

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera
Departamento de Humanidades
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta
Dra. Marcela Aguirrezabala
Dr. Sebastián Alioto
Lic. Carolina Baudriz
Lic. Clarisa Borgani
Prof. Lucas Brodersen
Lic. Gonzalo Cabezas
Dra. Rebeca Canclini
Lic. Norma Crotti
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

Enseñar y aprender en las instituciones educativas

Volumen 7

Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanesa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	

Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de ‘modalidades de aprendizaje’ y ‘modalidades de enseñanza’ de Alicia Fernández

Sandra Bertoldi

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

bertoldi@speedy.com.ar

Liliana Enrico

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

liliana.enrico@gmail.com

Desde el año 2014 se está llevando adelante una investigación, desde la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, que busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las condiciones de aparición y los procedimientos que se utilizan para la producción de categorías/conceptos teórico-instrumentales en psicopedagogía, estableciendo los sustentos pertinentes y la rigurosidad epistemológica?¹.

Acordamos que es necesario el *empleo riguroso de los términos y conceptos* en todo campo disciplinar. Que en particular, en nuestro campo, los *referentes conceptuales e instrumentales* han dado lugar a debates científicos y profesionales tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Por ello, consideramos relevante avanzar en un *análisis epistemológico* de dichos conceptos, por sus contribuciones y efectos al campo de las prácticas científicas, de las prácticas profesionales y de la formación académica de los psicopedagogos en pos de una sólida *relación entre ciencia y profesión*.

Este estudio se propuso analizar un conjunto significativo de ‘producciones teóricas escritas’ de referentes nacionales de nuestra disciplina. Se inició con la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández², por su reconocimiento profesional a nivel nacional e internacional, por el volumen y accesibilidad de su obra, y la adopción de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico.

En el marco de estas jornadas, es nuestra intención compartir el análisis epistemológico de dos de sus conceptos, a saber: ‘modalidades de aprendizaje’ y ‘modalidades de enseñanza’, desde la perspectiva histórico-epistemológica de G. Canguilhem.

¹ Equipo de Investigación dirigido por la Mg. Sandra Mónica Bertoldi; Co-Directora: Mg. Liliana Enrico; Asesor Externo: Dr. Roberto Follari; Integrantes: Mg. María del Carmen Porto; Lic. Daniela Sánchez; Lic. Luján Fernández, Dra. Sonia Iguacel. Colaboradora: Mg. Soledad Vercellino.

² Su producción consta de 6 libros (1987/1992/2000/2011) de su autoría traducidos al portugués. Además, seleccionamos para su análisis diez (10) artículos publicados en la revista E.PSI.B.A (Espacio Psicopedagógico Brasil-Argentina-Uruguay) que ella dirigía.

Dimensiones para realizar un análisis epistemológico

Para realizar este análisis consideraremos las siguientes dimensiones:

La identificación de un concepto en la obra de un autor: denominación, definición, función de interpretación (Canguilhem, 2009).

La localización de su origen y/o comienzo: el comienzo de un concepto, de una disciplina esconde, bajo las semejanzas de vocabulario que atestiguan el origen, un desplazamiento, una ruptura. Comienzo-nacimiento y origen-antepasado constituyen momentos, relaciones históricas de la práctica científica, de los cuales son parte los conceptos y sus campos de formación. En cuanto al *origen*, identifica la procedencia (disciplinar) del nuevo concepto y qué relación mantiene con él (filiación-convergencia-importación-conversión-sustitución). El *comienzo*, revela los puntos en los que se ha operado la transformación, a qué elementos concretos afecta; por ejemplo: si hubo cambio de significado (Vázquez García, 2011).

Identificar su contexto de aparición: abarca contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico. Jamás puede consistir simplemente en la aplicación de un aparato teórico (ya que la teoría es móvil, susceptible al cambio, está enraizada en contextos históricos y culturales al igual que los objetos a los que se aplica). Se trata de un análisis detallado, informado por la teoría, pero no sobredeterminado por ella. (Bal, 2009).

