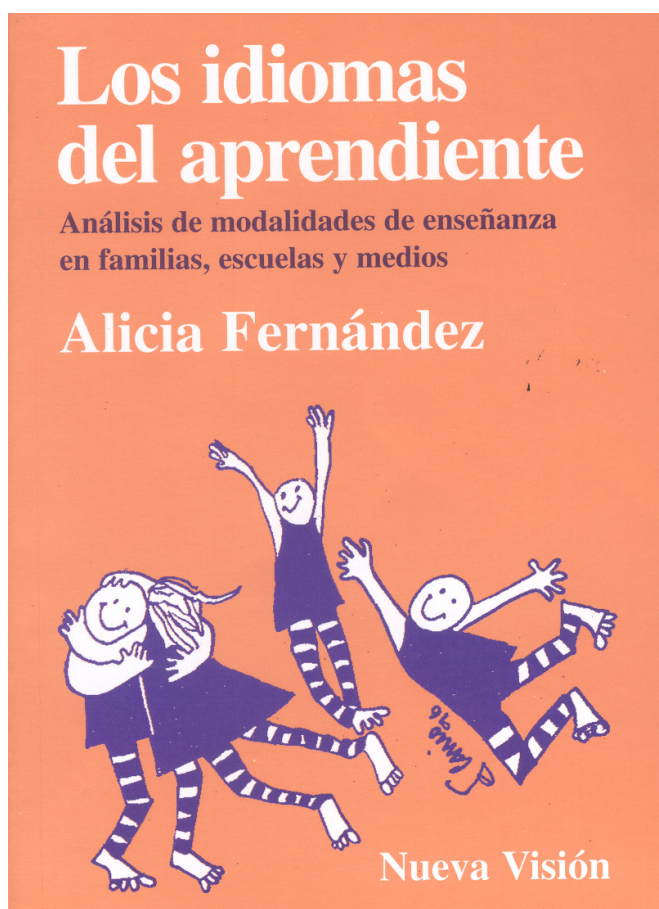


# Los idiomas del aprendiente

Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios

Por  
**Alicia Fernández**



**Editorial  
Nueva Visión**

**Buenos Aires  
(Argentina)**

**Primera edición, 3ª  
reimpresión: 2007**

**Este material es de  
uso exclusivamente  
didáctico.**

# ÍNDICE

---

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimientos.....  | 9   |
| Introducción.....   | 11  |
| I. ¿Fracaso escolar?.....   | 15  |
| "Entre" .....   | 17  |
| Fracaso escolar .....   | 19  |
| ¿Fracaso escolar? .....   | 21  |
| Cuestionando la ética del éxito .....                                       | 23  |
| Para enseñar mejor, aprender mejor.....                                     | 25  |
| Diferencias entre fracaso escolar<br>y problema de aprendizaje .....        | 28  |
| ¿Intervenir o interherir? .....   | 34  |
| Intervención psicopedagógica en la escuela .....                            | 35  |
| Intervención psicopedagógica<br>con profesores en una escuela .....         | 37  |
| Qué entendemos por<br>intervención psicopedagógica clínica.....             | 38  |
| Apéndice al capítulo I<br>Psicopedagogía clínica en instituciones.....      | 39  |
| II. Sujeto autor .....  | 55  |
| Enseñante-aprendiente .....   | 59  |
| Sujeto aprendiente .....  | 63  |
| Sujeto enseñante .....  | 69  |
| Sujeto aprendiente-enseñante: sujeto autor ....                             | 70  |
| Función enseñante .....   | 72  |
| Función enseñante de los objetos<br>de la telemática: el televisor .....    | 73  |
| III. El sujeto autor como autobiógrafo .....                                | 79  |
| Tomar pasado para decir «futuro».....                                       | 85  |
| Las huellas del caminar quedan en los pies.....                             | 85  |
| Autoría y jugar.....  | 88  |
| IV. Modalidad de aprendizaje .....  | 93  |
| Modalidad de aprendizaje:<br>herramienta de intervención psicopedagógica .. | 95  |
| Modalidad de aprendizaje: Molde relacional .....                            | 97  |
| Modalidades de aprendizaje<br>que perturban el aprender .....               | 100 |
| Hiperacomodación-hipoasimilación .....                                      | 106 |
| Hiperasimilación-hipoacomodación .....                                      | 107 |
| Alternancia: Asimilación-acomodación .....                                  | 107 |
| V. Aprender: Un modo de alimentarse .....                                   | 109 |
| Modalidad de aprendizaje -<br>Modalidad de alimentación .....               | 111 |

|   |     |
|---|-----|
| Diagnóstico de la modalidad de aprendizaje ...  | 118 |
| ¿Cómo intervenir en educación<br>para facilitar la plasticidad de la modalidad<br>de aprendizaje de los alumnos? .....  | 125 |
| VI. Modalidad de enseñanza.....   | 127 |
| La modalidad de aprendizaje se constituye<br>en reciprocidad con la modalidad de enseñanza<br>de los enseñantes .....   | 131 |
| Para que el niño pueda aprender<br>debemos dejarlo enseñar .....  | 132 |
| La escuela y el niño conociéndose-conocedor..   | 133 |
| La escuela y el niño como autor del "relato" ...  | 134 |
| El adulto adivino .....   | 135 |
| El adulto detective .....   | 136 |
| El adulto indiferente .....   | 137 |
| El compañero como interlocutor.....   | 138 |
| Diagnóstico de la modalidad de enseñanza.....   | 140 |
| VII. El malestar en la cultura actual<br>en los modos de pensar.....  | 143 |
| Modalidades de enseñanza hirientes.<br>Modalidades de aprendizaje heridas.....  | 145 |
| VIII. El malestar de la cultura actual<br>presentado como formas inhibitorias<br>del pensamiento y la corporeidad ..... | 153 |
| Algunas palabras sobre el pre-consciente.....   | 159 |
| Algunas palabras sobre el "yo",<br>el "aprendiente" y la inhibición cognitiva .....                                     | 162 |
| IX. Exhibir-inhibir .....   | 165 |
| Algunas manifestaciones de inhibición cognitiva<br>y modos de apelar a la autoría<br>como recurso desinhibitorio.....   | 174 |
| Cómo desactivar el aburrimiento en la escuela ....  | 175 |
| Diversas expresiones<br>de la modalidad exhibicionista de enseñanza...  | 177 |
| X. La culpa por conocer hecha síntoma.....  | 181 |
| Esconder-espiar-expiar.....   | 183 |
| Aprendizaje, mito y realidad.....   | 185 |
| La culpa por conocer hecha síntoma.....   | 190 |
| ¿Cómo se construye una modalidad<br>de enseñanza que tiende a esconder(se)? .....                                       | 194 |
| Situaciones que llevan a María<br>a constituir una modalidad de enseñanza<br>que tiende a esconder .....                | 198 |
| XI. ¿Qué "secreta" el secreto?.....   | 201 |
| Ausentarse en los espacios<br>de "segredo" o sigilo .....   | 204 |

