



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

## TRABAJO FINAL DE GRADO

### **Cuerpos que aprenden, cuerpos que juegan al servicio del aprendizaje**

ESTUDIANTE

Renzo Matías Nebot Cereghetti

4.930.153-4

TUTORA:

Esther Haydée Angeriz Pampin

REVISORA:

Alejandra Teresita Akar Moreno

31 de julio del 2022

Montevideo

Este trabajo se ha elaborado con especial atención en el uso de expresiones y conceptos que no excluyan a las personas por su género. Con el fin de facilitar la fluidez de lectura, se ha optado por emplear el término “niño” en representación a todas las infancias. Y el término “madre”, en representación de cualquier adulto referente que cumpla ese rol de cuidado y maternaje.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	1
<b>INTRODUCCIÓN</b>	2
<b>CUERPO Y PSIQUISMO</b>	5
3.1. LA IMPORTANCIA DEL OTRO	5
3.2. CONSTITUCIÓN PSÍQUICA Y EL ESTADO DE ENCUENTRO	6
3.3. ENTRECruzAMIENTO ENTRE EL PSIQUISMO Y ORGANISMO: EL CUERPO	9
3.3.1. CUERPO COMO ENSEÑA	11
3.3.2. CUERPO EN SUS MANIFESTACIONES	13
<b>CUERPO Y APRENDIZAJES</b>	16
4.1. CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	16
4.2. MATRIZ - MODALIDAD DE APRENDIZAJE	21
4.3. LUGAR DEL CUERPO EN EL APRENDER	23
<b>CUERPO Y JUEGO</b>	28
5.1. EL DEVENIR DEL JUEGO	28
5.2. EL CAMPO DE JUEGO, UN LUGAR PARA APRENDER	29
5.3. CUERPOS QUE APRENDEN JUGANDO, CUERPOS EN JUEGO	33
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	37
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	40

## 1. RESUMEN

El presente trabajo será abordado desde una perspectiva interdisciplinaria y tiene por objetivo conocer el lugar del cuerpo en el aprendizaje y la importancia del otro en tanto transmisor de conocimiento. El cuerpo del adulto, a través de su mirada, de su voz, de su escuchar, propone los límites y el perimetraje de esa identidad en construcción, generando un efecto de moldeado sobre la corporeidad del niño que se construirá en dicha relación corporal con el adulto. En este contexto se entiende que el aprendizaje atraviesa ese cuerpo, y cada nuevo aprendizaje se va a integrar con el anterior como acto y como placer domesticando al organismo y resonando en el cuerpo. El proceso de aprender se constituye a partir de las diferentes tensiones dialécticas que se generan entre el aprendiz, el enseñante y el conocimiento; se constituye un molde relacional que dicta modalidades de aprendizaje singulares de cada individuo. Para que se desarrolle el aprendizaje, el niño debe apropiarse de una información determinada, transformarla y construir nuevos conocimientos; haciendo uso de su inteligencia y con la intervención de su deseo, construye su cuerpo y singularidad sobre su organismo heredado. A partir de su modalidad de aprendizaje los individuos construyen un idioma particular con el cual se relacionan con la realidad, el aprender y el jugar. En el juego, el individuo encuentra un espacio de expresión y conexión con otros, siendo un vehículo por el cual inventar nuevas realidades y nuevas historias para hacerlas propias mediante el aprendizaje.

**Palabras clave:** Cuerpo - Aprendizaje - Juego - Conocimiento

## 2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo conocer acerca del lugar del cuerpo en el aprendizaje y la importancia del otro en tanto transmisor de conocimiento y guía de los procesos del aprender. A partir del desarrollo del trabajo se pretende entrever que el cuerpo resulta la sede en la cual se dramatizan los avatares del aprender característicos del devenir humano. En la misma línea se propone desarrollar el papel del juego en tanto facilitador de la expresión y el aprendizaje del devenir corporal.

La elaboración del trabajo será propuesto a partir de una perspectiva interdisciplinaria tomando aportes del psicoanálisis, la psicopedagogía clínica y la psicomotricidad. El sentido de construir el desarrollo en términos interdisciplinarios permite abordar el objetivo de trabajo desde una mirada más abarcativa.

Se entiende a partir de los aportes de Alicia Fernández (1987), que a diferencia de los animales, en el ser humano, la genética y el organismo no determinan los comportamientos y que, a pesar de que en la especie vienen inscriptas las capacidades para adquirirlos, necesitan de un otro semejante que facilite su acceso.