Seguirlo en su trayectoria: pues los conceptos tienen la posibilidad de cambiar en su propia conceptualización. Van variando: ajuntándose, ampliándose, precisando a lo largo de la obra de los autores. Los conceptos viajan dentro de su propia conceptualización.

Establecer su rigurosidad epistemológica: en este punto interesa considerar si los autores se preocupan en explicitar sus sustentos y las decisiones epistemológicas tomadas, si aclaran y declaran cuando un concepto pertenece a otro campo, y el modo en que realizan estos movimientos, lo que nos implica ir a los conceptos de base para hacer este análisis. (Bourdieu, 2008).

Conceptos psicopedagógicos seleccionados: modalidad de aprendizaje y modalidad de enseñanza

La identificación de un concepto: 1. Modalidad de aprendizaje

Denominación: Modalidad de Aprendizaje

Definición: Es una *matriz*, un *esquema de operar*, un *molde relacional*, armado entre la madre como enseñante y el hijo como aprendiente, que continúa construyéndose en las posteriores relaciones entre personajes aprendientes y enseñantes a lo largo de toda la vida. Mantiene una tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia (modo anterior de relacionarse) y lo que necesita cambiar. Se va transformando con el uso, pero la matriz sigue quedando como estructural. Se trata de una *estructura organizativa* de aspectos del orden de: la significación, la lógica, lo simbólico, la corporeidad, la estética, que se va dando espontáneamente y significa un intento de ahorro de energía. Es como un *idioma* que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos. Marca una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno. El supuesto equilibrio acomodación-asimilación sería la dinámica esperable de una modalidad de aprendizaje saludable

Función de interpretación: se trata de un concepto que permite *conocer* la forma particular de cada sujeto de relacionarse con lo conocido y lo no conocido, de descubrir y construir conocimientos (de hacer propio lo ajeno) así como su posicionamiento ante sí mismo como autor. A través del modo en que los enseñantes (familia y escuela) hayan conseguido reconocer al niño como aprendiente (con capacidad de pensar, de preguntar, de jugar) y como enseñante. También permite *diagnosticar* una modalidad de aprendizaje como saludable o patológica e *intervenir* es una apuesta a propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares de cada persona, ofreciéndole espacios en los que pueda realizar experiencias con enseñantes que favorezcan ese proceso.

La identificación de un concepto: 2. Modalidad de enseñanza

Denominación: Modalidad de Enseñanza

Definición: es una manera de mostrar lo que se conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente. Y que se constituye desde el inicio de la vida, y se va construyendo a partir de la modalidad de aprendizaje en cada persona. La *modalidad de enseñanza* (como la *modalidad de aprendizaje*) también supone un modo particular de *organización* entre una serie de elementos heterogéneos: a) cierto *modelo relacional* entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; b) un reconocimiento de sí mismo como *autor*. c) Un tipo de *relación con el saber*; d) la facilitación o restricción de *vínculos solidarios con pares* de la misma faja etaria, y e) *experiencias de vivencia de satisfacción* en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido. Diferencia *cuatro modalidades de enseñanza*, a las que denomina utilizando los términos: mostrar-guardar-esconder-ocultar-exhibir-desmentir, que remiten a posicionamientos entre tres instancias, quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento. Una *modalidad de enseñanza saludable* (en niños, en adultos) articula simultáneamente el mostrar y el guardar lo que conoce, sin necesidad de exhibirlo (se) o esconderlo (se) por inseguridad, temor, culpa o vergüenza.

Función de interpretación: Se trata de un concepto que permite *conocer* la manera en que alguien conoce y como considera que el otro puede conocer, a partir de un reconocimiento de sí como autor con una forma de relación con el saber, que conforman las modalidades de enseñanza tanto en familias, escuelas y medios de comunicación. También permite *diagnosticar* una modalidad de enseñanza como *saludable o patológica*; esto es, cómo una modalidad de enseñanza de los padres/docentes/medios (en relación con la posición que tienen frente al conocimiento) incide en la modalidad de aprendizaje de un niño-alumno e **intervenir**, propiciando al enseñante conectarse con su posición aprendiente y favorecer que los aprendientes puedan conectarse con la posición enseñante de ellos.