|   |     |
|---|-----|
| Tener derecho a guardar,<br>como modo de necesitar esconder .....   | 205 |
| XII. Desmentir-oligotimizar .....   | 207 |
| XIII. Mostrar-guardar-aprender .....  | 217 |
| Una pequeña historia imaginaria .....   | 220 |
| El humor y la pregunta<br>como características del aprender .....   | 222 |
| ¿Cómo abrir un espacio donde al aprendiente<br>le resulte fácil preguntar? .....  | 223 |
| Apéndice al capítulo XIII   |     |
| Algunos fragmentos de conferencias.....   | 224 |
| Un juego.....   | 226 |
| XIV. Aburrirse-Aburrarse .....  | 227 |
| Aburrirse-Dietarse-Accidentarse .....   | 229 |
| Aburrirse-Aburrarse .....   | 230 |
| El aburrimiento el psicopedagogía .....   | 233 |
| Capacidad de estar a solas .....  | 236 |
| El trabajo con el "aburrimiento"<br>en psicopedagogía .....   | 237 |
| El tedio en los adultos.....  | 239 |
| ¿Cómo desactivar el aburrimiento? .....   | 240 |
| XV. Momentos en el tratamiento<br>psicopedagógico.....  | 241 |
| La secuencia del juego del <i>fort-da</i><br>como paradigma de los momentos<br>del tratamiento psicopedagógico.....         | 243 |
| Momentos en el tratamiento psicopedagógico .  | 253 |
| Primer momento<br>del tratamiento psicopedagógico.....  | 255 |
| Pasaje al segundo momento del tratamiento...  | 259 |
| Segundo momento .....   | 260 |
| Tercer momento .....  | 266 |
| XVI. La sociedad «hiperkinética» y «desatenta»<br>medica lo que produce .....   | 271 |
| El sentido es producido<br>por el acto de interpretación .....  | 279 |
| ¿Qué es lo que determina<br>el abuso de la medicación?.....   | 280 |
| A.D.D: niños y jóvenes con «déficit atencional»:<br>¿Desatentos o desatendidos?<br><i>Por Jorge Gonçalves da Cruz</i> ..... | 281 |
| ¿Prestar o «pagar» atención? .....  | 288 |
| Atención flotante .....   | 292 |

## Capítulo II

# SUJETO AUTOR

*Nada es, sin embargo, más necesario que esta sabiduría. Es la ética misma: aprender a vivir -solo, por uno mismo-. La vida no sabe vivir de otra manera.*

Jacques Derrida

### *Aprendência<sup>1</sup>*

«Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo a vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta, e aguarda revelação.

Fazer-se um ser aprendente é, pelos desafios reconquistar valores, os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas participações com o sonho de outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com a argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender a des-alienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não excluir-se dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança da vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria prima do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites, e transgredi-los.

---

<sup>1</sup> Extraído de Paulo R. Do Carmo y Vilmar F. De Souza, A revolução das aprendizagens, Ed. Unisinos, Sao Leopoldo, 2000.

Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada.

Paulo R. do Carmo  
Vilmar F. de Souza

## Sujeto autor

Desde mediados de la década de 1960, en Argentina fuimos constatando que gran cantidad de niños y niñas (muchos de ellos erróneamente diagnosticados como deficientes mentales) presentaban fracaso escolar o trastornos de aprendizaje sin padecer ningún trastorno neurológico anatómico ni funcional, ni déficit cognitivo.

Ofreciéndoles un cambio en el modo de enseñar de sus maestros, algunos de estos niños y niñas lograban aprender.

En esos casos, nuestro trabajo se dirigía a abrir espacios de reflexión con los maestros, para que ellos pudieran realizar cambios de posicionamiento subjetivo que redundaran en lo pedagógico. Esos cambios debían darse en dos direcciones. Hacia sí mismos: para recuperar el propio placer de aprender y desde allí modificar la modalidad de enseñanza. Hacia sus alumnos: para investirlos del carácter de sujetos pensantes, capaces de aprender.

El hecho de que, a partir de los cambios en los maestros, los alumnos lograban aprender, indicaba de alguna manera que la dificultad previa respondía principalmente a la situación educativa<sup>2</sup>.

Sin embargo, aun modificando el espacio educativo-escolar, otros niños continuaban con el trastorno de aprendizaje, interrogando desde sus síntomas no sólo a la escuela. Profundizamos y extendimos entonces el análisis hacia la historia del niño y su familia.

Fuimos estableciendo una diferencia entre el fracaso en el aprendizaje, anclado en el sistema educativo, al que, por lo tanto, preferimos llamar *fracaso escolar*<sup>3</sup> y el *fracaso en el aprendizaje anclado en el niño y su medio familiar*. Reservamos el nombre de *problema de aprendizaje* sólo para este último.

Comprobamos, además, que realizando intervenciones psicopedagógicas clínicas, tendientes a la resignificación de la modalidad de aprendizaje del niño -aun de aquellos que habían sido ligera y erróneamente diagnosticados como discapacitados mentales- y a la modificación de los posicionamientos enseñantes de los padres, se podía superar completamente el problema que habían manifestado.

## Enseñante-aprendiente

A las palabras «enseñante», «aprendiente» y «modalidad de aprendizaje» les estoy dando valor de conceptos y los considero nodales para la psicopedagogía clínica.