El ser humano deviene como tal porque existe un otro más desarrollado que transmite el conocimiento necesario para su devenir. Sin embargo, lejos de ser sujetos pasivos, los individuos incipientes transforman el conocimiento transmitido por el otro mediante un proceso de aprendizaje. Tal como explica Fernández (1987), el ser humano se vuelve tal porque aprende.

El proceso de aprendizaje posibilita al individuo el acceso a códigos culturales e históricos y ser parte de la especie, en este sentido, el ser humano incipiente encuentra la posibilidad de desarrollarse conforme a las características de lo humano tanto psíquica como corporalmente.

Por un lado según Aulagnier (1977), el psiquismo infantil encuentra su génesis producto de la violencia primaria necesaria que una madre ofrece al niño en primera instancia; tributo de sometimiento que paga la psiquis del sujeto incipiente para el desarrollo de su futuro yo.

Por otra parte, para Calmels (2021) el organismo del sujeto es transversalizado por su psiquismo, dando como resultado la constitución de su cuerpo; un cuerpo que ensaya, que goza, que aprende y se expresa en sus manifestaciones. A partir de transformar y aprender

del conocimiento que el otro ofrece, el sujeto deja de ser un organismo genéticamente heredado para tener la posibilidad de constituir su cuerpo y aprender con él.

Para Calmels (2014), el niño necesita al adulto por su función corporizante, ya que es a partir de que el adulto pone el cuerpo como modelo, que el niño consigue conformar su propio cuerpo. El cuerpo del adulto propondrá los límites y el perimetraje de esa identidad al poner en juego su manera particular de mirar, su voz, su forma de escuchar, etc., produciendo un efecto de moldeado sobre la corporeidad del niño, el cual construirá su cuerpo en dicha relación corporal con el adulto, aprendiendo de él.

Siguiendo a Paín (1985) se entiende que el cuerpo tiene lugar en la mayoría de los aprendizajes, como enseña y como instrumento para apropiarse del conocimiento. En la misma línea, Fernández (1987) dice, que desde el principio el aprendizaje atraviesa el cuerpo y cada aprendizaje nuevo se integra con el anterior como acto y como placer, domesticando al organismo y resonando en el cuerpo. La autora expresa que “el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa” (p.64).

El proceso de aprender se constituye a partir de un vínculo particular entre dos instancias subjetivas propias de cada individuo que se definen como enseñante y aprendiente; sin ellas, no puede pensarse el proceso de aprendizaje (Fernández, 1987). Según la autora, a partir de las diferentes tensiones dialécticas que se generan entre el aprendiente, el enseñante y el conocimiento, se constituye un molde relacional que dicta las modalidades de aprendizaje singulares de cada individuo.

A partir de la modalidad de aprendizaje los individuos construyen un idioma particular con el cual se relacionan con la realidad, el aprender y el jugar. En este sentido Fernández (1987) plantea que a través del juego el individuo encuentra un espacio de expresión y conexión con otros. Sin embargo, la autora advierte que a pesar de que el juego y el aprendizaje están interconectados, el jugar y el aprender se procesan de maneras distintas: “Jugando inventamos nuevas historias, el aprendizaje nos permite historizarnos, ser nuestros propios autobiógrafos” (p. 45). No obstante, aclara que el juego constituye un vehículo por el cual acceder al aprendizaje, en este sentido plantea que no se puede llegar a aprender sin antes jugar con el conocimiento (Fernández, 1987). Según Fernández (1987) para que se desarrolle el aprender, el niño parte de un saber para apropiarse de una información determinada, transformarla y construir nuevos conocimientos, haciendo uso de su inteligencia y con la intervención de su deseo, construye su cuerpo y singularidad sobre su organismo heredado.

El cuerpo entendido desde una perspectiva interdisciplinar resulta ser un mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la adaptación al entorno. En este sentido el concepto de cuerpo que va desarrollar ocupa un lugar esencial en el desarrollo del aprendizaje, se trata de un cuerpo que funciona como un instrumento para el aprender, es decir, cómo enseña y en sus manifestaciones.

Algunas preguntas clave que intenta responder este trabajo son:

¿Cómo se constituye el cuerpo en tanto seres humanos?; ¿Cómo aprendemos?; ¿Cómo se relaciona el juego con el aprendizaje y qué posibilidades brinda jugar de cara al desarrollo corporal?

