sara Paín (1985) al argumentar qué es el organismo, expone: “el organismo puede definirse fundamentalmente como programación” (p. 115). La sabiduría del organismo se encuentra integrada como una memoria asentada en la morfología anatómica de los diferentes órganos y su funcionamiento se produce por una secuencia jerarquizada e integrada de comportamientos que desencadenan diferentes signos interoceptivos y exteroceptivos. De este modo, Fernández (2011) observa que cuando el cuerpo se considera un organismo, se crea un abismo entre mente y cuerpo, ya que el mecanismo del cuerpo es diferente al del organismo. Según esta autora, el funcionamiento del cuerpo se constituye en una dimensión estética y

convoca la ética de la ternura y el cuidado. Es aquí en donde el movimiento de una mano puede transformarse en caricia o un golpe, en donde se puede llorar o reír, es el cuerpo el que da brillo a la mirada indignada o enamorada, el que hace del movimiento un gesto, “gestos que no tienen sentido si no es en relación con el otro” (p. 50).

Continuando con una línea de pensamiento similar a la de Alicia Fernández, Piera Aulagnier (1980) expone que:

El encuentro con el cuerpo-placer es el encuentro con una realidad justamente reconocida como un espacio exterior al Yo, quiero decir exterior al espacio psíquico, y con una realidad doblemente preciosa: esta realidad no solamente es origen y lugar de una experiencia de placer sino que va a reforzar la caracterización del Yo frente a su propia actividad de pensamiento que demuestra ser capaz de representar y de anticipar una realidad que se revela conforme a la que se encuentra efectivamente. (p. 113)

Se puede reflexionar acerca de que el cuerpo conoce en función de la realidad que se le propone, una realidad que es exterior al Yo, y es caracterizada por cada sujeto en relación a su propia actividad de pensamiento, capaz de anticipar y representar esa realidad. No conocemos si no estamos situados en un espacio. A su vez, es en ese mismo espacio del conocer que el Yo utiliza su propia actividad del pensamiento para demostrar que es capaz de anticipar y repensar la realidad que se le revela en función a la que se le presenta con eficacia.

En relación al cuerpo en el medio, Daniel Calmels (2021) advierte que es propio del ser humano construir un cuerpo de los aprendizajes, ya que este no se nos proporciona naturalmente. En palabras del autor: “si bien cada cuerpo es único y original, en última instancia el cuerpo es producto cultural, y la cultura en tanto producción de lo común tiende a originar un destino en común” (p. 35). Esto le permite a cada cultura construir su propia significación del cuerpo aprendiente.

- **Corporeidad**

Alicia Fernández (1987) amplía el concepto “cuerpo” utilizando “corporeidad” el cual define a través de la siguiente frase: “(...) el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa” (p. 63). En otras palabras, el concepto corporeidad involucra la modalidad de aprendizaje del sujeto, con todo lo que aquello conlleva. Argumenta que el organismo a través de su programación del sistema, sea digestivo, respiratorio, nervioso, etcétera, constituye todas la

condiciones posibles y da lugar a la memoria de los automatismos. De esta manera, se puede pensar en un organismo que se encuentra atravesado por el deseo y la inteligencia que se irá mostrando en el cuerpo. Así surge el aprendizaje ya corporizado, con la sumatoria del aprendizaje hecho cuerpo.

Mara Lesbegueris (2022) plantea que la corporeidad se forma y afianza en la primera infancia mediante los vínculos y la interacción con otros cuerpos. Esto sucede a partir de las manifestaciones corporales, de sentidos, de valores, legados y tradiciones que nos transmiten ancestros; en función de las experiencias de una región, una familia, una comunidad, una época, en un sistema de creencias. La corporeidad se construye desde las vivencias de una generación, grupos de pertenencia y edad, que constituyen matrices relacionales de aprendizaje y lúdicas, y con quienes conformamos una historia personal, familiar y colectiva.

De este modo, se expone que la corporeidad es la sumatoria entre el aprendizaje, la inteligencia, el deseo y el accionar del cuerpo. De un cuerpo que se pone en funcionamiento en un contexto y en una cultura en particular.

Alicia Fernández (1987) enuncia que, como ya se mencionó, en el sujeto aprendiente intervienen cuatro factores para que este aprenda, ellos son “(...) su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro” (p. 53). El aprendizaje atraviesa el cuerpo desde el principio hasta el final. Cuando incorporamos un aprendizaje nuevo, se va a integrar al aprendizaje anterior, y esto se incluye como acto y como placer, porque este último es encontrado en el cuerpo.

Categoría de análisis: Modalidad de aprendizaje

Uno de los conceptos centrales en la teorización de Alicia Fernández (1987) es el de modalidad de aprendizaje:

En cada uno de nosotros podemos observar una particular "modalidad de aprendizaje", es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber. Tal modalidad de aprendizaje se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer-desconocer. La modalidad de aprendizaje es como una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje. (p. 121)

Se aprende en función de un molde relacional, en donde cada sujeto desde sus singularidades tiene una particular modalidad de aprendizaje, que se relaciona con la de otros sujetos. A medida que la autora fue escribiendo sus producciones a lo largo de varios años, fue ampliando su definición de modalidad de aprendizaje. En uno de sus últimos libros relaciona la modalidad de aprendizaje con el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, planteando que, entre estos, se abre un campo de producción de diferencias porque cada ser humano tiene una modalidad de aprendizaje particular, un idioma propio para tomar del otro y apropiarnos de ese discurso, para entregar - mostrarle algo de su obra. Alicia Fernández (2000c) expone “la modalidad de aprendizaje es como un idioma que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos” (p. 89).

Alicia Fernández (2000c) tomada por Adriana Reaño (2011) expresa que este molde relacional va a ser utilizado en las distintas instancias de aprendizaje. Esto supone una tensión entre lo que se formula como una permanencia y/o repetición de una anterior manera de interactuar y lo que requiere transformar ese modo de relacionarse consigo mismo como autor, con el otro como enseñante y con el objeto a conocer. En la interacción del sujeto con el medio se va a ir estructurando y conformando una “matriz de aprendizaje”. En su construcción participan la significación que el grupo familiar de origen se le haya dado al conocer, el modo en cómo el enseñante haya conseguido (re)conocer y ver al otro como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante.

Alicia Fernández (2000b) propone, como ya se mencionó anteriormente, que la modalidad de aprendizaje es un molde relacional que cada sujeto utiliza para aprender. Cuando expresa esto, se refiere a una organización del conjunto de aspectos, sean conscientes, preconscientes o inconscientes, correspondientes al nivel de significación, de la lógica, de la corporeidad, la estética y de la simbolización.

En relación a esto, escribe:

Considero que en el primer vínculo alimentario se comienzan a aprender los “puntos” para tejer el tramado de la modalidad de alimentación, la modalidad sexual y la modalidad aprendizaje. Sin duda en el transcurso de nuestra vida y a través de otros vínculos podemos aprender otros, pero las huellas de ese primer bastidor quedarán inscriptas en las posteriores experiencias de toda nuestra vida. (Fernández, A. 1992, p. 103)

Tanto la modalidad sexual, como la modalidad de alimentación y la modalidad de aprendizaje constituyen un mecanismo de andamiajes para que se manifiesten otros posibles nuevos aprendizajes. En la subjetividad de una persona, estos niveles tienen la misma manera de actuar, y los primeros acercamientos de un sujeto con estas modalidades, van a ser el punto de inicio de nuevos aprendizajes.

Al mismo tiempo, Aulagnier (1980) supone que en el momento en que el sujeto se encuentra con su cuerpo, el Yo encuentra la realidad como un espacio y lugar que le garantiza una existencia de las cosas, y de los referentes, cuyos pensamientos son los representantes psíquicos. Además, agrega: “(...) la realidad es también eso, no solamente un mundo que tiene el carácter de lo pensable, sino un mundo que asegura al sujeto la existencia de los objetos pensados por él” (p. 112).

Es imposible pensar el cuerpo de una persona alejado del sujeto, en sus aspectos inconscientes, preconsciouses o conscientes. Del mismo modo, es imposible pensar a una persona alejada de su modalidad de aprendizaje, y como asegura Alicia Fernández en la cita mencionada anteriormente, son estas modalidades (de alimentación, de aprendizaje y sexual) las que dan el punto de partida a otros posibles aprendizajes.

Alicia Fernández (1987) expone que, como ya fue expresado, en cada ser humano existe una particular “modalidad de aprendizaje”, que es una singular forma de conocer y de constituir su saber. Esta modalidad de aprendizaje se configura desde el nacimiento y en función de ella se afronta la angustia inherente del desconocer- conocer. Es similar a un esquema de operar, una matriz, un molde que se irá empleando en los distintos encuentros con el aprendizaje.

En la investigación de Mico, C y Carbajal D. N. (2021) se plantea que la temporización de Piaget en relación a la adaptación del sujeto al medio es un proceso que parte de dos elementos opuestos y complementarios: la acomodación y la asimilación; debido a que el sujeto incorpora experiencia nueva a esquemas de conocimiento previos, que el sujeto ya disponía. (Sanfelicia, 2018, citado por Mico, C y Carbajal D.N. 2021). Dicho de otro modo, el sujeto va alterando la construcción que posee, a partir de la nueva información. En este aspecto, debe tenerse en cuenta, tal como lo menciona García (2011):

La acomodación comporta un esfuerzo para modificar sus esquemas o adquirir otros nuevos que le permitan asimilar realidades más complejas. Este esfuerzo acomodatorio sirve para que el sujeto pueda asimilar los conocimientos nuevos e iniciar un ciclo nuevo. La resultante de estos procesos es una fuerza adaptativa que conduce el equilibrio sujeto-medio. (p. 2)

En relación a esto, Alicia Fernández (1987) argumenta que para construir un aprendizaje normal debe haber una modalidad de aprendizaje que produzca un equilibrio entre los movimientos de asimilación y acomodación.

Categoría de análisis: Inteligencia y deseo

Dentro de la constitución del sujeto aprendiente, Fernández (1987) propone dos conceptos centrales: inteligencia y deseo. Alicia Fernández (citada por Gagna, M. 2014) argumenta que estos dos conceptos se pueden diferenciar ya que tienen dos estructuras distintas: el primero hace referencia a la configuración cognitiva, mientras que el segundo se relaciona a la simbólica. La estructura cognitiva se encuentra en una dimensión lógica y la simbólica en una dimensión deseante, alógica y significativa. La inteligencia y el deseo se interrelacionan y posibilitan el aprendizaje. De este modo, aprender implica un intercambio no solo cognitivo u orgánico, sino también afectivo. Fernández (1987) menciona al respecto:

El pensamiento es uno solo, no pensamos por un lado inteligentemente y después, como si cambiáramos de dial, pensamos simbólicamente. El pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. (p. 75)

Esta autora propone que cuando se mencionan los conceptos deseo, inteligencia y corporeidad, se hace referencia a los intercambios cognitivos y afectivos que el sujeto tiene con el entorno, en donde se hacen visibles los intercambios simbólicos, los virtuales y los vínculos de aprendizaje. Siendo estos últimos, principalmente, los que suponen una articulación con los demás intercambios. La autora reflexiona que existen intercambios reales con el medio que el organismo puede realizar utilizando el cuerpo, pero también existen intercambios virtuales que pueden realizarse a través de la inteligencia.

Tanto Alicia Fernández como Sara Paín, tienen sus principales intereses fuertemente vinculados a la teoría psicogenética de Jean Piaget (1947), quien define el concepto de inteligencia como:

(...) la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos. Hablando con propiedad, no es una estructuración entre otras: es la

forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensoriomotores elementales. (p. 16)

En otras palabras, Piaget considera que el sujeto se desarrolla porque construye sus propias estructuras cognitivas en un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de las mismas. Dichas estructuras cognitivas permiten asimilar la realidad en la que el sujeto vive. El sujeto se enfrentará con la realidad, y por lo tanto las va a acomodar. De esta manera, la inteligencia es la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea. Estos esquemas son las representaciones que posee o construye el sujeto del entorno. Significa una concordancia entre sus esquemas cognitivos y el medio en que se desenvuelve permitiendo al sujeto desarrollarse.

Aportando un acercamiento conceptual a las teorías de este autor, Alicia Fernández (1987) sostiene que mientras la inteligencia procesa a través de una elaboración objetivante los movimientos de acercamiento y apropiación del objeto, genera una clasificación, posible de seriar, que se incluye en una estructura jerárquica y de clase, de manera general. Así es cómo el deseo tiende a apropiarse del objeto incluyéndose en alguna metáfora propia, significándolo a través de una elaboración subjetivante.

Alicia Fernández (1987) adhiere a la perspectiva epistemológica constructivista de Piaget, partiendo de considerar la estructura lógica como una estructura genética, y que el conocimiento se construye.

Siguiendo con este análisis, Sara Paín (1975) dirá que el aprendizaje es una actividad en la que el sujeto internaliza y accede a las pautas de la cultura, en el contexto en el que pertenece. Dichas pautas forman parte de las modalidades de la acción condicionada por los utensilios, por ejemplo el lenguaje, como por las normas valorativas estéticas y éticas que se utilizan para sancionar el quehacer humano.

Sara Paín (1975) realiza una relación entre inteligencia y deseo al exponer que toda práctica o conocimiento se produce por la aplicación de una estructura, que se encuentra condicionada por el nivel de adquisición, es decir, por la inteligencia. Al mismo tiempo, el entrenamiento es el único que promueve la aparición de estrategias de mejor nivel, más equilibradas. Por otro lado, esta autora plantea que el aprendizaje cumple el rol de afianzar la estructura cognitiva, debido a que esta se realiza por vía de su aplicación. Para que sea eficaz, debe producirse progresivos aprendizajes de la realidad. Se necesita del equilibrio de la sistematización para incorporar el conocimiento y poder utilizarlo en cualquier momento.

Categoría de análisis: Problemas de aprendizaje

Alicia Fernández (1987) argumenta, que para que se produzca un aprendizaje se necesita de estructuras inconscientes, de la estructura de la inteligencia y de la estructura deseante. Por lo cual, es posible encontrar un problema de aprendizaje como síntoma con distintos niveles de desorganización, de acuerdo a en qué punto del desarrollo se estableció.

A su vez, esta autora expone que el problema de aprendizaje se debe diferenciar en dos grandes categorías según su origen (Fernández, A. 2000a). Por un lado, la primera categoría corresponde a un “problema de aprendizaje” propiamente dicho y hace referencia a causas que se encuentran mayormente en el sujeto aprendiente (que comprende su organismo, cuerpo, inteligencia y deseo) y su grupo familiar. En este tipo de problema de aprendizaje, le niño soporta y padece la dificultad, pero necesaria y dialécticamente los otros aportan el sentido a esa dificultad, debido a que el origen de este problema no se encuentra en la estructura individual, sino que el síntoma se encuentra en un entramado de relaciones familiares que a la vez se vincula con la estructura individual del sujeto.

Por otro lado, la segunda categoría se trata de un “fracaso escolar” o “problema de aprendizaje reactivo” al hallarse las causas en la institución socioeducativa y su entorno social. Este tiene que ver con factores externos al sujeto aprendiente, y no implica una modalidad de aprendizaje alterada, ni una inteligencia atrapada. Los problemas de aprendizaje reactivos son un mal vínculo enseñante – aprendiente o una mala inserción en el mundo educativo, sin instalarse en la estructura interna del sujeto. De todos modos, estos temas deben ser tratados para que luego no se conviertan en un síntoma.

A lo largo de su bibliografía, Alicia Fernández plantea diferentes tipos de problemas de aprendizaje: como inhibición o síntoma, y los problemas de aprendizaje reactivo. Por este motivo Alicia Fernández (1987) refiere:

El problema de aprendizaje que constituye un “síntoma” o una “inhibición” se conforma en un individuo, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente. (p. 92)

La autora concibe al ser humano de manera integral, en donde los niveles del organismo, el cuerpo, el deseo y la inteligencia no se encuentran fragmentados, sino más bien, uno es consecuente de otro, y todos están interrelacionados. Si en estos niveles no existe una dinámica que los articule y que perdure en el tiempo, es probable que surja algún síntoma o inhibición generando un problema de aprendizaje. Al mismo tiempo, Fernández (1987) menciona que el síntoma-problema de aprendizaje generalmente conlleva perturbaciones instrumentales que se expresan en el cuerpo, en la medida en la que se encuentra atrapada la posibilidad de aprender, y de esta manera, perturbará consecuentemente a la estructura cognitiva y a la imagen corporal.

Asimismo, el síntoma en el aprendizaje tiene un carácter distintivo y una especificidad que lo caracteriza de otros síntomas. Para esto, Alicia Fernández (1987) menciona “(...) no es un síntoma conversivo, no hay una conversión clara, única o puntual a lo corporal” (p. 97). De este modo, se puede reflexionar que lo que se atrapa es la capacidad de aprender y la inteligencia, que no es una función corporal ni una parte del cuerpo. Lo atrapado en el síntoma-problema de aprendizaje es una estructura genética. A modo de ejemplo se piensa que no produce el mismo efecto una parálisis que atrapa el brazo, que un atrape en la inteligencia, es por ello que en este caso el brazo no podría llegar a detener su crecimiento cómo lo hace la inteligencia. De esta manera, se podría encontrar con una inteligencia transformada a distintos niveles de desorganización o una inteligencia detenida producto de un síntoma instalado en el momento de su desarrollo. Dicho de otro modo, desde esta perspectiva, el ser humano, se encuentra en constante crecimiento y desarrollo, por lo cual estos dos niveles a los que refiere -inteligencia y deseo- no son estáticos y pueden transformarse en función de un medio que habilite a ese desarrollo. Cuando hay una dificultad de aprendizaje, lo que se puede observar es el síntoma de la inteligencia apresada, construyendo en forma constante su apresamiento.

Por otra parte, el problema de aprendizaje reactivo interfiere en el aprender en sus manifestaciones sin alcanzar el atrape de la inteligencia. Alicia Fernández (1987) expresa que esto sucede mayormente a raíz del enfrentamiento del aprendiente y la institución educativa que actúa de manera expulsiva.

Para ejemplificar estas diferencias, Fernández (1987) compara la desnutrición y la anorexia. Los problemas de aprendizaje reactivo se equiparan a la desnutrición: el sujeto tiene el deseo de aprender pero no se le otorga la posibilidad. En cambio, los problemas de aprendizaje como síntoma o inhibición serían como la anorexia ya que el sujeto tiene la posibilidad de aprender pero no el deseo. En ambas situaciones no hay aprendizaje, pero por distintas razones, así como en ambos casos le niño no come y tampoco aprende.

Continuando con el análisis, Alicia Fernández (2000a) propone que “los problemas de aprendizaje se constituyen en los espacios que van carcomiendo los no – pensables que crecen y se rigidizan.” (p. 129). Para la autora, un no-pensable se produce porque se genera angustia, la cual puede llevar a cubrir o inhibir el deseo de conocer, de este modo, los no-pensables se diferencian de los impensables, ya que los primeros, dificultan el pensar, no son límites sino que son similares a agujeros, como espacios vacíos, y terminan imponiendo una prohibición de pensar; mientras que los segundos, se conectan con los límites de la capacidad del pensamiento.

Alicia Fernández (2000a) tomada por Analia González (2018) expone que “los impensables sin embargo se conectan con los límites de la capacidad del pensamiento. La autora da el ejemplo del mayor número posible, el cual es impensable. Pero los mismos, invitan a pensar, propician el pensamiento” (p. 19). De este modo, el no pensable llena con angustia desplazada de otro lado del espacio de querer aprender algo, sea nuevo o reforzar lo ya aprendido. Así es que cuando un no-pensable perdura en el tiempo o se extiende, se puede llegar a convertir en una inhibición cognitiva o en un síntoma- problema de aprendizaje.

A su vez, Alicia Fernández (citada por Gagna, M. 2014) propone que el concepto “inhibición” tiene dos características, por un lado, la evitación del aprender y del pensar y, por otro lado, la no alteración del pensar como en el síntoma. Asimismo, cuando se encuentra sexualizado el pensar, el aprender y el conocer, puede producirse un tipo de inhibición, la llamada inhibición cognitiva.

Basándose en la teoría psicoanalítica, en donde se argumenta que el concepto “inhibición” por lo general tiene que ver con una sexualización de la función inhibida, la autora propone que lo que puede estar sexualizado en la inhibición cognitiva es el objeto de conocimiento o el proceso que lo lleva al mismo. Para esto, Alicia Fernández (1987) expone:

La modalidad de aprendizaje en la inhibición en general remite a una disminución presentándose como hipoasimilación – hipoacomodación. En cambio, en el síntoma la modalidad de aprendizaje va a aludir al conflicto y al desequilibrio presentándose como hiperasimilación – hipocomodación o, a la inversa, como hipoasimilación – hiperacomodación. (p. 99)

El problema de aprendizaje como síntoma tiene relación con el signo y el símbolo. A partir de su historia, cada persona va a simbolizar de distinta forma la relación significativa - significado y le va a ir otorgando su propia representación. Alicia Fernández (1987) remarca: “El síntoma alude y elude al conflicto. Lo elude para no contactarse con la angustia, pero al

mismo tiempo está mostrando una marca, señalando, es decir, aludiendo al conflicto. El síntoma es el retorno de lo reprimido” (p. 96). El sujeto enfrenta una lucha permanente para que lo reprimido continúe reprimido, y este se comunica a través del síntoma. Esa forma de comunicarse no es al azar, como profundiza Fernández (1987), si el síntoma es, por ejemplo, el no aprender y lo atrapado allí es la inteligencia, lo que está señalando el síntoma puede estar relacionado al saber, ocultar, conocer, mostrar o no mostrar. El mensaje se encuentra encriptado y la inteligencia atrapada.

Eje de análisis: Corporeidad y dimensión relacional

Continuando con lo abordado en el eje anterior, en esta instancia buscaremos profundizar los conceptos cuerpo y organismo, diferenciándolos y exponiendo su importancia en la conformación del ser humano. A su vez, se buscará relacionar el concepto cuerpo y aprendizaje con el medio que lo rodea.

Categoría de análisis: Interacción con la corporeidad del otro

Alicia Fernández (2011) expone diversos ejemplos que diferencian al cuerpo del organismo. Los mismos serán expuestos a continuación con el fin de continuar profundizando en su análisis.

Mientras que el organismo memoriza, es el cuerpo que recuerda; para esto, el cuerpo precisa significar su presente y anhelar su futuro. El organismo otorga una memoria ancestral que vive en este desde la primera célula viviente del cuerpo ya que incluye acontecimientos presentes e incertidumbre futura. Así es como insistentemente la memoria organizada se encuentra presente en el sujeto, pero es el cuerpo el que puede olvidar.

La potencia de los movimientos las provee el organismo, mientras que con ellos, el cuerpo construye gestos. El cuerpo con la voz realiza silencios y palabras, el organismo permite el sonido. El organismo permite oír, y el cuerpo potencia ese oír para escuchar o no. Si no posee el sentido de la audición, el sujeto tiene otros sentidos, como los dedos y los poros de la piel para que oigan.

El organismo es la cara y el cuerpo el generador de un rostro con las caricias del otro y la mirada. La posibilidad de ver la da el organismo y es el cuerpo que resuelve mirar o no mirar, y si el organismo no le dio visión, el cuerpo puede proveerla a través del acariciar de las manos, el sostén de la mirada.

El encargado de atender y ser atendido es el cuerpo, ya que tiene la posibilidad de atender porque puede distraerse y desatender, quizás por el mero reclamo de ser atendido de otro modo.

La posibilidad de engendrar es del organismo, pero la posibilidad de adoptar un hijo la posee el cuerpo, porque si el organismo no le permite gestar, el cuerpo puede construir úteros desecantes donde anidar un hijo deseado.

Alicia Fernández (2011) afirma:

Al nacer un bebé, no existe por un lado un organismo y, por otro, un “ambiente” que lo recibe. Ya desde el vamos. nos encontramos con tres instancias: a) en primer lugar, un espacio “entre”, espacio diferenciador existente desde el tiempo de gestación; b) el niño; y c) la madre ambiente. (p. 81)

Se observa cómo en la constitución de las personas hay un interjuego constante entre el ambiente y le otre. El organismo y el cuerpo -el cuerpo ambiente del otre- cobran un lugar central en el desarrollo del niño. De este modo, la autora expone que para aprender a mirar necesitamos ser mirades y para aprender a hablar necesitamos ser escuchades, así es como se construye la capacidad atencional: en esa continuidad y discontinuidad que produce ese espacio “entre”. De esta forma, el silencio tiene un lugar central, que tiene que ver con escuchar y escucharse pero no con silenciarse. Asimismo, “el organismo facilita el ver y el oír, pero es en el cuerpo (que no existiría si no es en la relación amorosa con otros) donde se produce el aprendizaje de escuchar y mirar” (Fernández, A. 2011, p. 45). Se puede decir, entonces, que el organismo nos provee de oídos, pero es en el espacio intersubjetivo que el sujeto aprende a escuchar.

Al hablar de la constitución del feto en el pasaje de organismo a cuerpo, Alicia Fernández (2011) enuncia que la llamada “(...) “provisión ambiental” está signada por el deseo, el pensar, las significaciones y los mitos propios de la cultura a la que la mujer y el niño pertenecen, estando presente aun antes de la gestación” (p. 82). La biología es la encargada de otorgar la posibilidad de gestar, posibilidad orgánica, en donde la madre (y el) ambiente pueden ir generando significaciones para que el organismo de ese ser naciente pueda convertirse en cuerpo. Es en este proceso, que el embrión deja de ser un feto para convertirse en bebé a partir de algo que no es el organismo de la mujer sino lo que Winnicott (1962) denomina “madre ambiente”.

Daniel Calmels (2014a) comenta que la vida orgánica se diferencia del cuerpo de la comunicación debido a que la expresión es una construcción que no poseemos de forma innata ya que el ser humano nace procurando la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. El cuerpo es descrito como una insignia, debido a que se construye de manera distintiva y única a otros cuerpos, así es como el cuerpo se identifica con otros cuerpos. Primero con los cuerpos cercanos familiares y luego de la comunidad que comparte modos y usos de manifestarse. De este modo, el cuerpo se constituye en un distintivo colectivo y familiar, en donde se reúnen los rasgos peculiares que le dan identidad a cada

familia singularmente, en un contexto de cuerpos colectivos que comparten las características culturales de cada sociedad. Daniel Calmels (2014a) comenta:

No es que el niño/a descubre algo que ya está dado, sino que el cuerpo es una construcción, sobre la vida orgánica, de diversas manifestaciones corporales, como son la *mirada*, la *escucha*, el *contacto*, la *gestualidad expresiva*, el *rostro y sus semblantes*, la *voz*, las *praxias*, la *actitud postural*, los *sabores*, la *conciencia del dolor y del placer*, etc. (p. 12)

En otras palabras, es en el cuerpo en donde se construyen diferentes manifestaciones y que este se construye sobre la vida orgánica.

Por otra parte, Sara Paín (1985) expone que el cuerpo, no solo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento, forma parte de la mayoría de los aprendizajes. El cuerpo cumple una función de enseña, ya que a través de este se realizan las mostraciones de “cómo hacer”. Pero a través de los sentidos, tales como la mirada, la vehemencia del gesto y las modulaciones de la voz, es que se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significan para el otro. Así, Paín (1985) expone que “ese placer agregado, por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significará ese “deseo del otro” donde deberá anclar el del sujeto” (p. 118). Como consecuencia de lo construido por el propio cuerpo, la descorporeización de la transmisión despoja de cualquier tipo de interés a lo que se transmite y garantiza su olvido. De este modo, la identificación con los significantes transmitidos exclusivamente por el cuerpo, incorporados a la expresividad del sujeto, le permitirán -cuando se trate de conocimientos transmitidos impersonalmente- lograr transformarlos en un espectáculo interesante.

En cuanto a Calmels (2021), realiza un bagaje teórico exponiendo los aprendizajes a los que está expuesto el niño, teniendo en cuenta que los primeros aprendizajes del infante están fuertemente vinculados con el cuerpo, en la medida de que este lo construye. Es decir, es el cuerpo que se construye desde la provocación, sostén y el acompañamiento del adulto que cumple la función de crianza. Este mismo autor sostiene que el cuerpo es construido en las interacciones con los otros significativos que cumplen una función corporizante. La construcción de un cuerpo es el mayor de los aprendizajes. En relación a esto, Alicia Fernández (1987) expresa:

El aprendizaje es un proceso que se significa familiarmente, aunque se apropie individualmente, interviniendo el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo del aprendiente y también del enseñante, pero el deseo es necesariamente el deseo del otro. (p. 131)

Es decir que, si bien el aprendizaje se adquiere de manera personal, tiene como motivación el interés del otro. Los aprendizajes suceden en el interior de una relación humana cuya matriz se configura en los primeros vínculos madre-padre-hije-hermana. Esto sucede porque los bebés dependen de un otro, obligando así al adulto que se encargue del niño y este pueda vivir, crecer y aprender.

Siguiendo con esta línea, Alicia Fernández (1992) manifiesta que para aprender a hablar, el niño debe tener un aparato fonador disponible pero, indispensablemente, además debe contar con un enseñante. El aprendiente va a transversalizar su organismo con inteligencia y deseo, logrando conformar un cuerpo en una relación con un enseñante que enuncia, a través de su corporeidad y su palabra, la inteligencia y el deseo.

A partir de las primeras experiencias corporales, entre una madre-proveedora de alimentos-nutrientes y un bebé necesitado de adquirir las particularidades de ese alimento-leche materna en sustancias de su propio cuerpo, se construye la modalidad de aprendizaje. Esta, como ya se mencionó en el eje de análisis anterior, constituye un molde relacional, conformado entre la madre como enseñante y el hijo como aprendiente, que a lo largo de toda la vida va a continuar edificándose en los siguientes vínculos entre personajes aprendientes y enseñantes (padre, hermanos, abuelos, vecinos, grupo de pertenencia, medios de comunicación, docentes).