Los términos *enseñante* y *aprendiente*, no son equivalentes a *alumno* y *profesor*. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un

---

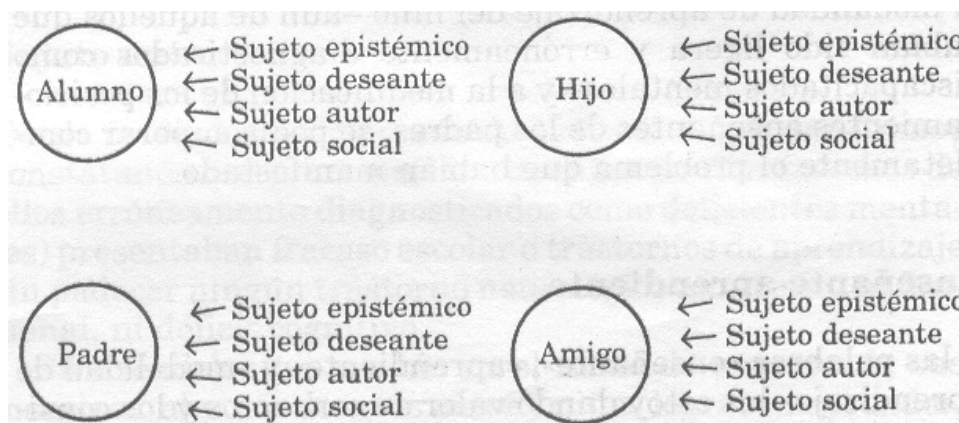
<sup>2</sup> Véase capítulo I de la presente obra.

<sup>3</sup> Fracaso escolar: se desarrolla este concepto en el capítulo I de la presente obra.

dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provea al sujeto, no está determinado por ellas.

Los estudios de pedagogía que trabajan con la relación *alumno-profesor*, así como los de la psicología y aun los del psicoanálisis sobre la relación *padres-hijos*, si bien son herramientas necesarias, no alcanzan para dar cuenta de los posicionamientos singulares ante el conocer y el aprender. A un niño, a una niña, a una mujer y a un hombre se los puede *mirar* en cuanto los lugares que ocupan de hijo o hija, alumno o alumna, hermano o hermana, amigo o amiga, compañero o compañera de estudio, padre o madre, esposo o esposa...

A su vez, teniendo en cuenta algún aspecto de los posicionamientos subjetivos, se los puede mirar en todos los lugares objetivos que ocupen desde diferentes ópticas: a) en cuanto sujeto epistémico (Piaget); b) en cuanto sujeto deseante (psicoanálisis) y c) en cuanto sujeto aprendiente-enseñante-sujeto autor (psicopedagogía).



Desde la psicopedagogía, cuando no habíamos sistematizado aun un nuevo lugar para mirar a los jóvenes y a las personas en general que no fuera el de sujeto epistémico o el de sujeto deseante, los niños con problemas de aprendizaje quedaban en un terreno de «nadie y de todos». Entonces finalizaban absorbidos por el «modelo médico hegemónico»<sup>4</sup> y las técnicas de reeducación; transformados la mayoría de las veces en números para las estadísticas de deserción escolar.

Era necesario, entonces, abrir un nuevo modo para pensar al niño/a diferente a los lugares *hijo/a* y *alumno/a* y diferente a su vez al análisis del «sujeto deseante» que nos aporta el psicoanálisis o del sujeto epistémico, que nos pueden aportar los estudios de psicología genética o epistemológica.

Dirigiremos nuestro análisis hacia movimientos que llamaremos *aprendiente* y *enseñante* -como posiciones subjetivas- en relación con el conocimiento. Tales posicionamientos (aprendiente-enseñante) pueden ser simultaneizables y están presentes en todo vínculo (padres-hijos, amigo-amigo, alumno-profesor...). Así como no se podría ser alumno y profesor de su alumno al mismo tiempo, por el contrario, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar.

<sup>4</sup> Puede consultarse el concepto de «modelo médico hegemónico» en Nora Elichiry, *El niño y la escuela*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

Contamos con la pedagogía, que trabaja con la relación alumno-profesor. Sus desarrollos son importantes y necesarios. La psicopedagogía no es, ni pretende ser, una *disciplina*<sup>5</sup> superior ni es sumatoria de la psicología y la pedagogía.

Pienso que probablemente algún día se cambiará el nombre de nuestra disciplina, ya que viene de una historia que necesitamos cuestionar<sup>6</sup>. Aunque se llama psicopedagogía, no es psicología más pedagogía, aunque se refiere a *paidos* (niños) no trata sólo de niños...<sup>7</sup>

Contamos con la epistemología genética, que nos habla de un sujeto del conocimiento, *sujeto epistémico*, que construye sus estructuras cognitivas. Sujeto activo que a través de la asimilación y acomodación tiende a adaptarse al medio.

Contamos también con el psicoanálisis, que al dar cuenta del *sujeto deseante* nos permitirá ir más allá de lo que pretende la lógica. A su vez, el psicoanálisis aporta cuestiones imprescindibles para el esclarecimiento de los aspectos inconscientes y transferenciales en el aprendizaje, por nombrar sólo algunos.

Contamos también con desarrollos importantes de la antropología, el estructuralismo, la lingüística y la historia, que nos permiten pensar al alumno *haciendo-haciéndose* en/a las culturas.

Pero la psicopedagogía<sup>8</sup> necesita definir su propio sujeto, yo defino como sujeto propio de la psicopedagogía al *enseñante-aprendiente*. Es decir, al sujeto de la autoría de pensamiento.

Al conseguir situar a este sujeto, ya no se reduce al contexto escolar el análisis de las relaciones aprendientes y enseñantes. Lo cual trae por lo menos varias consecuencias necesarias y saludables para la posibilidad del imprescindible trabajo interdisciplinario (trabajo que sólo puede darse cuando cada disciplina profundiza en la singularidad de sus diferencias, sin intentar quitar terreno a la otra, ya que el niño es uno; lo que difieren son los lugares desde donde puede analizárselo)<sup>9</sup>.