### 3. CUERPO Y PSIQUISMO

#### 3.1. LA IMPORTANCIA DEL OTRO

El ser humano nace en cierta condición de prematurez y dependencia por lo cual, en el camino hacia su desarrollo, necesita de un otro que le ofrezca guía para acceder al terreno de los comportamientos humanos. Para Alicia Fernández (1987), a diferencia de los animales, en el ser humano la genética y el organismo no determinan los comportamientos, sin embargo, a pesar de que en la especie vienen inscriptas las capacidades para adquirirlos, necesitan de un otro semejante que facilite su acceso.

Para Sara Paín (1985), el humano es reconocido porque participa en un sistema de comportamientos propuestos por normas culturales pertenecientes a un momento histórico determinado. Según la autora, el miembro de la especie además de cargar con un organismo genéticamente heredado, debe ser adherido a mandatos culturales; estos últimos determinan los parámetros sobre los cuales se va a desarrollar su comportamiento y su singularidad (Paín, 1985).

Un individuo humano transmite el conocimiento del quehacer cotidiano, cultural y subjetivo a otro ser, para que este último pueda formar parte de la especie (Fernández, 1987). Debido a que este conocimiento cultural no se adquiere genéticamente, el individuo debe apropiarse de dicha transmisión, transformándola mediante un proceso de aprendizaje. Como consecuencia de lo anterior, para Fernández (1987), las posibilidades de reproducción de la especie son aseguradas producto de este proceso de aprendizaje; es decir, el ser humano se vuelve tal, porque aprende de otro.

En el proceso de aprendizaje que posibilita acceder a códigos culturales e históricos y por lo tanto al individuo ser parte de la especie, resulta, que el ser humano incipiente encuentra la posibilidad de desarrollar su psiquismo y su cuerpo, conforme a las características de lo humano.

Desde una perspectiva psicopedagógica, para Paín (1985) y Fernández (1987) el cuerpo infantil se constituye y se nutre a partir del vínculo que establece con su madre, que en su calidad de referente realiza exhibiciones corporales proponiendo diferentes enseñanzas para que el niño construya su cuerpo. La madre transmite conocimiento a partir de esas exhibiciones y el niño transforma e incorpora los significantes de dicho conocimiento para constituir su corporeidad mediante un proceso de aprendizaje (Paín, 1985).

En la misma línea, para la perspectiva psicomotriz, siguiendo a Daniel Calmels (2014, 2021) y Esteban Levin (2021) el cuerpo del niño se desarrolla a partir del saber que expresa

su madre, en sus manifestaciones corporales; a través del gesto, la mirada, la postura, etc., el niño construirá su cuerpo y sus manifestaciones producto de la relación corporal con su madre.

A los efectos de esclarecer la noción de cuerpo expresada, se toman aportes de Sara Paín (1985) cuyos planteos proponen una distinción entre organismo y cuerpo; entendiendo al organismo como pura programación referente al funcionamiento de los órganos y al cuerpo como un mediador y elaborador de estrategias de adaptación al entorno. Se entiende entonces, que la noción de cuerpo a desarrollar se distingue del organismo ya que difieren en sus funcionamientos. En este sentido, la autora expresa que: “Hay un cuerpo real, distinto del organismo, y en gran parte independiente de él” (Paín, 1985, p. 116). Aún en la distinción planteada, el organismo es heredado genéticamente y el cuerpo se construye a partir de un proceso de aprendizaje, por lo cual resulta indiscutible la necesidad y presencia de un otro para que se constituyan ambos.

Desde una perspectiva psicomotriz, Calmels (2021) retoma la distinción entre cuerpo y organismo planteada por Paín (1985) y agrega que, es a partir del psiquismo en el entrecruzamiento con el organismo, que se produce el cuerpo. Como consecuencia de lo anterior, se entiende que el psiquismo juega un papel importante en la constitución corporal; replegado sobre el organismo, permite la constitución y el desarrollo del cuerpo.

Por otra parte, a los efectos de conocer los procesos y vínculos responsables de la constitución del psiquismo, se toman aportes de la teoría psicoanalítica a partir de ideas de Piera Aulagnier (1977). Se pretende entrever el papel y la relevancia del adulto referente en tanto portavoz del mundo exterior, y las diferentes vicisitudes que el psiquismo adopta en función de los diferentes encuentros que se producen en los primeros vínculos.

### 3.2. CONSTITUCIÓN PSÍQUICA Y EL ESTADO DE ENCUENTRO

Dada la condición de prematurez inherente a los primeros tiempos del ser humano, se hace necesaria la presencia de un otro (semejante) que nos auxilie en nuestro desarrollo psíquico (Kachinovsky, 2012). En el vínculo con este otro, de manera procesual, se van a ir estableciendo una serie de encuentros que serán determinantes para las vicisitudes de la constitución psíquica en el humano.