Tal como se conforman aprendizajes, también pueden configurarse sus problemas. La interpretación de su etiología son el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. En esa relación se encuentra la representación del aprender, la forma de circulación de conocimiento y el saber dentro del grupo familiar y cuál es el lugar asignado que tiene el niño en aquella institución. Los padres, y/o quienes ocupen la función cuidadora, tienen un papel primordial en esta instancia, pudiendo (o no) resignificar la situación del problema de aprendizaje y darle una nueva representación. Este asunto es observable y analizable desde el aprendizaje, ya que es allí donde el problema de aprendizaje se va a reflejar, y si el organismo y el cuerpo le otorgan el espacio para su crecimiento, puede transformarse en síntoma. (Fernández, A. 1987)

Retomando la categoría de análisis “Problemas de aprendizaje”, la autora explica que el problema de aprendizaje se lo considera como consecuencia de la relación constructiva del

organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo en la persona incluida en un grupo familiar, que a su vez, este grupo es quien va a otorgarle sentido y funcionalidad a su síntoma. Además, esta persona se halla inmersa en un sistema educacional que también lo condiciona y significa. Por lo cual, para poder interpretar, analizar y desanudar el síntoma, es necesario tener en cuenta su familia, la institución educativa y la singularidad del individuo. Sólo así, se podría observar el posible atrape de su inteligencia y su corporeidad.

Según la autora, el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y también lúdica, que será profundizada en la siguiente categoría de análisis. Implica un despliegue creativo que se pone en juego al relacionarse la inteligencia con el deseo y al equilibrarse la asimilación y la acomodación. Para identificar los problemas en el aprendizaje se debe analizar los procesos y no los resultados, y hay que observar cómo aprende y cómo juega le niño para, luego, reconocer cuál es el origen de su dificultad.

Categoría de análisis: La dimensión lúdica con le otre

En el plano del aprendizaje, también necesitamos incluirnos en el espacio lúdico para arrojar las ideas de otros y luego poder atraerlas. Y así se van construyendo el conocimiento y se lo puede apropiar como aprendizaje. (Fernández, A. 1992. p. 158)

La autora expresa que el juego resulta una gran herramienta para construir conocimiento y, luego, adueñarse de ese aprendizaje. Además, Fernández (2011) manifiesta que al jugar se construye el cuerpo ya que los límites del organismo se topan con el deseo. Dicho de otro modo, ese organismo deviene cuerpo al encontrarse con el placer del juego.

Calmels (2004) enuncia que las acciones lúdicas dentro de la relación corporal que se establezca entre le niño y le adulte a cargo de la crianza, constituyen una gran fuente de aprendizaje. Esta relación corporal en conjunto con las condiciones de la vida orgánica y de una estimulación de las funciones van a influir en el normal desarrollo psicomotor. El cuerpo es consecuencia de la tarea corporal entre le adulte y le niño y se construye en la relación con les otros.

Alicia Fernández (1987) expone que en esa relación entre le adulte y le niño, el primero deberá hacerse a un lado del “lugar del saber” para que se le pueda percibir como “portador”, es decir, como un representante del conocimiento y no como el conocimiento mismo. De esta manera, ese espacio podrá ser concebido como un “espacio transicional”, donde se pueda

recrear un espacio de juego y creatividad del niño, lo cual es la matriz del aprendizaje. En relación a este último concepto mencionado, Winnicott (1971) menciona que el espacio transicional, es una realidad que no es interna al individuo, se halla fuera, pero tampoco es el mundo exterior. En ella, le niño recoge objetos o fenómenos de la realidad exterior y los utiliza en función de una demostración que deviene de su realidad interna.

Alicia Fernández (1987) tomada por Melisa Gagna (2014) menciona que no se puede hablar de construcción del saber si no se juega con el conocimiento. Cuando menciona el concepto juego, la autora expresa, que no está haciendo referencia a un acto, ni a un producto, sino a un proceso; refiere a un lugar y un tiempo. Le niño que juega es un “individuo sano” (Trieb, 1978) en donde en el jugar se produce un espacio transicional, de confianza, de creatividad, se produce una transición entre el creer y el no creer, entre el adentro y el afuera. Tal como lo desarrolla Winnicott (1971) el espacio transicional es el único donde se puede aprender, entendiendo que coinciden el espacio transicional y espacio de aprendizaje.

En relación al juego y a la interacción del niño con el otro, Alicia Fernández (2011) analiza el dibujo de un infante y menciona “no es ‘célula bipedestada’ ni ‘monigote’. Es el dibujo que distraídamente aprendió dibujando/acariciando el rostro de su madre, utilizando la piel como primer papel” (p. 32). Es en ese dibujo, que le niño realiza trazos grandes, con manos enormes, colocando un rostro con agujeros en donde se puede observar cómo a través del juego coloca unas manos (las suyas) gestando -gestando sus gestos- es un cuerpo humano con gestos en construcción. La autora expone que el pasaje de lo abstracto de la figura humana llevada al papel es a través del tacto corporal, y es así cómo le bebé, cuando se alimenta en brazos de su madre, dirige su vista alternativamente a sus propias manitas y al rostro de su mamá. Es en ese espacio que sus manos juegan sobre el rostro de la madre y a través del tacto de sus manos sobre ese rostro humano comienza a dibujar el rostro de la madre con los dedos, para luego, con el tiempo, pasar ese tacto al papel o a cualquier superficie en donde pueda dibujar y jugar.

Otro punto a analizar es que el jugar constituye uno de los modos que presentan las niñas y los niños de crear y aprehender el mundo que les rodea. Para esto, Mara Lesbegueris (2014) expone “tal ‘creación del mundo’ se realiza gracias a sus cuerpos, presentes en sus manifestaciones corporales, las cuales habilitan (y restringen) formas generalizadas de estar en el mundo” (p. 14). Por este motivo, cada manifestación del infante se puede representar a través del juego, juego en donde siempre se pone a jugar el cuerpo. La autora exhibe que no existe el cuerpo sin rastros lúdicos ni el jugar descorporizado que atestiguan la presencia de otros cuerpos. En palabras de la autora:

El cuerpo cuenta con el juego como uno de los ámbitos que propician su construcción, mientras el jugar necesita del cuerpo como ámbito de materialización para el despliegue simbólico e imaginante. (p. 52)

De este modo, se puede pensar el juego como uno de los promotores del desarrollo del cuerpo, en donde gracias al espacio lúdico, el sujeto puede desplegar su desarrollo corporal. Calmels (2004) señala al respecto que el juego no se inaugura con el uso de los juguetes sino que comienza con las acciones de los cuerpos cercanos, aquellos que contienen afectivamente. Le niño se introduce corporalmente para participar e introducirse en la ficción a través de acciones prelúdicas realizadas por adultos encargados de la crianza.

Retomando las funciones de crianza (Calmels, D. 2014a) que fueron mencionadas en la categoría de análisis anterior, estas están íntimamente relacionadas con los juegos, juegos que son propiamente de crianza y que se encuentran ligados con el saber más que con el conocer, ya que son acciones que se transmiten a lo largo de las descendencias. En palabras del autor:

(...) estas funciones y juegos de crianza se transmiten de generación en generación y no necesitan anotarse en un libro, porque se “anotan en el cuerpo”. (...) Los padres acuden al “libro de su propio cuerpo” para poner en acción caricias, gestos, miradas, mecimientos, contactos, alejamientos, y todo aquello a lo que se recurre para construir y afianzar el cuerpo, sobre la base del organismo que emite señales programadas. (p. 33)

A través del cuerpo de uno u otro nos apropiamos del organismo, construyendo un cuerpo propio. El autor argumenta que los juegos de crianza dan nacimiento a los juegos corporales ya que es un fenómeno que convoca al sujeto. Estos últimos remiten a la presencia del cuerpo y a sus posibles manifestaciones, e implica posicionar al cuerpo como motor del jugar. También expresa que utilizar esta definición al mencionar los juegos corporales es ponerle una jerarquía esencial a la corporeidad de manera compleja. Para esto, Alicia Fernández (2000c) expone, a modo de ejemplo, que cuando se trata con niños con problemas en el aprendizaje lo que supone un déficit en el jugar, puede “curarse” a través del psicodrama ya que es el propio juego dramático el identificador del jugar y “permite ir trabajando como un escultor que produce su escultura, mientras van casi dibujándose los recorridos del cuerpo entre los objetos” (p. 93). En otras palabras, poner a disposición el cuerpo para jugar forma parte imprescindible tanto para

el tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje como para cualquier tipo de desarrollo sano en la niñez, porque el propio juego puede ser utilizado como promotor de corporeidad.

Por lo que refiere a Donald Winnicott (1971), él formula que el juego puede ser una forma de comunicación en psicoterapia ya que “lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última conduce a relaciones de grupo” (p. 65). Dicho de otro modo, en grupo los participantes pueden utilizar el juego como mediador para comunicarse, crecer, aprender, y expresarse. Asimismo, Mara Lesbegueris (2020) considera que el juego es uno de los lenguajes y expresiones vitales en las infancias y argumenta que debe pensarse las lógicas desde donde se habitan o no el deseo, el placer y la alegría para que este sea un proyecto corporal y político.

Eje de análisis: Corporeidad y género

En este eje se analiza la relación entre la corporeidad y el género. Desde el año 1992, a partir de la publicación de su segundo libro “*La sexualidad atrapada de la señorita maestra*”, Alicia Fernández habla del aprendizaje en la mujer y sus dificultades frente a un medio que la condena. Establece una relación entre la sexualidad y el aprendizaje ya que expone que la mujer, frente a una sociedad patriarcal, se va a situar en una posición más sumisa y vergonzosa que el hombre, y por ende, su manera de aprender también se va a ver perjudicada. Sin embargo, más adelante, también va a explicar cómo este sistema a la vez va a afectar el aprendizaje en los hombres. Al respecto, la autora expone:

La propuesta de salud frente a nuestra sexualidad, desmentida, entrampada, omitida, atrapada, encapsulada, aprisionada, enclaustrada, enredada, atada, indiferenciada, pasa por:

- el reconocer la diferencia como diferencia y no como carencia (tiene o no tiene);
- el no omitirse;
- el legalizar el modo de producción de saber y de conocer característico de las mujeres;
- el hacer visible nuestra producción invisible;
- el hacer pública nuestra producción doméstica;
- el autorizarse a ser mujer. (Fernández, A. 1992, p. 12)

Categoría de análisis: Asignaciones y performatividad de género

El género no es solo una categoría descriptiva sino *analítica*, porque permite pensar las dimensiones de poder (jerarquías y silenciamientos) que se han manifestado de manera constante a lo largo de la historia de la humanidad a partir de la diferenciación sexuada de los cuerpos. (...) El género es entonces un *complejo sistema de jerarquías sociales* constituido por las “atribuciones de sentido” que cada sociedad le va otorgando a un cuerpo a partir de las características de su sexo biológico, un modo de categorización e interpretación de las corporeidades. (Lesbegueris, M. 2020, p. 92).

La autora establece que la clasificación de las personas en géneros posibilita analizar las categorías de poder que se establecen desde la distinción de su sexo, a partir de sus genitales. Esta distinción está cargada de significaciones que la sociedad construye, las cuales imponen una jerarquía social.

A su vez, Judith Butler (2007) tomada por Lesbgueris (2020) formula que las identidades de género son consecuencia de una actividad performativa, es decir, de una profunda transformación del cuerpo, que conlleva normas y cicatrificaciones. Consiste en actuar, identificar, incorporar y recrear en conjunto con otros cuerpos desde temprana edad. De esta manera, Lesbgueris (2020) expresa que esta construcción de la identidad implica la construcción del cuerpo, ya que, junto con el género, ambas nos representan de manera relacional, jerárquica y cultural. Por lo cual, la autora interpreta que el género es un manifiesto.

Para continuar el análisis, Fernández (1992) expresa que la representación del cuerpo se ha ido transformando a lo largo de los tiempos. El medio ha ido significando su definición, lo cual incide en la construcción de la identidad. Al nacer, la persona cuenta con un organismo, el cual es significado como cuerpo por parte de sus progenitores. Este organismo, a partir de sus genitales, va a establecer si es varón o mujer y desde este acontecimiento, le recién nace construirá su identidad. Conforme a este tema, Lesbgueris (2014) establece un primer hito vinculado al cuerpo y al género en relación a la designación de significantes que identifican el sexo del recién nacido. Ese anuncio va a posibilitar a las madres, y/o quienes cumplan la función de cuidar, que actúen en función de los significantes que tengan sobre la corporeidad, es decir, van a nombrar, significar, imaginar y utilizar su cuerpo en la crianza, a partir de aquella clasificación que deriva del organismo del recién nacido.

La pregunta que se realiza Fernández (1992) es cómo va a construir un cuerpo sexuado, perteneciente sólo a una de las dos posibilidades que la biología permite.⁴ La respuesta de la autora a este interrogante consiste en que el cuerpo, femenino o masculino, que es causa y consecuencia de su historia y de su proyecto identificador, va a construirse a partir de dos instancias. En primer lugar, desde los genitales que manifiesta su organismo y, en segundo lugar, por la manera en que su medio representa el suceso de haber nacido varón o mujer, y la significación del ser mujer o ser varón que poseen.

Esta significación va a incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del bebé, ya que la autora reconoce que no es un proceso asexuado. En relación a esto expresa:

⁴ Creemos que la autora habla de únicamente dos posibilidades porque se sitúa en la sociedad de los años noventa, donde no era tan divulgado el amplio espectro de la diversidad sexual que encontramos hoy en día.

El bebé aprenderá a ser mujer o a ser varón, aprenderá como mujer o como varón, construirá un cuerpo masculino o femenino. (...) Pero, además, quien va a aprender a caminar es un nene o es una nena y quien enseñe estará enseñando a un varón o a una mujer, estará transmitiendo, entonces, junto con la mano que sostiene o con los brazos que esperan ese primer paso de autonomía, un significado acerca de cómo caminan las mujeres o los varones. (1992, p. 52)

En esta cita, Alicia Fernández manifiesta que el género (y su representación social) van a influir en la forma en que se le enseñe a esa persona, y por lo tanto, en la manera en que aprenda. La sociedad tiene una visión de lo que es femenino y lo que es masculino y a partir de aquello se actúa de determinada manera para con las mujeres y para con los varones. Conforme a lo expuesto, Mara Lesbegueris (2014) comenta que la construcción del cuerpo siempre es en función de otros cuerpos y de sus manifestaciones corporales. Dicho de otro modo, el cuerpo se construye a partir de la mirada, el tacto, la escucha, el rostro, la voz, los gestos expresivos, sabores, praxia, aromas, actitudes posturales, y un conjunto de significaciones, mandatos y valoraciones en torno a lo que se espera del cuerpo de la mujer y del hombre en un determinado momento social e histórico. En el texto la autora continúa su análisis, argumentando: “Cuerpo, género y subjetividad no son categorías que pueden ser comprendidas en forma aislada. No hay cuerpos sin género, ni cuerpos desprovistos de subjetividad” (p. 19).

Asimismo, las marcas de los cuerpos no solo difieren de su genética sino que el contexto en donde se desarrollan también genera marcas. La inscripción cultural a lo largo del tiempo construye en los cuerpos diversas manifestaciones porque en estos se imprimen marcas de una época, cultura, clase social, un género, religión, y una familia particular. Tal “impresión” no es unidireccional, es decir, del afuera hacia los cuerpos, sino que es dialécticamente: desde y hacia los cuerpos.

Alicia Fernández (1992) expone que el hecho de ser mujer genera diferentes determinantes culturales en donde las mujeres deben seguir un modelo de feminidad. Dicho modelo determina que si la mujer no quiere ser tildada de “machona” o “fálica” y desea ser femenina, la mujer “debe ser sumisa, obediente, pasiva, debe agradar, decir siempre que sí, aunque no esté de acuerdo, sonreír, callar y ni siquiera preguntar” (p. 148). En una misma línea de pensamiento, Mara Lesbegueris (2014) expone que el “ser niña” no surge desde el nacimiento sino que se construye. El cuerpo no se hereda, porque lo que se hereda es el

organismo. El cuerpo se construye en una relación particular con otros cuerpos, y estos se ven encarnados en diferentes instituciones que constituyen al ser humano. La misma autora continúa su análisis exponiendo: “Los cuerpos no existen por fuera del orden familiar, social y cultural que les otorga sentido y los inscribe en la diferencia sexual” (p. 24). Es decir que no somos cuerpo si no es en función de la cultura que nos aloja. A su vez, los roles de género corresponden a imágenes culturales de lo que representa la feminidad y la masculinidad, como así también a la realización corporal de esas significaciones. Los roles de género se encarnan y repiten corporalmente en lo que se espera como femenino y masculino, se representan en los comportamientos, gestos, actos y actitudes de lo que se espera para “ser niño” o “ser niña”, corresponden a inscripciones culturales y sociales que anteceden a la niñez.

Con respecto a ser mujer en una cultura patriarcal, Fernández (1992) expone que el discurso médico hegemónico va a hablar de organismo y no de cuerpo, ya que fragmenta a cada órgano para estudiarlo y va a omitir al deseo. Los que tienen el conocimiento son otros, no el propio cuerpo-organismo. Esto va a causar daño en lo correspondiente al cuerpo de las mujeres como sucede en la pubertad y gestación. Las mujeres reciben mucha información sobre su organismo, que no responden a sus preguntas que surgen sobre el cuerpo. La autora expresa: “Las ‘formas culturales’ femeninas entran en contradicción con las formas somáticas femeninas. Este hecho exige a la subjetividad femenina un trabajo extra, en el aprendizaje de ser mujer” (Fernández, A. 1992, p. 54). A través de estas formas culturales la mujer se identifica con ser madre, pero no se establece la misma relación con el varón, quien culturalmente no necesariamente debe ser padre. Continúa su análisis exponiendo el ejemplo de la menstruación, que es un proceso natural y orgánico en el cuerpo de la mujer. Este proceso muchas veces genera que las niñas tengan vergüenza y rechazo de su propio cuerpo debido a la desinformación con la que cuenta la sociedad. El proceso de menstruación deja una marca en el cuerpo de la niña, representando que a partir de ese momento va a comenzar a ser mujer. Esta marca, que es visible, va a responder a la misma sociedad y cultura que aloje a esa niña, ahora convertida en mujer. El grupo de pertenencia cultural puede ver esa marca como un síntoma de vergüenza, síntoma que va a generar que la mujer debe esconder lo orgánico de su propio cuerpo. Alicia Fernández (1992) ejemplifica:

Aquí tenemos una “forma somática” que sale de adentro para afuera, es decir, “muestra”, pero que en nuestra cultura se va a enlazar con una “forma simbólica” que indica que la mujer debe esconder. La púber puede quedar entonces enganchada en una trampa: la de que todo mostrar es un acto vergonzoso. (p. 56)

Esta forma somática y simbólica que atraviesa a la mujer cuando se encuentra menstruando, genera vergüenza y rechazo. El rechazo surge en una cultura que desestima las formas orgánicas de ser mujer. Esto sucede por la ausencia de información, esta ausencia genera un sentimiento de no poder dominar su propio cuerpo, y pasa a ser un cuerpo extraño que le suceden cosas imprevisibles.

Lo no expresado y avergonzado en el proceso orgánico de menstruar se transforma en sufrimiento que el cuerpo absorbe ya que se genera una oposición entre el conocimiento escondido y el saber que emerge del propio cuerpo pero que no encuentra las herramientas lógicas, cognitivas, lingüísticas y objetivantes que permiten expresar esto nuevo (menstruar) que les suceden a las niñas, transformadas en mujeres, la consecuencia de esto es que el pensamiento es obligado a escindirse de la corporeidad.

Alicia Fernández (1992) exhibe que en su labor como profesional, ya sea como psicopedagoga, psicóloga, o maestra, trabajó con diversas mujeres que representan el conflicto de muchas: “existencia de una gran dificultad para mostrar sus producciones: entre otras cosas, no se permiten hablar en público, o no se autorizan a escribir” (p. 59). La autora concluye que las mujeres que presentan dificultades para mostrar sus producciones y que no se permiten hablar en público tienen notorias marcas de falta de conocimiento. Esta falta de información genera que no se permitan anticipar su futuro y posibles cambios. Esta carencia impide que puedan articular el conocimiento y su propio saber para construir aprendizajes. En este caso concreto, se refleja la dificultad para construir corporeidad, imposibilitando que la elaboración objetivante se ponga al servicio de la subjetivante. Se genera, entonces, una fractura que puede instalarse en el propio cuerpo de manera somática, por ejemplo a través de “enfermedades”, dolores premenstruales y menstruales o jaquecas.

En contraposición a lo no dicho, a lo ocultado y avergonzado surge el concepto de performatividad (Austin, J. 1955, citado en Lesbeguiris, M. 2020) y hace referencia a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno. Para esto Judith Butler (2007) argumenta: “Hay que tener en consideración que el género, por ejemplo, es *un estilo corporal*, un ‘acto’, por así decirlo, que es al mismo tiempo intencional y performativo (donde *performativo* indica una construcción contingente y dramática del significado)” (p. 271).

Pensar la performatividad del género contribuye a analizar cuestiones orgánicas como lo es la menstruación en el cuerpo de la mujer, que tal como lo argumentó Alicia Fernández (1992), surgen fracturas en sociedades que acontecen este hecho como vergonzoso. El concepto

performatividad alude al género como norma, como matriz productora de subjetividad. Este concepto permite comprender que estos aspectos normativos no son solo atributos sino que son modos de hacer que tienen una necesidad de repetirse y de encarnarse. A propósito de esto, Mara Lesbegueris (2022) menciona:

Las teorías de la performatividad nos han enseñado a poder pensar el lenguaje como acción. Es decir que, a través del lenguaje, no solo se restituyen vivencias, se consolidan tradiciones, se reeditan eventos, se recrean circunstancias, se tramitan ansiedades, se comunica, sino que se crean maneras novedosas de imaginar, decir, percibir y hacer. (p. 12)

El concepto performatividad de género alude a que no hay juego ni género posible sin encarnaduras y puestas en acción por otros cuerpos. La performatividad remite a la regulación de rituales lúdicos que normalizan y son parte de la construcción de corporeidades en las infancias, como así también hace referencia a una “puesta en escena” que necesita reeditarse, actualizarse y re-crearse conforme a la cultura. De esta manera, Lesbegueris (2014) enfatiza en las experiencias lúdicas de la performatividad, mencionando que en ellas se hacen explícitas ciertas normas sociales, delimitando tiempos y espacios para aquello que los cuerpos tienen permitido o no hacer, porque “la performatividad de género encuentra en los juegos un escenario posible de encarnación” (p. 47). Sin embargo en los juegos se comparten y encarnan escenarios posibles de cómo devenir mujer u hombre, dependiendo de lo que cada época y cultura espera, designa, manifiesta y significa para los niños o niñas.

Para esto Butler (2007) citado en Lesbegueris (2020) señala que el concepto de género no alcanza para explicar las identidades sexuales que escapan de la normatividad heterosexual. La noción de género no es una entidad estable y supone, por lo tanto, una construcción que puede mutar de manera histórica y social. Ampliando este concepto, Mara Lesbegueris (2014) declara: “El género funciona como norma en tanto productor de subjetividad corporal, y es el lenguaje el que tiene la capacidad de producir aquello que nombra” (p. 47) suponiendo así que la construcción del cuerpo generizado posee una dimensión performativa, de esta manera lo que se dice femenino y lo que se llama con el nombre de niña se corporiza y se constituye como tal.

Mara Lesbegueris (2020) tomando a Butler (2007) explica que el género tiene una dimensión performativa que se sostiene desde la norma heterosexual y patriarcal, esta “puesta en escena” es un legado cultural que permite formas de ser y actuar en la cultura en la que esta

inmersa el sujeto. A su vez, este legado cultural, conforma y coarta las identidades corporales tanto del sujeto como de la comunidad, generando convenciones que construyen relatos que muchas veces restringen a las niñas. Las construcciones de identidades dan lugar a pensar en la construcción de los cuerpos porque constituyen parte de nuestra identidad, mientras que el género es uno de los rasgos que nos representa de manera cultural, epocal e intersubjetivamente. Para esto, Mara Lesbergueris (2020) manifiesta:

La masculinidad y la feminidad e incluso la ambigüedad de género o cualquiera disidencias sexo genéricas, se encarnan a través de las diversas *manifestaciones corporales*: las modalidades de contratar, gesticular, emitir la voz, construir rostros, miradas, actitudes posturales que nos posicionan en el espacio y en el tiempo. (p. 170)

Las teorías de la performatividad aportan un bagaje conceptual que involucra de manera central al cuerpo. De este modo, explicitan que el género performatiza mientras que el cuerpo se manifiesta a través de sus manifestaciones corporales.

Categoría de análisis: Diferencias de género, cuerpo y aprendizaje

Juan quiere conocer, quiere aprender a leer y escribir, a hacer cuentas, quiere ser médico. La señorita (mujer oculta) le va a enseñar a leer y escribir. ¿Juan va a aprender a leer y escribir en forma neutra? Quién enseña ¿no incidirá en Juan? Donde aprende, ¿no intervendrá en la que aprende el aprendizaje de lectoescritura? ¿No será también desmentido no tendrá un sexo oculto?, ¿no estará transversalizado por el lugar en el que el sistema educativo coloca esa señorita, mujer oculta? (...) ¿Transversalizada por qué ideología estará la enseñanza de la escritura de las palabras? La enseñanza acerca de qué es varón y de qué es mujer no figura en el currículum de la escuela, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, entrenan a través de lo no dicho. (Fernández, A. 1992, p. 19)

Alicia Fernández busca analizar cómo los roles y estereotipos de género culturalmente asignados van a influir en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. También realiza una crítica sobre lo que la escuela transmite de manera indirecta sobre estas representaciones. La autora expone que la causa de que la mayoría de las personas que concurren a una consulta

psicopedagógica sean varones es debido a varios factores. Una de las razones es que lo esperado como un “buen alumno” es más fácilmente correspondido por las niñas debido a que el estereotipo femenino se ajusta mejor a lo que la institución escolar demanda. El modelo masculino, por el contrario, se encuentra al otro extremo de lo que se espera en la escuela. Este es uno de los motivos por el cual los chicos construyen “problemas de aprendizaje” que la autora va a denominar “reactivos”, demostrando con su “falta” de aprendizaje la situación en la que se encuentran. Con respecto a este tema va a expresar:

Si bien la alta proporción de varones que presentan problemas de aprendizaje responde a una multicausalidad que merece ser pensada desde diferentes ángulos, creemos que está favorecida por un sistema educativo que:

- sanciona las diferencias (sexuales y de todo orden);
- exige a los enseñantes que escondan su sexualidad y anulen su corporeidad;
- coloca al cuerpo sexuado dentro de un delantal;
- sitúa a la maestra en un lugar paradójico de “Señorita virgen y madre”
- pacta con dos supuestas equivalencias: por un lado, pasividad - dedicación - prolijidad - femineidad; por el otro, actividad - agresividad - rapidez - “viveza” - desprolijidad - masculinidad. (1992, pp. 15-16)

En esta cita la autora demuestra algunos de los factores que promueven una enseñanza y aprendizaje diferenciados por el género. Por un lado, se menciona el lugar que ocupan las docentes mujeres, quienes no deben mostrar un cuerpo sexuado pero, a la vez, deben cumplir con el rol de madres. Como señala Lesbegueris (2014), madres que no se casan pero que tienen la habilidad de ejercer las tareas domésticas y de crianza. “La ‘señorita maestra’, que no llega a ser señora, es portadora de una ‘dudosa moral’ pues parece no contar con la capacidad de autorregular sus acciones y actos ni, mucho menos, de llevar a cabo sus deseos y pasiones.” (p. 108). Y por otro lado, como se expresó anteriormente, habla de los dos estereotipos (femenino y masculino) que la sociedad y, por ende, el sistema educativo promueven.

A su vez, Fernández (1992) expresa que las docentes mujeres, atravesadas por los significantes que la cultura determina sobre lo femenino, asociado a un modelo sumiso, pasivo y obediente, son más propensas a representar como destructivas o agresivas acciones de sus alumnos varones que en realidad se corresponden con una demostración de su afán por aprender. Es por esto que declara que estas representaciones culturales sobre el ser varón y el ser mujer son dañinas tanto para las mujeres como para los hombres debido a que, estos últimos,

al tener que demostrar la oposición del estereotipo femenino, quedan carentes de modelos masculinos en los que se relacione la agresividad con la creatividad. Por otro lado, las mujeres, desde niñas, sufren esta carencia de agresividad al no permitirles ser otra cosa que “señoritas” que no dicen “malas palabras”.

3. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se propuso destacar la relevancia de la obra de Alicia Fernández, teniendo como guía la pregunta de investigación: ¿Cuál es el lugar que Alicia Fernández le asigna al cuerpo en el aprender?

Para responder esta pregunta de investigación, se llevaron a cabo diferentes etapas de producción. En un primer momento, se realizó la lectura de todos los libros de su autoría teniendo como resultado un encuentro más íntimo con la obra. En un segundo momento, y mientras se efectuaba la lectura de estos libros, se seleccionaron citas en donde Alicia Fernández mencionaba al aprendizaje y su relación con el cuerpo. Para la elección de estas citas, constantemente se retomaron los objetivos de esta investigación. En un tercer momento se recopilaron todas esas citas en formato de fichas, realizando una por cada libro. Por último, se ubicaron los ejes y categorías de análisis. Todo este proceso permitió una aproximación a su concepción de aprendizaje, íntimamente vinculada con la corporeidad de un sujeto que aprende.

Revisando los supuestos iniciales de esta investigación podemos advertir cómo los mismos fueron expandiéndose, abriendo nuevas posibilidades de análisis. En el siguiente cuadro se detallan los supuestos que fueron pensados para cada eje de análisis.

Eje de análisis	Supuestos
Cuerpo y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">● En el discurso de Alicia Fernández se evidencia una relación entre el cuerpo y el aprender.● En los escritos de Alicia Fernández se puede observar cómo la inteligencia, el cuerpo y el deseo están implicados en los procesos de aprendizaje.
Corporeidad y dimensión relacional	<ul style="list-style-type: none">● Alicia Fernández considera relevante el cuerpo del otro para construir aprendizajes.● Alicia Fernández le asigna un lugar fundamental al juego en relación al cuerpo y al aprender.
Corporeidad y género	<ul style="list-style-type: none">● Según Alicia Fernández, hay una relación entre género, cuerpo y aprendizaje.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, a continuación, se adentrará en concluir las relaciones encontradas entre los tres ejes de análisis y los supuestos.

En el primer eje de análisis la autora evidencia una relación entre el cuerpo y el aprender al concebir al ser humano de manera integral en donde el cuerpo del aprendiente está presente en todo proceso de aprendizaje. El cuerpo es un medio para producir aprendizajes, y a la vez, este se constituye en relación al aprender. En sus escritos, Alicia Fernández (1987) distingue al cuerpo del organismo. Mientras el segundo remite a lo biológico, el primero está atravesado por la cultura, el aprendizaje, la inteligencia y el deseo. A su vez, profundiza el concepto corporeidad el cual define como la integración del aprendizaje, la inteligencia, el deseo y el accionar del cuerpo. Este concepto es nodal en el presente análisis, ya que involucra de manera global tanto el aprendizaje como el cuerpo para producir conocimientos.