Quiero referirme a algunas consecuencias enriquecedoras a partir de la

---

<sup>5</sup> Favre señala que se puede hablar de disciplina cuando se cumplen los criterios siguientes:

- a) Hay una denominación de la disciplina que es reivindicada por una comunidad científica y que se emplea corrientemente.
- b) Existe un consenso relativo en cuanto a que una serie de objetos de estudio incumben en especial a esa disciplina.
- c) Hay instituciones de enseñanza y de investigación con probabilidades de perdurar, especialmente a través de un sistema de reclutamiento, reconocidas como científicamente legítimas.
- d) Hay medios propios de difusión y de discusión de los resultados de la investigación (coloquios, revistas, libros).

Este conjunto de criterios, aunque clásico, no es limitativo. Así resulta posible hablar de saberes organizados, instituidos, codificados, enseñados, sin referirse a su naturaleza teórica. Los discursos que se producen sobre el objeto estudiado forman parte de éste, no son externos a él; pertenecen a la representación de ese objeto, de tal modo que éste es modificado por lo que se dice de él, si el proceso de conocimiento es modificado por el objeto que estudia.

Extraído de Jacky Beillerot, *Saber y relación con el Saber*, Paidós, Buenos Aires, 1998.

<sup>6</sup> Consultar el libro de mi autoría, *La alegría de hacer(se) en Psicopedagogía*, de próxima aparición.

<sup>7</sup> El pedagogo era en la antigüedad el esclavo que conducía a los niños. Los conducía hacia el maestro, que estaba encargado de su crianza. Interesante reflexión para percibir la diferencia entre el maestro que acompaña al aprendiente y el Maestro (con mayúscula) que está en el «entre».

<sup>8</sup> Podríamos decir que la psicopedagogía se dirige al sujeto autor, así como el psicoanálisis al sujeto deseante y la epistemología genética al sujeto cognoscente.

<sup>9</sup> Consultar Jorge Gonçalves da Cruz, «El conocer y sus equívocos, lo co-disciplinario», *Revista E.Psi.B.A.*, N°1, Buenos Aires, 1995.



definición del sujeto propio de la psicopedagogía. El psicopedagogo podrá definir mejor su rol en relación con la escuela, con la familia y con el medio social, percibiendo también la necesidad de su intervención con los medios de comunicación.

En la escuela, el psicopedagogo puede trabajar sin sustituir al pedagogo, incluyendo otro modo de mirar, que consiste en leer en los alumnos y profesores las posiciones enseñantes y aprendientes. Tampoco pretenderá sustituir al psicólogo escolar.

A su vez, la intervención psicopedagógica se amplía dirigiéndose a los posicionamientos enseñantes y aprendientes en cualquier vínculo: los hijos en relación con los padres, los padres en relación con los hijos, el esposo en relación con la esposa, la hermana en relación con el hermano y los medios de comunicación como enseñantes.

## Sujeto aprendiente

Al término «sujeto aprendiente» estoy dándole el carácter de concepto.

Pienso al *sujeto aprendiente* como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (Conocimiento-Cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación).

El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de *sujeto enseñante*, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aun: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente.

El aprendiente se sitúa en la articulación de la información, el conocer y el saber, pero particularmente entre el conocer y el saber.

*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.*

La psicopedagogía está de algún modo dirigiendo su mirar precisamente a la interrelación entre conocer y saber.

El objeto de la psicopedagogía no es, entonces, desde mi punto de vista, el contenido enseñado o el contenido aprendido o no aprendido. Son los posicionamientos enseñantes y aprendientes, y la intersección problemática (nunca armónica) pero necesaria entre el conocer y el saber.

El sujeto aprendiente se sitúa siempre en diversos «*entres*», pero a su vez los construye como lugares de producción y lugares transicionales. Nombraré algunos de estos *entres*:

*Entre* la responsabilidad que el conocer exige y la energía deseante que surge del desconocer insistente.

*Entre* la certeza y la duda.

*Entre* el jugar y el trabajar.

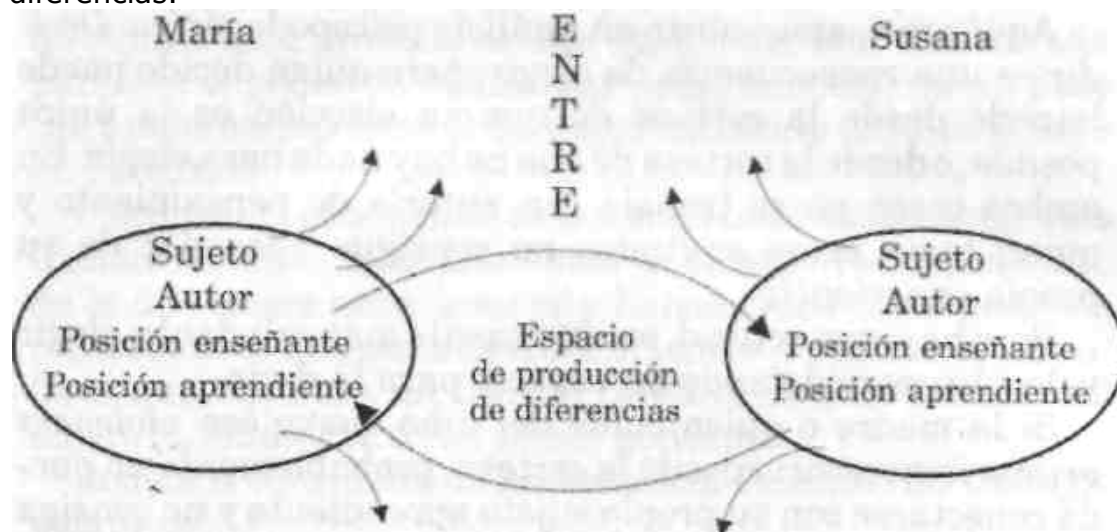
*Entre* el sujeto deseante y el cognoscente.

*Entre* ser sujeto del deseo del otro y ser autor de su propia historia.

*Entre* la alegría y la tristeza.

*Entre* los límites y la transgresión.

El «entre» que se construye entre el *sujeto aprendiente* del aprendiente y el *sujeto enseñante* del enseñante es un espacio de producción de diferencias.