La localización de su origen y/o comienzo: Modalidad de aprendizaje-Modalidad de enseñanza

En los *idiomas del aprendiente* (2000) la autora expresa: “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’.

Modalidad de aprendizaje. Origen:

Piaget observa que si bien los detalles de los movimientos asimilativos o acomodativos van variando, hay una *invariancia* en su presentación, en cualquier proceso de adaptación de todo ser vivo. Estas *invariancias* proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia. “Yo creo que, también proporcionan la arquitectura para la atribución simbólica de significaciones personales a los procesos de aprendizaje individuales” (Fernández, 1987: 123)

Sara Paín observa la *constitución de diferentes modalidades en los procesos representativos* cuyos extremos pueden describirse como: hipoasimilación-hiperacomodación, hipoacomodación-hiperasimilación.

Comienzo: ¿en qué punto operó la transformación?

El análisis de la ‘modalidad de la inteligencia’ [Piaget-Pain] en su operar *nos permite* llegar a ciertas conclusiones acerca de la ‘modalidad del aprendizaje’ y a establecer correlaciones con determinadas patologías. (...) Pero como la inteligencia (invariantes: asimilación-acomodación) es solo una de las estructuras que intervienen en el proceso de aprendizaje (y no podemos recortar el deseo y la corporeidad) *preferimos* hablar de ‘modalidad de aprendizaje’ y *no* de ‘modalidad de la inteligencia’

En relación con el *uso* de los términos *asimilación-acomodación* (que toma de S. Pain, quien lo toma de Piaget) señala que *no* los utiliza pensando en una adaptación (equilibrio acomodación-asimilación) sino como una alternancia (asimilación-acomodación) posibilitador del aprendizaje³. Se interroga: *por qué continúa utilizando esos términos*: “¿Será por fidelidad a Piaget? No lo creo ¿Será entonces por fidelidad a Sara Paín? Podría ser, pero por el momento no he encontrado otros términos que me satisfagan” (1987: 102).

Modalidad de enseñanza. Origen

Ya en *Los idiomas del aprendiente* (2000) diferencia cuatro modalidades de enseñanza, a las que denomina utilizando los términos *mostrar-guardar/esconder-ocultar/exhibir*. Estos términos son presentados por la autora sin definirlos, ni desde su acepción convencional ni desde teorizaciones pre-existentes. Del término *desmentir* hace una lectura desde la teoría psicoanalítica; todas estas expre-

³ Como la inteligencia humana no es neutral [no es una máquina que opere independientemente de las emociones, deseos, sueños, ilusiones, frustraciones, angustias, 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 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 y maestros le hayan permitido en relación con responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a otros, opinar diferente; las experiencias lúdicas facilitadas e impedidas o sancionadas. Los *movimientos de acomodación* también estarán más o menos favorecidos según: el sujeto haya transitado por diferentes movimientos identificatorios; la constitución de espacios confiables o persecutorios; la presencia de secretos o desmentidas que desinvistan libidinalmente a todo objeto a conocer; la convivencia con enseñantes que puedan mostrar y guardar o con aquellos otros que ofusquen por exceso

siones remiten a posicionamientos entre tres instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento.

Una modalidad de enseñanza saludable articula simultáneamente el mostrar y el guardar lo que conoce: el enseñante puede crear, construir o reconstruir el objeto de conocimiento; *muestra* (cómo llega a ese conocimiento, transmitir algo de esa experiencia de elaboración objetivante⁴) y *guarda* (deja que el otro pregunte para que encuentre sus propias respuestas desde su saber inconsciente⁵) el conocimiento.

Si el enseñante *oculta o esconde* al objeto de conocimiento, el aprendiente necesita ‘espíar’ porque no está autorizado a apropiarse del conocimiento, configurándose el *problema de aprendizaje síntoma*.