Piera Aulagnier (1977) plantea que en los primeros momentos posteriores al nacimiento, la psiquis del niño se encuentra frente a frente con el mundo exterior y que debido a dicho suceso, se genera una primera experiencia definida como: estado de encuentro. La

autora afirma que producto de este evento de encuentro, nace la psique y el mundo exterior, uno a través del otro (Aulagnier, 1977).

La psique y el mundo exterior se reconocen a partir de la experiencia de encuentro porque se pone en marcha un proceso de confrontación de la actividad psíquica con elementos del mundo externo que, por su calidad de exterioridad, debe metabolizar para su conocimiento (Aulagnier, 1977). Se entiende, entonces, que cada experiencia de encuentro con algo exterior presentará una exigencia para la actividad psíquica de volver conocido y representable aquello que es desconocido y externo.

Aulagnier (1977) plantea que en el encuentro inaugural, la psique del niño se encuentra con un mundo exterior, representado por su espacio corporal y por el espacio psíquico de las personas vinculadas con él, aunque el vínculo con el espacio psíquico de la madre será privilegiado. La autora afirma que, cuando la psique relaciona los efectos generados por el doble encuentro con su cuerpo y con la actividad psíquica materna, se forja la primera representación que hace por sí misma y, por lo tanto, constitutiva de ella (Aulagnier, 1977).

Una característica de la psique, es que todo esfuerzo que realiza por representar implica una experiencia de placer, aunque sea mínimo, y es debido a este monto de afecto que resulta posible, para la actividad psíquica, construir representantes de lo externo (Aulagnier, 1977). Para la psique, no puede existir información que se encuentre desligada de su carga libidinal, ya que todos los esfuerzos que realiza por representar aquello externo, implica un acto de catectización producido para la preservación o el reencuentro de una experiencia placentera; como consecuencia de este proceso, la autora afirma, que la catectización de la actividad de representación: “es la primera condición necesaria para que haya vida” (Aulagnier, 1977, p. 28).

En el proceso representativo, el funcionamiento de la psiquis impone a lo externo ciertos cambios. Asocia la información nueva con la que ya conoce, generando esquemas relacionales acerca de esa información e incorpora aquello que es exterior para transformarlo en parte de sí misma (Aulagnier, 1977). Sin embargo, las posibilidades de incorporación la tendrán aquellos objetos del mundo exterior que sean catectizados por la actividad psíquica (Aulagnier, 1977).

Debido a que es la figura materna en su calidad de portavoz del mundo exterior la que ofrece los objetos pasibles de ser catectizados en un comienzo, las posibilidades de incorporación y de catectización de la actividad psíquica del niño se verán delimitadas por las

ofertas de esta figura referente; siendo el pecho uno de los primeros objetos que la madre ofrece al niño en el proceso de alimentación (Aulagnier, 1977).

En la misma línea para Silvia Schlemenson (2004), el primer encuentro que promueve la experiencia inaugural de placer ocurre cuando el niño encuentra el pecho materno y se alimenta de él. Producto de este suceso, explica Aulagnier (1977), el *infans* "(...) traga un primer sorbo del mundo. Afecto, sentido, cultura, están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche que toma el *infans*: El aporte alimenticio se acompaña siempre con la absorción de un alimento psíquico" (pp.38-39).

Es decir, en el amamantar el niño no sólo se alimenta, sino que se nutre psíquicamente; el contacto con ella, en los diferentes encuentros y expresiones que adquiera el vínculo con la madre conducirá al desarrollo psíquico aunque en diferente calidad. Tal como explica Beatriz Janin (2012), será la madre desde un lugar privilegiado, la que ofrecerá guía a éste niño al hablarle, mirarlo, escucharlo, acariciarlo etc., de manera que irá otorgando sentidos a los movimientos y gestos que él manifiesta en su vínculo con ella y con el mundo exterior. En consecuencia, la autora afirma que mediante la interacción del niño con esta madre y con otros, será incluido en un universo de pasiones y prohibiciones que determinarán sus experiencias de placer y también de displacer (Janin 2012).

Producto de que la madre colma las necesidades del niño, se establece para ella un lugar de referencia que la criatura reconocerá como la fuente de satisfacción de sus necesidades. A partir de la forma en la cual sean satisfechas dichas necesidades, el niño accede a experiencias de placer y/o displacer sobre las cuales el psiquismo infantil comenzará a organizarse (Schlemenson 2004).