*Descubrirse diferente - Descubrir la incompletud*  
*Descubrirse sujeto: constituyendo al aprendiente*  
*Cómo se constituye el sujeto aprendiente*

Desde los albores de su existencia, en el bebé ya se está constituyendo el sujeto aprendiente siempre en relación con la modalidad de enseñanza y aprendizaje de sus padres.

Mucho se ha estudiado sobre la relación madre e hijo en psicoanálisis. Sin embargo, la psicopedagogía aun no ha realizado aportes significativos que permitan visitar esos análisis desde la óptica del aprendizaje.

Detengámonos en una posible situación:

Un bebé llora, su mamá le da el pecho. El bebé toma un poquito y continúa llorando. Esta situación simple puede incluir diferentes escenas, algunas de ellas antagónicas, según cuales sean los posicionamientos aprendiente enseñante del adulto y del niño en cuestión.

Sin duda, el adulto necesita interpretar el llanto del niño y decidir una *acción* para atenderlo. Piera Aulagnier<sup>10</sup> ha trabajado este aspecto llamando *violencia primaria necesaria* a esa intervención necesaria saludable, pero que no deja de ser violenta, en la cual la mamá tiene que decidir por el niño.

Aquí precisamos abrir un análisis psicopedagógico. *Decidir* es una consecuencia de elegir, pero quien decide puede hacerlo desde la certeza de que su elección es la única posible, o desde la certeza de que no hay nada para elegir. En ambos casos no se trabaja con autoría de pensamiento y quien toma estas actitudes no consigue aprender de su propia experiencia.

Pero hay otra actitud, en este caso la más saludable: elegir y decidir, pero dejando un espacio para la duda.

Si la madre o quien cuide del niño ejerce esa *violencia primaria necesaria* desde la certeza, probablemente no pueda conectarse con su propio sujeto

<sup>10</sup> Piera Aulagnier, La violencia de la interpretación, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1977.

aprendiente y no consiga aprender, que es intervenir desde ese «entre» entre la certeza y la duda.

Por el contrario, si la madre *decide* y opera según su interpretación del motivo del llanto del bebé, pero permanece abierta a cambiar la interpretación previa a partir de la respuesta del bebé, posibilitará a su vez su propio aprendizaje y el del bebé.

Un hito en la constitución del *sujeto aprendiente* es algo que sucede entre los 3-4 años. Cuando el niño conoce que lo que sueña no acontece en la realidad, conoce simultáneamente la diferencia entre pensar y hablar.

A partir de descubrir que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo, infiere que sus enseñantes (padres, maestros, los poderosos en general) pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal *descubrimiento-construcción* introduce el permiso para ser diferente y abre un espacio para salir de la dependencia (del niño y la niña ante su padre y madre y del aprendiente ante sus enseñantes). Pero esa construcción (yo produzco mis pensamientos) conecta con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que otro piense por él o en él.

Por otra parte, este descubrimiento-construcción que hirió su omnipotencia es actualizable cada día (aun en el adulto) para poder seguir aprendiendo.

El psicoanalista argentino Luis Hornstein dice que «cuando el niño descubre que es una ilusión atribuir a la mirada parental el poder de definir sus pensamientos, da un paso tan fundamental como el del descubrimiento de la diferencia de los sexos»<sup>11</sup>.

Psicopedagógicamente, considero a tales acontecimientos (reconocimiento de la diferencia de sexos y reconocimiento de la diferencia entre pensar y hablar) más como procesos constructivos que como descubrimientos. Procesos constitutivos que implican un trabajo psíquico de constitución del sujeto aprendiente como sujeto pensante.

Podemos considerar la importancia de estos dos trabajos psíquicos:

a) Descubrimiento-construcción de la diferencia de sexos: hecho marcante para la existencia del *sujeto deseante*.

b) Descubrimiento - construcción de la diferencia entre pensar y decir: hecho marcante para la existencia del *sujeto cognoscente*.

El posicionamiento ante las dos diferencias enunciadas marcará la existencia del *sujeto aprendiente*.

Estos dos trabajos psíquicos, pero principalmente el segundo, colocan al niño, en una edad muy temprana, en contacto con un fuerte «sentimiento de orfandad». Ya no podrá contar con otro que piense por él y deberá ir asumiendo la responsabilidad de sus acciones.

Al descubrir la diferencia entre pensar y hablar, la libertad, la potencia y el dolor quedaron asociados al acto de pensar.

Esta construcción marca la no visibilidad del proceso de pensar y también señala al pensar como una de las principales herramientas de diferenciación y, por lo tanto, imprescindibles para las construcciones identificatorias.

El niño reconoce su propia autoría de pensamiento (su potencia pensante) a partir de la experiencia de diferenciación con el otro, que le provee la vivencia de que puede guardar o hasta esconder su pensamiento.

---

<sup>11</sup> Luis Hornstein, *Cuerpo, historia e interpretación*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Encuentro que muchos de los problemas de aprendizaje se anclan en una perturbación de ese trabajo constructivo de la infancia. Se trata de una violencia encubierta ejercida por los adultos hacia el niño, que coloca el deseo y el pensar del adulto como si fuera del niño. Son situaciones que llevan al niño a creer que piensa aquello que el adulto desea que el niño piense.

Psicopedagógicamente, este momento es paradigmático. El modo como se haya transitado por él incidirá en el posicionamiento aprendiente del sujeto. Pero debemos recordar que no se trata de un episodio que se vive aquella vez para ya no volver a él, sino que es un trabajo psíquico permanente, que se va imponiendo con diferentes características ante los diversos momentos de creatividad.

El pensar y el aprender, nos ligan y nos desligan simultáneamente.

Nos ligan a la cultura y a la ciencia, ya que la sociedad, la escuela y los otros deben suministrarlas como enseñanza y, a su vez, también nos desligan, ya que sólo y en la medida en que reconstruyamos y modifiquemos la enseña-información, imponiéndole la marca de nuestro saber y conocimientos anteriores, podremos aprender.

El proceso de aprendizaje se genera en la inquietud y la engendra.