Según esta autora, a lo largo de la vida del ser humano, el aprendizaje atraviesa al cuerpo y cuando se incorporan nuevos aprendizajes se integran a los aprendizajes anteriores generando un acto placentero. De esta manera, es alojado por el cuerpo quien le otorga un lugar primordial.

Al mismo tiempo, en sus escritos, se mencionan dos conceptos fundamentales para el actual análisis: inteligencia y deseo. El primero hace mención a las configuraciones cognitivas mientras que el segundo hace mención a las configuraciones simbólicas. Estos conceptos se interrelacionan dando lugar al aprendizaje, el cual se construye en el cuerpo. Por su parte, propone que cuando se mencionan los conceptos deseo, inteligencia y corporeidad, se producen intercambios cognitivos y afectivos en relación al sujeto con su propio entorno, en donde se visibilizan los intercambios simbólicos, los virtuales y los vínculos de aprendizaje. De este modo, como ya se mencionó anteriormente, existen intercambios virtuales con el medio que se realizan a través de la inteligencia, pero también existen intercambios reales que el organismo puede realizar utilizando el cuerpo.

Otro concepto central en la presente investigación es el que la autora propone: modalidad de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada sujeto posee su propio molde relacional que le permite aprender utilizando el cuerpo (organismo atravesado por la inteligencia, el deseo y la cultura). Es en esta relación subjetiva y constitutiva de cada ser humano que el cuerpo cobra un lugar central para estas modalidades de aprendizajes propias de cada ser. Este “molde relacional” o matriz va a escoltar los procesos de aprendizaje del sujeto a lo largo de toda su vida en función de sus vínculos primarios (padre, abuelo, hermano, etcétera) quienes cumplen la función de enseñantes y van a acompañar el posterior desarrollo de este cuerpo aprendiente.

Para finalizar este eje, se menciona el concepto referido a “problemas de aprendizaje”, en este, la autora reafirma la importancia de los cuatro niveles (inteligencia, deseo, cuerpo y organismo) constituyéndose de manera sincrónica para la construcción de aprendizajes. Si alguno de estos niveles en procesos primarios y constitutivos se encuentran en situación de dificultad o no existe una dinámica que los articule, pueden advenir padecimientos o síntomas en los que se generen inhibiciones cognitivas y/o problemas de aprendizaje.

En el segundo eje de análisis, se puede observar una consonancia con los dos supuestos planteados para el mismo. Por un lado, se encuentra relación entre el cuerpo del sujeto como aprendiente y el cuerpo del otro como enseñante. Por otro lado, la autora le asigna un lugar primordial al juego en la corporeidad.

Las personas se constituyen en un interjuego entre el otro y el ambiente ya que los aprendizajes suceden en una relación intersubjetiva, cobrando una mayor relevancia los vínculos primarios, es decir, los padres, cuidadores o quienes cumplan su función. A su vez, el infante se desarrolla en un medio que le aloja, es así como la autora se focaliza en analizar la importancia de estos vínculos primarios en su entorno para que el sujeto pueda desarrollarse, constituir modalidades de aprendizaje a través del cuerpo (atravesado por el organismo, la inteligencia y el deseo) y vivir.

El lugar que le otorga Alicia Fernández (1992) al cuerpo del enseñante es central, ya que en función de su propia corporeidad y como enuncia, le da palabras y le transmite a través de su propia inteligencia y deseo, el aprendiente va ir tomando, identificándose y apropiándose de lo transmitido en el acto de aprender.

Tal como se abordó en las conclusiones del eje anterior, uno de los conceptos nodales de la autora es el de problemas de aprendizaje, pero esta vez se optó por relacionarlo con la importancia del otro. Es aquí donde se logra observar que los padres y/o cuidadores o quienes cumplan esta función, nuevamente, tienen un lugar fundamental ya que son quienes resignifican las dificultades de sus hijos. Su visión en relación al problema de aprendizaje va a afectar al sujeto aprendiente. Para analizar estos problemas, la autora argumenta que se debe escuchar al síntoma contextualmente, el cual se encuentra inmerso en una red de significaciones que le otorga la familia, la institución educativa, la comunidad de cuidados e incluso el propio sujeto.

Por otro lado, el aprendizaje involucra una matriz lúdica y vincular, en ella se liga la inteligencia con el placer y el deseo como motor de cualquier aprendizaje. El juego consiste en un valioso instrumento para construir conocimiento y así apropiarse de cualquier aprendizaje.

La autora propone que en el juego se va a construir el cuerpo porque los límites del organismo se encuentran con el deseo, deviniendo en cuerpo. Por último, va a presentar la idea de que el juego puede ser promotor de corporeidad, utilizándose con niños con o sin dificultades de aprendizaje.

Con respecto al tercer eje de análisis, el mismo representó un desafío enorme de construcción ya que a lo largo de la investigación del estado del arte, no se encontraron textos que relacionen el género y la psicopedagogía. Al mismo tiempo, al leer el libro *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, se pudo dar cuenta del impacto epocal, social y político del mismo para el año de su publicación (1992) y la vigencia de muchos conceptos de este en la actualidad. Este resulta ser el único libro encontrado que escribe una psicopedagoga para relacionar conceptos tales como el rol de la persona que enseña y del que aprende en función de un medio sociocultural que determina ese aprendizaje y esa enseñanza.

Para la constitución de este eje de análisis, se optó por elegir autoras mujeres que investigan el tema que atraviesa a todas: crecer y educarse en una sociedad patriarcal. Y se tomó la decisión de relacionar la producción de este libro con las producciones actuales de estas escritoras. Cabe aclarar, que algunas de las teorías y concepciones que plantea Alicia Fernández quedan antiguas desde una óptica actual, pero esto no quita la importancia de las mismas para analizarlas, cuestionarlas y debatirlas ya que pese a que el medio cambió y se fue transformando desde 1992 hasta la actualidad, el sistema patriarcal se perpetúa en el tiempo.

Dicho todo esto, la obra de esta autora toma un valor nodal en la psicopedagogía como campo disciplinar, ya que su visión fue y sigue siendo novedosa, política, empática, criteriosa, contundente y amorosa con lo otro. Siendo Alicia Fernández la única autora que tuvo disponibilidad y predisposición para problematizar desde la psicopedagogía cómo se enseña y cómo se aprende desde un sistema que encapsula la sexualidad de la mujer.

Retomando el supuesto planteado para este eje de análisis, la autora establece una relación entre género y corporeidad. Para comenzar va a hablar de la construcción del cuerpo sexuado a partir de dos instancias. Por un lado, desde los genitales que manifiesta su organismo y, por otro lado, debido a la manera en que su entorno representa el ser mujer o varón. Esto a su vez, va a influir en su proceso educativo ya que la autora expone cómo los roles de género que la sociedad impone van a determinar la manera en que se enseña y en que se aprende. La cultura tiene una perspectiva de lo que es ser mujer y de lo que es ser hombre, y a partir de aquello se construyen performatividades de género.

La autora problematiza las dificultades de las mujeres para exhibir sus producciones y para hablar en público. Expone que esto se debe a falta de conocimiento que la mujer acarrea

desde su niñez, en el momento en que su cuerpo presenta cambios pero la sociedad no se encarga de comunicárselo. Esta carencia va a impedir que se articule el conocimiento y su propio saber para construir aprendizajes, generando de esta manera una ruptura que puede establecerse en el propio cuerpo de manera somática.

Por otro lado, Alicia Fernández (1992) realiza una relación entre el medio social (la escuela) y cómo las personas llegan a construir aprendizajes. Explica que el estereotipo de la niña va a coincidir mejor con el modelo de “buen alumne” (que propone la escuela) ya que se espera de estas que sean aplicadas, dóciles, delicadas, entre otras características consideradas femeninas. Mientras que en el estereotipo del niño se le permite ser desorganizado, activo, agresivo, no coincidiendo así con la visión escolar de “buen alumne”. De esta manera la autora construye la hipótesis de que estas representaciones sociales pueden ser el motivo por el cual los chicos varones construyen “problemas de aprendizaje reactivos” teniendo lugar en un medio que reproduce estos problemas de aprendizaje.

Para seguir repensando el lugar del profesional, se pone fin a estas conclusiones con las palabras de Alicia Fernández:

¿Por qué es importante para un profesor, un educador o un psicopedagogo dar cuenta de las significaciones inconscientes que atraviesan el espacio de aprendizaje? La principal transmisión en la enseñanza, se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente. El análisis de esos factores inconscientes nos abre un espacio de libertad. Y en el espacio de la libertad humana, la posibilidad y el derecho de pensar son un aspecto principal. Entiendo que el objetivo de la psicopedagogía es el estudio y la intervención sobre esas determinaciones inconscientes que atraviesan la escena enseñanza-aprendizaje, a fin de abrir el espacio de la libertad y la creatividad. Los sistemas autoritarios conocen muy bien eso. (1992, p. 76)

Algunas apreciaciones personales

Para finalizar, queremos mencionar que leer e investigar a Alicia Fernández nos aportó un bagaje teórico y conceptual en nuestra profesión y forma parte de un cierre para concluir nuestra Licenciatura en la Universidad Nacional de San Martín.

A su vez consideramos que leer todos los autores para la conformación de la misma, nos enriquecen como profesionales, y lejos de ser un cierre es un puente para adentrarnos a nuevos desafíos personales y en el campo de la psicopedagogía. Creemos que reivindicar autoras trascendentales en nuestra disciplina es un acto político, amoroso, revolucionario y necesario, ya que conociendo la obra de estas, podemos reproducir los aportes que creamos fundamentales y transformar desde nuestro humilde lugar consideraciones de la disciplina.

Creemos que, como parte del sistema patriarcal, meritocrático y machista en el que vivimos, es imprescindible leer, investigar, formarnos y ser parte de la ciencia ya que no todas las mujeres tuvieron y tienen el lugar de crear conocimientos en estudios superiores.

Podemos observar que esta autora nos proporcionó mucho más que una mera pregunta de investigación y posible respuesta a la misma, ya que la constitución de todo este TFE representa un acercamiento a su obra en la cual establece relación entre el cuerpo, el aprender y el medio. En donde la visión del profesional debe ser abarcativa, precisa, y criteriosa, ya que no trabajamos con organismos, sino con cuerpos aprendientes, con corporeidades.

En toda su obra, Alicia Fernández nos invitó a re-pensar nuestras prácticas, a escribir y producir textos, a analizar nuestro accionar, a construir desde un lugar crítico, contendor y por sobre todas las cosas a jugar con nuestras propias modalidades de aprendizaje. De esta manera, en función a nuestra mirada profesional psicopedagógica podemos transformar nuestro medio y así crear en conjunto con la sociedad, un lugar más igualitario para los procesos de aprendizaje.

La autora presentó sus escritos en formato libro físico entre los años 1987-2011, pero la vigencia de los mismos permanece en la actualidad.

Bárbara Colloca
Daniela Caudullo

Bibliografía

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*. Recuperado de: <http://www.journalsonline.tandf.co.uk/openurl.asp?genre=article&eissn=1464-5300&volume=8&issue=1&spage=19>

Aulagnier, P. (1980). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba (EDUCC).

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.

Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Butler J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza: El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Calmels, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*, 32, 1-13. Recuperado de: <http://www.desenvolupa.net/index.php/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>

Calmels, D. (2014a). *El cuerpo cuenta: La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Calmels, D. (2014b). *El cuerpo en la escritura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Calmels, D. (2016). El juego corporal. Revista Lúdicamente, Vol. 5, N°10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5689538.pdf>

Calmels, D. (2021). Cuerpo y saber. 2a ed ampliada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Cepeda, A. (2022). Clase Nro 1. Las aventuras de la China Iron o de cómo el género es una perspectiva clave para nuestras prácticas pedagógicas. La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Contrafatti, L. (2012). *Problemas de aprendizaje en niños. Reflexiones teórico – clínicas sobre modalidades defensivas*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Faur, E. (2008). Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (1992). La sexualidad atrapada de la señorita maestra: Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000a). Poner en juego el saber: Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000b). Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000c). Psicopedagogía en psicodrama: Habitando el jugar. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación*. 6° ed, D.F: Mc-Graw-Gill.

Law, M., Stewart, D., Lette, I., Pollock, N., Bosch, J. & Westmorland, M. (1998). *Instrucciones para el formulario de revisión crítica de estudios cualitativos*. McMaster University. Traducción: TO Mariela Nabergoi. Recuperado de <https://canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/362/original/MNGuiaCualiCanada06.pdf?license=yes>

Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando!: Ni tan quietas ni tan activas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y psicomotricidad: Las corporeidades en clave feminista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lesbegueris, M. (2022). *Mi cuerpo, mi territorio y mi identidad*. En Calmels, D. *La constitución de las Corporeidades durante los primeros tres años de vida*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Mico, C y Carabajal D. N (2021). *Juegos corporales e interacción social entre niños y niñas de 5 años de edad en nivel inicial*. Trabajo Final de Egreso de Licenciatura en Psicopedagogía. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Minayo, M. C. Souza; Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. (2012). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. 2da edición. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ministerio de Cultura (2020). *Judith Butler, 30 años de “El género en disputa”*. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.ar/judith-butler-30-anos-de-el-genero-en-disputa-9142/>

Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1975). Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1985). La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1947). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Editorial Psique.

Pozo, J.I. (1996). Aprendizajes y maestros. Madrid: Alianza Psicología Minor.

Gagna, M. (2014). *El juego como técnica de intervención en las problemáticas de aprendizaje. Un estudio de casos....* Trabajo de Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana (UAI).

García, L. (2011). Teorías psicopedagógicas del juego en educación infantil. Temas para la educación, 12, 1-19. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7859.pdf>

González, T. & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II) Nure Investigación, 45, 1-10. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>.

Reaño, A. (2011). *El desarrollo de las matrices de aprendizaje en contextos familiares violentos*. Trabajo de Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana (UAI).

Sabino, C. (1996a) Cómo hacer una tesis. Guía para la elaboración y redacción de trabajos científicos. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Sabino, C. (1996b). El proceso de investigación. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Vigotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Cambridge: MIT Press.

Winnicott, D.W. (1962). La integración del yo en el desarrollo del niño. En: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Barcelona: Editorial Gedisa.

Anexos

A continuación se expondrán las fichas textuales utilizadas para la constitución de este Trabajo Final de Egreso. Las mismas pertenecen a los libros de la autora Alicia Fernández.

Ficha N° 1

La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **1987**
- Título del libro: **La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

Capítulo I

DE LA HIPERACOMODACIÓN AL APRENDER

Pág 26: “El DIFAJ es sólo un modelo posible para observar la dinámica de la circulación del conocimiento dentro de un grupo familiar articulado con el análisis de su sintomatización en uno de sus integrantes.”

Pág 28: “En mayor medida que otras problemáticas, las que a nosotros nos ocupa exige una unidad interdisciplinaria en su abordaje, pues para aprender se ponen en juego cuatro niveles: orgánico, corporal, intelectual y simbólico (inconsciente). Por lo tanto, el paciente-problema de aprendizaje requiere la intervención de diferentes especialistas (pediatra, neurólogo, otorrinolaringólogo, fonoaudiólogo, asistente social, etc.), cuyas diferentes opiniones son necesarias para articular un diagnóstico psicopedagógico.

Pág 30: “Y nuestra función tendrá que ser “corrernos de ese lugar del saber” para que se nos pueda percibir como portadores, como representantes del conocimiento, y no como el conocimiento mismo. Nuestra tarea apunta a lograr que el espacio de tratamiento se transforme en un “espacio transicional” en el que sea posible reconstruir el espacio de juego y creatividad de nuestro paciente, que es matriz del aprender.”

Pág 31: "Sabemos que la base del interés en aprender es el interés del otro".

Pág 34: "La génesis del problema de aprendizaje no podemos encontrarla en la estructura individual. El síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una también particular estructura individual. El niño soporta la dificultad, pero necesaria y dialécticamente los otros aportan sentido".

Capítulo II

ESPECIFICIDAD DEL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Pág 42: "La respuesta al interrogante acerca de "por qué no aprende" no es unicausal, [...] como si la organicidad por sí sola determinara y explicara el problema de aprendizaje. [...]"

"El organismo alterado provee el terreno en el que resulta más fácil que se aloje un problema de aprendizaje, pero no es determinante. Muchos sujetos a partir de organismos deficitarios, han podido aprender y hasta ser brillantes en su profesión. [...]"

Pero el déficit intelectual no implica necesariamente problema de aprendizaje, aunque puede ser un condicionante de acuerdo a cómo la familia signifique al daño intelectual".

Pág 43: "(...) No existe ni una única causa, ni situaciones determinantes del problema de aprendizaje. No lo encontraremos ni en lo orgánico, ni en los cuadros psiquiátricos, ni en las etapas de la evolución psicosexual, ni en la estructura de la inteligencia. Lo que intentaremos buscar es la particular relación del sujeto con el conocimiento, y la significación del aprender".

Pág 44: "(...) Los hilos de la tela del bastidor desde el cual vamos a poder interpretar "La etiología del problema de aprendizaje son el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo; en la trama de este bastidor vamos a encontrar dibujados la significación del aprender, el modo de circulación de conocimiento y el saber dentro del grupo familiar y cuál es el papel que el niño tiene asignado en su familia".

Pág 46: "No podemos entender la patología en el aprender de un niño analizando sólo el presente, haciendo únicamente un corte transversal de la situación, aunque incluyamos aparte de lo individual al grupo familiar. En el diagnóstico y a lo largo del tratamiento (conociendo nuestras limitaciones) intentaremos reconstruir el juego de acontecimientos que dio lugar, ya

desde antes de que naciera el niño, a una constelación de significaciones profundas y a un código.[...]

Los padres podrán resignificar (resignar) la situación dándose cuenta de que entre lo imaginario y lo real deberán encontrar un nuevo significado (dentro de lo simbólico) y que si bien la niña no podrá ser una princesa imperial, sin embargo podrá ser princesa en otros mundos, por ejemplo el del conocimiento. [...] Estas temáticas nosotros las tenemos que analizar desde el aprendizaje porque ahí necesariamente van a reflejarse, y si el organismo y el cuerpo le dan el terreno para desarrollarse, pueden transformarse en síntoma.

Pág 47: "Es necesario detenerse en investigar cuál es la posición del niño frente a los secretos, frente a lo no dicho, frente a la diferencia y a la distancia que hay entre lo imaginario y lo real, ya que justamente la imposibilidad de simbolizar es lo que provoca la fractura o el síntoma."

Pág 48: "Buscamos develar el significado que el aprender tiene para el grupo familiar y el niño, así como el significado atribuido de manera inconsciente a la particular operación que constituye el síntoma en el aprender. (...)

La significación del problema de aprendizaje no debe buscarse en el contenido de material sobre el cual opera, sino en la operación como tal."

Pág 49: "El diagnóstico no completa la mirada interpretativa ni diagnóstica: todo el proceso terapéutico es también diagnóstico. Quién tiene el saber sobre lo que está sucediendo (aunque no tenga el conocimiento) es el mismo paciente. El despliegue y la asunción del mismo transcurrirá durante el tratamiento. Recíprocamente, consideramos al momento llamado diagnóstico de gran relevancia terapéutica. [...]

Un diagnóstico podrá empezar a tener eficacia para el paciente (...) cuando se haya comenzado a vislumbrar algo que haga a la circulación del amor dentro de los vínculos del grupo familiar. Pues sólo desde ese lugar que, aunque trabado, dislocado o incipiente, seguramente existe (...) se podrá comenzar a poner en circulación el *aprender atrapado*"

Capítulo III

ACERCA DE LA TEORIA PSICOPEDAGÓGICA

Pág 53: "Tradicionalmente, de acuerdo con una visión racionalista y dualista del ser humano, se ha considerado el aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la

inteligencia, dejando al cuerpo y a los efectos afuera, pero si hubo humanos que aprendieron es porque no hicieron caso de tal teoría, y “zafaron” a los métodos educativos sistematizados. El ser humano para aprender debe poner en juego:

- su organismo individual heredado,
- su cuerpo construido especularmente,
- su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y
- la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro.”

Pág 54: “El aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma de los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano pues la prematurez humana impone a otro semejante adulto que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir. (...)

El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos (a la dinámica, al movimiento, a las tendencias) y no a los resultados o los rendimientos (ya sean escolares o psicométricos). [...]

Pero ¿qué sucede en la estructura individual de un sujeto para que sea él y no otro el miembro de la familia el que se ofrezca como víctima?

La respuesta a este interrogante se encuentra en la particular relación entre el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo de ese sujeto, transversalizados por una particular ubicación vincular y social.”

Pág 55: “Si pensáramos al problema de aprendizaje como derivado sólo del organismo, o sólo de la inteligencia, para su diagnóstico y cura no habría necesidad de recurrir a la familia. Si, por el contrario, las patologías en el aprender surgieran en el niño o adolescente solamente a partir de su función equilibrante del sistema familiar, no necesitaríamos para su diagnóstico y cura recurrir al sujeto separadamente de su familia. Al considerarlo como resultante de la articulación constructiva del organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura del deseo en el individuo incluido en un grupo familiar en el cual su síntoma cobra sentido y funcionalidad, y en un sistema educacional que también lo condiciona y significa, no podemos diagnosticar y desanudar el síntoma, prescindir del grupo familiar ni de la institución educativa, pero tampoco podemos ahogar la originalidad y autonomía del sujeto (niño o adolescente), privándolo de un

espacio personal que le permita recortarse-diferenciarse, y a nosotros nos ayude a observar el posible atrape de la inteligencia y la corporeidad.”

Pág 58 y 59: “El conocimiento no se puede transmitir directamente en bloque. El enseñante lo transmite a través de una enseña. Se necesita un modelo, un emblema del conocimiento. Se elige una situación, se hace un recorte, se transmite conocimiento y también ignorancia. Además no se transmite, en verdad, conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, transformándolas, reproducirlo. El conocimiento es conocimiento del otro, porque el otro lo posee, pero también porque hay que conocer al otro, es decir, ponerlo en el lugar del maestro (...) y conocerlo como tal. No aprendemos de cualquiera, aprendemos de aquel a quién le otorgamos confianza y derecho a enseñar. [...]

El ser humano puede convertir la enseña en conocimiento. Esta a su vez es construida por el enseñante a través de cuatro niveles de elaboración (orgánico, corporal, intelectual y semiótico o deseante).”

Capítulo IV

LUGAR DEL CUERPO EN EL APRENDER

Pág 63: “(...)El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa. (...)

Así como en todo proceso de aprendizaje están implicados los cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia, deseo) y no podría hablarse de aprendizaje excluyendo alguno de ellos, también en el problema de aprendizaje necesariamente estarán en juego los cuatro niveles en diferente grado de compromiso. [...]

Para Sara Paín el organismo podría compararse a un aparato de recepción programado, que posee transmisores (células nerviosas) capaces de registrar cierto tipo de asociaciones, de flujos eléctricos y reproducirlos cuando sea necesario.

En cambio, el cuerpo podría asimilarse a un instrumento de música, en el que se dan coordinaciones entre diversas pulsaciones pero creando algo nuevo entre diversas pulsaciones, pero creando algo nuevo.”

Pág 64: “Desde el punto de vista del funcionamiento, podemos tomar dos dimensiones, la que pertenece al organismo, que es un funcionamiento ya codificado, y la del cuerpo, que es aprendida. El organismo necesita al cuerpo, como un grabador necesita al instrumento de música original que emita el sonido para que él pueda grabar. [...]

El organismo bien estructurado es una buena base para el aprendizaje, y las perturbaciones que pueda sufrir condicionan dificultades en ese proceso.” [...]

Por el cuerpo nos apropiamos del organismo. El bebé aprende a ser dueño de su organismo, sabe que su mano le pertenece simplemente porque él la domina, porque siente el poderío que tiene sobre ella, y así se apropia de ella.”

Pág 65: “Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo. Un aprendizaje nuevo va a integrar el aprendizaje anterior; (...) porque el placer está en el cuerpo, su resonancia no puede dejar de ser corporal, porque sin signo corporal de placer éste desaparece. El cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer, placer de dominio. ”

Pág 66: “Existe una señal inconfundible para diferenciar la ortopedia del aprendizaje: el placer del alumno cuando logra una respuesta. La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuena en placer corporal. [...]

Solo al integrarse al saber el conocimiento se aprende y se puede utilizar. (...)

No hay aprendizaje que no está registrado en el cuerpo, así como no hay imagen hasta que el cuerpo no comienza a inhibir el movimiento y es el registro de esta inhibición, lo que posibilita separar el pensamiento del momento en que ese movimiento va a devenir activo, quedando el movimiento como un trazado interior.”

Pág 67: “Todo conocimiento tiene un nivel figurativo (Piaget) que se inscribe en el cuerpo. No se necesita, al pensar, hacer los movimientos, pues la imagen cubre ese aspecto.

El cuerpo también es imagen de gozo, el disponer del cuerpo da al acto de conocer la alegría sin la cual no hay verdadero aprendizaje.” (...)

”El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de “cómo hacer”, pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro.”

Pág 68: “[...] en el aprendizaje tiene más importancia la mirada, lo que erotiza la mirada y la imagen del ser visto que las zonas erógenas.[...] La transmisión de aprendizaje de los padres hacia su bebé es un acto de amor en el cual el niño todo es un objeto amoroso, su cuerpo entero, investido de amor, es acariciado.”

Pág 69: “Cómo dice Haydée Echeverría, “el cuerpo enlaza la dimensión interna que la externa, a través del concepto de vínculo como lugar de intersección de la constructividad cognitiva y de la estructura del deseo” y es “el medio (entendido como factor etno-socio-cultural) quién posiciona la construcción de ese vínculo. [...]

Podemos decir que en el proceso de aprendizaje el organismo se revela por su fractura o su disfuncionamiento, cuando no hace posible la experiencia de ciertas coordinaciones (a causa de la rigidez, de la inercia, de la estereotipia propias de ciertas construcciones mórbidas) o de los proyectos mismos de tales experiencias (a causa de los estados afásicos o apráxicos). [...]

El organismo, programado a través de sistemas (nervioso, digestivo, respiratorio, etcétera), constituye la infraestructura neurofisiológica de todas las coordinaciones posibles y posibilita la memoria de los automatismos. El organismo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se irá mostrando en un cuerpo, y es de este modo que interviene el aprendizaje ya corporizado. Esta es una de las razones que nos inhibe a hablar del tan mentado “problema de aprendizaje de predominio orgánico” o de “indicadores de organicidad” en el Bender u otras técnicas que evidencien la adecuación perceptivo-motor y témporo-espacial.”

Capítulo V

LUGAR DE LA INTELIGENCIA Y EL DESEO EN EL APRENDIZAJE

Pág 75: “El pensamiento es uno solo, no pensamos por un lado inteligentemente y después, como si cambiáramos de dial, pensamos simbólicamente. El pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. Al mismo tiempo se dan la significación simbólica y la capacidad de organización lógica.”

Pág 76: “El esquema dibujado en el capítulo II nos alcanzaba, aunque parcialmente, para trabajar las relaciones entre el organismo y el cuerpo que se ponen en juego para aprender, pero cuando debemos incluir a la inteligencia y al deseo, así como a los aspectos que tienen que ver con la corporeidad (construida también por el organismo, por la inteligencia y el deseo), al sistema socio-económico-educativo se le superpone otra dimensión; la de la alteridad o del Otro. El Otro, que no es solamente el otro tangible. El Otro que está construido por todos los otros, que simbólicamente permiten conocer la individualidad construida especularmente. El Otro que devuelve la propia unidad, la propia integridad. Ese Otro devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro.

El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza.

Así vamos construyendo el “esquema corporal”, saliendo del “cuerpo despedazado” de los primeros meses del bebé para poder llegar al “yo corporal”.”

Pág 77: “Se puede hablar de organismo, y en cierto modo de cuerpo, sin mencionar esta dimensión, pero no se puede hablar de inteligencia ni de deseo sin ella, si no es a costa de caer en un reduccionismo que no permite entender la dinámica, el movimiento, y que manteniéndonos en un cuerpo “despedazado” a nivel de las teorías, despedaza nuestro objeto de estudio y a nuestros pacientes en tantos fragmentos como especialidades existan.

Al hablar de inteligencia, deseo y corporeidad, vamos a referirnos a intercambios afectivos, cognitivos con el medio, no sólo a intercambios orgánicos. Es decir, observamos los intercambios simbólicos, los virtuales y especialmente los vínculos de aprendizaje (que suponen la articulación de todos los intercambios).

Una cosa son los intercambios reales con el medio que puede realizar el organismo (mediatizado por el cuerpo), otra los virtuales que puede realizar la inteligencia, y otra los vínculos.

La estructura cognitiva y la estructura simbólica (el nivel del deseo) son diferenciables. Llegan a ser diferenciables. En la historia personal de un individuo se parte, según mi punto de vista, de una diferenciación entre las mismas hacia una cada vez mayor diferenciación para una mejor articulación.”

Pág 78: “(...) Sin embargo, tiene razón Sara Pain cuando plantea que el problema de aprendizaje, es decir, aquel síntoma donde la inteligencia es atrapada por el deseo, es el lugar privilegiado, quizá el único para poder observar las relaciones entre ambas estructuras.

Nivel Lógico: “Cuando hablamos de inteligencia nos referimos a una estructura lógica, mientras que la dimensión deseante es simbólica, significante y alógica.”

Pág 79: “La estructura lógica, según Piaget, es una estructura genética. El conocimiento se construye. El humano debe pasar por un proceso, hacer un trabajo lógico para acceder al mismo.”

Pág 80: “La logización, presente aún en el niño pequeño permite una organización del mundo con cierto tipo de variables cada vez más complicadas y más ricas. Estas posibilidades se resumen en conservación y reversibilidad, estando ellas en mutua dependencia.”

Pág 82: “El progreso de la estructuración de la inteligencia, si bien no puede lograrse a través de una enseñanza organizada, tiene que ver directamente con la experiencia. Si el niño no realiza acciones con los objetos, si no tiene posibilidad de ver, tocar, moverse, probar su dominio sobre las cosas, va a encontrar serias dificultades en el proceso de organización de su inteligencia.”

Pág 83: “Nivel simbólico: “Así como la inteligencia tiende a objetivar, a buscar generalidades, a clasificar, a ordenar, a procurar lo que asemeja, lo común, por el contrario, el movimiento del deseo es subjetivante, tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro. [...]

El nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones”

El mundo simbólico personal nos permite ponernos en relación, hacer de nuestro transcurrir un drama original. A través del nivel simbólico podemos diferenciarnos, ya que la estructura lógica.”

Capítulo VI

EL FRACASO EN EL APRENDIZAJE

Pág 84: “En cualquier actitud que observamos de una persona, podremos discriminar, pero sólo teóricamente, el proceso objetivante (lógico-intelectual) del subjetivante (simbólico-deseante): el producto de ambos procesos es el acto que resulta.[...]

No podríamos diferenciar la inteligencia del deseo a partir del objeto material al que se dirigen, sino por la forma de conseguir el fin que se proponen con ese objeto”

Pág 92: “El problema de aprendizaje que constituye un “síntoma” o una “inhibición” se conforma en un individuo, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente. [...]

El problema de aprendizaje reactivo, por el contrario, afecta al aprender del sujeto en sus manifestaciones, sin llegar a atrapar a la inteligencia: generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona exclusivamente.”

Pág 93: “Los trastornos de aprendizaje reactivos exigen de la psicopedagogía clínica el diseño de nuevas y más eficaces propuestas de abordaje, así como imponen la necesidad de perfilar estrategias preventivas.”

Pág 94: “El síntoma-problema de aprendizaje expresa el atrape del aprender por deseos inconscientes. Las posibilidades están, como la comida para el anoréxico, pero se ha perdido el deseo de aprender. En cambio, el niño que presenta un problema de aprendizaje reactivo pudo, como el desnutrido, desear aprender, pero no se le proveyó de situaciones de aprendizaje posibles.”

Págs 94 y 95: “Freud llega a la noción de inconsciente a partir de la inoperancia de las explicaciones y abordajes terapéuticos de la medicina de su época frente a determinadas enfermedades que aparecían en el cuerpo. Él llega a entender que había una conversión desde lo simbólico inconsciente hacia el cuerpo. [...] Freud llega a comprender que el miembro paralizado había pasado a simbolizar alguna situación reprimida.

De manera similar se habla de enuresis-síntoma cuando la función corporal está preservada, pero el control de esfínteres pasa en la dramática inconsciente de ese sujeto a escenificar una situación diferente, de acuerdo con su historia personal. En determinado niño la enuresis puede significar un descontrol como rebelión a excesivo control; en otro podría estar representando el deseo de no crecer.

Para llegar al significado del síntoma va a ser imprescindible recurrir a la historia personal del sujeto.”

Pág 96: “El código que elige el síntoma para hablar nunca se selecciona al azar, si el síntoma consiste en no aprender, si el lugar elegido es el aprendizaje y lo atrapado la inteligencia, está indicando algo referido al saber u ocultar, al conocer, al mostrar o no mostrar, al apropiarse.

El síntoma- problema de aprendizaje conlleva habitualmente perturbaciones instrumentales expresadas en lo corporal; en la medida en la que está atrapada la posibilidad de aprender y ésta se instala en la infancia, perturbará consecuentemente a la estructura cognitiva y a la imagen corporal.”

Pág 97: “El síntoma En el aprendizaje tiene un carácter distinto y una especificidad particular en relación con los otros síntomas. Aparentemente no es un síntoma conversivo, no hay una

conversión clara, única o puntual a lo corporal. Lo que se atrapa es la inteligencia y más precisamente la capacidad de aprender, que no es una parte del cuerpo ni una función corporal. Lo atrapado en el síntoma-problema de aprendizaje es una estructura genética. No produce el mismo efecto la parálisis que atrapa el brazo, que la que atrapa la inteligencia. El brazo no podría llegar a detener su crecimiento cómo lo hace la inteligencia. [...] Podríamos, en cambio, encontrarnos con una inteligencia detenida o transformada a distintos niveles de desorganización, producto de un síntoma instalado en el momento de su desarrollo.

[...] El síntoma problema de aprendizaje es la inteligencia apresada, construyendo en forma constante su apresamiento.”

Pág 98: “La inhibición cognitiva comparte con el síntoma una etiología donde lo que prima son los factores individuales y familiares, es decir, la particular articulación del organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo en la historia original de un ser humano.”

Pág 99: “El problema de aprendizaje reactivo no implica necesariamente una modalidad de aprendizaje alterada, ni una atribución simbólica patológica al conocer, ni una inteligencia atrapada.”

Capítulo VII

FAMILIA Y APRENDIZAJE

Pág 104: "Nuestro "mirar a través de la familia" toma en cuenta simultáneamente tres niveles: individual, vincular, y dinámico, que se entrecruzan a su vez con dos miradas: la que toma principalmente las imágenes, sensaciones e ideas de cada uno de los miembros del grupo familiar y la que el equipo terapéutico percibe"

Pag 105: "Nivel individual: se centra en el paciente-designado, con su particular interrelación **organismo- cuerpo- inteligencia- deseo**"

Pag 107: "Nivel vincular: se focaliza en la modalidad de circulación del conocimiento y la información entre los miembros de la familia"

Pág 108: "Nivel dinámico: apunta a elucidar el sistema de roles necesarios para el funcionamiento y mantenimiento de la estructura familiar y los modelos de interacción posibles".

Pág 111: "Siendo el aprender un posibilitador de autonomía (...) Y resultando factible de ser atrapado por deseos de orden inconsciente, los sistemas familiares estructurados y estructurantes de indiferenciación son un terreno fértil para la gestación de síntomas en el aprendizaje".

Pág 113: "El problema de aprendizaje-síntoma no es una respuesta a un estímulo externo, como el lugar asignado por la familia; sin embargo, la atribución del "lugar del que no sabe", si se articula con una particular organización-organismo-cuerpo-inteligencia- deseo va a provocarlo".

Capítulo VIII

MODALIDAD DE APRENDIZAJE

Pág 121: "En cada uno de nosotros podemos observar una particular "modalidad de aprendizaje", es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber. Tal modalidad de aprendizaje se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer-desconocer. [...]

La modalidad de aprendizaje es como una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje. Si analizamos la modalidad de aprendizaje de una persona, veremos similitudes con su modalidad asexual y aún con su modalidad de relación con el dinero. Pues, la sexualidad, como el aprendizaje y aún la conquista del dinero, son distintas maneras que el deseo de posición del objeto tiene para presentarse".

Pág 122: "Diferenciamos "modalidad de aprendizaje" de "modalidad de la inteligencia". El aprendizaje es un proceso en el que intervienen la inteligencia, el cuerpo, el deseo, el organismo, articulados en un determinado equilibrio; pero la estructura intelectual tiende también a un equilibrio para estructurar la realidad y sistematizarla a través de dos movimientos que Piaget definió como invariantes: asimilación y acomodación. [...]

Toda conciencia tiene una historia que la vincula con el esquematismo de la acción, y por aquí con el organismo.

El organismo se sostiene y crece por medio de transacciones con su ambiente. Se trata de un proceso de adaptación, que tiene lugar cada vez que el intercambio particular entre el organismo y el medio modifica el primero.”

Pág 123: "(...) La asimilación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del ambiente se alteran, para ser incorporados a la estructura del organismo.

(...) La acomodación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual el organismo se altera, de acuerdo con las características del objeto a ingerir".

Pág 124: "Podría hablarse quizá de una modalidad de operar de la inteligencia de acuerdo con el tipo de equilibrio logrado entre la asimilación y la acomodación.

[...] Pero cómo la inteligencia es solo una de las estructuras que intervienen en el proceso de aprendizaje, y por otra parte no se la puede recortar del deseo y la corporeidad, en el análisis de un sujeto en particular preferimos hablar de modalidad de aprendizaje y no de modalidad de la inteligencia.

Podemos describir a la hipo asimilación como una pobreza de contacto con el objeto que redunde en esquemas de objeto empobrecido, déficit lúdico y creativo.

A la hiperacomodación: pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sometimiento."

Pág 125: "La hiperacomodación: pobreza de contacto con el objeto, dificultad en la internalización de imágenes, el niño ha soportado la falta de estimulación o el abandono. [...]

La hiperasimilación: predominio de la subjetivización, federalización del pensamiento, dificultad para resignar. [...]

Un aprendizaje normal supone una modalidad de aprendizaje en la cual se produzca un equilibrio entre los movimientos asimilativos y los acomodativos".

Pág 129: "Un síntoma-problema de aprendizaje viene a instalarse sobre una modalidad ya existente, que el sujeto construyó desde el nacimiento, en la que intervienen significaciones aún anteriores a él mismo".

Pág 130: "La existencia del secreto en sí, no es la causante de la modalidad sintomática de aprendizaje. El síntoma en general se gesta en una situación que no permite reconocer la existencia del secreto".

Pág 131: "El aprendizaje es un proceso que se significa familiarmente, aunque *se apropie* individualmente, interviniendo el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo del aprendiente y también del enseñante, pero el deseo es necesariamente el deseo del otro".

Pág 132: "La intervención psicopedagógica no se dirige al síntoma, sino a poder movilizar la modalidad de aprendizaje. A partir de tal movimiento vamos a ir relativizando los factores que construyen al síntoma."

Capítulo XII

HORA DE JUEGO PSICOPEDAGÓGICA

ESPACIO DEL JUGAR- ESPACIO DEL APRENDER

Pág 187: "Nuestros pacientes presentan un déficit en el jugar, en correlación con su déficit en el aprendizaje. La práctica clínica nos ha demostrado, por otra parte, cómo al instrumentar el jugar en el tratamiento, creando ese espacio compartido de confianza, se puede ir modificando la rigidización o estereotipia de las modalidades de aprendizaje sintomáticas.

Winnicott va a enseñarnos también como el niño juega, para expresar agresión, para adquirir experiencia, para controlar ansiedad, para establecer contactos sociales como integración de la personalidad, y por placer."

Pág 188: "Es "en el juego donde el niño Relaciona las ideas con la función corporal."

Pág 189: "La hora de juego psicopedagógica supera la dicotomía test proyectivo-test de inteligencia, y principalmente ayuda a observar en su operar a aquellos aspectos que tradicionalmente han sido estudiados en forma aislada y solo en sus productos (a través de los test de performance, de psicomotricidad, de madurez visomotora, de dominancia lateral, etcétera). La hora de juego permite observar la dinámica del aprendizaje."

Capítulo XIV

LOS TESTS Y LA CLÍNICA

(Jorge Goncalves da Cruz)

Pág 219: "[...] el proceso de construcción de la inteligencia es paralelo a la subjetivación, que incluye la construcción del cuerpo, del cuerpo en sentido simbólico."

Pág 220: "Desde los inicios hay una ecuación fundamental que se establece entre el cuerpo en sentido simbólico y el espacio. Sabemos que partimos de una indiferenciación inicial, donde ni siquiera podríamos hablar de una relación fundamental entre el bebé y la mamá, Si es que por esto entendemos que hay dos sujetos, pues todavía no los hay. Entonces el espacio que se crea

entre ellos y el espacio de ese bebé poco tiene que ver con el espacio de la geometría o de la física. Estamos en un espacio simbólico donde ni siquiera está claro lo que es dentro o afuera.”

Pág 243: “Dibujar es siempre expresión, proyección de la corporeidad en el espacio simbólico representado por la hoja en este caso.

Percibir supone conceptualizar según el nivel de adquisición de las estructuras cognitivas, lo que remite a la interiorización progresiva de las acciones, en un comienzo puramente materiales, sobre el cuerpo y los objetos: las formas percibidas son asimiladas a movimientos interiorizados y vertidos como gestos gráficos en el dibujo de la figuras.”

Pág 244: “Una ejecución correcta supone en cada nivel la posesión y disponibilidad de los recursos propios de la elaboración objetivante. La posición y/o disponibilidad pueden estar interferidas por causas orgánicas y/o por el atrape (en diversas proporciones) de la inteligencia por el deseo inconsciente. En este caso, y esencialmente, los gestos gráficos nos remitirán al estado de construcción de la corporeidad en el espacio simbólico. Tal construcción es especialmente problemática en los niños con perturbaciones orgánicas [...]”

Capítulo XV

INTERVENCIÓN DE LA COGNICIÓN EN LOS TESTS PROYECTIVOS

Pág 251: “En el problema de aprendizaje, la posibilidad de argumentar está particularmente dañada, herida, y hasta herida de muerte, ya que así deben articularse armoniosamente la inteligencia y el deseo; además decidirse por una argumentación implica “poner el cuerpo”, “jugarse” (recordemos cuánto tiene que ver el cuerpo en la construcción de la capacidad de sentirse dueño de los propios actos).”

Ficha N° 2

La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **1992**
- Título del libro: **La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje.**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

Introducción

AUTORIZARSE A SER MUJER. AUTORIZARSE A ENSEÑAR

Pág 12: “La propuesta de salud frente a nuestra sexualidad, desmentida, entrampada, omitida, atrapada, encapsulada, aprisionada, enclaustrada, enredada, atada, indiferenciada, pasa por:

- el reconocer la diferencia como diferencia y no como carencia (tiene o no tiene);
- el no omitirse;
- el legalizar el modo de producción de saber y de conocer característico de las mujeres;
- el hacer visible nuestra producción invisible;
- el hacer pública nuestra producción doméstica;
- el autorizarse a ser mujer.”

A modo de prólogo (por Eduardo Pavlovsky): El poder tiene sexo

Pág 13: “Existe el hombre. Existe la mujer. El machismo y el feminismo. El hombre crea permanentemente máquinas binarias, como formas de pensar al mundo y de producir subjetividad.

La mujer también puede acoplarse a este tipo de organización, oponiéndose al hombre en su mismo sistema de poder, no le queda otro espacio de lucha que intentar ocupar el lugar del hombre, invirtiendo los roles, pero sin modificar la maquinaria del sistema de poder masculina.”

Introducción II

Pág 15: “Pretendo analizar las dañinas consecuencias que, para el trabajo de construcción de la subjetividad de “la” enseñante (maestra-madre...) y particularmente para su posibilidad de enseñar, tienen el esconder, omitir o desmentir las diferencias de géneros sexuales.”

Págs 15 y 16: “A partir de mi experiencia como psicopedagoga, en hospitales públicos del Gran Buenos Aires y de la Capital Federal, observé que la mayoría de la población infantil traída a consulta por presentar fracaso escolar estaba compuesta por **varones**.

Constaté luego que el mismo fenómeno se reproducía en la clínica privada, aunque en menor proporción.

Esta situación no puede dejar de asociarse a otra circunstancia que se da dentro de la institución educativa tanto en América, como en Europa: la presencia prioritariamente femenina en el nivel docente. [...]

Si bien la alta proporción de varones que presentan problemas de aprendizaje responde a una multicausalidad que merece ser pensada desde diferentes ángulos, creemos que está favorecida por un sistema educativo que:

- sanciona las diferencias (sexuales y de todo orden);
- exige a los enseñantes que escondan su sexualidad y anulen su corporeidad;
- coloca al cuerpo sexuado dentro de un delantal;
- sitúa a la maestra en un lugar paradójico de “Señorita virgen y madre”
- pacta con dos supuestas equivalencias: por un lado, pasividad - dedicación - prolijidad - femineidad; por el otro, actividad - agresividad - rapidez - “viveza” - desprolijidad - masculinidad.”

Capítulo I.

UN CUENTO QUE NO ES UN CUENTO

Pág 17: “La señorita maestra

Adivinanza: Es casada, pero es señorita, es virgen, pero es madre. ¿Quién es?

La maestra Patricia es casada pero la llaman “señorita”. El señor director es soltero, sin embargo no lo llaman señorito. Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres en cambio, para ser señoras tenemos que ser señoras de algún señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas: “señoritas”. Sólo al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar “señoras”.”

Pág 19: “Juan quiere conocer, quiere aprender a leer y escribir, a hacer cuentas, quiere ser médico. La señorita (mujer oculta) le va a enseñar a leer y escribir. ¿Juan va a aprender a leer y escribir en forma neutra? Quién enseña ¿no incidirá en Juan? Dónde aprende, ¿no intervendrá en la que aprende el aprendizaje de lectoescritura? ¿No será también desmentido no tendrá un sexo oculto?, ¿no estará transversalizado por el lugar en el que el sistema educativo coloca esa señorita, mujer oculta?”

El papá de Juan fue a la reunión de madres, por primera y última vez. Era el único papá. La señora-señorita maestra se dirigió a las veinte mamás y al único papá diciendo: “A los señores presentes”. A las veinte mujeres les pareció natural que por la presencia de un solo varón todas ellas perdieran el sexo femenino. Así habían sido nombradas-omitidas desde que nacieron. Sólo entre mujeres el lenguaje les permite ser mujeres.

Con el sexo femenino oculto por el lenguaje, con el cuerpo femenino ocultado por el delantal, con su estado de casada ocultado por el de “señorita”, con su sexualidad adulta desmentida.
[...]

En su interior (el padre de Juan) sonaba la voz de su maestra diciendo: “los hombres no lloran”. Ahora, al acordarse, casi le asoman las lágrimas que aquella vez tuvo que ahogar.
[...]

¿Trasversalizada por qué ideología estará la enseñanza de la escritura de las palabras? La enseñanza acerca de qué es varón y de qué es mujer no figura en el currículum de la escuela, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, entrenan a través de lo no dicho.”

Pág 20: “[...] ¿por qué si nosotras somos dos y Juan es él solito los tres juntos somos “los chicos”? En ese momento todos rieron... Bárbara insistió: si las mujeres somos más, ¿por qué no nos llaman a los tres “las chicas”? Juan dijo: “Yo no soy ninguna mariquita”. “¿Por qué no nos llaman les chiques?”, insistió Bárbara. Todos volvieron a reír.”

Primera parte: Trabajando psicoanalíticamente mi práctica psicopedagógica

Capítulo II:

DISCURSOS SOBRE EL CUERPO

Págs 27 y 28: “Discurso cultural

Sus ideas constituyen un aporte para la constitución de una teoría acerca del “sujeto aprendiente”, sujeto que -según mi criterio- se construye a partir de la interrelación entre el

“sujeto deseante” y el “sujeto epistémico”, que, atravesando al *organismo*, se representan en un *cuerpo*.

La relación de un sujeto con su cuerpo - nos enseña Piera Aulagnier - depende de la articulación de tres órdenes de factores: la actividad de las zonas sensoriales, el poder del deseo y el discurso cultural sobre el cuerpo imperante en un período histórico determinado.

Lo que Piera Aulagnier llama “actividad de las zonas sensoriales” se hace visible en el cuerpo a través de los registros de la emoción y del sufrimiento somático, así como a través de los signos que la sexualidad aporta.

Y creo que en estos signos no debemos omitir el análisis de la diferenciación por género sexual, según estos signos provengan de un organismo femenino o masculino.

Entiendo el “poder del deseo”, en relación con esta construcción de un cuerpo, como “la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante” presentificado en el cuerpo.”

Pág 29: “Detengámonos en el tema del discurso cultural sobre el cuerpo.

La significación de qué es el cuerpo ha ido variando a lo largo de la historia. El material significativo (proveniente de la cultura, los mitos, la religión y la ciencia) con el que contaba un ser humano en la Edad Media para construir su imagen de cuerpo y para pensar y teorizar sobre él, era diferente al de la época victoriana o al actual.

[...]

¿Cuál es el modelo de cuerpo provisto por el discurso religioso?

Se trata de un modelo, que se impuso durante un largo período histórico - antes de que llegara a predominar el “modelo médico hegemónico” y según el cual el cuerpo, creado por Dios y reencontrable entero en la Resurrección, es sólo visible en su exterior, no diseccionable e invisible en su interioridad.

Esta concepción del cuerpo puede cohabitar con una representación fantasmática que lo enlace con el deseo. Habría que analizar qué modelo de cuerpo femenino y de cuerpo masculino sustentaba este discurso, o si la diferencia de género era omitida y, por lo tanto, se refería a un cuerpo asexuado.”

Pág 30: “¿Cuál es el modelo de cuerpo que subyace al discurso médico hegemónico? “Es un organismo que excluye el deseo como causa de su funcionamiento, como explicación causal de su destino y muerte. Este organismo, visible en su interioridad y fragmentado, sustituye y enfrenta a la idea de cuerpo. Sobre este cuerpo-organismo, son otros los que tienen la certeza del conocimiento [...].

[...] este discurso es particularmente nocivo en lo referido al cuerpo de las mujeres. En la pubertad y la gestación, la mujer es víctima de una “artillería” informativa sobre su organismo, que lo fragmenta en pedazos y que no responde a sus verdaderas preguntas. Estas preguntas sólo podrán ser respondidas ante todo escuchando y construyendo un conocimiento científico que acepte la diferencia de género sexual, pero también escuchando el saber que esos dos géneros tienen sobre la diferencia.”

Pág 31: “Tanto el discurso religioso como el médico hegemónico sobre el cuerpo permiten hacer la omisión de la diferencia de género. En el discurso religioso esa omisión es fácil, ya que el interior es invisible y el exterior está cubierto por las prohibiciones.

En el discurso médico hegemónico la omisión tiene otro origen, ya que, al fragmentar al organismo, transforma los caracteres orgánicos que hacen a la diferencia de género sexual en simples accesorios. Al fragmentar a cada órgano de los demás, es más fácil mirarlos, estudiarlos y pensarlos sin hacer referencia a la existencia de un sujeto sexuado. Solo en la presencia de un cuerpo la diferencia de género sexual abarca y atraviesa a cada partícula del organismo.”

Pág 32: “Psicológicamente, tanto el padre como la madre tienen que realizar un movimiento de adopción para darle a ese bebé el lugar de “su hijo”, pero el padre debe realizar una doble adopción para asumir su paternidad. [...]

La mujer, doblemente enseñante, comprueba con el conocimiento lo que ya sabe. El hombre, doblemente aprendiente, comprueba con el saber lo que el conocimiento le otorga.”

Pág 32: “Biológicamente, participan en la gestación tanto el padre como la madre, pero el protagonista de aquella gestación compartida es solo el organismo materno.

El varón necesita conocer (información que debe ser transmitida por la cultura) la relación entre el hijo que sale del cuerpo de su mujer y la participación que él tuvo en el acto sexual nueve meses previos.

La mujer, aunque no conozca la relación entre el acto sexual de hace nueve meses y el hijo que nace, comprueba por el propio accionar de su cuerpo que ese hijo es suyo.”

Pág 34: “Es decir, dada la falta de “conocimiento” acerca de su paternidad que el organismo masculino le impide al varón, me pregunto hasta qué punto esa falta puede favorecer un posterior movimiento de apropiación del “saber sobre el cuerpo femenino”, a partir del conocimiento que el modelo médico biológico pretende sustentar.”

Pág 35: “El trabajo de la inteligencia, la actividad de pensar, se nutre del deseo de conocer, de la insatisfacción, de la falta, de la necesidad de anticipar y de explicar los porqué.

[...]

Los adultos llegamos a conocer como nacimos individualmente, pero aún no podemos dar una respuesta cierta (¿la encontraremos algún día?) a cómo, por qué y para qué nacimos como especie y como individuos. Las religiones, los mitos, las ciencias intentan dar una respuesta, pero la pregunta subsiste.”

Pág 37: “Una ama de casa, un obrero, un maestro, abren el diario, se informan sobre una serie de cuestiones que les plantean conflictos acicateantes de sus mitos, creencias y certezas acerca de su propia sexualidad, su paternidad, su maternidad y su ser mujer o su ser varón.

Esos mismos lectores encienden la televisión y se les ponen múltiples imágenes, historias, noticias fragmentarias, todas ellas con una vertiginosidad que no les exige ni moverse ni pensar, y que van incidiendo en la construcción de su cuerpo sexuado. Aquellas imágenes (...) son también productoras de subjetividades.”

Pág 38: “Hoy en día el conocimiento científico confiere a la mujer la posibilidad real de elegir si desea o no ser madre, es decir de disfrutar de su sexualidad y simultáneamente elegir y decidir, en conjunto con el hombre que ama, si y cuándo nacerá un tercero como fruto de ese amor. Sin embargo, esa posibilidad que dignifica no solo a la mujer, sino fundamentalmente a la madre, al padre y al hijo, podrá ser ejercida según como esté situada cada mujer ante los mitos que la atraviesan y según cómo se lo permita el entorno socioeconómico.”

Pág 39 y 40: “El aprendizaje se construye solo y en la medida en el que el conocimiento se conecte con el deseo presente en el saber.”

Pág 40: “En síntesis, el conocer implica salud cuando es un posibilitador de la creatividad.”

Pág 42: “Las nuevas posibilidades de maternidad y paternidad acicatean a la psicopedagogía con planteos que están dentro de la siguiente temática: ¿Cómo incidirá en la circulación del conocimiento dentro del grupo familiar: a) el conocer o desconocer, por parte del sujeto el origen de la formación del embrión que dio lugar al nacimiento de su propio cuerpo; b) el

conocer o desconocer que para el inicio de su vida biológica se incluyó un tercero (la medicina), que podría significarse como escindiendo o simplemente como diferenciando la sexualidad de la maternidad y la paternidad?

[...] Sabemos - y es necesario recordárselo a la medicina - que el cuerpo no puede reducirse a un organismo: pero también sabemos que el cuerpo no puede prescindir de los avatares del organismo. En síntesis, la pregunta específica para la psicopedagogía es: ¿en qué medida el hecho de que un sujeto conozca o desconozca que su maternidad y/o paternidad ha sido asistida incidirá sobre la constitución de un cuerpo sexuado y de un sujeto aprendiente?”

Capítulo III

CÓMO SE CONSTRUYE UN CUERPO SEXUADO

Pág 51: “Nacemos con un organismo significado como cuerpo desde quienes esperan o anticipan un hijo. Cuando ese hijo nace, la primera pregunta que responde con su sola presencia es si es varón o mujer. [...]

A partir de ese hecho, que muestra el organismo, el recién nacido deberá construir su proyecto identificadorio.

¿De dónde va a obtener el material significativo para construir un cuerpo sexuado, perteneciente sólo a una de las dos posibilidades que la biología permite?

Pienso que ese cuerpo femenino o masculino, producto y productor de su historia y de su proyecto identificadorio, se va a construir con el material que se le provee al niño desde dos espacios. Por un lado, desde su organismo (que muestra vagina y clítoris o muestra pene y testículos); y por otro lado su entorno, por la forma como es simbolizado el hecho de haber nacido varón o mujer y por el mito acerca de qué es ser mujer o varón para ese mismo entorno. [...]

El aprendizaje, que en el bebé va a cumplir la función que cumple el instinto en el animal, no es un proceso asexuado, como no va a ser asexuada la enseñanza.

El bebé aprenderá a ser mujer o a ser varón, aprenderá como mujer o como varón, construirá un cuerpo masculino o femenino. [...] Pero, además, quien va a aprender a caminar es un nene o es una nena y quien enseñe estará enseñando a un varón o a una mujer, estará transmitiendo,

entonces, junto con la mano que sostiene o con los brazos que esperan ese primer paso de autonomía, un significado acerca de cómo caminan las mujeres o los varones.”

Pág 53: “Cuando un padre toma en brazos al hijo, sus caricias no pueden hacer la omisión de diferencia de género que hace el lenguaje al llamar “hijo” tanto al varón como a la mujer.

[...]

La anulación de esa diferencia de género atraviesa no sólo al lenguaje que hablamos, sino a la construcción del conocimiento en general.”

Pág 53: “El bebé construye un cuerpo, pero no un cuerpo asexuado, construye un cuerpo femenino o masculino. Aprende a ser “ser humana” o “ser humano”, aprende a hablar como mujer o como varón (según lo que se espera de un varón o de una mujer) y desde su condición de mujer o varón (desde un organismo de mujer o varón); y así todos los demás aprendizajes.”

Pág 54: “Las “formas culturales” femeninas entran en contradicción con las formas somáticas femeninas. Este hecho exige a la subjetividad femenina un trabajo extra, en el aprendizaje de ser mujer.

Así, por ejemplo, las “formas culturales” establecen una identificación entre ser mujer y ser madre y una consecuente falta de relación entre ser varón y ser padre.”

Pág 55: “[...] mientras que el organismo femenino está preparado para gozar del orgasmo sin la posibilidad de gestar un hijo la mayoría de los días al año, el organismo masculino, por el contrario, provee una identificación entre orgasmo y eyaculación, ya que cada acto sexual implica al organismo como padre potencial.

Otro ejemplo de esa contradicción entre “formas culturales” y “formas somáticas” femeninas se percibe en la menstruación. La menstruación orgánicamente implica un movimiento hacia afuera, y la forma cultural femenina exige un movimiento hacia adentro. La “forma cultural” le obliga a la mujer a esconder aquello que la “forma somática” le impone mostrar.”

Pág 55 y 56: “Para la gran mayoría de las mujeres de esos grupos [...] o no conocían nada porque nadie les había dado ese conocimiento, o - no habiendo hablado del tema con sus madres - sólo conocían las prohibiciones que el hecho acarrearaba [...].

La menstruación es un proceso orgánico. Sin embargo, dado que va a tomar forma en el cuerpo y que su emergencia muestra que la niña es una mujer, aparecerá de una u otra forma según cómo representen este “ser mujer”, sus grupos de pertenencia. [...]

Aquí tenemos una “forma somática” que sale de adentro para afuera, es decir, “muestra”, pero que en nuestra cultura se va a enlazar con una “forma simbólica” que indica que la mujer debe esconder. La púber puede quedar entonces enganchada en una trampa: la de que todo mostrar es un acto vergonzoso.”

Pág 59: “[...] Con la ausencia de esa información, comenzaron a construirse un sentimiento de no poder dominar su cuerpo, un cuerpo que se presenta como un extraño al que le acontecen cosas imprevisibles.

En mi trabajo con maestras, psicólogas y psicopedagogas percibo la existencia de una gran dificultad para mostrar sus producciones: entre otras cosas, no se permiten hablar en público, o no se autorizan a escribir. [...]

Reconstruyendo psicodramáticamente en los “grupos de tratamiento psicopedagógico didáctico” aquel momento previo a la menarca, constato en las generaciones de mujeres que vivieron su pubertad en la Argentina (Buenos Aires) antes de los años 70 y en Brasil (Porto Alegre, San Pablo, Río de Janeiro) antes de los 80, una serie de diferencias con respecto a las mujeres de esas mismas ciudades que vivieron la pubertad después de tal época. [...]