Por otra parte, la manera en la cual una madre se dirige hacia el niño y ordena su actividad psíquica nunca es azarosa. Esto se debe a que el orden propuesto por la actividad psíquica materna no solo se encuentra condicionado por sus propios antecedentes histórico-libidinales, sino que también se ve afectado por las demandas intrafamiliares, por las normas de crianza y del ser madre, pautadas por el sector sociocultural en el que se encuentre (Schlemenson, 2004).

En el proceso de cuidados, cuando la madre colma las necesidades del niño dándole de comer, acariciándolo, brindándole cariño, también asigna sentidos a aquello que el niño manifiesta, transmitiendo las lógicas y conocimientos culturales en las que se encuentra. Según Janin (2012), de acuerdo a las herramientas que tenga esta madre, impondrá al niño elecciones, pensamientos y acciones, cuyos efectos marcarán las vías para la satisfacción a las cuales podrá acceder la criatura. Esta imposición de sentido a su vez, permitirá que las

urgencias del niño comiencen a establecer una relación con el terreno de las lógicas de lo humano, y así, comenzar a humanizarse (Janin, 2012).

La imposición de sentido que la madre realiza a los comportamientos del niño es definida por Piera Aulagnier (1977) como violencia primaria. Dicho fenómeno se manifiesta en el escenario de un encuentro entre la psiquis infantil y la voz materna, y es puesta en marcha porque el Yo desarrollado de la madre (motivada por su deseo) formula las respuestas a las necesidades del niño, debido a que este, no se ha desarrollado lo suficiente como para significar tales necesidades (Aulagnier, 1977). Como consecuencia de que el niño no puede significar por cuenta propia, la madre lo hace por él, emitiendo las respuestas a las demandas que ella misma plantea en principio al hablarle como un semejante.

Según Aulagnier (1977) este acto de sometimiento a la significación del Yo materno es un precio que paga la actividad psíquica del niño para construir herramientas que promoverán el acceso a la futura constitución de su Yo y a su desarrollo. A través de la asignación de sentido que promueve la violencia primaria en los encuentros inaugurales, es que la psique puede formar una primera representación sobre sí misma y ponerse en marcha la actividad psíquica, por eso, esta violencia resulta necesaria para la constitución psíquica y el devenir humano (Aulagnier, 1977).

Por otra parte, conforme al desarrollo del niño, irán aumentando las capacidades de significación propias, y será necesario el distanciamiento de la madre para dar lugar a un proceso de desarrollo singular del niño y de su Yo. Sin embargo, si no ocurre el debido distanciamiento, existe otro tipo de violencia que es secundaria y que representa un exceso, debido a que la madre sobre-significa lo que le pasa al niño e impide su propia elaboración de sentido (Aulagnier, 1977). Esta sobresignificación implica un abuso de poder en el cual la madre no tiene en cuenta los ritmos del niño. De esta forma, se genera un conflicto entre el Yo materno y el incipiente Yo infantil, en el cual la violencia de sobresignificación se ejerce contra el Yo de este último y no como una forma de favorecer su funcionamiento (Aulagnier, 1977).

### 3.3. ENTRECruzamiento ENTRE EL PSIQUISMO Y ORGANISMO: EL CUERPO

Siguiendo a Paín (1985), para que el humano se desarrolle como tal, no es suficiente la reproducción de un organismo morfológicamente idéntico, sino que además necesita aprender de un otro semejante, determinados códigos que le permitan participar en la cotidianeidad de su entorno cultural e histórico. Para la autora, el organismo se expresa como

programación, ya que las reacciones orgánicas que produce no pueden ser controladas por el sujeto y el límite de su regulación se encuentra predeterminado; sin embargo, puede expresar señales de alerta, de dolor, excitación, etc., para demandar una intervención de socorro al individuo y un comportamiento para que calme el dolor, la excitación, etc. (Paín, 1985).

No obstante, en los primeros momentos de la vida, el ser humano en su condición de prematuridad necesita aprender de un otro las significaciones y comportamientos eficaces para domesticar a su organismo y apropiarse de él.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Piera Aulagnier (1977) expresa que el niño establece un vínculo intersubjetivo con la madre, y que esta última, en su calidad de portavoz, propone significaciones a las expresiones infantiles y promueve los accesos al terreno cotidiano y cultural. La autora además plantea, que bajo los efectos de la violencia primaria necesaria el psiquismo comienza a acceder a los códigos y lógicas de lo humano, comenzando a realizar representaciones de sí misma, y del mundo exterior, generando estrategias de adaptación al entorno que le rodea (Aulagnier, 1977). Se entiende que las significaciones maternas (en tanto transmisión de conocimiento) del comportamiento infantil serán de fundamental importancia para ayudar al niño a desarrollar su psiquismo y acceder a la cultura.