Reconocerse un derecho a pensar implica renunciar a encontrar en la escena de la realidad una voz que garantice lo verdadero y lo falso, y presupone el duelo por la certeza perdida. Tener que pensar, dudar de lo ya pensado, verificarlo, son las exigencias que el yo no puede esquivar...  
Dice Piera Aulagnier.

*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.

## **Sujeto enseñante**

Definimos al sujeto aprendiente como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos enseñante, o «sujeto enseñante». Detengámonos aquí. Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a «mostrar», a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad.

Cuando aprendemos, también necesitamos «relatarnos» a nosotros mismos lo que aprendimos. Por eso, escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos, se nos va haciendo visible nuestro pensamiento, como si estableciéramos un diálogo entre enseñante y aprendiente. Tal diálogo, no siempre armónico, estará más o menos favorecido por la posibilidad que tenga, y principalmente haya tenido, la persona, cuando niño, para jugar, en soledad y con otros.

El padre, la madre, los maestros y profesores como enseñantes proporcionan un espacio saludable de aprendizaje cuando consiguen apelar al sujeto enseñante de los aprendientes. Es decir, cuando no sólo ni principalmente se coloquen en posición de aprender de los hijos y/o

alumnos, sino cuando consideren que estos últimos conocen y saben.

Aun desde la primera infancia todos contamos con ciertas ideas acerca de las cosas que aun no conocemos; esas ideas a veces hasta conforman teorías. No se puede aprender, verdaderamente, sin poner en diálogo esos conocimientos y saberes con los nuevos conocimientos. Quien enseña necesita hacer que se ponga en juego ese saber.

Una clase puede comenzar así: a) «El tema de hoy es...» y a partir de allí comenzar a hablar o puede comenzar así: b) «El tema que hoy nos convoca es... me gustaría que ustedes me contaran qué ideas tienen al respecto, incluso antes de que yo comience».

Decía que uno de nuestros puntos de partida supuso ampliar el concepto de enseñante y el del sujeto enseñante, este avance nos reenvió a redefinir el sujeto de la psicopedagogía como un *sujeto simultáneamente aprendiente y enseñante, es decir a un sujeto autor*.

## **Sujeto aprendiente - enseñante: sujeto autor**

Un sujeto se constituye como autor (proceso que es un continuo nunca acabado e iniciado incluso antes del nacimiento) a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes.

Transcribiré las palabras de dos pequeñas niñas, que creo definen cómo desde la conjunción de autorías se aprende y se constituye el aprendiente<sup>12</sup>.

Se trata de un diálogo que escuché hace tiempo. Las nenas hablaban entre ellas. Sin la interferencia de ningún adulto, se vieron en la necesidad de explicar qué quiere decir «aprender». ¿A qué se refiere ese verbo «aprender», que se introduce entre otro verbo que suele ser «ir» «querer» o «desear» y el objeto de conocimiento? Cuando decimos: «Quiero aprender computación» o «deseo estudiar inglés» o «voy a aprender matemática», ¿qué relación se establece entre el querer y la computación, entre el ir y la matemática, o entre el desear y el inglés?

- Me voy a aprender a nadar -dice Silvina con la alegría de sus 6 años recién cumplidos.
  - ¿Vas a nadar? -interviene la hermana, tres años menor.
  - No, voy a **aprender** a nadar.
  - Yo también voy a jugar a la pileta.
  - No es lo mismo. Yo voy a **aprender** a nadar -dice Silvina.
  - ¿Qué es aprender?
  - Aprender es ... como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces... papá me dio una bici ... más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tenés que sostener andando ...
  - A mí me da miedo andar sin rueditas.
  - Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo «así se anda en bici...». No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici..., muchos días, y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío.
- Entonces yo dije: ¡Ah ...! ¡APRENDÍ!

Una mujer, que escuchaba la escena desde lejos, no pudo dejar de mirar

---

<sup>12</sup> En mi libro Poner en juego el saber analizo el diálogo entre las niñas.

la alegría del «aprender» pronunciado, que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña y aparecía en el brillo de sus ojos.

- ¡Ah!, aprender es casi tan lindo como jugar -respondió.
- Sabés, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: «hoy es el día de aprender a andar en bicicleta». «Primera clase: andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera clase: doblar. No tenía un boletín donde anotar: muy bien, excelente, regular... porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese dejado aprender.

Un aspecto olvidado, aun para las propias posturas constructivistas, es que el sujeto no sólo es activo en cuanto a la construcción del conocimiento que va a «incorporar» (es decir, en cuanto aprendiente), sino también lo es en cuanto transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante.

Por ejemplo, el alumno, construye (transforma) los conocimientos que incorpora (que se apropia), pero, a su vez, transforma la situación educativa y al maestro y/o a sus compañeros, para poder apropiarse de su «sujeto autor».

Aquí vemos la importancia subjetivante del aprendizaje.

Lo más importante que el sujeto autor produce no es *conocimiento para sí*, sino la transformación en él y en quienes lo circundan. Si la escuela no propicia el desenvolvimiento del sujeto enseñante del alumno, el constructivismo sólo quedará en un nivel de buenas intenciones. Muchas veces lamentablemente hasta se utiliza una modalidad constructivista para adaptar al niño a la escuela, olvidando la parte recíproca: que la escuela necesita también adaptarse al niño y a la niña<sup>13</sup>.

Un papá es aquel que puede jugar con -y moverse de- el lugar de *padre* (ley conocimiento) para dejarse constituir en papá, en el «entre» entre él y su hijo o hija.

Una mamá es aquella que puede jugar con el lugar de *madre* (cuidadora-limpiadora) para dejarse constituir como mamá, en el «entre» entre ella y su hijo o hija.

El sujeto autor del niño, desde donde aprende, sólo se potencia cuando se deja aparecer al sujeto enseñante del niño. Es decir, cuando la madre y el padre se dejan afectar por el sujeto enseñante del hijo y de la hija.

## **Función enseñante**

Diferenciaré «sujeto enseñante» de «enseñante» como función.

Los maestros y profesores no son los únicos que enseñan. Diferentes instancias, situaciones y personas cumplen una *función* enseñante.

La psicopedagogía trabaja sobre, en, desde esas funciones enseñantes y aprendientes de diferentes personas e instancias.