En *La inteligencia atrapada* (1987) se describe la *inhibición cognitiva*, a partir del concepto de inhibición descrito por Freud como evitación: el enseñante *exhibe* el conocimiento y el alumno evita conocer. Hay enseñantes que no logran establecer una diferencia entre el conocimiento que portan y ellos mismos: quien exhibe responde a una personalidad con características narcisistas, histéricas, perversas. Sin embargo, *exhibición* no es un concepto remitido a autor alguno, como en el caso de *inhibición*.

El grado máximo de patología en la circulación del conocimiento es la *desmentida*: término aportado por el psicoanálisis familiar (Berenstein) y la antipsiquiatría (Laing) (ambos autores citados en Fernández, 1987). El enseñante desmiente lo conocido por el aprendiente y éste, al ser anulado como conocedor puede usar su pensamiento para alucinar y delirar otra realidad (psicosis) o anular su capacidad pensante (oligotimia).

Comienzo: ¿en qué punto operó la transformación?

La autora expresa que Freud no habla de ‘inhibición cognitiva’; ella, partiendo del concepto de inhibición, utiliza la terminología psicoanalítica para aplicarla a la problemática del aprendizaje. Por lo tanto, cuando está sexualizado el pensar, el conocer, el aprender, puede producirse un tipo de inhibición que llamaremos ‘inhibición cognitiva’.

La *desmentida*, mecanismo estudiado por Freud como específico de la psicosis: significa decirle a alguien que miente o disminuir este hecho para que no se conozca. Es retomado por Alicia Fernández de los aportes de Berenstein y Laing, desde el psicoanálisis familiar, para quienes se constituye una escisión del yo: una parte reconoce y acepta la realidad mientras que la otra parte la desmiente. Otra salida de la *desmentida*: me transformo en un oligotímico.

Su contexto de aparición: Modalidad de aprendizaje-Modalidad de enseñanza

Interés técnico-teórico de la disciplina

En su primer texto (1987), Fernández afirma que para “leer la producción de un paciente, de una familia o de un grupo el psicopedagogo tendrá que posicionarse en un lugar analítico (espacio de confianza) y asumir una actitud clínica a la que habrá que incorporar *conocimientos, teorías y saber acerca del*

⁴ Desde los movimientos asimilativos y acomodativos descritos por Piaget y retomados por Sara Paín.

⁵ Concepto psicoanalítico también presente en la conceptualización de Sara Paín.

aprender (142) y desarrollar una 'teoría psicopedagógica'. La psicopedagogía por ése entonces 'instrumentaba teorías' de otros campos disciplinares (Castorina, 1986) Se inicia la psicopedagogía clínica desplazando la perspectiva reeducativa que resistía en sus prácticas.

Se inicia la producción teórica:

- **Se comienza por teorizar la práctica con el problema de aprendizaje.**

En *La inteligencia atrapada* (1987) entiende a la teoría psicopedagógica, como matriz teórica interpretativa que no es la suma de los anteriores conocimientos, sino una teoría que las abarca, *surgida de la práctica con el problema de aprendizaje*.

A partir del análisis de más de cien familias en el hospital Posadas que acudían a consulta por problemas de aprendizaje de sus hijos (niños y/o jóvenes), 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.

Analiza, también, las historias de aprendizajes de numerosos adultos que participaban en *grupos de tratamiento psicopedagógico didáctico* y los modos de aprender de numerosos psicopedagogos, psicólogos, maestros y terapeutas del aprendizaje que participan en *grupos de formación psicopedagógica*.

Observa, asimismo, los *nuevos factores de malestar en la cultura* y comprueba la incidencia de los aspectos teletecnmediáticos (TV, Internet, etc.) y de los nuevos modos de jugar propuestos a niños y jóvenes en las modalidades de aprendizaje.

- **Comienza a desarrollar investigaciones sistemáticas**

1) El DIFAJ (ejemplifica las modalidades de aprendizaje con relatos de niños a partir de las láminas del CAT y los modos de acercarse a la caja de juegos en la 'hora de juego'. 2) Investigación realizada con población con necesidades básicas insatisfechas tendiente a determinar los factores familiares posibilitadores del aprender. 3) Situación Persona Aprendiendo (SPA) (Argentina, Brasil, Uruguay, España, Inglaterra) para analizar las modalidades de aprendizaje saludables. 4) Investigación Situación Persona Prestando Atención.