En la misma línea, desde el punto de vista de la perspectiva psicopedagógica, el ser humano necesita de un otro (semejante y referente) que transmita el conocimiento necesario para aprender a formar parte de la cultura. Sin embargo, para la perspectiva psicopedagógica, en el proceso de adquisición de los códigos y lógicas de lo humano, el niño transforma paulatinamente las significaciones y conocimientos transmitidos por su madre para convertirlos en saber propio y registrarlos en su cuerpo, el cual será símbolo de su singularidad (Fernández, 1987).

Desde las perspectivas mencionadas anteriormente, se entiende que las significaciones culturales y cotidianas que una madre le ofrece y le transmite al niño ayudan a constituir su psiquismo y su cuerpo mediante un proceso de aprendizaje; a partir del aprendizaje el niño consigue modular su organismo. Calmels (2021) plantea que existe una distinción entre un cuerpo que aprende y se comunica y el organismo; retoma en este sentido a Paín (1985), expresando que por el cuerpo nos apropiamos del organismo. Para el autor, la mano del cuerpo es la que se atreve a tocar el fuego, aun cuando el organismo exige que se retire, la curiosidad del cuerpo que busca conocer los límites del mundo se expresa,

ensaya, aprende, se apropia del organismo, aun a costa de producirse una quemadura (Calmels, 2021).

El sentido de tomar los aportes mencionados permite entrever la relación que tiene el psiquismo con el cuerpo en el desarrollo del aprendizaje. Para Calmels (2021), su noción de cuerpo se constituye en el entrecruzamiento del organismo y el psiquismo; siendo que la dramatización del aprendizaje del devenir humano halla su espacio en la estructuración corporal, un cuerpo que se construye por el psiquismo afectando al organismo.

El cuerpo infantil accede al terreno de los comportamientos a partir de un proceso de aprendizaje en donde la madre aporta significaciones acerca de sus expresiones. Para Paín (1985), la reproducción por el cuerpo se produce a través de la mimesis; la madre exhibe su cuerpo en gestos, tonos de voz, etc. como modelo para que el niño tome como referencia y constituya su propio cuerpo a semejanza del cuerpo materno, incluso antes de que se desarrolle el yo. Tal como expresa Paín (1985), “La reproducción por el cuerpo es la de la mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo aun antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica” (p. 116).

Para Paín (1985) el cuerpo materno que se exhibe en comportamientos conforma una enseña, de la cual el niño podrá nutrirse para desarrollar su corporeidad, utilizando su cuerpo como instrumento para aprender a semejanza del cuerpo materno. Se entiende entonces, que en la matriz de la constitución corporal el cuerpo materno desarrolla estrategias y se manifiesta para que el niño acceda al terreno de los comportamientos sociales y culturales. Este acto materno de manifestación corporal implica una transmisión de conocimiento que el niño transforma para construir su cuerpo mediante un proceso de aprendizaje.

### 3.3.1. CUERPO COMO ENSEÑA

Desde el terreno de la psicopedagogía, Sara Paín (1985) desarrolla la noción de cuerpo afirmando que en la transmisión de conocimiento y en los aprendizajes el cuerpo tiene un lugar fundamental. A partir de lo anterior, la autora expresa, que el cuerpo se comporta como enseña y como instrumento para la apropiación de conocimiento (Paín, 1985).

Para Paín (1985), lo que en realidad se transmite en el proceso de transmisión de conocimiento es una enseña. La autora explica que la enseña es una señal o muestra que tienen los comportamientos acerca del conocimiento del cual provienen y cuyo valor de reproducción se encuentra ligado a los mandamientos sociales y culturales de turno (Paín 1985). Debido a lo anterior, el vínculo madre-hijo y las enseñanzas que transmite la madre hacia

su hijo no son casuales, sino que están relacionadas con las funciones que el marco social-cultural asigna al relacionamiento madre-hijo, al maternaje, a la crianza, al cuidado, etc.