En el primer grupo de mujeres resultan notorias las marcas de una falta de información (conocimiento) que les haya permitido anticipar el futuro cambio. Esa carencia impide o dificulta la articulación entre el conocimiento y el saber personal, necesaria para realizar el aprendizaje, es decir, en este caso para construir una corporeidad en que la elaboración objetivante se ponga al servicio de la elaboración subjetivante. Esta fractura puede instalarse en el cuerpo bajo la forma de “enfermedades”, dolores premenstruales o menstruales, jaquecas, es decir, toda una gama de sufrimientos que el cuerpo absorbe, prestándose como escenario para desplegar el drama de aquella oposición entre el conocimiento escondido y el saber que emerge de su cuerpo, sin encontrar las herramientas objetivantes, lógicas, cognitivas, lingüísticas, que permitan expresar lo nuevo y apropiarse de ese cambio. El pensamiento es obligado a escindirse de la corporeidad.”

Pág 60 y 61: “[...] De esta forma la sexualidad no sólo quedó adherida a la maternidad como única y obligatoria función (ser mujer es ser madre) sino que también se privó a la maternidad de ser una elección creativa. No se puso en palabras aquella maravillosa posibilidad que

actualmente tenemos las humanas de *elegir* - pensar, decidir y buscar - tener un hijo, que permitirá, junto a otro humano varón, ser y construirse como madre.”

Capítulo IV:

LA CULPA POR CONOCER

Pág 65 y 66: “[...] el de vislumbrar lugares diferenciales de la mujer y del varón ante el conocimiento, es decir, entender que frente a la prohibición mítica de conocer, la mujer y el varón realizan movimientos diferentes de acuerdo con los distintos lugares donde están situados.

Esta situación diferencial presenta las siguientes características:

- a) Aunque la mujer no tenga el conocimiento que la cultura (el conocimiento del Otro) pueda otorgarle sobre su autoría en la gestación de otra vida, tiene la certeza absoluta con respecto a su maternidad.

Así el saber (inconsciente) de la mujer sobre aquellas cuestiones del origen de la vida (“¿de dónde vienen los niños?”, “¿dónde se forma un niño?”) antecede al conocimiento. Aquí la mujer aparece como doblemente enseñante y el varón como doblemente aprendiente.

- b) Una vez que un sujeto deseante-conocente consigue trabajar la culpa mítica por conocer y logra poner a su favor la fuerza de la función positiva de la ignorancia - es decir, se autoriza a ser creativo- si ese sujeto es varón deberá realizar, creo yo, un doble trabajo *para continuar* creativo y soportar la continuidad de las incertezas, de las dudas, para salir de la lógica fálica dual (tiene o no tiene).

Para un sujeto mujer este segundo trabajo psíquico es más fácil, dada su primaria relación con el saber. El doble trabajo deberá realizarlo en el primer movimiento (en el espacio en que sus pares varones tienen más permiso), es decir en el autorizarse con su saber a transgredir el conocimiento del otro.

- c) Las significaciones inconscientes del aprender en el varón y en la mujer tienen puntos de encuentro y líneas divergentes, que señalan la diferente inscripción desde una diferencia de género sexual orgánico, hacia un cuerpo (organismo atravesado por la inteligencia y el deseo) de uno u otro género sexual.
- d) Las anteriores postulaciones podrían contribuir a explicar, desde el punto de vista subjetivante, la mayor incidencia de problemas de aprendizaje en los varones.
- e) Los referentes somáticos en los que se basan las significaciones inconscientes del aprender pueden encontrarse en dos procesos orgánicos: a) mirar; b) alimentarse.”

Pág 68: “La tragedia del Paraíso es una metáfora enunciativa de la constitución del sujeto aprendiente, pudiendo usarse como una herramienta para la lectura psicopedagógica y para explicar la constitución de los problemas de aprendizaje en la neurosis.”

Pág 71: “Pero la culpa subsiste y el movimiento ante esta culpa puede dejar al humano atrapado en el síntoma problema de aprendizaje [...]. Esto sucede en el nivel deseante cuando el otro (llamémoslo enseñante-padre-madre-maestro-sociedad) no inviste al sujeto del carácter de sujeto pensante, escondiéndole, ocultándole o desmintiéndole el conocimiento. Así, culpabilizado, el enseñante desplaza esta culpa al aprendiente, obturándole la posibilidad de articular su saber con el conocimiento prohibido, es decir patologizando el espacio de aprender. Conocieron, y conocieron su cuerpo. [...]

Antes “no se avergonzaban”, luego “cosieron delantales”. ¿Cuál es el lugar de esa vergüenza que, desde la clínica psicopedagógica, vemos recorrer toda la escena de aprendizaje? ¿Vergüenza por no conocer, o vergüenza por conocer?”

Pág 76: “¿Por qué es importante para un profesor, un educador o un psicopedagogo dar cuenta de las significaciones inconscientes que atraviesan el espacio de aprendizaje?

La principal transmisión en la enseñanza, se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente.

El análisis de esos factores inconscientes nos abre un espacio de libertad. Y en el espacio de la libertad humana, la posibilidad y el derecho de pensar son un aspecto principal. Entiendo que el objetivo de la psicopedagogía es el estudio y la intervención sobre esas determinaciones inconscientes que atraviesan la escena enseñanza-aprendizaje, a fin de abrir el espacio de la libertad y la creatividad. Los sistemas autoritarios conocen muy bien eso.”

Capítulo V

LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE TIENE UNA FUENTE SOMÁTICA

Pág 80: “Vuelvo a decir: el aprendizaje es la apropiación, es la reconstrucción del conocimiento del otro, a partir del saber personal. Las diferentes fracturas y patologías en el aprendizaje, tanto a nivel individual como social, corresponden a una no coincidencia entre el conocimiento y el saber.

La verdad, por más terrible y dolorosa que sea, nunca enferma. Lo que enferma es el falso conocimiento.”

Pág 83: “Para que se constituya una situación de aprendizaje necesitamos un enseñante y un aprendiente, que establezcan una relación en función de otra relación de ambos con un tercer componente: el conocimiento. [...]

Las significaciones inconscientes del aprender encuentran la materia prima sobre la cual trabajar en dos procesos biológicos: el alimentarse y el mirar.”

Pág 83 y 84: “La modalidad de aprendizaje se construye a partir de las primeras experiencias corporales, entre una madre-proveedora de alimentos-nutrientes y un bebé necesitado de incorporar las características de ese alimento-leche materna en sustancias de su propio cuerpo. La modalidad de aprendizaje, tal como la entiendo, es un molde relacional, armado entre la madre como enseñante y el hijo como aprendiente, que continúa construyéndose las posteriores relaciones entre personajes aprendientes y enseñantes (padre, hermanos, abuelos, vecinos, grupo de pertenencia, medios de comunicación, maestros) a lo largo de toda la vida.

[...]

Psicopedagógicamente, se podría hablar de una “boca psíquica” que al incorporar no capta alimentos, sino experiencias de placer y/o sufrimiento.

[...] Realizando un análisis psicopedagógico compruebo que la alimentación es la “fuente somática” de la modalidad de aprendizaje y de las significaciones inconscientes del aprender.”

Pág 84 y 85: “En esquema de psicoanálisis Freud dice: “Por cierto que al comienzo el pecho no es distinguido del cuerpo propio y, cuando tiene que ser divorciado, el cuerpo trasladado hacia fuera, por la frecuencia con que el niño lo echa de menos, toma consigo, como objeto, una parte de la investidura libidinal originariamente narcisista”. [...]

En el aprendizaje, la primera representación del conocimiento tampoco está diferenciada del otro, pero implica un investimento primordial de conocimiento. Posteriormente, serán investidos el acto de conocer y el pensar y a partir de allí el conocimiento, diferenciando el conocimiento de su portador.

El deseo de acceder al conocimiento se instala sobre este primer investimento del otro como enseñante, y, según las vicisitudes de este investimento, serán las posibilidades de construir una u otra modalidad de aprendizaje.”

Pág 85: “Parafraseando a Piera Aulagnier digo: es necesario que el enseñante experimente un placer corporal (intelectual y deseante), con sus componentes de identidad (que incluyen la asunción del género sexual) para que el aprendiente pueda conectarse con su máquina deseante-imaginativa-pensante.”

Pág 86: “En el cuadro siguiente pretendo asociar significantes surgidos desde la fuente somática - procesos de alimentación (lugar donde la psique encuentra el material para fabricar las significaciones inconscientes) - con el aprender.”

Pág 89: “La pasividad no es una característica femenina sino que es señal y síntoma de una prohibición que puede contaminar tanto a un varón como a una mujer. Si bien nuestra cultura espera pasividad en la mujer y actividad en el varón, nosotros llamaremos pasividad a un síntoma que implica la renuncia de un sujeto- varón o mujer- a situarse como sujeto pensante.”

Segunda parte: Reflexiones psicopedagógicas desde una historia clínica

Capítulo VI

VIRGINIA, LA ENSEÑANTE BULÍMICA O LA CULPA POR CONOCER

Pág 102: “La matriz corporal donde se gesta la significación del aprender está dada por las primeras experiencias de alimentación.

Los hechos que configuran una historia de vida cumplen el papel de los hilos en el tramado de un tejido.”

Pág 103: “Cada uno de nosotros, para “tejer-argumentar” nuestra historia tiene preferencias por algunos tipos de “puntos” (esquemas de acción-significación).

[...]

Considero que en el primer vínculo alimentario se comienzan a aprender los “puntos” para tejer el tramado de la modalidad de alimentación, la modalidad sexual y la modalidad aprendizaje. Sin duda en el transcurso de nuestra vida y a través de otros vínculos podemos aprender otros, pero las huellas de ese primer bastidor quedarán inscriptas en las posteriores experiencias de toda nuestra vida.”

Pág 104 y 105: “También al conocimiento hay que masticarlo para aprenderlo. La escena de masticar implica un cuerpo activo en busca de un alimento elegido. La escena de tragar, por el

contrario, requiere una boca pasiva y abierta, en una cabeza que está por debajo de una mano o de un cuerpo que está por arriba.”

Pág 111: “[...] corporeidad (su modalidad de enseñar-aprender; de alimentarse, de incorporar y entregar) [...]”

Pág 112: “La sana y necesaria agresividad cuando es ahogada en forma culpabilizante puede volverse en contra, atrapando la corporeidad y el aprendizaje o la posibilidad de disfrutar aprendiendo, de alimentarse y de relacionarse sexualmente.”

Pág 113: “Las mujeres, ya desde niñas, sufrimos este cercenamiento de la cuota de agresividad que se requiere para poder diferenciarse y oponerse. Algunos padres o madres permiten o incluso promueven las rabietas, las “malas palabras” o los gritos de sus hijos varones pero sancionan esas conductas en sus hijas mujeres.”

Pág 114: “El atrape de la inteligencia, que no puede articularse con el deseo y atravesar al organismo, constituye la corporeidad atrapada.”

Pág 117: “El humano alimenta su cuerpo, el animal alimenta al organismo. El cuerpo es imagen, significado, recuerdo...Las palabras, los temores, los deseos, los pensamientos se corporizan sobre el organismo transformándolo en un cuerpo, para el cual el alimento no solo satisface una necesidad biológica, sino que le “permite esquematizar un modo de relación con su afuera.”

Tercera parte: Trabajando psicopedagógicamente algunas cuestiones pedagógicas

Capítulo VII

LA QUEJA DE LA MAESTRA

Pág 136: “Yo pienso que no sólo los niños sufren la infantilización; también la padecen los maestros quienes, de esta manera, son usados por el sistema como agentes mantenedores de la infantilización del espacio educativo.

Por otro lado, al considerar el “cuidado” de los niños y su educación como inherentes a la “naturaleza” femenina, el trabajo docente participa de un vaciamiento. Tal vaciamiento lo transforma en una actividad no mediatizada, no creativa, no rentable, no productiva y hasta invisible, como una extensión del trabajo doméstico.”

Pág 142: “¿Cómo se abre el espacio desde donde surgen las preguntas?

Digo que ese terreno fértil a las preguntas se puede encontrar desactivando el aburrimiento y la queja; y este trabajo sólo puede hacerse simultáneamente con otro, que consiste en aprender y valorar el delicioso y peligroso gusto de la duda, corriendo el riesgo de salir de la certeza y sabiéndonos poseedores de la máquina-deseante-imaginativa-pensante que también nos permite seleccionar y elegir.”

Capítulo VIII

LA AGRESIVIDAD Y EL APRENDIZAJE

Pág 147: “Cuando un alumno me enfrenta agresivamente, sí yo creo que me agrede a mí, Alicia, me estoy colocando en un nivel imaginario desde el cual solo conseguiré aumentar la actuación agresiva, impidiendo la gestación de un espacio de pensamiento.

El alumno, a través de mí, está atacando a otras situaciones actuales y pasadas de su historia y es necesario, para la salud de su aprendizaje, que así lo haga; así como es necesario, para la salud del enseñante, que esté pueda descubrir a qué acciones, actitudes de su enseñar (ya que no es a toda la persona del maestro) se dirige esa agresión.”

Pág 148: “Por ser mujer estoy atravesada por determinantes culturales que imponen un modelo de femineidad donde la mujer, si quiere ser femenina y no ser tildada de “machona” o “fálica”, debe ser sumisa, obediente, pasiva, debe agrandar, decir siempre que sí, aunque no esté de acuerdo, sonreír, callar y ni siquiera preguntar.”

Pág 149: “La confusa valoración de la agresividad por parte de las maestras también incide negativamente sobre sus alumnos varones, ya que, como mujeres atravesadas por los determinantes culturales que imponen un modelo de femineidad sumiso, obediente y pasivo, están predisuestas a valorar como adhesivas (destructivas) acciones de sus alumnos que son solamente una muestra del deseo de conocer.

[...]

Si se analiza por qué la mayoría de los niños que concurren a consulta por fracaso escolar y problemas de aprendizaje son varones, creo que uno de los factores que surge como determinante de esa situación, está relacionado con la valorización que las maestras mujeres hacen de sus alumnos en relación con la agresividad.

[...]

Vemos, entonces, que el modelo de femineidad-pasividad-aceptación no es dañino solo para las mujeres, sino también para los varones quienes, al tener que sustentar su opuesto, también quedan desprovistos de modelos masculinos en los que la agresividad se relacione con la creatividad.”

Pág 150: “El hecho de que cada 10 niños enviados a la consulta psicopedagógica 7 u 8 sean varones responde, como señalé, a la multicausalidad. Una de estas causas es que este modelo de “buen alumno” es más fácilmente aceptado por las niñas, ya que coincide con lo que la sociedad espera de ellas como mujeres; es decir, hay una concordancia entre el modelo femenino tradicional y el modelo que la “escuela” propone. Por el contrario, el modelo masculino que la sociedad impone como ideal es opuesto al que la “escuela” ensalza. Entonces, muchos niños construyen “problemas de aprendizaje” de los que yo llamo “reactivos”, denunciando con su “no aprendizaje” la situación confusa en la que están instalados.”

Pág 154: “El trabajo de apropiación del objeto de conocimiento, como todo trabajo creativo, requiere pues, un cierto grado de agresividad, así como la alimentación necesita de la masticación.”

Pág 155: “Por lo tanto, la agresividad no es algo que haya que evitar ni una enfermedad que haya que curar.

Dependerá de la creatividad del docente, la posibilidad de ofrecer un terreno fértil para que la agresividad de su aprendiz y la suya propia puedan trabajar transformando a su entorno y a sí mismos.”

Pág 155: “El trabajo psicopedagógico que yo propongo tiene que ver con posibilitar las maestras espacios de reflexión para que puedan expulsar mandatos y autorizarse a “usar los dientes para masticar”, también, para “gruñir” y así poder sonreír, enseñar y aprender.”

Pág 158: “En el plano del aprendizaje, también necesitamos incluirnos en el espacio lúdico para arrojar las ideas de otros y luego poder atraerlas. Y así se van construyendo el conocimiento y se lo puede apropiarse como aprendizaje.”

Pág 173: “No hay aprendizaje posible sin que la aprendiente y la enseñante pongan en juego su agresividad. En esta articulación entre la agresividad de ambos va a surgir el trabajo de construcción y reconstrucción del conocimiento que torna innecesarios a los actos agresivos.”

Capítulo IX

AUTONOMÍA DE PENSAMIENTO Y ESCRITURA

Pág 178: “El aprendizaje es en el ser humano el equivalente funcional del instinto en el animal (Sara Paín). Es decir, cumple la función de incorporar al individuo a la especie humana, lo hace Sujeto de una cultura.

El organismo estructura necesidades que se transforman en movimientos y sonidos. Si lo que necesita el organismo del infante es alimento, emite movimientos y sonidos. Como el bebé humano no puede conseguir ese alimento por sí solo, necesita de un otro que lo provea, una madre nutriente. Es esta madre quien significa esos sonidos como palabras y pensamientos.”

Pág 179: “[...] A través de la interpretación de la madre, ese niño se ha incluido en una cultura. Sin duda, para que este proceso pueda iniciarse, es necesario un otorgamiento de amor, un vínculo en donde el niño sea importante para ese adulto nutriente.

Piera Aulagnier llamó “violencia primaria” a esta primera interpretación que la madre necesita realizar de los sonidos de su hijo. Es violencia, porque es la madre la que piensa por el niño, la que atribuye sentido a sus manifestaciones. Es necesaria y sana, porque sin ella el niño quedaría relegado a un lugar de organismo. Solo a través de esta violencia necesaria, el niño podrá ir construyendo, a partir de las necesidades orgánicas, las demandas que, en una dialéctica con el deseo de la madre darán lugar a las palabras.

El niño puede hablar porque tiene un aparato fonador disponible, pero no aprende a hablar por el solo hecho de tenerlo. Para aprender a hablar, como en todo aprendizaje humano, se requiere de dos personajes: un aprendiente y un enseñante. Un aprendiente que, transversalizando su organismo con inteligencia y deseo, construye un cuerpo en un vínculo con un enseñante que muestra, a través de su corporeidad y su palabra, la inteligencia y el deseo.”

Pág 180: “Los padres son las primeras figuras enseñantes; con ellos se construye la matriz organizadora de posteriores aprendizajes.” [...]

“Antes de que el niño pueda hablar, la madre- el padre pueden mantener la ilusión de una coincidencia entre lo que ellos creen que el niño piensa y lo que en realidad piensa.”

Pág 181: “Si los padres desean y aceptan como hijo a un sujeto pensante, están fertilizando el terreno para que el niño aprenda hablar. Si los padres aceptan que no pueden saber lo que su hijo piensa si él no lo dice, por un lado el pensamiento el niño obtendrá una prima de placer y, por otro, el niño estará en condiciones de hablar, que no es otra cosa que enunciar su propia palabra.

La no presencia de un escucha paterno-materna que acepte la diferencia entre la enunciación del hijo y lo que el adulto desea oír trae como consecuencia el ataque a la autonomía del pensamiento; y cuando este ataque (“violencia secundaria”) es masivo puede surgir la psicosis o esa forma encubierta de psicosis que es la obligotimia (falsa oligofrenia).

En los casos en que se constituye un problema de aprendizaje del orden de la neurosis, ya sea síntoma o inhibición cognitiva, rastreando la historia de esa inteligencia atrapada, encontramos los vestigios de la violencia secundaria patógena.”

Pág 183: “Cuando el niño, con la matriz de su modalidad de enseñanza-aprendizaje construida en el seno de la familia, concurre a la escuela, puede encontrarse con una modalidad de enseñanza patógena que reproduzca en la enseñanza de la lengua escrita la “violencia secundaria patógena” o con una modalidad de enseñanza que propicie la autonomía y la autoría del pensamiento y posibilite el aprender a escribir.

El espacio que posibilita el escribir es también el espacio de la autonomía del pensamiento.”

Pág 186 y 187: “Los disturbios en el proceso de alfabetización deben entenderse a partir de:
c) Situar la génesis de la lectoescritura en la génesis de la palabra y en la construcción de un cuerpo sexuado. La construcción de la lectoescritura comienza mucho antes de que el niño vaya a la escuela. El niño va a la escuela sabiendo caminar, hablar y escuchar. Escribir y leer es darles al caminar, hablar y escuchar, trascendencia en el espacio y el tiempo. Paradójicamente, el lema de muchas escuelas es: “quietos y callados”. La alfabetización comienza cuando los padres y la sociedad dan o quitan al niño el derecho a pensar, a ser autónomo, a ser autor de su propia historia.”

Pág 191: “Muchas de las dificultades en la lectoescritura de nuestros alumnos, ¿no se basarán en el privilegiar la lectura y al registro de la palabra del otro, sobre la escritura y el registro del cuerpo y la palabra propios?”

Ficha N° 3

Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **2000**
- Título del libro: **Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento.**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

Capítulo I

APRENDER ES CASI TAN LINDO COMO JUGAR

Pág 34: “Enseñar y aprender están imbricados, no puede pensarse uno si no es en relación con el otro (...)”

Pág 35: “Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que se facilita o perturba, según como se coloque el enseñante.

Si bien los objetos o máquinas pueden llegar a tener una función enseñante, la *persona* enseñante, con todas sus características singulares, más allá de sus cualidades pedagógicas, es prioritaria, ya que más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente.”

Pág 36: “Más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos:

- Construcción de conocimientos.
- Construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante.”

Pág 37: “Enseñamos y esto es prioritario, pero el niño aprende solo: en esta aparente paradoja está la clave de todo proceso saludable de aprendizaje.”

Pág 38: “La energía deseante es mucho más que el motor del aprender, es el terreno donde se nutre.

El jugar, el aprender y el trabajo creativo se nutren de la misma savia y se apropian del mismo saber-sabor”

Pág 38 y 39: “Así, para que las ((ganans de andar en bicicleta)) pueda operar otorgando a la tarea de andar en bicicleta la pasionalidad lúdica, el plus de la alegría la ((experiencia de vivencia de satisfacción)), la experiencia de realización subjetiva requiere que el enseñante se abstenga de imponer al aprender un fin utilitario.”

Pág 39: “La palabra “ganans” que utiliza Silvina al decir “yo tenía ganans de andar...” en castellano nos remite al cuerpo y al deseo.

El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y de aprender.”

Pág 40: “Claro que para que el enseñante consiga sostener la bicicleta (herramienta-concepto-construcción de conocimiento- espacio de aprendizaje) y no al niño por el cuerpo, necesita saber neutralizar la importancia de su figura y para ello precisa, a su vez, estar medianamente seguro de sí mismo y tener sus propios proyectos. Es decir, no depender de su aprendiente o del éxito de su aprendiente para sentirse feliz.”

Pág 41: “En todo aprendizaje se pone en juego cierta cuota de temor. Temor que no siempre debe adscribirse al miedo al cambio sino que es propio del encuentro con la responsabilidad que la autoría supone.

El desafío del encuentro con lo nuevo y de hacerse responsable de hacerlo procurado es inherente al aprendizaje. El deseo suele ir vestido con el ropaje del miedo.”

Pág 42: “Por otra parte, la culpa (inconsciente) por conocer solo puede elaborarse y superarse a partir de la responsabilidad. Hacerme responsable de aquello que conozco. Responder por ello.

Cuando otro dirige mi andar, nadie me preguntará por qué elegí este camino. Si elijo y hasta construyo mi propio camino al andar, necesitaré explicar y explicarme por qué.

El deseo de conocer (la pulsión epistemofílica) supone el contacto con la carencia, la salida de la omnipotencia. Algunos problemas de aprendizaje tienen un anclaje en cierta

dificultad para conectarse con la propia carencia, con la fragilidad humana. Una sociedad que tiende a endiosar niños y jóvenes, puede provocar problemas de aprendizaje al esperar paradójicamente todo de ellos, quitándoles la responsabilidad que la autoría supone.

Entre enseñar y aprender se abre un espacio. Un campo de autorías, de diferencias.

Aprender, es a-prender. Es decir: no-prender.

Des-prender y desprenderse.

La riqueza de esta diferencia nos obliga a pensar por lo menos cuatro cuestiones.

- a) Una prueba de que el enseñante enseñó es que el aprendiente no continúe necesitándolo.
- b) Para aprender se requiere un quantum de libertad.
- c) La libertad supone responsabilidad, que va de la mano del autor y a.
- d) Los padres y los maestros como enseñantes, para poder enseñar, necesitan nutrir su propio deseo de aprender, ya que el *deseo* genuino de *enseñar* sólo puede considerarse un derivado del deseo de aprender. [...]"

Pág 43: “Ser enseñante es poder hacer el trabajo subjetivo de aceptar que, tal como un objeto transicional, la prueba de que servimos la da el que no se nos necesita más.”

Pág 44: “Aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro, es dejarse sorprender por lo ya conocido.”

Pág 45: “Jugando se descubre la riqueza del lenguaje, aprendiendo nos vamos apropiando del mismo.

Jugando inventamos nuevas historias, al aprendizaje nos permite historiarnos, ser nuestros propios autobiógrafos, ((construirse un pasado para proyectarse al futuro)).

Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños. Soñar despierto, hacer de los sueños textos visibles.

Aprender es reconocerse, creer en lo que creo y crear lo que creo. Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles. Y es así, pues podemos definir el pensar como aquella capacidad humana de hacer posible lo probable, a partir de hacer probable lo deseable.”

Pág 46: “Todo aprender requiere de un posicionamiento que supone la aceptación de los límites de nuestro organismo y las leyes de la física, así como la inclusión de un “*cómo hacer*” enseñado por otro. La aceptación de este “*cómo hacer*” limita la urgencia del desear hacer ya, marcando una de las diferencias entre el jugar y el aprender.

Otras diferencias se producen a partir del modo de presentarse del otro, así como el modo de trabajar con los límites del organismo y con el “cómo hacer”.

Pág 47: “Todo autorizarse es siempre una tarea que requiere cierto desafío a lo instituido.

La maestra que no realiza ese necesario traslado se somete a mitos que le imponen el lugar de ((segunda madre)) o(tío)), adhiriendo el ser mujer a ser madre y el ser madre a ser maestra, quedando fuera de un lugar profesional.

Escapa así del lugar de enseñante, aniñándose, infantilizándose, asexuándose, mimetizándose con los niños sin autorizarse a asumirse como profesional.

El maestro que no consigue desafiar esos mandatos se somete a mitos que equivalen a enseñar con femeneidad, asexuándose, hibridizándose.

Por el contrario, cuando el varón consigue trabajar adecuadamente con su masculinidad, podrá permitirse dejar aparecer al enseñante tantos siglos sepultando en el varón.”

Pág 48: “El maestro y la maestra tienen entonces ante sí un desafío de transformación difícil y a su vez sumamente gratificante.

¿Por qué difícil? Por la fuerza de lo instituido en el sistema educativo que:

- Segrega, “secretar” todas las diferencias considerando las deficiencias o “preferencias”.
- Estereotipa las diferencias de género sexual.
- Sutilmente impone la omisión de género en docentes y alumnos anulando así su corporeidad.
- Sitúa a la mujer-maestra en un lugar paradójico de “Señorita virgen y madre” y a los varones suele otorgarles funciones de mando, o los coloca en lugar exclusivo de profesores de Educación Física, o los considera afeminados si ellos, con coraje, deciden enseñar en los primeros niveles de la educación formal.
- Considera dicotómicamente: *emotividad-pasividad-dedicación-prolijidad* como características femeninas y *actividad-agresividad-rapidez-“viveza”-desprolijidad*, como características masculinas.”

Pág 49: “Muchos maestros y maestras no consiguen mirar a sus alumnos, porque no logran mirarse a sí mismos.

Solo en la medida en que la maestra y el maestro puedan darles a sus propios errores un valor constructivo, podrán también otorgarle ese carácter a los errores de sus alumnos.

Si el evaluarse se piensa como un evaluar a las personas, sea mejor o peor la técnica, siempre estará en un terreno fallido. El evaluar debe ser un acompañar, un analizar, un pensar, un atender. Un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en que hemos aprendido.”

Pág 50: “Quién enseña se ofrece como modelo identificatorio. No se aprende por imitación, queriendo hacer lo mismo que hace el otro. Se aprende queriendo parecerse a quién nos ama y amamos. Precisamos querer parecernos a otro, y que ese otro nos acepte como semejantes, para poder desear diferenciarnos de él, con menos culpa, o mejor aún, pudiendo elaborar la culpa por diferenciarnos.”

Pág 51: “La inteligencia, los mecanismos cognitivos, objetivantes, trabajan sobre la dramática del sujeto con el soporte de las significaciones.”

Pág 52: “Los aspectos de amor y sostén, si bien solo se hacen visibles cuando ponen obstáculo, son la condición necesaria para que cualquier aprendizaje sea posible.

Sabemos que la inteligencia no es una facultad producto de un buen funcionamiento neurológico. Se construye en un espacio relacional. Es decir que un sujeto que construye inteligente en un vínculo con los otros. Vínculo no ajeno a la ética y a la estética. Ética, estética y pensamiento se entrelazan y condicionan.”

Pág 53: “d) El ser humano para aprender pone en juego su organismo heredado, su cuerpo y su inteligencia construidos interaccionalmente y la dimensión inconsciente.

h) El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo a partir de la experiencia de placer por la autoría.”

Capítulo II

PARA APRENDER, PONER EN JUEGO EL SABER

Pág 63: “El adjetivo clínica, hace referencia entonces a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (vení entre) sin interferir (ferir entre).

El posicionamiento clínico forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales, independientemente de que esté trabajando en una escuela, en una facultad, en el consultorio, en la televisión o en el hospital.”

Pag 64: “Uno de los peligros a los que estamos expuestos es, precisamente, confundir la exigencia de tender a lo abarcativo, transformando la provisoriedad en ley general para todos los sujetos. Pasan aquí a primer plano dos cuestiones que se entrelazan con la clínica: una que hace a la ética y otra que se refiere a la lógica, al modo de pensar.

En cuanto a la ética, la falta grave que se desliza es transformar al ((enfermo)) en ((enfermedad)), y a la enfermedad en un ((abstracto)), definitivo y cerrado, desgarrado de la salud.

En cuanto el modo de pensar, pierde la provisoriedad necesaria a todo el pensar, las observaciones descriptivas y particulares se utilizan como si fuesen explicaciones de lo universal.

Pag 67: “Entiendo la teoría como una red que nos permite ser libres en la creación de nuevos modos de intervención en la práctica.

En disciplinas como la nuestra, que versan sobre las interrelaciones humanas y sociales, la cuestión teórica pasa ser más importante que en las llamadas ciencias duras. Porque precisamente nosotros creamos el objeto con el que vamos a trabajar.”

Pág 68: “El análisis y la reflexión sobre lo que venimos haciendo abre un espacio de pregunta así como la posibilidad de pensar. Permite situarse con autoría. Necesito del otro para la respuesta, pero principalmente de mí mismo como un otro de mi propia pregunta.

Hacer pensable nuestra práctica es un propósito común a toda construcción teórica, pero además coincide con el propio objeto de la intervención psicopedagógica. Pues la psicopedagogía tiene como propósito abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Hacer pensables las situaciones. Cosa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo.”