Seguirlo en su trayectoria: Modalidad de aprendizaje

En su primer libro (1987) la autora da su primera definición de modalidad de aprendizaje (121-22; 132). En su segundo libro (1992) le agrega a *molde, matriz*, el adjetivo '*relacional*' [de P. Aulagnier] (84). En otro de sus libros, *Los idiomas del aprendiente* (2000), va a decir que, también, se trata de *estructuras organizativas* y siguiendo a Christopher Bollas va a agregar a su definición que es: como un *idioma*⁶ (96/7). En este mismo texto dirá que 'modalidad de aprendizaje' lo viene trabajando desde su primer libro: reformulándolo, rehilvanándolo y cruzándolo con ideas de autores que desde campos extra-psicopedagógicos (pensando en el aprendizaje como Jacky Beillerot, o en las ideas de Winnicott y de

⁶ El *conocimiento del idioma* que hablamos nos enriquece en el modo de interpretar al mundo y a nosotros mismos. El *reconocimiento del idioma* que utilizamos para aprender y enseñar nos permite ser más libres y creativos.

André Green) también se han encontrado con la necesidad de reconocer la existencia de cierto estilo singular en cada persona.

Seguirlo en su trayectoria: Modalidad de enseñanza

En su primer libro *La inteligencia atrapada* (1987), no hay referencia a este concepto. En *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* (1992) analiza no sólo la participación de la modalidad de enseñanza de los padres, sino también de la escuela sobre la modalidad de aprendizaje de los niños y jóvenes. Sin embargo, no define teóricamente el término enseñanza. Presenta además la modalidad del enseñante que *favorecería* la inhibición cognitiva (En el libro *La inteligencia Atrapada* habla sólo de ‘inhibición cognitiva’ en el aprendiente). En *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento* (2000) busca explicar la incidencia de la modalidad de enseñanza de los padres sobre la modalidad de aprendizaje de los hijos. En *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios* (2000) profundiza la explicitación de las modalidades de enseñanza de las familias de origen, y las imperantes en el medio social, en especial aquellas que son patogenizantes.

Señala *tres actitudes* de los adultos (padres y/o maestros) que los alejan de la posición de aprendientes en relación con los niños, perturbando el proceso de constitución subjetiva de sus hijos o de sus alumnos como sujetos pensantes: el ‘adulto adivino’, el ‘adulto detective’ y el ‘adulto indiferente’⁷. En *Atencionalidad Atrapada* (2011) retoma estas tres ‘actitudes’ ahora en términos de ‘posiciones subjetivas’ hirientes de la capacidad atencional, cambio de denominación que no impacta en la significación. Posiciones que pueden obstaculizar el desarrollo de su capacidad atencional simultáneamente con el cercenamiento de su autoría.

Establecer su rigurosidad epistemológica

En este punto podemos observar que la autora se preocupa por explicitar sus decisiones epistemológicas, aclara y declara cuando un concepto pertenece a otro campo, y muestra el modo en que realiza este movimientos. También se ve que hay una mayor elaboración y más referencias teóricas respecto de aprendizaje que de enseñanza.

A modo de conclusión

El análisis continúa, ya que nos encontramos en una etapa preliminar de la investigación y lo que compartimos en esta oportunidad es un recorte del avance logrado hasta el momento.

Fuentes

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión.

⁷ Esos atributos se describen desde sus significaciones en el habla cotidiana.

- 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*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiz*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000c). *Psicopedagogía en psicodrama*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Bibliografía

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*, Murcia, CENDEAC, Ad Litteram.
- Bourdieu, P. (2008 [1973]). *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, 1 ed., Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Castorina, J. A. (2013). "Algunos problemas epistemológicos de la teoría y la práctica de la psicopedagogía", en: *III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue*, abril, Departamento de Psicopedagogía, Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Lecourt, D. (1970). "La historia epistemológica de Georges Canguilhem", en: Canguilhem, G. (Ed.). *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI editores, pp. VIII-XXX.
- Vázquez García, F. (2011). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*, Tesis de Grado, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1984.