Al mismo tiempo, en dicho proceso de transmisión de conocimiento el cuerpo entra en juego como una enseña (Paín 1985). En este sentido, la autora afirma que el cuerpo es enseña entendiendo que:

(...) 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. Ese placer agregado, por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significará ese “deseo del otro” donde deberá anclar el del sujeto. (Paín, 1985, p.117)

Además de ser enseña, el cuerpo resulta un instrumento por el cual apropiarse del conocimiento y del organismo (Paín, 1985). En tal sentido, Fernández (1987) afirma que el niño aprende a dominar al organismo, porque ejerce su voluntad sobre él, sabe que la mano es de su propiedad porque la domina. A partir de la experiencia del dominio de su organismo, el niño comienza a ensayar el poderío que tiene sobre este último y a su vez comienza a organizar sus comportamientos construyendo un cuerpo conforme a la adaptación a su entorno, mediante el aprendizaje (Paín, 1985). Tal como explica Fernández (1987), el individuo a través del cuerpo consigue apropiarse paulatinamente del organismo.

Siguiendo a Alicia Fernández (1987), el aprendizaje nuevo se integra con el anterior de manera sistemática y se referencia en el cuerpo como acto y como placer. Para la autora, dicho placer encuentra su resonancia en el cuerpo, ya que de no ser así, tal experiencia placentera desaparece (Fernández 1987). El niño se apropia de sus posibilidades de acción gozando en placer de dominio, conformando en su cuerpo una forma de ser y un saber determinado, que denotarán su singularidad y pertenencia al sector socio-cultural en el que se encuentre (Paín, 1985).

Para Fernández (1987) no existe aprendizaje que no se encuentre registrado en el cuerpo, y no hay imagen hasta que el cuerpo comienza a inhibir el movimiento y permite el desarrollo del pensamiento, conformando una imagen de tal evento. Entonces no se necesita pensar hacer los movimientos, sino que basta con la representación mental del pensamiento (Fernández, 1987).

La madre, al poner a disposición su cuerpo, conforma una imagen de gozo, bajo la cual transmite la pasión que tiene por el conocimiento, de la cual el niño tomará referencia para la constitución de su cuerpo (Fernández, 1987). En este sentido, el amor que recibe de

su madre y la forma en la que es acariciado, besado, mimado, etc. lo erotiza y conforma su cuerpo entero mediante la transmisión de aprendizaje que significan estos comportamientos.

Para Fernández (1987), el niño obtiene placer mediante el chupeteo al mamar y retoma la experiencia placentera similar mediante el chupete en ausencia o incluso en presencia materna. Según la autora, es la coordinación corporal realizada por el niño al manipular el chupete y el acto de chupetear en sí mismo, lo que expresa la experiencia placentera (Fernández, 1987). El niño ejercita su dominio corporal en el acto de chupetear, con el fin de retomar el placer que vivió al mamar en un principio, no como una forma de retomar a la madre mediante la fantasía; sino de recuperar su acción. En este sentido, el chupetear se carga de significado y se vuelve propiedad del niño, como capacidad de acción.

Para Paín (1985) las coordinaciones corporales se duplican en función del placer o displacer que consiguen y se enriquecen conforme a las exigencias y prohibiciones del entorno de manera que el cuerpo “ensaya, se equivoca, se corrige, aprende” (p.117).

Debido a lo anterior, el cuerpo del niño resulta condicionado por la transmisión del conocimiento materno en tanto corporeidad, pasión, placer y displacer que conlleva. A través de este vínculo intersubjetivo y corporal es que se promoverán los accesos a la propia corporización y al aprendizaje corporal infantil; siendo la descorporeización de la transmisión del conocimiento y la falta del placer agregado el efecto responsable de despojar de todo interés a lo transmitido y asegurar su olvido (Paín, 1985).

### 3.3.2. CUERPO EN SUS MANIFESTACIONES

A los efectos de complementar el concepto de cuerpo entendido desde la psicopedagogía como enseña y como instrumento de apropiación del conocimiento propuesto por Paín (1985), se toman aportes del campo de la psicomotricidad para entender al cuerpo en algunas de sus expresiones específicas y su accionar. De esta forma, a partir de la inclusión de este campo se pretende distinguir componentes primordiales de la corporeidad cuya presencia prueba la existencia corporal. Tal como explica Calmels (2014), el cuerpo “es” y expresa su saber, en sus manifestaciones.

La noción de cuerpo para Calmels (2014 - 2021) se construye tomando aportes de Sara Paín (1985) en cuanto a la distinción entre cuerpo y organismo, así como en relación a la idea de cuerpo como enseña y como instrumento para aprender; desde su perspectiva, se trata de un cuerpo de la comunicación y de los aprendizajes, que se expresa, aprende, se comunica y que domestica al organismo.