Pág 68 y 69: “La teorización se da en un lugar que a su vez también está en construcción, lugar ((entre)), que se relaciona con el espacio transicional conceptualizado por Winnicott como espacio de creatividad y del jugar.

Ese ((entre)) es entre la objetividad y la subjetividad. Por lo tanto no es solo intrapsíquico. Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad. Ese es el lugar de trabajo de la psicopedagogía.

El lugar ((entre)) es también entre la certeza y la duda. Si solo tuviésemos certezas, quedaríamos congelados en el pasado. Si solo tuviésemos dudas, no podríamos nutrirnos de una base de sustentación para continuar trabajando en la construcción teórica. De allí la importancia de la pregunta.

La riqueza de la pregunta tiene que ver con la posibilidad de preguntarse, se-preguntar. Una vez escuché que la respuesta es la tristeza de la pregunta. La posición de preguntar(se) se da en la relación “entre” que toda pregunta incluye, entre aquello que se conoce y aquello que no se conoce. Preguntar es situarse (y ahí circula el deseo de conocer) entre lo que se conoce y no se conoce. En ese movimiento se va a nutrir el deseo de conocer.”

Pág 70: “La posibilidad de ser libres en el trabajo creativo surge de tener un sustrato teórico que permite descubrir, decidir y elegir cuáles son las técnicas que se van a utilizar. De lo contrario, las técnicas se transforman en nuevos mandatos generadores de sometimiento en el enseñante, quien consecuentemente no podrá transmitir al aprendiente un espacio de creatividad.”

Pag 72: “Nuestro modo de teorizar produce un método de investigación diferente, que permite escuchar la riqueza del saber, que no puede sistematizar sé ni someterse a estadísticas.”

Pag 73: “Probablemente los psicopedagogos también estamos ante el desafío de realizar producción ((metapsicopedagógica)), es decir ir desde la clínica, hacia el análisis de situaciones históricas, sociales, culturales.”

Pág 74: “Concluyendo, las cuestiones de aprendizaje y de enseñanza implica necesariamente a seres humanos, que cuentan para poder aprender con un organismo transformado (humanizado) en cuerpo a través del deseo y la inteligencia, por lo tanto no sólo [...] se ponen en juego aspectos conscientes sino principalmente inconscientes y preconcientes, convocados por el vínculo con el otro. Toda situación de aprendizaje es intersubjetiva, aún la solitaria construcción teórica.”

Capítulo III

EL SABER EN JUEGO

Pág 84 y 85: “En psicopedagogía, cuando se trata de abrir espacios para que el sujeto al encontrarse con su (posibilidad de) saber, lo constituya como existente, estás pequeñas o

grandes diferencias son muy necesarias. Quizás, si los adultos consiguieran escuchar a las ganas de saber (WISSBEGIERDE) de los niños, podrán favorecerles las experiencias placenteras (WISSLUST) con el aprender, que no son otra cosa que la posibilidad de que el Sujeto se encuentre autor. Y entonces el amor al saber (WISSLIEBE) permitirá mantener la pulsión de investigación (FORSHELLTRIEB) incluso cuando, como es propio de ella, contacte con el dolor y el sufrimiento de las carencias necesarias e innecesarias, permitiendo que la pulsión de saber (WISSLIEBE) opere, aun a pesar de...

La pulsión de investigación lleva el ser humano a preguntar (cuándo niño principalmente al otro, y cuándo va creciendo principalmente a si mismo).”

Pág 89 y 90: “Pero cuando la inteligencia está atrapada o inhibida, no solamente la confrontación con el posible horror que tal saber puede implicar es un obstáculo, sino que también la propia inteligencia se coloca como obstáculo.

La misma herramienta (la inteligencia) que se precisa para conectarse con el saber, es la que aparece modificada o herida.

Así, en la inhibición, el sujeto evitará tomar contacto con todo pensar, en la medida en que lo ponga en peligro de acercarse a la angustia. Y es el síntoma problema de aprendizaje, el propio modo de pensar se encontrará alterado, dislocando el peligro del horror de los no pensado, a la propia herramienta de pensar.”

Pág 90 y 91: “En los padecimientos de quienes atiendo como profesional psicopedagoga, puedo confirmar cuánto sabe el saber, aunque la información no le sea dada al sujeto y cómo este saber es activo y busca, más allá de los síntomas una verdad que a veces los grupos de pertenencia escamotean, desmienten o esconden.

Así podría entenderse al síntoma problema de aprendizaje, que llamé “inteligencia atrapada” como una herida, que con su dolor muestra la no resignación a esconder que hay algo escondido.”

Pág 91 y 92: “Y hoy puedo decir, con mucha más certeza que en 1987, que el saber, a través de la estética y del cuerpo (que es otra forma de decir estética) se presentifica, o mejor aún se *futuriza*.

Al saber puede entrarse por la puerta de la captación estética, y es el arte (entendido como un modo de pensar la estética, como dice Sara Paín) una vía regia para nutrir el saber.

Y esto lo podemos ver en educación, donde la aproximación de los niños a las obras de arte (literarias pictóricas musicales o filmicas) los hace más deseosos de aprender.

Pero también podemos verlo en los tratamientos psicopedagógicos, por dos vertientes. Por un lado, el acercamiento del joven con problema de aprendizaje a una obra literaria, sea un cuento o una pintura puede destrabar sistemas defensivos resistentes al pensar. Pero por otra lado también podemos ver como el espacio que en el tratamiento psicopedagógico puede abrirse para que un sujeto se reencuentre con su capacidad creadora, produce a veces un “momento estético”, en que alguien, vencido por el miedo a pensar, se reanima y se descubre en el deseo de saber.”

Pag 92: “La alegría, como imperativo categórico para la búsqueda del deseo, también del deseo de aprender. Ya que, aprender, supone dos instancias: el elegir y el poder hacer uso del saber, es decir poner en juego el saber.”

Pág 93 y 94: “En psicopedagogía, no hablamos tanto de los conocimientos sino del conocer. La información (que está afuera del sujeto) se transforma en conocimiento para el sujeto sólo cuando él llega a conocerla.

La información es siempre un dato terminado, recortado y recortable, separable de la persona que lo produjo. En cambio, el Conocer es un proceso que, si bien es consciente y transmisible a través principalmente de conceptos (conocimientos), tiene sus fronteras menos definidas. Puede diferenciarse de las personas que lo produjeron, pero mantiene una relación posible o por lo menos indicativa de su o sus autores.

Cuándo transmitimos un conocimiento, para nosotros es construcción, pero en cuanto lo transmitimos se transforma en una enseña que aparece como información a partir de allí, el aprendiente precisará construir conocimiento. Pero para hacer esta producción de conocimientos a partir de la información que da el enseñante, necesita recurrir a su propio saber qué será lo que va a dar sentido a aquella información. La propia construcción de conocimiento incluye todo este procedimiento que yo llamo aprender.”

Capítulo IV

MÁS ALLÁ DE LOS NIÑOS QUE ATENDEMOS

Pag 101: “Porque el niño es devenir. Devenir qué es construcción construyente, participando en esta construcción no solo el niño sino también la realidad enseñante en la que está incierto. Los niños producen más poesía que ciencia más metáforas que conceptos.

Encontrarás un niño si vas a buscarlo a la poesía y te resultará fácil relatar el encuentro si apelas a la metáfora.”

Pag 102: “El problema de aprendizaje cuando se instala deja al sujeto sin palabras para relatar su drama.

Los trastornos de aprendizaje, en relación con otros padecimientos psíquicos, presenta una particular especificidad.

Tiene cierto carácter de urgencia pues, cuando se trata de niños, si la inteligencia queda herida puede ocurrir que los efectos de este dolor sean permanentes.”

Pag 103: “La inteligencia es una de las fuentes de singularidad y potencia creadora. Si los humanos somos creativos es porque tenemos una inteligencia corporizada que, atravesada por el deseo, puede equivocarse y volver a tentar. En esa supuesta carencia reside su gran potencia.”

Pag 104: “Es gracias a la actividad intelectual que nos reconocemos semejantes sin quedar adheridos al otro, es decir, proponiendo nuestra singularidad, nuestra diferencia.

Todo acto de inteligencia, por más sencillo y rudimentario que sea, supone también una interpretación de la realidad externa. Tal interpretación se realiza a través de una *asimilación* del objeto por conocer a algún tipo de sistemas de significaciones existentes en el sujeto, así como de una *acomodación* a las demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al propio sujeto.

El aprendizaje creativo es un interjuego constante entre incorporar lo real externo a esquemas ya existentes y modificar estos: asimilación y acomodación.”

Pag 105: “Si el sujeto se considera adaptado no se le presenta conflicto. La inteligencia tiende a la desadaptación y en esa búsqueda de lo nuevo, de lo diferente, en ese hiato entre lo que encuentra y lo que busca se nutre la pulsión epistemológica y la posibilidad de crear.”

Pág 105 y 106: “La inteligencia no se construye en el vacío, se nutre de la experiencia de placer por la autoría. Y a la vez, es la propias experiencias de aprendizaje el sujeto va construyendo la autoría de pensamiento y el reconocimiento de qué es capaz de transformar la realidad y a sí mismo. Es sobre la dramática del sujeto, con el soporte de las significaciones, que la inteligencia trabaja tendiendo a objetivar.”

Capítulo V

AUTORÍA DE PENSAMIENTO Y AUTONOMÍA

Pag 117: “Un sujeto que no se reconozca autor, poco podrá mantener de su autoría.”

Pag 117 y 118: “El pensamiento no es autónomo, por el contrario, es por sus ligaduras como el deseo (y desde allí con el otro) y por su relación con los límites de lo real, que al sujeto le urge situarse como autor de su pensar.”

Pag 118: “Cuando digo reconocerse estoy, subrayando dos aspectos: la actividad del pensamiento y la necesaria conexión con los límites de la realidad, que delimitan el espacio en qué pensar se hace necesario y al mismo tiempo posible. Es en esos límites que va a trabajar el pensar.”

Pag 119: “El pensamiento no puede ser autónomo, darse sus propias normas descarnadas del deseo y la dramática inconsciente.

Ya que el pensar se ancla en el desear.”

Pag 120: “Sin embargo, para verdaderamente aprender, necesitamos de un enseñante que se muestre conociendo y no conecedor, que se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piense.”

Pag 121: “La autoría del pensamiento, posible y necesaria para que un ser humano se conecte con la condición humana más preciada de la libertad, constituye el objeto de nuestra psicopedagogía clínica. Las situaciones en las que un humano dotado para conocer y aprender resigna está posibilidad, atrapando su inteligencia, construyen el drama de dónde partió esta nueva disciplina que llamamos psicopedagogía clínica.”

Pág 132: “Los no-pensables en cada persona, se recubren de mitos. Cuándo estos no-pensables se extienden y se congelan en un sujeto pueden producir un síntoma o una inhibición cognitiva.”

Capítulo VI

AUTORÍA DE PENSAR

Pag 138: “Un maestro, un psicopedagogo, no puede hacer por los otros lo que no hace por sí mismo. Por lo tanto para favorecer espacios de autoría de pensamiento (tarea del maestro y también de psicopedagogos) y para destrabar las condiciones de su culpabilización o mutilación (tarea del psicopedagogo) ambos necesitarán estar favoreciendo continuamente los espacios propios de autorizarse a pensar y conseguir sentir placer, y sentirse vivos a partir de ese trabajo consigo mismo.”

Pág 138 y 139: “Pensar implica, necesariamente, transformar(se). Cuando digo: “yo pienso”, estoy diciendo que estoy construyendo algo nuevo, aún en relación con lo que ayer pensaba.

Pensar se ha asociado con racionalizar, como si pensar fuese un acto que evita la acción y el sentimiento. El mecanismo defensivo de racionalizar, justamente está al servicio de no pensar o, mejor aún, quizás allí podríamos hablar de un pensamiento autónomo y sin autoría.”

Pag 139: “En lo impensable el obstáculo está dado por los límites que nos imponen lo real. En cambio. un no pensable parte de un obstáculo subjetivo. En nuestra sociedad existen muchos no pensables que cercanan nuestra autoría de pensamiento. Son estos no-pensables a nivel social e individual los que ocupan a la psicopedagogía.”

Pag 140: “En psicopedagogía hemos conseguido o, mejor aún, estamos consiguiendo reconocer el primer obstáculo (la pretensión de que se podría hablar de aprender sin incluir el nivel del deseo), pero está creciendo cada vez más el segundo (la pretensión de que en el organismo se podrían encontrar las explicaciones para cierto problema de aprendizaje y hasta para el fracaso escolar). Entra entonces todo en la misma bolsa, síntomas individuales graves, indicadores de angustia o descontento, respuestas reactivas, psicosis y problemas que la sociedad en su conjunto no consigue encarar, cómo el “fracaso escolar”, qué es un fracaso de la escuela y no del alumno.”

Pag 144: “El niño que comete actos agresivos y crueles de manera habitual está indicando un déficit en su experiencia lúdica; está denunciando la fragilidad del espacio que le fue dado para mostrar que puede.

Un niño a quién no se le permite mostrar y mostrarse qué es lo que puede, tendrá dificultades para realizar un trabajo y un aprendizaje creativos.”

Pag 145: “La agresión, como actuación agresiva, blanquea el espacio de creatividad y autoría. La agresividad forma parte del impulso hacia el conocer, mientras que la agresión dificulta la posibilidad de pensar.”

Pag 146: “El deseo hostil diferenciador puede colocarse al servicio de la diferenciación “sujeto-otro”, dando así posibilidades creativas. Cuando no encuentra materia para trabajar, se vuelve contra sí mismo como inhibición cognitiva, culpabilizando el propio acto de pensar.

El aprendizaje es uno de los posibilitadores de utilización de la agresividad necesaria y sana. Produce y es producido por la autoría de pensamiento.

Claro que la autoría conecta con la agresividad necesaria y creativa que precisamos para incluirnos en el mundo que se nos ofrece, sin someternos.

Cuando la sociedad, la escuela, la familia, perturba o culpabiliza ese posicionamiento, pueden aparecer movimientos de agresión a sí mismo (como la inhibición cognitiva del aburrimiento) o de agresión hacia el otro.”

Capítulo VII

ALEGRÍA DE APRENDER: VIVENCIA DE SATISFACCIÓN Y AUTORÍA DE PENSAMIENTO

Pág 164: “La alegría nos permite diferenciarnos del dolor, incluye un límite, una frontera entre el sentimiento que nos embarga y nosotros mismos y sólo desde allí se puede hacer pensable el dolor.

Sin alegría el dolor se hace impensable porque no se diferencia de uno.”

Pag 165: “Recordemos que “alegre” etimológicamente es un derivado de aliser:qué quiere decir vivo, animado, y es cierto, la alegría de la que hablamos es esa luz que distingue a la vida.

La alegría permite sustentar los necesarios momentos de desilusión, sin perder esperanza.

Olvidando así que el éxito del deseo está en poder seguir deseando, y no en alcanzar un determinado objetivo. Por eso estar alegre, es estar vivo y despierto.”

Pag 166: “La alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseares.

Así como nadie se ríe de un chiste si no lo entiende, nadie estaría en alegría y se omiten su pensar.

Lo contrario de la alegría no es la tristeza sino el aburrimento: el omitirse, en desaparecer, el discapacitarse.”

Pág 166 y 167: “El aprender es una construcción singular que cada sujeto va haciendo a partir de su saber, para ir transformando las informaciones en conocimientos. Entre el enseñante y el aprendiente se introduce un campo de diferencias, que es lugar de novedad, de creación; por lo tanto, la presencia de un grupo empírico donde el alumno pueda situarse entre pares adquiere una gran relevancia. Percibimos esto tanto en niños como en adultos.”

Capítulo VIII

EL JUGAR COMO PROMOTOR DE LA AUTORÍA DE PENSAMIENTO

Pág 171: “La experiencia primera de autoría, es el jugar. Algo que se hace porque sí. Algo que se hace sin la demanda del otro y sin la exigencia de la necesidad. Surge de esa zona intermedia, transicional, que no es ni interior, ni exterior, y a su vez la crea.

Allí el ser humano, desde cuándo es bebé, toma su voz para hacer un balbuceo o sus piecitos para hacer unos movimientos sobre la superficie del colchón, está siendo una experiencia de autoría, que inaugura el pensamiento.”

Pág 172: “¡Cuánto más necesario sea, para la psicopedagogía, incluir el jugar no sólo ni principalmente como técnica del trabajo, sino como aquello que es el terreno desde donde podrá desatraparse la inteligencia!”

Pág 174: “La psicopedagoga, el psicopedagogo, deben estar disponibles ante la dificultad (o a veces imposibilidad) del niño de estar a solas, sin exigir nada y trabajar con ello, para la cual necesitará conectarse con su propia capacidad de estar a solas, y dejar aparecer ese espacio “entre”: espacio desde donde emergerá el jugar y la autoría.”

Capítulo IX

EL CUERPO JUEGA EL SABER DEL DESEO Y EL DESEO DE SABER (PARIERSE:PAPÁ)

Pag 179: “Los estados totalitarios promueven organismos domesticados para el sometimiento. La ley del mercado prepara organismos entrenados para el sometimiento al éxito.

Bregamos por una educación y una posición psicopedagógica que rescate la energía de un cuerpo, autor de la propia historia.

Nacemos con un organismo, que ya pudo haber devenido cuerpo a partir de ser deseado por aquello que se constituyen como padre y madre y, también, a partir del pensamiento anticipado de los mismos. Para la biología ese ser es un feto y para aquellos que se van constituyendo como padre y madre va haciendo el cuerpo de un hijo.

La procreación produce un organismo. En la intersubjetividad se construye un cuerpo y en el cuerpo, se constituye “el sujeto deseante y pensante.”

Pag 180: “Para el estudio del organismo, mejor aún, de la anatomía, podrían no entrar referencias al placer, al valor subjetivante de la caricia de la madre o del padre, cuándo cambia al hijo. Pero para el psicoanálisis, como para la psicopedagogía, esos aspectos son imprescindibles tanto para estudiar los procesos de subjetivación temprano, como para entender en particular los orígenes de la modalidad de aprendizaje así como para saber cómo intervenir en el tratamiento psicopedagógico cuando nos encontramos con “aprendizeñantes” en quiénes las primeras marcas enseñantes aprendientes han sido de sufrimiento.

Un “papá” es una construcción singular y necesaria que precisa hacerse, jugando con el cuerpo y modificando así el lugar de padre que la sociedad patriarcal impone a los hombres.

Una “mamá” es una construcción singular y necesaria que el cuerpo femenino juega modificando el lugar de madre que la sociedad patriarcal impone a las mujeres.

Ha sido comprobado que los padres que consiguen participar activamente del cuidado corporal de sus hijos bebés (cambiándole los pañales, bañándolos, dándoles de comer, etcétera) tienen menos tendencia a abandonarlos. Entre los padres que después de divorciados abandonan a sus hijos se encuentra una gran proporción de aquellos que no mantuvieron contacto corporal papá-bebé. Esta observación confirma que la caricia que el padre o la madre juega con su bebé no solo construye cuerpo para el niño, sino también para el progenitor.”

Pag 181: “Enseñar es saber poner el juego en saber, y esto solo puede hacerse desde el cuerpo. Enseñar es poner el saber en juego, y esto solo puede jugarse desde el cuerpo. Pero a su vez enseñar es saber situarse en los límites de la propia posición. Límites que van permitiendo construir un vínculo amoroso corporal de ternura más acá de los genital.”

Pag 182: “Existe, de todos modos, una diferencia entre el niño privado de la caricia de sus padres y el adulto a quién se le ha impuesto la privación de la caricia del hijo. Este último cuenta con los recursos simbólicos para acariciar y acunar a su hijo a través del pensamiento y el deseo. Lo psíquico es corporal y lo corporal es psíquico, a partir de una construcción.”

Pag 187: “En psicopedagogía muchas veces se repiten en mitos culpabilizantes hacia las mujeres y expropiadores hacia los varones. Cuándo se dice: “esa mamá no deja entrar la ley del padre” o “el padre tiene que ocupar su lugar”, como si su lugar fuese descarnarse de su cuerpo.”

Pag 189: “Encontrar al “papá” del que la sociedad patriarcal ha privado al hombre y, en consecuencia, a hijos e hijas y también a mujeres que, si bien en algún momento pueden haberse enamorado de un hombre, luego lo pierden apoyándose, sometiéndose a un proveedor o quejándose por no tenerlo, lo cual supone igual sumisión.”

Capítulo X

FAMILIAS:DIFERENCIAS VS. EXCLUSIÓN

Pág 194 y 195: “En las familias productoras de problemas de aprendizaje, no se abre un espacio propicio a la autoría de pensamiento y esto se expresa principalmente a través de la no autorización o rechazo a que el otro puede elegir algo diferente.”

Pág 197: “El problema de aprendizaje responde fundamentalmente a dos grandes órdenes de estructuras causales, que deben ser diferenciadas.

- A) Factores prioritariamente situados en el sujeto aprendiente (Organismo-Cuerpo-Inteligencia-Deseo) y su grupo familiar de pertenencia. Esto es específicamente un "problema de aprendizaje".
- B) Factores prioritariamente situados en la institución socioeducativa y su entorno social. Esto es "fracaso escolar".

Capítulo XI

SALIR POR LA PUERTA DE LAS DECISIONES

Pág 215: “Elegir es apropiarse del desear, a partir de un trabajo de pensamiento.”

Pág 215 y 216: “Pensar no es una actividad cartesiana, que se hace encerrado en la casa de la racionalidad. Pensar, autorizarse a pensar, supone autorizarse a cambiar la realidad circundante, a cuestionar aquello que está, a transformarlo, a incluir modificaciones.”

Pag 216: “Lo principal del proceso de aprender es conectarse con el placer de ser autor, con la experiencia, la vivencia de satisfacción del placer de encontrarse autor.”

Ficha N° 4

Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **2000**
- Título del libro: **Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

INTRODUCCIÓN

Pág 11: “La actividad del pensar nace en la intersubjetividad, promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno, pero también es nutrida por la necesidad de entendernos y de que nos entiendan.

El pensar se alimenta del deseo de diferenciarse lo más posible del otro, pero, a su vez, de que ese otro nos acepte como su semejante.”

Capítulo I

¿FRACASO ESCOLAR?

Pág 21: “El psicopedagogo apuesta a que el deseo de conocer, de saber, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones económicas, orgánicas, educativas, de las injusticias, de los déficits o de las lesiones biológicas.

La problemática del aprendizaje es una realidad alienante e inmovilizadora que puede presentarse tanto individual como grupalmente. En su producción intervienen factores que hacen a lo socioeconómico, a lo educacional, a lo emocional, intelectual, orgánico y corporal. Por lo tanto, para su terapéutica y prevención, se impone el encuentro entre diferentes áreas de especialización: psicopedagogía, psicología, psicoanálisis, pedagogía, pediatría, sociología, etcétera.”

Pág 26: “Frase de Soledad Lugones y Santiago Luna:

“...Tomamos apuntes en silencio, con la mirada centrada en el profesor y nuestro cuerpo quieto, adherido a la silla... una sola voz, un solo rostro...”

(...) Esta es una escena que se repite invariablemente en nuestra historia como "alumnos". Esa Matriz encarnada en nuestro cuerpo omite el Saber y la Potencia de nuestros aprendientes.”

Pág 33: “Tanto el problema de aprendizaje que constituye un “síntoma” como el que forma una “inhibición” se instala en un individuo, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente.”

Capítulo II

SUJETO AUTOR

Pág 64: “*Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo.*”

Pág 68: “*El sujeto aprendiente articula al sujeto deseante con el sujeto cognoscente, haciéndose cuerpo en un organismo individual y haciéndose cuerpo-instituyente en un organismo-sistema social instituido.*”

Capítulo III

EL SUJETO AUTOR COMO AUTOBIÓGRAFO

Pág 85: “Dale, que vos “eras” un caballo y yo “era” un jinete, dicen los niños. Usan el verbo en pasado para indicar el futuro. Eras por serás. Genialidad de los niños jugando.

Eras para decir podés ser, devenir. Potencia de posibilidades. Realidad lúdica posible. No es realidad virtual. El niño la construye porque su cuerpo está allí, para ser lo que podría ser, siendo lo que fue (en otro y en él), en el compás del juego.

Jorge Goncalves da Cruz dice que entrar en la zona del jugar es hacer que algo del destino ya marcado pueda ponerse en movimiento. El presente se desdibuja introduciendo otros presentes.

¿Cómo podría hacerse clínica psicopedagógica sin jugar?, ¿sin construir en el tiempo-espacio transicional?, ¿sin alegría?

La alegría es *tiempo transicional*.

¿Cómo podría enseñarse sin jugar, sin alegría?

Porque aprender se trata de eso: construir en alegría un otro tiempo en este tiempo.

En esta sociedad, donde nos han y nos hemos robado el tiempo, la psicopedagogía puede ser una producción de tiempo, para que el sujeto pueda (podamos) inventarse-inventarnos pensantes.”

Pág 90: “El fenómeno teletecnmediático, viene acompañado por un proceso acelerado de *miniaturización*. En esa pequeñez, se hace difícil construir una correspondencia entre la representación del espacio y la representación del propio cuerpo.

Aceleración. Exceso punto miniaturización. Descarta habilidad. Fugacidad. Masificación. Homologación: son características que inciden provocando cambios en los modos de aprender.

Siendo que el propio cuerpo es el primer lugar de representación del espacio. A la luz del fenómeno telemático necesitamos reformular el análisis de los modos de construcción de la representación del cuerpo.

Para analizar el lugar del pensamiento, así como los modos de enseñar y aprender, es imprescindible trabajar con la diferencia entre organismo y cuerpo. Tomando las palabras de Jorge Goncalves da Cruz, diría que los movimientos pueden ser *eficientes* o inútiles. En cambio, los gestos son siempre *eficaces*, aún cuando no tengan una intención a priori, siempre hablan más de lo que supone el que los ejecuta.”

Capítulo IV

MODALIDAD DE APRENDIZAJE

Pág 97 y 98: “Cuando digo que la modalidad aprendizaje supone un molde relacional que cada sujeto utiliza para aprender, estoy refiriéndome a una organización del conjunto de aspectos (conscientes inconscientes y preconcientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y la estética. Tal organización se va dando espontáneamente y de algún modo significa un intento de ahorro de energía.”

Pág 102: “Pero cuando se trata no ya de un organismo, sino de un *cuerpo*, la situación se complica hasta para la propia relación con el objeto “*alimento*” y no es posible usar el esquema anterior. Menos aún cuando se trata de la relación entre *sujeto-objeto* a conocer.”

Pág 105: “Pero necesitamos entender que como la inteligencia humana no es neutral, ya que no es una máquina que opera independientemente de las emociones, los deseos, los sueños, las

ilusiones, las frustraciones, las angustias, las alegrías del cuerpo que sufre o goza sus movimientos de *asimilación*, van a estar más o menos permitidos de acuerdo con:

- El grado de permiso que al sujeto le haya sido dado en su infancia (y le sea dado en el presente) para cuestionar sin sentir que el cuestionado sufre o lo hace sufrir y para diferenciarse sin perder el amor.
- Las experiencias placenteras o dolorosas que sus padres le hayan permitido en relación con responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a otros, opinar diferentes.
- Las experiencias placenteras o dolorosas que sus maestros le hayan permitido y ofrecido en relación a facilitar o culpabilizar la pregunta, el elegir y la diferencia.
- Las experiencias lúdicas facilitadas e impedidas o sancionadas.

Los movimientos de acomodación también estarán más o menos favorecidos según:

- a) El sujeto haya transitado por los diferentes movimientos identificatorios
- b) La constitución de espacios confiables o persecutorios.
- c) La presencia de secretos o desmentidas que desinvistan libidinalmente a todo objeto a conocer.
- d) La convivencia con enseñantes que puedan mostrar y guardar o con aquellos otros que ofusquen por exceso.”

Capítulo V

APRENDER: UN MODO DE ALIMENTARSE

Pág 111: “Si analizamos la modalidad de aprendizaje de una persona, veremos similitudes con su modalidad de relacionamiento sexual y aún con su modalidad de relación con el dinero y con la comida. [...] son distintas maneras que el deseo de posesión del “objeto” tiene para presentarse y elaborarse.”

Pág 113: “Francoise Dolto en un libro imprescindible para todo psicopedagogo dice:

... Sí, en principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima, poco más o menos) de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia. Es específica de una libido en situación, de un tipo de relación libidinal punto de ello resulta que el esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y consciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente; puede tornarse en parte preconscious, sólo cuando asocia al lenguaje consciente, el cual utiliza metáforas y

metonimias referidas a la imagen del cuerpo, tanto en las mímicas, fundadas en el lenguaje, como en el lenguaje verbal...”

Pág 117: “El cuerpo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se alimenta y aprende, pasando a representar el escenario donde se mostrará la historia de alimentarse, el aprender y enseñar del sujeto.

... Los problemas de aprendizaje están ligados frecuentemente a perturbaciones precoces que provocaron ya sea la inhibición de los procesos, ya se hace el predominio de uno de los movimientos...

De la misma manera en la relación mamá bebé, el momento del destete inaugura no sólo un nuevo modo de relación entre la madre y el hijo, sino también la posibilidad de un nuevo modo de relacionarse el niño con el mundo. Ambos salen transformados, después de la experiencia de lactancia.

El fruto de la privación del cuerpo a cuerpo nutricio, es la posibilidad para el niño de acceder a un lenguaje que no sea comprensible únicamente por la madre: lo cual le permitirá no seguir dependiendo exclusivamente de ella...

En mi libro *Poner en juego el saber* explico la necesidad de tomar en cuenta la importancia de la participación del padre en los procesos de alimentación del hijo.

A partir de ese intercambio acariciante cuerpo a cuerpo es que un hombre podrá construirse "papá" y poner a jugar el lugar patriarcal del Padre: Padre, con mayúscula, abstracto, incorpóreo e imposible, que la sociedad patriarcal impone expropiando los hombres del placer de ser papás y a todos los hombres y las mujeres del placer de tener un "papá" proveedor y provisto del intercambio de ternura.”

Pág 119: “En un bellissimo libro llamado *Dibujos fuera del papel*, Ricardo Rodulfo considera al abrazo madre-hijo, en el acto de amamantamiento, como una “matriz” que “dispone, vertebra, ordena una serie de elementos de un modo determinado”, y se pregunta qué sería lo matricial en la “matriz” del acariciar-abrazar, en cuyo seno se efectúa la operación de *amamantar (se)*.