Ése fue uno de nuestros puntos de partida: ampliar un aspecto desde el que ya la pedagogía trabajaba, considerando la importancia de la relación profesor-alumno. La psicopedagogía comenzó a señalar la necesidad de trabajar con la relación *padre como enseñante-hijo/a como aprendiente madre como enseñante-hijo/a como aprendiente*.

---

<sup>13</sup> La lógica subyacente es aquella que toma lo parcial como la totalidad.

Allí nos encontramos con el grupo familiar y su importancia, ya sea para favorecer un aprendizaje saludable y alegre como para dificultarlo produciendo diferentes síntomas e inhibiciones. Es preciso, entonces, recurrir al psicoanálisis, más allá de los conocimientos que Piaget y los pospiagetianos nos vienen dando para comprender los procesos cognitivos<sup>14</sup>.

Necesitamos, entonces, incluir como sujetos de nuestras intervenciones a los enseñantes, padres, maestros y actualmente también a los medios de comunicación<sup>15</sup>.

Pero, a su vez, al ir al encuentro de las significaciones inconscientes que dentro de la familia operan como posibilitadores o inhibidores del aprendizaje, nos vimos en la necesidad de construir conceptos nuevos que llamamos «modalidad de aprendizaje» y «modalidad de enseñanza».

## **Función enseñante de los objetos de la telemática: el televisor**

En mi libro *Psicopedagogía en psicodrama*, analizo la incidencia de la telemática (T.V., Internet, etc.) en la constitución de la subjetividad. Aquí no quiero dejar de señalar la importancia enseñante de un objeto: el televisor, que es un aparato, incluido en casi todas las casas, y que cada vez más está siendo el protagonista de la vida familiar.

Veamos la diferencia entre el televisor y un maestro autoritario. Este último puede hasta decir: «cállese la boca», «no pregunten», «nadie puede decir nada», «es lo que yo digo». En este caso, está explícito que si no pregunté es porque el maestro es malo, la maestra es gritona, no me deja hablar.

Con el aparato televisor no hay posibilidad de preguntar, de interrumpir.

Quiero abrir la discusión acerca de la incidencia del *objeto televisor* en los modos de pensamiento y las modalidades de aprendizaje. Me refiero al *objeto televisor*, más que a la televisión como fenómeno. El análisis de la programación merece otro estudio aparte.

Creo que un análisis psicopedagógico del televisor debe estar dirigido a precisar cuáles son las diferencias en los posicionamientos *aprendientes* entre un sujeto ante el televisor como enseñante y un sujeto ante un humano como enseñante. Al hablar del televisor como enseñante, no me estoy refiriendo a los programas, sino al vínculo enseñante-aprendiente que se establece entre cualquier persona y el televisor.

Actualmente los medios de comunicación, principalmente la televisión y prefiero decir *el televisor* (ese aparato que está en el medio de todas las familias), aparece como un enseñante, con una fuerza más grande que la propia escuela.

Comencé a pensar en la importancia del *objeto T.V.* a partir de lo observado en la coordinación de grupos de adultos dedicados a la revisión de la historia de aprendizaje. En tales grupos utilizo técnicas psicodramáticas.

Me impactó una diferencia generacional importante en cuanto a los objetos utilizados en la construcción de las escenas y la disposición de los

---

<sup>14</sup> Producto de este momento es mi libro *La inteligencia atrapada*.

<sup>15</sup> Véase «Cuerpo, aprendizaje y acto creativo en la era telemática», *Revista E.Psi.B.A.*, N° 6, Buenos Aires, 1997.

cuerpos en el espacio: En la construcción espacial de los recuerdos, el *objeto televisor* está ocupando, para los jóvenes, el lugar que en los mayores de cuarenta años, ocupa el objeto *mesa para comer*.

En psicodrama<sup>16</sup>, doy gran importancia al montaje de la escenografía por parte del participante que proporciona la escena. Situar el propio cuerpo en relación con los objetos recordados del pasado, es un posibilitador de la emergencia de afectos y sentidos que podrían estar sepultados, *impidiendo que aquellas situaciones se hicieran pensables* y, por lo tanto, dejándolas fuera de la posibilidad de historiarlas o perforando y desgarrando el tejido autobiográfico necesario.

Cuando propongo a adultos mayores de cuarenta años recordar escenas infantiles familiares de aprendizaje, la mayoría de ellas acontecen alrededor de la *mesa*, aunque el pedido no sea una escena de alimentación familiar. Mayoritariamente, las escenas se montan así: una familia en círculo, cenando o almorzando. Pueden estar amándose u odiándose, hablando de cosas interesantes o triviales, pero todos en círculo, mirándose y comiendo.

Un fenómeno que me sorprendió es que en los jóvenes menores de 25 años, ante el mismo pedido, *con la misma insistencia en que aparece la mesa en los mayores, en ellos aparece el televisor*.

Además, todos podemos percibir que actualmente un niño que desea discutir con sus padres utiliza como argumento de autoridad la siguiente frase: «*lo vi en la televisión*», o aun «*me lo vi por T.V.*». Esas frases vienen a situarse en el lugar que años atrás ocupaba el argumento irrefutable: «*me lo dijo la maestra*».

Sin siquiera comparar televisor con maestra, me interesa detenerme en la diferencia que se introduce a partir de que la expresión verbal utilizada sea «*me lo dijo*» o «*lo vi*».

Cuando decimos «*me lo dijo*», en la frase hay alguien que dice algo, algo dicho y alguien que recibe lo dicho. Tres personajes. Cuando se dice «*lo vi por televisión*», es como si estos tres se hubiesen conglomerado en uno<sup>17</sup>.

Sabemos que para que el aprendizaje acontezca, se necesita la presencia y la diferencia entre tres instancias: aprendiente-enseñante-conocimiento. Trataremos de ver qué acontece en la relación con el televisor.

Existe un posicionamiento aprendiente diferente entre: «*me lo dijo la profesora*» y «*lo vi por T.V.*».

En el primer caso se hace referencia a una persona enseñante, y da cuenta de la existencia de tres términos:

- a) Quién lo dijo (lugar enseñante).
- b) Lo dicho (conocimiento - información)
- c) Quién lo recuerda y enuncia (lugar aprendiente).

En el segundo caso, «*lo vi en T.V.*», indica un posicionamiento donde la distancia entre los tres términos se acorta y donde se desdibuja el autor de lo relatado.

En el caso de «*yo lo vi*», va a ser más difícil colocar en cuestión lo visto. Cuando «*lo dijo la profesora*», en esa distancia que hay entre la profesora que habla y yo que escucho, con más facilidad puede hacerse pensable el

---

<sup>16</sup> Puede consultarse Alicia Fernández, Psicopedagogía en Psicodrama, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.

<sup>17</sup> En Argentina, los chicos y los adolescentes en lugar de decir a otro «¿viste tal programa por televisión?», dicen, «¿te viste?», «sí, me vi tal programa». Me parece interesante que suceda esto.



conocimiento transmitido por el enseñante. Puedo investir a la información de mayor o menor credibilidad, de acuerdo con el conocimiento que tengo acerca de ese enseñante. Puedo decir «ella cree que es así», pero en cambio a partir del yo *lo vi*, es más difícil cuestionar, porque aquella distancia necesaria entre el enseñante, el aprendiente y el objeto de conocimiento ha quedado reducida.

En el posicionamiento aprendiente ante el enseñante humano, se facilita el trabajo de interpretación y por lo tanto el trabajo de pensamiento, en la medida en que se introduce una diferencia entre lo hablado y el hablante. Ahí está la grieta donde puede trabajar el equilibrio necesario entre la certeza y la duda, que hace posible al pensamiento. Facilita la inclusión de «interpretación, mi originalidad, en relación con lo hablado, mi cuestionamiento en relación con lo enseñado». Ya que yo me diferencio del que lo dijo.

No estoy haciendo una crítica al aparato televisión. El televisor puede servir para pensar cuestiones que hacen a las modalidades de enseñanza, que se hacen patogénicas cuando, además del televisor, están las personas funcionando como televisores. La modalidad del televisor es también la modalidad de enseñar de muchos que están en el lugar de enseñantes.

La preponderancia del televisor no es causante de problemas; es un ingrediente que se sobreagrega a la modalidad de enseñanza exhibicionista.

Vamos a imaginar a doña María; resulta que el vecino es don Pepe. Llega don Pepe, la encuentra a doña María y le dice: «en la plaza, un negro violó a una chica». Puede ser que doña María conozca a don Pepe y entonces puede reflexionar: «este don Pepe es racista y por eso dice que fue un negro el violador». Cuando llega su marido, probablemente dirá: «¿sabés que don Pepe *dijo* que vio un negro violando a una chica? ¿Será verdaderamente así? Te acordás que don Pepe siempre habla mal de los negros»... empiezan a pensar.

Doña María ve por televisión una información: «un negro violó a una chica»; llega el marido y entonces probablemente dirá: «sabés un negro violó a una chica. Lo vi por televisión». Ya está, no hay nada más que pensar, se ha perdido la distancia entre el enseñante y el aprendiente. No se establece el aprender como un espacio «entre», como campo de diferencias.

En el impacto, la imagen visual tiene más fuerza de verdad que la palabra. Ésta deja más espacio para la pregunta.

Cuando digo «pienso esto», no quiere decir «esto es así». Precisamente ése es el lugar donde me incluyo diferente de aquello. Me incluyo con la pregunta.

«Yo pienso» sería, en última instancia, lo mismo que yo *me estoy preguntando*. Deja abierta la posibilidad de otras cosas, es decir, abre. Por eso, la expresión de los chicos «yo me vi tal cosa en TV», indica como si fuera él quien se vio, como si no hubiera diferencia entre lo visto y el que ve.

«Comunicación de una palabra activa en la conciencia todo un campo semántico diferenciado. La imagen posee un funcionamiento inverso, comunica un complejo de emociones y significados, obliga a captar instantáneamente un todo indiviso de significados y de sentimientos indiscernibles, obturando una postura crítica.

Una comunicación para convertirse en experiencia cultural exige una postura crítica. La comunicación visual tiende a colocar al sujeto en un lugar de receptor pasivo, dificultando el juicio crítico... La invasión excesiva de estímulos por vía sensorial y no conceptual tiende a afectar la actividad de representación, no enriquece la imaginación y puede provocar intoxicación<sup>18</sup>.

No estoy colocando estas ideas para lamentarnos del avance de la técnica<sup>19</sup>, sino para que nos autoricemos a intervenir.

Dando lugar en nuestra conceptualización e intervención psicopedagógica a los cambios subjetivos producidos por los objetos telemáticos y su incidencia en el aprendizaje, nos sustentaremos en la fuerza del pensamiento crítico, tratando de humanizar la tecnología.

Como dice Emiliano Galende<sup>20</sup>, delante de una cultura tecnocrática, eficientista, individualista, es cuando más precisamos nutrirnos de los valores «de la cultura de la libertad y la autonomía».

Tendremos que hacer lo que nos propone Piera Aulagnier: convocar a la búsqueda de los nexos que mantengan el fondo de memoria que nos permita trabajar con los principios de permanencia y de cambio. Y ese nexo es, precisamente, nuestra propia autoría de pensamiento. Así conseguiremos situarnos ante el futuro, autorizándonos a construir y construirnos un pasado. Tarea permanente, nunca acabada. Tarea que sólo podemos hacer cada uno de nosotros como actores y biógrafos de nuestra historia.

---

<sup>18</sup> Clara R. de Schejtman en «Los juegos del niño en la actualidad, su incidencia en la construcción del psiquismo», Revista Topía, N° XXIV, pág.33, Buenos Aires, noviembre/febrero 1998/99.

<sup>19</sup> Las colegas del Uruguay Beatriz Montaldo, Gelia Gómez, Ana Mosca y Esperanza Martínez en la Revista de E.Psi.B.A., N° 6, nos dan un bellissimo ejemplo, de cómo situarse ante los avances de la técnica de un modo creativo.

<sup>20</sup> Emilio Galende, "La cultura de la imagen y la subjetividad actual", Revista Zona Erógena, N° 24, pág. 13, Buenos Aires, invierno de 1995.