Dando prioridad al abrazar sobre el “chupetear”, simultáneamente realizamos dos cambios a la teoría psicoanalítica usual: a) en el abrazo se incluye la totalidad del cuerpo, más abarcativo que el localizado placer erógeno en la boca, b) se introduce la posibilidad-necesidad de que el “papá” pueda participar, si bien con su diferencia, del amamantar.”

Capítulo VI

MODALIDAD DE ENSEÑANZA

Pág 131: “La modalidad de aprendizaje se construye en reciprocidad a las modalidades de enseñanza de los enseñantes con los que el sujeto va interactuando, pero no en una relación causa-efecto, tampoco de complementariedad. Entre ambas se establece una relación de suplementariedad.”

Capítulo VII

EL MALESTAR EN LA CULTURA ACTUAL EN LOS MODOS DE PENSAR

Pág 146: “[...] pude determinar que si bien no siempre la modalidad de enseñanza patogenizante de los progenitores consigue patologizar la modalidad de aprendizaje en los hijos, inversamente, cuando un niño o una niña presenta un problema de aprendizaje, encontramos modalidades de enseñanza patogenizantes en sus padres.”

Pág 147 y 149: “Sólo si el enseñante simultáneamente *“muestra y guarda”*, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber. [...] En el aprendiente podrán trabajar las preguntas.

Si en lugar de *mostrar-guardar* el conocimiento (es decir, situarse ante el conocimiento como un tercero) el enseñante lo exhibe, se exhibe, exhibe; el aprendiente necesitará evitar tomar contacto con su productividad pensante, *inhibiéndola*. [...] Cuando el mostrar pierde el guardar, transformándose en exhibir. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No me interesa”.

Si en lugar de *mostrar-guardar* el conocimiento (es decir enseñar) el enseñante lo esconde, se esconde, esconde, el aprendiente podrá significar su necesario mirar (pensar) a veces, *expiar sintomatizando* su aprendizaje. [...] Cuando el guardar pierde el mostrar, transformándose en esconder. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No puedo”.

Si en lugar de *mostrar-guardar* el conocimiento (es decir, situarse ante él como un aprendiente) el enseñante lo desmiente, se desmiente, desmiente; el aprendiente podrá resignar, obturar, anular su posibilidad de pensar *oligotimizándose*, disfrazándose de oligofrénico. [...] Se llega allí cuando el exhibir se junta con el esconder. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No sé”.

Estos tres modos patógenos de circulación del conocimiento entre el enseñante y el aprendiz pueden internalizarse en la estructura del sujeto, conformando una modalidad de aprendizaje que lo dificultará o lo fracturará. Sólo en estas tres situaciones hablaremos de *problema de aprendizaje*.

[...] lo que aparece como un supuesto problema de aprendizaje, la mayoría de las veces corresponde a un fracaso del sistema enseñante.”

Pág 151: “Podemos señalar que cuanto más saludable sea la modalidad de aprendizaje de una persona, más posibilidad tendrá de construir modalidades de enseñanza posibilitadoras para el aprendizaje de los otros.”

Capítulo VIII

EL MALESTAR DE LA CULTURA ACTUAL PRESENTADO COMO FORMAS INHIBITORIAS DEL PENSAMIENTO Y LA CORPOREIDAD

Pág 160 y 161: “Yo diría que el preconscious se configura y el pensamiento se construye con palabras, con gestos, con la resignación del vínculo enseñante aprendiz y con la fuerza *abridora* del arte.

En la inhibición cognitiva se evita pensar, ¿porque el pensar está sexualizado? ¿Podríamos pensar que se produce una invasión primitiva de la sexualidad en el “yo”? No puedo aún responder a esta pregunta, pero sería interesante y rico en términos terapéuticos (en relación con la inhibición cognitiva) y en términos de promoción de salud (en relación con formas inhibitorias que la sociedad promueve hoy en todas las personas) poder precisar la naturaleza de tal evitación.”

Capítulo IX

EXHIBIR-INHIBIR

Pág 173 y 174: “El *evitar* pensar opera descriptivamente como un movimiento simultáneo de *hipoacomodación e hipoasimilación*. El sujeto va retirando su deseo de conocer, a partir de retirar las “ganas” de aprender, y al retirar la implicación va perdiendo la posibilidad de metáfora, archiva la información casi *sin* significarla.”

Capítulo X

LA CULPA POR CONOCER HECHA SÍNTOMA

Pág 190-191: “Cuando decimos que el problema de aprendizaje puede presentarse como síntoma” estamos utilizando el término en el sentido psicoanalítico. El síntoma muestra y esconde simultáneamente. El síntoma se produce para escapar de la angustia, pero como la angustia no se ha elaborado ni simbolizado, no puede eludirse completamente, y entonces la conformación del síntoma alude a ella. La angustia busca una máscara, un disfraz para escapar. El síntoma pretende ser máscara que cubra la angustia, pero la máscara que utiliza es provista por la propia angustia; entonces, es una máscara que al mismo tiempo escenifica algo de la angustia que intenta cubrir. Pretende tapar, pero muestra. Cada síntoma se significa singularmente. Las significaciones que lo construyen son propias de cada uno, aunque en su formación intervienen los diferentes grupos por los que transitó cada sujeto en su historia, fundamentalmente el grupo familiar en el cual el individuo se gestó.

El síntoma elude y alude, es una transacción entre instancias represoras e instancias reprimidas, transacción que no resuelve el conflicto, transacción entre una instancia que reprime y una que pugna por salir, por emerger, por no ser reprimida.

Cuando lo atrapado es el pensar, el síntoma que aparece tiene características muy particulares, y esto es lo que llamamos “*inteligencia atrapada*”.

El síntoma problema de aprendizaje toma a la inteligencia como terreno donde presentarse comprometiendo el aprender y el pensar.

La inteligencia es un prisionero muy particular, porque es un prisionero que construyó su propia celda y que, a su vez, cerró la puerta de su prisión por dentro. Existe carcelero, es cierto, pero para liberar a ese prisionero no podríamos trabajar sólo con el carcelero.”

Capítulo XII

DESMENTIR-OLIGOTIMIZAR

Pág 215: “[...] sobre las modalidades de aprendizaje, resumiendo ese aspecto puedo decir:

Cuando la *elaboración objetivante* (actividad lógica, inteligencia):

- a) queda atrapada (perdiendo así su capacidad específica para pasar a eludir y aludir al deseo de un imposible saber), el trastorno de aprendizaje es entonces:
- b) evita tomar contacto con el objeto de conocimiento, elude pensar, el trastorno de aprendizaje se convertirá en:
- c) cuando el sujeto reniega de su capacidad pensante, instalándose en el “*no sé*” que filtra el *no puedo saber* y desmiente el *¿qué sé yo?*, prohibido de formular, el trastorno de aprendizaje se estructura como:

Las tres situaciones anteriores afectan en grado creciente la *modalidad de aprendizaje* rigidizándola, y pudiendo llegar en ocasiones hasta impedir el aprendizaje.

Pero puede ser también que ninguna de estas tres situaciones se establezca de base y, sin embargo, el niño y el adolescente fracasen en aprender, sin haber patologizado su modalidad de aprendizaje, hablaremos entonces del:

La intervención psicopedagógica que nosotros proponemos no se dirige puntualmente a las manifestaciones del síntoma (“no puede leer”, “no aprende a multiplicar”, “no presta atención”), sino a poder movilizar la *modalidad de aprendizaje*. A partir de tal resignificación se irán deconstruyendo los factores que construyen el síntoma o la inhibición cognitiva.”

Capítulo XIV

ABURRIRSE - ABURRARSE

Pág 229: “Nos inquietan una serie de padecimientos, que en estos tiempos están tomando “cuerpo y mente” de los adolescentes.

Me refiero a las anorexias en las adolescentes, a las conductas temerarias en los adolescentes y al aburrimiento en ambos.

Menciono estos padecimientos (entre muchos otros posibles), ya que creo que las jóvenes “dietantes” y los jóvenes temerarios (siempre en riesgo de accidentarse) muestran en el cuerpo lo que la inhibición cognitiva y el aburrimiento muestran en el plano del pensar.”

Capítulo XV

MOMENTOS DEL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Pág 256: “Además, no es bueno partir de una *caja*, porque para poder transitar bien por el primer momento del tratamiento es útil ofrecer el propio cuerpo del psicopedagogo como objeto transicional, para que pueda aparecer el cuerpo del propio aprendisiente. Y el espacio del consultorio como espacio transicional.

Alumna: ¿Cómo sería ofrecer el cuerpo?

Estar ahí, no poner una distancia entre uno y el aprendisiente. Si el pedagogo tiene una caja donde hay objetos, el chico va a jugar con ellos. Si no hay una caja, va a ser más fácil que surja un juego donde sea el cuerpo el instrumento para representar.”

Pág 260: “Ya el *aprendisiente* no necesita *poner afuera* aquello que quería arrojar, sino que puede utilizar su propio cuerpo representante. Es el niño frente a él mismo como espejo y es él quien dice “no está”. Aquello que antes hacía con el carretel, ahora lo hace con su propio

cuerpo. Creo que esto tiene que ver con la construcción del “yo corporal”, un lugar desde donde integrar. Al usar su cuerpo como representante tiene más poder sobre él mismo y sobre los demás. Éste es un punto importante: “el poder de...” el carretel o la muñeca se pueden perder, ... el cuerpo no.”

Pág 266: “La construcción de la identidad, en un segundo momento, tiene que ver centralmente con el reconocimiento del propio cuerpo (va a ser distinto el tratamiento del tema de acuerdo con la edad y con la patología del paciente).”

Capítulo XVI

LA SOCIEDAD “HIPERKINÉTICA” Y “DESATENTA” MÉDICA LO QUE PRODUCE

Pág 276 y 277: “A su vez, el psicoanálisis y la lectura analítica nos prueba que los efectos más decisivos en la historia de una persona son producidos por causas no biológicas. El cuerpo no es su anatomía ni su psicología. El cuerpo es el entrecruzamiento de un organismo, a partir de la inteligencia y el deseo, de intersubjetividad, que nos funda como humanos.”

Ficha N° 5

Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **2000**
- Título del libro: **Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

Capítulo I

PSICODRAMA CON ADULTOS EN ESPACIOS TERAPÉUTICOS

Pág 17: “Jugar es necesario para pensar con autoría, para poder mantener nuestros sueños, para recordar los olvidados, para soportar, y hasta para superar, muchos de nuestros sufrimientos.”

Pág 26: “Aquí está la potencia del psicodrama. En la escena está el dolor de la situación sufrida cuando niña y, también, el distanciamiento del mismo.”

Pág 28: “La escena al ser dramatizada -o, con mayor precisión habría que decir: puede ser dramatizada- cuando y por que se presenta como un modo de hacer más tolerable el drama vivenciado en el recuerdo.

La escena va construyendo un espacio del jugar. Los adultos podemos visitar algunas escenas de la infancia sólo cuando logramos colocarlas en un espacio lúdico, pero, a su vez, el jugar con ellas nos permite visitar y habitar espacios de creatividad y autoría de lo que nos desterramos para no sufrir.”

Capítulo II

PSICODRAMA EN NIÑOS

Pág 41: “El juego es una ilusión pero no solo es ilusión. El jugar también contacta los límites, también muestra las carencias.”

Capítulo III

MODOS DE OPERAR EL RECUERDO

Pág 49: “Recordar y aprender se entrelazan. Una acción depende de la otra. Sin aprender, el recuerdo se transforma en la fría memoria de las máquinas. Sin recordar, el aprendizaje se transforma en un triste entretenimiento o en la también impersonal copia de las máquinas. [...]

Aprender es significar, desde el saber (inconsciente-preconsciente), las informaciones para poder construir conocimientos. Cuando el recordar esta obturado el aprendizaje se encuentra dañado.”

Pág 54: “El psicodrama, en la medida que especializa, abre el pensar en escenas (concepto en el que me detendré posteriormente) y de algún modo también va resituando al autor.

La especialización produce espacios, fronteras, que ayudan a diferenciarse del drama, y permite que el participante se constituya en autor del propio recuerdo y pueda irse “construyendo un pasado” y reconociéndose en él.”

Pág 55: “Memoria, como conservar lo mismo-igual, y recordar cómo volver a pasar por el corazón como re-significar”

Pág 56: “Creo que la “des-represión” de un recuerdo, es uno de los trabajos liberadores de la autoría del pensamiento.”

Pág 57: “El psicodrama tiene una potencia recordativa, una potencia evocadora, rica para nuestro trabajo psicopedagógico. Esta potencia recordativa es simultáneamente una potencia reconstructiva y una potencia constructora de autoría de pensamiento.

La escena (residencia provisoria) comienza a producirse en el momento en que se pone en acción el deseo de relatarla.

La escena se construye a partir del recuerdo y, a su vez, produce el recuerdo, nutre la acción de recordar.”

Pág 60: “Cuando digo “psicodrama”, no me refiero exclusivamente ni principalmente a una técnica, ni a un método, ni al hecho concreto de representar una escena dramática.”

Pág 60 y 61: “(...) Es decir que la práctica con psicodrama permite visualizar claramente un modo de situarse para escuchar, y desde allí poder intervenir. Modo de escuchar que puede ser

utilizado por la psicopedagoga, por el psicopedagogo, en cualquier situación, aún si no se trata de escenas dramáticas, ni de jugares, y en cualquier espacio (terapéutico o educativo).”

Pág 68: “En psicopedagogía yo diferencio “información” de “conocimiento” y ambos del “saber” y del “aprender”. Entiendo al aprender como aquel proceso de transformación metabolización construcción, que desde el saber se realiza, tomando las “informaciones” dadas por el “medio” o por el propio organismo para construir conocimiento. Este trabajo construye cuerpo.”

Pág 72: “El psicodrama posibilita, en el despliegue de la escena, que los esquemas de acción puedan ser interpretados como esquemas de significación. El psicodrama permite que el sujeto se constituya en su propio intérprete.”

Capítulo IV

JUEGOS PSICODRAMÁTICOS EN GRUPOS DE FORMACIÓN

Pág 77: “Más importante que hacer que alguien piense algo no pensado, es permitir que amplíe el ámbito de lo pensable y que realice la “experiencia de vivencia de satisfacción” al reconocerse pensante. Es decir, la alegría de encontrarse y reconocerse autor.”

Pág 78: “Los juegos dramáticos, desde ya, van a posibilitar la resignificación y la reconstrucción de escenas de la vida personal de cada uno de los participantes, pero lo que se escenifica y trabaja es la obra del grupo. Deteniéndose, abriendo las cuestiones que hacen a la construcción del conocimiento, y a los posicionamientos aprendientes y enseñantes que se juegan en la vida profesional.”

Pág 80: “Las técnicas dramáticas son un espacio riquísimo para trabajar con el despliegue de la agresividad saludable, volcado hacia el trabajo creativo. Todo espacio lúdico grupal es gestador de obras de arte y devuelve a sus autores la autoría. Para que esto se produzca el coordinador - vuelvo a decir- debe estar preparado para que no desemboque en una catarsis que, dejando al grupo en el imaginario (sin imágenes), no lo deje crear, transformarse y pensar.”

Pág 81: “La hostilidad debe tener un movimiento hacia afuera como agresión, actos agresivos o de dominación de otro, o un movimiento hacia adentro- de vuelta contra sí mismo- cómo el que da en la frustración, “la queja” o la depresión. Este movimiento contra sí mismo es el que

explica- en los sujetos que sufren un problema de aprendizaje- la dependencia del sujeto aprendiz de aquel que se coloca como enseñante. Y a si mismo puede explicar el sentimiento de “aburrimento”, característico del sujeto que tiene problemas de aprendizaje. ”

Capítulo V

JUGAR-PSICODRAMATIZAR-APRENDER

Pág 88: “Cuando se abre a la escucha de la singularidad del pensar, el quehacer psicopedagógico es fascinante. ¿Cómo se produce la maravillosa y transformadora actividad del pensamiento?

La “Fábrica de los pensamientos” no se sitúa dentro ni fuera de las personas; se localiza “entre”. La actividad del pensar nace de la intersubjetividad, promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno, pero también es nutrida por la necesidad de entendernos y de que nos entiendan. El pensar se alimenta del deseo de diferenciarse lo más posible del otro, pero , a su vez, de que ese otro nos acepte como su semejante.”

Pág 89: “Entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, para entregar - mostrarle algo de nuestra obra. La modalidad de aprendizaje es como un idioma cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos. El psicodrama ayuda a reconocer ese idioma singular.

La postura psicopedagógica que sostengo es una puesta a propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares de cada persona, ofreciendole espacios objetivos, subjetivos, lúdicos donde pueda realizar experiencias con enseñantes que favorezcan este proceso. ”

Pág 91: “El jugar permite- en el despliegue del drama en el espacio y el tiempo- ir construyendo secuencias.”

Pág 91 y 92: “Cuando el niño juega, es el propio jugar el que va produciendo el sentido. El jugante no tiene organizado un drama como si fuese el guión previo de una pieza de teatro, que luego solo cabría representar. La actividad del jugar, al ir secuenciando, va exigiendo y produciendo sentido va creando un drama y un autor del drama va presentando una significación y un intérprete. Ese intérprete es el autor.”

Pág 93: “Cuando se trata de niños con problemas de aprendizaje, lo que supone déficit en el jugar, el psicodrama (juego dramático) se hace imprescindible para “la cura” ¿Por qué? Porque el juego dramático es como un lentificador del jugar. Permite ir trabajando como un escultor que produce su escultura, mientras van casi dibujándose los recorridos del cuerpo entre los objetos.”

Pag 94: “Pero “lo dibujado” se va marcando en la medida en que su cuerpo camina por el espacio.”

Capítulo VI

PSICODRAMA: CATARSIS O RESIGNIFICACIÓN

Pág 105: “El escenificar un juego (es decir el jugar) es otra de esas secuencias de jugares que van a ir fundando un espacio habitable y probando al sujeto su capacidad de crear, de producir algo nuevo, de transformar la realidad. Capacidad de autoría y reconocimiento de sí mismo como autor, es decir como constructor de un mundo simbólico que traspasa el real que ya está allí.”

Pág 111: “El juego tiene su propio lenguaje, no necesita traducirse al lenguaje verbal para tener eficacia. Reconocerse autor de la escena dramatizada, reconocer algo nuevo del sujeto allí, producir preguntas, más que respuestas...abrir espacios de alegría, más acá del dolor.”

Pág 113: “La escena narra y la narración convoca a la escena. La mayoría de los niños y jóvenes que padecen problemas de aprendizaje posee un lenguaje verbal empobrecido; la actividad lúdica y en particular en psicodrama al incluir al cuerpo afectado por la significación, posibilita el desatrape de la narración.

Lo mismo podemos decir del uso del psicodrama en psicopedagogía: no necesitamos recurrir a los ejercicios que la reeducación propone para la lateralidad, ni la ubicación espacial, ya que aquellos ejercicios están dirigidos a los movimientos del organismo, mientras que el psicodrama se centra en la corporeidad atravesada por la palabra, la inteligencia y la dramática inconsciente y preconscious.”

Capítulo VII

CREACIÓN DE UN ESPACIO DEL JUGAR

Pág 122: “El jugar (cómo el arte) es jugar precisamente porque no tiene un objetivo utilitario y eso lo hace importante.”

Pág 123 y 124: “Jugar no supone excluir la realidad o negarla. No implica cerrar los ojos al sufrimiento propio o ajeno. Por lo contrario, cómo jugar supone poner a jugar el deseo de transformar lo que está dado, necesitamos reconocer lo que está dado y, a su vez, necesitamos que “la institución” como enseñantes nos ofrezca un espacio confiable.”

Pág 129: “Una de las diferencias entre jugar y aprender se sitúa entre las “ganas” de conseguir algo y el conseguirlo, mientras que el jugar es un modo de conseguirlo en otro espacio.

Para aprender tengo que combinar mi deseo con la posibilidad para hacerlo, con aquello probable. Pensar es conectarse con lo posible para hacerlo probable.”

Pág 131: “Aprender es también diferente a trabajar. Jugar -a aprender- trabajar. Para poder trabajar creativamente se necesita trasladar el placer, la creatividad (aquello con que se invistió a los juguetes y al sujeto). al espacio del trabajar.

El aprender es aquello que posibilita ese tránsito del jugar al trabajar.

Ya sea con niños, adolescentes o adultos, es prioritario para el psicopedagogo un posicionamiento subjetivo- objetivo que le posibilite incluirse en el jugar.”

Pág 132: “Necesitamos un espacio de jugar para que el síntoma o la formación sintomática, la inhibición, o formación inhibitoria, o aun el fracaso escolar puedan resignificarse.

Como psicopedagogos necesitamos abrir un espacio objetivo y subjetivo, donde el aprendisiente se encuentre con el deseo de buscar para después procurar un objeto de conocimiento.”

Pág 132 y 133: “Cuando hablo de trabajar en la relación saber-conocer, estoy privilegiando el acto de escoger, que es otro de los puntos claramente psicopedagógicos. Porque pensar es eso, hacer que lo posible sea probable; por eso la etimología de la palabra inteligencia tiene que ver con el elegir. Esa es la función de la inteligencia. El deseo propone todo. La inteligencia va a tener que escoger algo y esto tiene que ver con la autoría. Poderse situar en la potencia: pero para esto tienen que salir la impotencia y la omnipotencia.”

Pág 145: “El síntoma problema aprendizaje tiene una característica muy particular en relación con los otros síntomas, justamente, que incluye la inteligencia. La inteligencia es aquella capacidad humana que nos permite enunciar y elaborar la angustia. El modo de trabajar con los problemas de aprendizaje tiene mucho que ver con la intervención analítica, pero no es lo mismo, pues necesita la intervención con las operaciones de la lógica.”

Capítulo VIII

ALEGRÍA Y APRENDIZAJE

Pág 150: “Lo contrario de la alegría no es la tristeza, sino el aburrimiento, el omitirse, el desaparecer.”

Pág 152: “El aburrimiento se instala allí donde la alegría dejó un espacio vacío.”

Pág 158: “A partir de mi práctica clínica con niños, adolescentes, y adultos, percibo que las técnicas lúdicas, y en particular el psicodrama, son nutrientes de la alegría. Una alegría que surge a partir del momento en el que, para el sujeto, se hace evidente alguna trampa en la que está prisionero. Es la alegría de “entender” aun en medio del dolor. Es la alegría que abre las puertas a la autoría.”

Pág 159: “La alegría permite diferenciarnos del dolor, incluye un límite entre el sentimiento que nos embarga y nosotros mismos. Así puede hacerse pensable la situación que produjo el dolor.

El pensar transcurre en un espacio “entre”, entre el sujeto y lo pensable. La alegría, como posicionamiento, como actitud, abre tal espacio. En educación necesitamos construir y en psicopedagogía apelar a la alegría.

Desde la alegría nace la esperanza activa de la autoría. La alegría permite sustentar los necesarios momentos de desilusión, sin perder esperanza, como fuerza creativa.”

Pág 161: “El psicodrama, instalado en el espacio del jugar, rescata la alegría.

Alegría es muy diferente a la catarsis de la carcajada.

Alegría profunda del trabajo de resignificación.

Para posibilitar este movimiento, el coordinador grupal o el terapeuta, necesitará poseer y continuar construyendo una actitud clínica y crítica que le permita posicionarse transferencialmente de un modo adecuado.”

Pág 164: “La alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseares.

Así como nadie se ríe de un chiste si no lo entiende, nadie estaría en alegría si se omite en su pensar.

Lo que amordaza a la alegría es el aburrimiento: el omitirse, el desaparecer, el discapacitarse.”

Pág 165: “Muchas cuestiones hacen a esta diferencia, pero hay una que me interesa señalar aquí: el espacio grupal es un potenciador de la alegría y el humor.

El cuerpo de cada participante se hace más leve, como si se liberara del peso de los órganos.”

Pág 169: “Los pedagogos del terror sabían (saben) bien el efecto de aquella norma: “si quieres dominar a alguien, haz que sienta vergüenza”. Colocar al niño en situación de ridículo es uno de los recursos más eficaces para inhibir el pensamiento.

Cuando el maestro se conecta con la alegría, no surgirá en él el impulso de ridiculizar. Creo que lo mismo podemos decir para el terapeuta.”

Pág 174: “Solo cuando valoramos el proceso, y nos despojamos de la urgencia del resultado, podemos estar en alegría.

La alegría es desafío de seguir deseando lo que deseamos.

El éxito o búsqueda del éxito, por el contrario, doméstica, aburre.”

Capítulo X

POR QUÉ PSICODRAMA EN PSICOPEDAGOGÍA

Pág 193 y 194: “El psicodrama como técnica se imprime en una cierta continuidad con actividades que son naturales al ser humano y a sus procesos de subjetivación. El espacio psicodramático está entramado con el espacio de jugar.”

Pág 194: “El psicodrama va a procurar dar cuenta de qué es lo que hace a este terreno, reflexiona sobre su técnica y su lugar.

La introducción en el espacio terapéutico de títeres, máscaras y otros elementos lúdicos o artísticos, implica estar acercándose a un terreno en que hay una cierta línea de continuidades. Llegará el momento de considerar lo específico, el aspecto de discontinuidad, aquello nuevo que viene a traer el psicodrama.

El espacio psicoanalítico con niños tiene características particulares, respecto al uso del lugar, el espacio, la mirada, el cuerpo.

Hay una puesta en juego del cuerpo, en ese espacio que no solo es espacio del consultorio, uno se juega también incluyéndose en el cuerpo.”

Pág 196: “El psicodrama posibilita la distinción entre el espacio subjetivante y objetivante a partir de trabajar desde el espacio transicional. En tal espacio es posible cierta posibilidad entre el objeto y el sujeto.

Esa movilidad va a ayudar a la diferencia necesaria para poder jugar, aprender y trabajar.”

Capítulo X

POR QUÉ PSICOPEDAGOGÍA EN PSICODRAMA

Pág 223: “ Permite trabajar con:

- (el organismo)
- el cuerpo
- la inteligencia
- el desear

en una relación con otro.

Favorece un trabajo con la corporeidad sin necesidad de recurrir a los ejercicios (de “ubicación espacial” esquema corporal, o lateralidad) que la reeducación propone.”

Capitulo XI

CUERPO, APRENDIZAJE Y CREATIVIDAD

Pág 241: “El aprender, sin duda, nos conecta con la necesidad de “perder” algo viejo, pero la energía del mismo tiene que ver, principalmente, con la posibilidad de utilizar lo viejo para crear lo nuevo.

Aprender supone un reconocimiento del paso del tiempo del proceso constructivo y de un yo como proceso autobiográfico.

El proceso constructivo remite necesariamente a la autoría. Además, aprender supone un sujeto que se historiza. Ya que , sin un sujeto activo y autor qué significa el mundo, significandose en él, el aprendizaje subjetivante, se sustituye por la memoria fría de las máquinas.”

Pág 242: “Cuando se han deteriorado los espacios del jugar se han empobrecido el aprendizaje y la creatividad. Las técnicas lúdicas y el psicodrama al revalorizar el jugar y la espontaneidad de la palabra, son un buen recurso.”

Pág 244: “Todo jugar implica construcción y reconstrucción permanente.”

Pág 247: “El jugar tiene, principalmente, una función subjetivante. Pensando el “tiempo transicional” podemos redimensionar al aprender descubriéndole su valor subjetivante.

El aprender, más allá de su carácter utilitario (como función, instrumento, medio para), es el equivalente en el ser humano del instinto en el animal (Sara Pain) y, principalmente, constructor de subjetividades y motor de los proyectos identificatorios.”

Pág 249: “No puede hacerse clínica psicopedagógica sin jugar, sin construir un tiempo- espacio transicional.”

Pág 250: “La utilización de técnicas psicodramáticas, tanto con niños como con adultos o adolescentes, es un posibilitador del trabajo de resignificación de las herencias, abriendo el espacio para que el sujeto se conecte con su responsabilidad y autoría.”

Pág 255: “El juguete tal cual subjétil tiene cuerpo y devuelve cuerpo al niño. Por eso necesita tener volumen, no sólo imagen plana. El juguete, tal cual subjétil, no sólo recibe las marcas del jugar del niño, sino que también deja huellas en el cuerpo de éste. Por eso necesita tener cierta permanencia, más allá de la pulsión de un botón. Lo que el sujeto -aun adulto- guardará del jugar de la infancia son sus propios gestos, sus sentimientos, las emociones, la presencia del otro. El jugar es creador del sujeto, y posibilitador de las inscripciones de vínculos.”

Pág 258: “Esto acontece porque el propio cuerpo es el primer lugar de representación del espacio.”

Pág 260: “El psicodrama coloca al cuerpo en escena y permite -según como el coordinador trabaje- redescubrir lo propio en lo ajeno y lo ajeno en lo propio.”

Ficha N° 6

La atencionalidad atrapada. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional

- Nombre y Apellido completo de la autora: **Alicia Fernández**
- Año de publicación: **2011**
- Título del libro: **La atencionalidad atrapada. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional**
- Lugar de la edición: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.**
- Editorial: **Nueva Visión.**

INTRODUCCIÓN

Pág 10: “Para promover la *capacidad atencional*, así como para desatraparla, precisamos realizar una operación muy anterior a diagnosticar sus déficits: *rescatar la potencia atencional de la alegría*.”

La alegría es disposición al encuentro de lo imprevisto. Distraerse de lo pre-visto, de lo impuesto y de la dificultad para *atender* a la posibilidad, que es la condición básica para aprender y la sustancia del jugar. Desde allí se presta “atención”.”

Pág 13: “Sabemos, como lo explica el psicoanalista Ricardo Rodulfo, que el jugar del niño dibuja su propio límite, por lo que éste no necesita ser impuesto desde afuera ya que la potencia atencional de la alegría busca por sí sola un descanso hacia los estados tranquilos de relajación. Cuando no hay un medio facilitador que ofrezca una superficie de inscripción al jugar, este puede degenerar en excitación y estándares ansiosos hiperactivos, los que no encuentran su propio límite.”

Pág 15: “El desánimo, la queja, el tedio nos adormecen y la fuerza de la pulsión epistemofílica decae cuando se pierde la empatía, considerada una comprensión erótica del otro por el filósofo italiano Franco Berardi, quien dice que “la desertización es el peor desastre que la humanidad puede conocer, porque el fundamento de la ética no está en las normas universales de la razón práctica, sino en la percepción del cuerpo del otro como continuación sensible de mi cuerpo.”

Pág 16: “La alegría es la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, indiscreta, incisiva del niño y de la niña, que a veces se extravía en los vericuetos solemnes del éxito adulto.”

Capítulo I

LA ATENCIONALIDAD Y EL “MIRAR”

Pág 20: “El organismo provee la visión, pero el cuerpo - que es el organismo atravesado por el deseo y la significación en la relación intersubjetiva - construye el *mirar*. Aprendemos a mirar con la impronta de aquellos que nos miran. Los ojos facilitan ver, pero no lo garantizan (por eso los ciegos pueden aprender a mirar con los dedos y a través de los poros de toda su piel).”

Pág 21: “En el transcurso de una investigación que venimos desarrollando (“Situación Persona Prestando Atención”) sobre las actuales representaciones sociales acerca de los procesos atencionales, encontramos que *la mayoría* de los niños y adolescentes “escolarizados” asocian el acto de *prestar atención* con *mirar/contemplar*, dirigir la mirada a un objeto portado por el otro o a la evitación de un peligro.

En cambio, en la población que no asiste a la escuela (niños pequeños y adultos no relacionados con el quehacer educativo) se despliegan otros sentidos posibles del *prestar atención*, asociando el mirar y el escuchar a la sorpresa, el descubrimiento, la admiración, el interés, la solicitud... es decir, significaciones más próximas a la amplitud y al aspecto activo y subjetivante que inicialmente tenía el propio verbo “mirar”.

Pág 22: “El hecho de que la relación *atender = mirar* (entendiendo “mirar” como reproducir, imitar, fotocopiar) se presente con recurrencia principalmente entre los escolares muestra la incidencia que tiene la institución escolar estableciendo y cristalizando dicha ecuación.

[...]

En cuanto a las representaciones acerca del *prestar atención*, debemos considerar dos cuestiones que profundizan tal disparidad afectando negativamente el quehacer educativo.

Por un lado, la institución psiquiátrica sustenta un criterio para diagnosticar déficit atencional que se apoya y refuerza la rigidez de esa representación social del “prestar atención”, y, por otro lado, los desarrollos teletecnmediáticos aceleran la modificación de las “prácticas” atencionales.

En las últimas décadas, la incidencia de lo teletecnmediático, privilegiando las imágenes visuales (con su impronta de vertiginosidad y simultaneidad), exige y favorece cada vez más la fluidez, fluctuación y amplitud de la mirada para posibilitar prestar atención y aprender.

Lamentablemente, la identificación *atender = mirar / contemplar*, al operar como supuesto subyacente a diversas clasificaciones psiquiátricas, va estableciendo un “orden de normalidad”.

Así sucede en la enumeración de descripciones conductuales utilizada en el DSM IV para realizar diagnósticos de déficit atencional, donde se descarta, y hasta considera patológica, toda modalidad atencional que escape a la representación social dominante.”

Pág 23: “Postulo la necesidad de rescatar la multiplicidad de sentidos que el término “mirar” abre, desde sus inicios asociado a dejarse sorprender, permitirse verse a sí mismo diferente, activo, transformador y creador. Un mirar amplio, no “unidireccionado” ni focalizado, más fluctuante y desconcentrado que concentrado. Un mirar/atender que permite distraerse de los objetivos *pre-vistos* [...].”

Pág 23 y 24: “Atendemos porque nos atienden. Conocemos porque nos reconocen. Podemos *prestar atención* y conocer porque nuestro pensar fluctúa entre la certeza y la duda, en cuanto nuestra atención se dispersa entre lo que vemos y la amplitud fluctuante de la creadora mirada. Es decir, porque podemos jugar.

Tanto el mirar como el escuchar, así como el tocar, el pensar, el desear, la corporeidad y la dramática de cada uno participan en la escena de “prestar atención”. ¿Cómo se va desarrollando este proceso? ¿Cuáles son los momentos paradigmáticos en que el mirar se hace protagonista fugaz en la constitución de la capacidad atencional?”

Pág 26: “En el desarrollo de la capacidad atencional, cuando el bebé es recibido por un ambiente que no otorga el suficiente sostén, que no le permite de alguna manera “predecir” las respuestas “maternas”, y si -como dice Winnicott- se encuentra con una madre/ambiente que, cuando la busca, sólo refleja su propio estado de ánimo o la rigidez de sus propias defensas, se “[...] provoca una amenaza de caos y el niño organiza su retirada, o no mira salvo para percibir, a manera de defensa”. Quien así sea tratado, “crecerá con desconcierto en lo que respecta a los espejos y a lo que éstos pueden ofrecer. Si el rostro de la madre no responde, un espejo será entonces algo que se mira, no algo dentro de lo cual se mira.”

Pág 30: “Escena originaria construida en y por la actividad del jugar, que se hace visible cuando un lactante está en brazos de su madre. El bebé alimentándose de la leche materna y mirando su pequeña manito jugando con un collar, un aro o un botón de la blusa de su madre. De repente, deja el objeto y se dirige a la boca de su madre, a la nariz, a los ojos, a una oreja. Caricias que dibujan el rostro. Primera escritura sobre la superficie de la piel materna. El niño sigue mamando mientras juega, y la leche lo alimenta porque *no está prestando atención a la leche,*

menos aun al pecho. Atendido, se está atendiendo. Está distraído. El espacio atencional se está gestando. Nadie lo obliga a que focalice su mirada y así puede, mientras mama jugando, realizar sobre la piel el primer “dibujo” de figura humana. Dibujo que, dos o tres años después, podrá pasar al papel.”

Pág 32: “No es “célula bipedestada” ni “monigote”. Es el dibujo que *distraídamente* aprendió dibujando/acariciando el rostro de su madre, utilizando la piel como primer papel. Son sus manos grandes, enormes, colocadas en un rostro grande, enorme, con agujeros jugados y con manos (las suyas) gestando - nunca mejor usada la palabra “gestando” -, con sus *gestos*, un cuerpo humano en construcción.

El bebé, cuando se alimenta en brazos de su madre, dirige su vista alternativamente a las propias manitos y al rostro de su mamá. Sus manos *juegan* sobre el rostro de la madre: tocan una oreja o un aro, se deslizan por la boca, la nariz o el cabello... Podemos decir que *dibuja* el rostro de la madre con los dedos.”

Pág 33: “Las manos de su madre le ofrecen sostén a todo su cuerpecito y la mirada del bebé no se dirige inicialmente ni al pezón, ni a la tetina ni a la leche: se dirige a sus propias manitos, que, tan cerquita de su rostro, le parecen enormes, tan grandes casi como el rostro de su madre; rostro y manos que, luego, dibujará casi del mismo tamaño sobre el papel.”

Pág 34: “El primer alojamiento que todo ser humano habita es ofrecido por el cuerpo de una mujer, constituyéndose, aún desde la vida intrauterina como una superficie de inscripción de intercambio. Ya desde lo biológico se evidencia que ese vínculo sólo es posible a partir de las diferencias entre ambos. El vínculo que se establece no es entre un receptor pasivo y un dador activo, sino que surge de la creación de un espacio de diferencias que permite que ambos salgan modificados al cortarse el cordón umbilical.

El organismo de la progenitora y el feto desarrollan actividades en las cuales ambos reciben y dan. Cuando el bebé nace, esas actividades van modificándose y ampliándose.

El cuerpo de la madre, que aloja antes de nacer; sus brazos, sosteniendo el amamantar; la escena del espejo; el mirar concluyente; el piso o la mesa donde se disponen los juguetes; la escritura sobre la arena... son superficies de inscripción que evidencian su carácter transitorio.”

Pág 39: “*Distracción* no es lo mismo que *desatención*. El movimiento entre la *distracción* y la *atención* es lo que nos permite aprender. es en las grietas de la atención donde la *distracción* produce y dónde nuestra singularidad se nutre para producir sentidos.

a) *Ver* no es lo mismo que *mirar*, así como *oír* no es lo mismo que *escuchar*, ni *movimiento* es lo mismo que *gesto*, ni *memoria* es lo mismo que *recuerdo*, pues *organismo* no es lo mismo que *cuerpo*.

Se puede mirar sin ojos o escuchar sin oídos; así como, con oídos y ojos sanos, a veces evitamos - y hasta necesitamos- no escuchar ni mirar.

Psicopedagógicamente, debemos analizar cuándo y cómo el escuchar, el mirar o el gesto se perturban correspondiendo un síntoma o a una inhibición que puede perturbar la actividad atencional y cuándo se presenta modalidades atencionales diversas y saludables que no sé corresponden con las tradicionales.

La capacidad atencional trabaja articulando continuidad y discontinuidad.”

Capítulo II

LA ATENCIONALIDAD Y EL “ESCUCCHAR”

Pág 45: “Para aprender a hablar necesitamos ser escuchados, para aprender a mirar necesitamos ser mirados. La capacidad atencional se construye en esa *continuidad* y *discontinuidad*, que abre un espacio "entre" : espacio atencional. De aquí el valor del silencio, que nada tiene que ver con silenciarse y mucho con escuchar y escucharse.

El *organismo* nos provee de oídos, pero es en el espacio intersubjetivo que aprendemos a escuchar. El *organismo* facilita el ver y el oír, pero es en el *cuerpo* (que no existiría si no es en la relación amorosa con otros) donde se produce el aprendizaje de escuchar y mirar. Por eso, aún sin la facilitación orgánica de la audición, los sordos pueden escuchar a través de todos los poros de su piel...”

Pág 46 y 47: “No se aprende a hablar por mera *imitación* de lo que se oye, sino *construyendo lo que se escucha*.

Ningún aprendizaje se logra por invitar al otro. Se aprende por un complejo proceso en que los movimientos identificatorios, aconteciendo en el espacio lúdico, permiten que cada ser humano se produzca a sí mismo como diferente con lo que los otros le aportan.”

Pág 47: “La idea de que el humano aprende imitando es solidaria a la idea de que la atención no se construye. Desde tal posición, la inteligencia, la atención y la memoria quedan reducidas a una triste función de adaptación mecánica.

La atención, por el contrario, es una actividad constructora gestada en los espacios “entre”. Atendemos solo y cuando nos atendemos pensantes, cuando atendemos simultáneamente a nuestros saberes/experiencias y a lo que el otro nos ofrece. Y, así, creamos “aún aquello que está allí”.

La capacidad atencional permite *escuchar* lo que se *oye*. Para que la disposición atencional se desenvuelva, se precisa un ambiente que discontinúe el hablar.”

Pág 48: “Tanto en las teorías como las prácticas terapéuticas y pedagógicas se otorga aun hoy primacía al lenguaje verbal. Tal predominancia dificulta percibir que, sin el aspecto estético que hace a lo musical y a la corporeidad, el lenguaje verbal no se haría palabra.

Al mantener la dicotómica división de *lenguaje verbal*, por un lado, y *lenguaje no verbal*, por el otro, se actúa como si este último cobra sentido sólo en función de no ser el otro. Por el contrario, la dimensión estética, la gestualidad y la musicalidad no solo tienen una entidad propia, sino que, a su vez, conforman al lenguaje verbal.”

Pág 48 y 49: “En la proliferación de las terapias que desconocen la subjetividad - como lo analiza Élisabeth Roudinesco - tiene una participación importante el abandono que el psicoanálisis hizo del cuerpo y la omisión que la pedagogía tradicional le impuso.

En la medida en que se excluye el cuerpo, este entra como lo reprimido y silenciado. En ese espacio vacío van surgiendo diversos ofrecimientos que mutilan el *cuerpo*, tratándolo de forma exclusiva como *organismo* supuestamente inaceptable por la cultura y considerándolo origen central de los síntomas psicológicos y sociales. Psicopatologizando el malestar social, disminuyendo los espacios sociales de *heteroestima*, la medicalización aparece como recursos supuestamente útil y de rápido efecto.”

Pág 49 y 50: “Niños y jóvenes alumnos se presentan cada vez más “indisciplinados” pero más *controlados* por las leyes del mercado, que imponen como normal un “prestar atención” descorporizado y congelado en un centro externo, desvitalizando así la riqueza atencional y perjudicando el aprendizaje.

Cuando el cuerpo es considerado como organismo, se crea un abismo entre cuerpo y mente, entre afecto y pensamiento.

El cuerpo impone una dimensión estética y convoca a la ética del cuidado y la ternura. Es en el cuerpo que el movimiento de una mano puede transformarse en puñetazo o en caricia, es el cuerpo el que ríe y llora con las mismas lágrimas, el que da brillo a la mirada enamorada o indignada, el que hace del *movimiento* un *gesto*, gestos que no tienen sentido si no es en relación con el otro.”

Pág 50: “Reconocer la dimensión estética (paralingüística y corporal) del lenguaje tiene importancia teórica, terapéutica y pedagógica.

Si bien el estudio de la dimensión estética se viene realizando desde diversos ámbitos, estas contribuciones aún no se han incorporado suficientemente, sin embargo, al interior de las prácticas clínicas psicopedagógicas, y principalmente son ajenas a los criterios psiquiátricos dominantes en cuanto al diagnóstico de atención.

Diversas prácticas que venimos realizando (psicodrama, análisis grupal, teorización y experiencias con grupos), así como contribuciones del psicoanálisis, la filosofía, la sociología, la psicomotricidad y cruzamientos entre arteterapia y psicopedagogía trabajando la dimensión estética, nos aportan fundamentos para analizar el desarrollo de la capacidad atencional en el niño y las transformaciones de las modalidades atencionales en nuestra cultura.”

Pág 51: “Por otra parte, Sara Paín, a quién considero la autora que proveyó los hilos para ir elaborando las bases de una teoría psicopedagógica, identifica una dimensión estética del pensamiento. En sus conceptualizaciones previas Paín distinguió cuatro instancias y dos tipos de elaboraciones intervinientes en la actividad pensante: por una parte, *organismo*, *cuerpo*, *inteligencia* y *deseo*, y por otra, *elaboración objetivante* o *lógica* y *elaboración subjetivante* o *dramática*. Al *organismo* corresponden los procesos específicamente biológicos; a la *inteligencia*, los procesos lógicos propios de la elaboración objetivante; al *deseo*, los procesos dramáticos simbólicos que promueven la elaboración subjetivante.

La decisiva distinción entre *organismo* y *cuerpo* que Sara Paín efectúa desde sus primeras obras cobra nuevos relieves en sus conceptualizaciones de los últimos años, al vincular el cuerpo con la experiencia estética.”

Pág 52: “La capacidad atencional se nutre y desarrolla en la dimensión estética. El cuerpo atiende porque se conmueve. Y es allí donde el pensar es convocado.

La palabra es el gesto y el silencio de la mirada.

En la palabra, la caricia se hace sonora.

Las palabras también pueden ser las cicatrices de las heridas.

Se escucha la voz solo dentro del gesto, y así se hace palabra tomando su silencio.

Escribimos dibujando el texto de la voz y escuchando el secreto de la mirada.

Es por eso que en la genuina alegría del jugar se desarrolla la capacidad atencional que nos permite aprender, entre otras cosas, a hablar y a escribir, qué es utilizar las letras que otros nos dan para poder enunciar nuestro propio decir.”

Pág 53 y 54: “Desde la psicomotricidad como Daniel calmels dice:

La materialidad del cuerpo es necesaria para la existencia de la voz, pero no como un mero soporte neutro en relación con el lenguaje, sino dándole a la palabra un sin número de connotaciones posibles en la medida en que la palabra toma cuerpo en el tono y en la intensidad.”

Pág 55: “Por el momento, podremos avanzar en la respuesta a partir de conocer cómo los humanos *no podemos atender*, cuestión que el simple sentido común sabe Y que, desde diferentes ámbitos teóricos y científicos, está confirmada: no atendemos unidireccionalmente al contenido de lo dicho por otro. Lo que el oído oye no es lo mismo que se escucha. Se escucha el *cuerpo* del otro (en el espacio) con el propio cuerpo. Cuerpos que no terminan en el límite de la piel. La piel no es un cemento. La piel tiene poros...”

Capítulo III

ECO Y NARCISO, LA DANZA Y LOS ESPEJOS

Pág 64: “Además, un protagonista central, que entrecruza ambas historias, es el enigma del cuerpo humano y la multiplicidad de superficies que pueden alojarlo, abandonarlo o atraparlo. Como venimos analizando, las diferentes superficies que desde el nacimiento - y aún antes- nos van albergando son espacios que requieren ser transitorios (quizá también transicionales). Son superficies de inscripción con función subjetivante; en ellas se sostiene la actividad lúdica y, por lo tanto, la potencia de la capacidad atencional. Si alguna de esas superficies se hace definitiva, perdiendo su lugar de pasaje, puede aprisionar la actividad atencional y adormecer el jugar.

Son superficies de intercambio y diferenciación.

La primera superficie de inscripción es ofrecida por “*el cuerpo materno*”, que funciona como albergue biológico y, luego, simbólico. Considero la “escena del espejo” - nombrada por el

psicoanálisis como “estadio del espejo” - como otra superficie de inscripción, que se enriquece y complejiza con los procesos que denominé “nueva escena”.

A partir de estas primeras superficies de aposentamiento de la subjetividad, en las cuales se va “ensayando” la diferenciación de la singularidad con las marcas que los otros significativos van dejando, el niño construirá una otra y más compleja “superficie de inscripción”: Aquella que permita *el encuentro de las miradas de quién enseña y quién aprende en la construcción de un “objeto de conocimiento”*. El aprendizaje de la escritura alfabética es un ejemplo claro de la necesidad de una superficie que permite incluir la información proveniente del otro al saber personal.”

Pág 77: “Jugando se construye cuerpo. El sonido de la voz se hace palabra. La imagen quieta y fría deviene resto. Los límites del organismo se encuentran con el deseo.”

Capítulo IV

LA CAPACIDAD ATENCIONAL, LA GESTUALIDAD Y EL JUGAR

Pág 79 y 80: “Hoy más que nunca se hace imprescindible promover espacios en los que el niño pueda ir construyendo *cuerpo*, atravesando el *organismo* con su inteligencia y su desear en la interrelación con los otros. ¿Por qué hoy más que nunca?

[...]

Paín señala dos problemáticas a tener en cuenta con respecto a la corporeidad en los días actuales: “La sexualidad, supuestamente liberada, se transforma en un fin en sí misma, desconociendo y casi menospreciando los sentimientos más humanos de amistad y ternura”. También las técnicas que hacen nuestra vida más autónoma: “Pero esa autonomía tiene un precio: la falta de comunicación directa, cuerpo a cuerpo. Los dedos sirven para apretar botones. Nuestros gestos cada vez son menos elocuentes; sin embargo, son necesarios al igual que el conjunto de inscripciones que fundan nuestro ego como capaz de ser eficaz y efectivo”. Cada vez son más necesarias las propuestas psicopedagógicas que promueven espacios donde el jugar invita al gesto, a gestar espacios en la relación con otros. En este camino se encuentran los recursos psicodramáticos, la arteterapia y las experiencias artísticas en grupo, actividades que nutren la capacidad atencional.”

Pág 80: “Tratar acerca de la importancia del cuerpo supone reconocer el jugar como aspecto central de la actividad del niño. Por lo tanto, no se exige analizar la provisión ambiental, es decir, la imbricación entre el modo de ser atendido y el desarrollo de la capacidad atencional.

El concepto winnicottiano de espacio transicional, con su carácter paradójico de ser y no ser interno y, a la vez, ser y no ser externo, nos da sustento teórico para situar así la *capacidad atencional*. La *provisión ambiental* constituye un aspecto importante del material que el humano utiliza en conjunto con sus potencialidades biológicas para ir construyendo un cuerpo. Estoy partiendo de la diferencia entre organismo y cuerpo, diferencia que es central para pensar las cuestiones del aprendizaje e imprescindible para analizar la capacidad atencional.”

Pág 81: “El organismo *memoriza*; el cuerpo *recuerda* y, para *recordar*, precisa significar incluyendo su presente y sus anhelos de futuro. La *memoria* orgánica insiste y el cuerpo puede *olvidar*. El organismo otorga la memoria ancestral desde la primera célula viviente y el cuerpo le incluye el acontecimiento presente y la incertidumbre futura. El organismo provee la potencialidad de los *movimientos*; el cuerpo, con ellos construye *gestos*. El organismo permite *sonidos*; el cuerpo, con la voz, hace silencio y *palabra*. El organismo tiene *cara*; el cuerpo hace *rostro* con la mirada y la caricia del otro. El organismo posibilita *oír* y el cuerpo resuelve utilizar el *oír* para *escuchar* o no escuchar (y si el organismo no le dio audición, el cuerpo puede hacer que los dedos y todos los poros de la piel oigan). El organismo posibilita *ver*, pero el cuerpo resuelve *mirar* o no mirar (y si el organismo no le dio visión, el cuerpo puede otorgar al acariciar de las manos el sostén de la mirada). El cuerpo *atiende* y es atendido, y puede atender porque puede *distraerse* y, a veces, hasta *desatender*, quizá como reclamo a ser atendido de otro modo. El *organismo* permite engendrar; el *cuerpo* puede adoptar un hijo (y si el organismo no le permite gestar, el cuerpo puede crear úteros deseantes donde anidar un hijo).

Al nacer un bebé, no existe por un lado un organismo y, por otro, un “ambiente” que lo recibe. Ya desde el vamos. nos encontramos con tres instancias: a) en primer lugar, un espacio “entre”, espacio diferenciador existente desde el tiempo de gestación; b) el niño; y c) la *madre ambiente*.”

Pág 81 y 82: “La biología sólo otorga la posibilidad orgánica de gestar a partir de la cual la *madre* (y el) *ambiente* podrán ir produciendo significaciones para que el organismo naciente pueda convertirse en cuerpo. El embrión deja de ser un “feto” para pasar a ser un bebé a partir de algo que no tiene que ver con el organismo de la mujer, sino con lo que Winnicott llama “madre ambiente”. Esta “provisión ambiental” está signada por el deseo, el pensar, las significaciones y los mitos propios de la cultura a la que la mujer y el niño pertenecen, estando presente aun antes de la gestación.”

Pág 84: “El primer alojamiento que todo ser humano habita, ofrecido por el cuerpo de una mujer, constituye, aun en la vida intrauterina, una superficie de inscripción de intercambios. Desde lo biológico se evidencia que el vínculo sólo es posible a partir de los intercambios que se dan gracias a las diferencias. La relación que se establece no es entre un receptor pasivo y un dador activo, sino que surge de la creación de un espacio de diferencias que permite que ambos salgan modificados al cortarse el cordón umbilical.

El organismo de la progenitora y el feto desarrollan actividades en las que ambos reciben y dan. Y esta actividad de ambos con las diferencias es lo que permite el intercambio. Estudios actuales señalan que pueden encontrarse células provenientes de ese intercambio en el organismo de la madre aún muchos años después del nacimiento del hijo.”

Pág 89: “A través del jugar se va construyendo el cuerpo, se va “experienciando” la autoría gestual. El bebé, atendándose al ser atendido, va desarrollando la actividad atencional. Gilberto Zafra, psicoterapeuta brasileño, reconoce el sufrimiento que producen las situaciones tempranas que cercenan la autoría gestual del bebé: madres y padres que retroceden impiden el gesto espontáneo del hijo. Sabemos que el niño crea el objeto a través de su gesto, pero también se va creando a sí mismo.”

Pág 91: “Es en el espacio potencial entre el niño y su madre, entre el sujeto y su ambiente, que se desarrolla la capacidad atencional y se construye por lo tanto, cuerpo; cuerpo que *atiende*, “presta atención” a partir de su propia actividad.”

Pág 92: “El bebé precisa - dice Winnicott - *crear que crea el pecho*. Pero entre el pecho y la succión está la leche. La leche que se produce “entre”. La leche que se produce gracias a la actividad del niño. La tangibilidad de la leche, con su materialidad propia, ofrecida y producida, es metáfora clara de aquello que llamamos “objeto de conocimiento”, como un *tercero* a atender.”

Pág 94: “Al principio hay una adaptación casi exacta de las madres a las necesidades del bebé, y Winnicott señala que esto proporciona al bebé la ilusión de haber creado objetos externos. “Gradualmente disminuye la capacidad de la madre para adaptarse a la necesidad (emocional), pero el bebé dispone de modos y de medios para abordar este cambio. Es engañoso pensar en

el establecimiento del sentido de realidad del bebé en función de la insistencia de la madre sobre el carácter externo de las cosas externas”.”

Capítulo V

CAPACIDAD DE CREER... CREANDO

Pág 114: “[...] a la escuela no van *organismos* y cerebros, sino seres humanos atravesados por contextos socioeconómicos, con deseos, frustraciones, ilusiones y esperanzas, a veces, desgarradas.”

Capítulo VI

CAPACIDAD ATENCIONAL Y CAPACIDAD DE ESTAR DISTRAÍDO

Pág 124: “Al diferenciar *actividad* de *capacidad* atencional se evidencia que esa actividad es producida en el terreno de la dramática intersubjetiva, utilizando los recursos cognitivos a través de la corporeidad.”

Pág 127: “En los trastornos alimentarios, la *bulimia* se expresa incorporando en exceso, y la *anorexia*, evitando incorporar alimentos. En uno y otro caso, el sujeto nos autoriza a elegir - contactarse con - el objeto- alimento para, al transformarlo, hacerlo parte de su propio cuerpo. El *síntoma bulímico* conduce a “tomar” (incorporar) todo para, luego, expulsarlo vomitando. La *hiperactividad* conduce a “tomar” (tocar) todo, en movimientos veloces y expulsantes que impiden el gesto significativo que permitiría la apropiación de la experiencia.

El *síntoma anoréxico* “obliga” a evitar tomar contacto con el alimento, despojando al sujeto de la sensación de hambre y del placer de saborear. El cuerpo desconoce así su capacidad y derecho a elegir incorporar lo ajeno para construirlo propio.

El *síntoma desatencional* “obliga” a evitar tomar contacto con los objetos a conocer, despojando al sujeto de la capacidad de interesarse y del placer de sentirse interesante.

Por otra parte, cantidad de jóvenes producen *conductas temerarias* buscando situaciones de peligro (accidentes, abuso de drogas...), y otros jóvenes, o los mismos en otras circunstancias, caen en el *síndrome de pánico*, que les hace sentir como peligroso todo salir al mundo público. A través de las *conductas temerarias* el joven se expone al máximo, “incorporando” en exceso el desafío al peligro, como si sin ningún daño pudiera alcanzarlo y como si no logrará elegir (discernir) qué situaciones temibles deben ser atravesadas y cuáles evitadas.”

Pág 133: “La tensión constante, continua y persistente entre distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje. Esa tensión es también entre la alegría y la tristeza, que, siendo diferentes, tienen un único oponente: el tedio, descontento, apatía (desatención reactiva).”

Capítulo IX

EL RECORDAR Y LA CAPACIDAD ATENCIONAL

Pág 164: “El organismo *memoriza*, pero el cuerpo *recuerda*. Al decir *cuerpo* hacemos referencia al organismo transversalizado por la inteligencia y el deseo en interacción con los otros.”

Pág 169: “El organismo *memoriza*, pero el cuerpo *recuerda*. Recordar supone significar, interpretar, resignificar, por lo que *olvidar* forma parte de *recordar*, para no perder la “memoria” al incluirle la autoría del recordar.”

Pág 171: “El trabajo psíquico necesario del recordar está presente desde el inicio de la vida. En este trabajo, el cuerpo utiliza la memoria *orgánica*, realizando una selección o “poda” de lo que no necesita, de lo que no consigue significar; pero no lo pierde: lo guarda, me atrevo a decir, como preguntas del saber inconsciente; *cuasipreguntas* promotoras de búsquedas dirigidas al ambiente humano que lo recibe. Sostengo que una de las funciones centrales de lo que Winnicott llama “provisión ambiental” consiste en proveer al sujeto respuestas que no escondan ni desmientan su historia.”

Capítulo XI

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA “PENSAR/DECIR/HACER” Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD ATENCIONAL

Pág 206: “Recordemos que jugar es un modo de relatar. Además, el compañero, al preguntar, decir algo o sólo escuchar, establece un espacio de complicidad, una “discontinuidad”, un intervalo espacial y temporal que posibilita que el hecho vivido se abra a un trabajo “elaborativo” a partir de las diferencias de interpretación.”

Capítulo XIII

CONTEXTOS ACTUALES Y CAPACIDAD ATENCIONAL

Pág 238: “Si bien la inmovilidad y el tipo de atención que antes se exigían en la escuela nunca fueron propiciadores del aprendizaje, para aquellos alumnos, sin embargo, era posible *obedecer* la disposición de dejar sus cuerpos quietos y atender focalizadamente, pues fuera de la escuela tenían espacio para mover sus cuerpos, jugar e interrelacionarse lúdicamente con sus compañeros. En el camino de la casa a la escuela y de la escuela a la casa, en general, no estaban atemorizados por los peligros del tránsito, y habitualmente ese recorrido solía hacerse caminando y en grupo. Podían encontrarse con amigos, desplazarse, tener posibilidad de moverse y hasta ser acompañados por personas con quienes hablar, hacer preguntas y mostrar sus rabias, sus tristezas y alegrías. Además, en los tiempos extraescolares, aquellos niños podían dedicarse a juegos en la vereda o en la plaza y, si se disponía de televisor, los canales eran muy pocos y sólo funcionaban algunas horas por día.

A su vez, los juguetes que tenían cuando niños eran muy pocos. Se establecían vínculos duraderos y estables con ellos, de modo tal que aun hoy, pasados muchos años, pueden recordarlos con detalles. La atención de los niños actuales, por el contrario, debe movilizarse con rapidez por múltiples juguetes, en general de mínimo tamaño y existencia efímera.”

Capítulo XVI

INTELIGENCIA: DESADAPTACIÓN CREATIVA

Pág 291: “La atencionalidad y los procesos atencionales hablan de corporeidad, de cuerpo y no de organismo.

Considerar la inteligencia sólo en su función adaptativa se correlaciona con las posturas que despojan al organismo humano del cuerpo, es decir, de los atravesamientos deseantes y culturales, intervinientes antes de nacer, y aun antes de gestarse (ya que no hay gestación humana sin la participación de atravesamientos deseantes y culturales).

Digo que la atencionalidad se ancla en la corporeidad. Así lo expresa la magnífica expresión de la lengua española “prestar atención”. Prestar atención no es *pagar* atención (“*pay attention*”, como lo enuncia la expresión inglesa), sino que, por el contrario, es *prestarse*, entregarse transitoriamente a algo o a alguien, entregarse “de cuerpo entero” por unos instantes a aquello que nos interesa. Y esa experiencia nos *devuelve*, por cambio al préstamo que le hemos ofrecido, el placer de la autoría de sentirnos activos y constructores.”