Según Calmels (2021), la génesis del cuerpo se produce “en el entrecruzamiento del psiquismo y el organismo” (p.33). Para el autor el psiquismo carga de significado al organismo y conforma al cuerpo en sus manifestaciones, de manera que el organismo y el psiquismo quedan integrados en el cuerpo, son parte de él y se expresan a través de él (Calmels, 2021).

El funcionamiento del organismo se reduce a la función de los órganos, para los cuales no es posible aplicar un sentido diferente a su función predeterminada, programada (Calmels, 2021). El organismo de los individuos permanece en silencio, salvo en situaciones de alerta para las cuales activa mecanismos de respuesta como la sudoración, la taquicardia, etc. Estas señales son recibidas por su cuerpo, el cual realiza acomodaciones y responde significando dichas señales en función de su historia personal, con el propósito de constituir una mayor adaptación al entorno (Calmels, 2021).

Sin embargo, para que el cuerpo comience a constituirse como tal e inicie a significar las señales del organismo, se necesita de un otro, que en su calidad de guía, aporte un modelo de significaciones como referencia. Se entiende entonces que el cuerpo en los seres humanos encuentra su génesis bajo la tutela de un otro, que al manifestarse corporalmente, aporta un modelo y un conjunto de significados sobre lo que se espera de un cuerpo de acuerdo al contexto social-cultural que habite (Calmels, 2014).

Una madre, al manifestarse corporalmente hacia su hijo, expresa y transmite (consciente o no) al niño, un conjunto de significaciones sociales y culturales de comportamiento materno, de crianza, de sostén, etc. Asimismo, el niño con la guía materna, aprende a utilizar su propio cuerpo para traducir e incorporar los significados que le otorga su madre sobre su cuerpo y comienza a significar su organismo, generando estrategias singulares y contextuales de comportamiento (Calmels, 2014). Como consecuencia de lo anterior, el organismo se acomoda a las exigencias que le propone el cuerpo cuyas respuestas son determinadas por el contexto. Por ejemplo, cuando la mano del cuerpo se acerca al fuego, la mano del organismo intenta retirarse de forma refleja; sin embargo, es posible a través del cuerpo exigirle a la mano del organismo que permanezca por el tiempo que la curiosidad del cuerpo amerite.

Para Calmels (2014), el niño necesita al adulto por su función corporizante, ya que es a partir de que el adulto pone el cuerpo como modelo, que el niño consigue conformar su propio cuerpo. Cuando el adulto colma las necesidades del niño mediante el sostén, la aceptación, el cobijo, etc. reconoce a este niño y promueve la presencia y el desarrollo de su identidad. A su vez, el cuerpo del adulto propondrá los límites y el perimetraje de esa identidad al poner en juego su manera particular de mirar, su voz, su forma de escuchar, etc.,

produciendo un efecto de moldeado sobre la corporeidad del niño, el cual construirá su cuerpo en dicha relación corporal con el adulto y a semejanza de él (Calmels, 2014).

Sin embargo, en la ausencia de la función corporizante del adulto, se produce “un debilitamiento de la expresividad gestual, de la mímica facial, de la actitud postural, de la capacidad de mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de oler, de producir una voz propia” (Calmels, 2014, p.105). Se entiende entonces que la riqueza expresiva que presenta la función corporizante del adulto (en tanto significante) determina las posibilidades de la expresividad del niño, la capacidad de mirar, de escuchar, de producir una voz propia, etc; las expresividades del niño se enriquecerán o debilitarán en función de la presencia o ausencia del contacto corporal adulto respectivamente.

Para Calmels (2014), el cuerpo del niño no viene dado a partir del bagaje genético producto de la especie, sino que se construye en su singularidad a partir de la relación corporal con adultos que participan en la cotidianidad de este niño. Con respecto a esto, Levín (2021) plantea que, mediante el encuentro con un otro, el niño se ve atravesado por la transmisión de una herencia afectiva cuyo efecto producirá significaciones simbólicas que marcarán su gestualidad y la forma en la cual su cuerpo cobra existencia. Sin embargo, lejos de ser un sujeto pasivo en el camino de apropiación de su cuerpo, el niño deberá dominar su espacio, sus movimientos, sus gestos, sus tiempos, etc. cuya conquista permitirá acceder a las lógicas del entorno y comenzar a ser un individuo distintivo, singular, humano (Levin, 2021).

En la misma línea, Calmels (2014) plantea, que cuando el niño toma contacto con el valor significante de otros cuerpos, es decir, cuando experimenta nuevos sabores, cuando ensaya nuevas posturas, cuando es contemplado con la riqueza de una mirada de amor y puede sostenerse en el vínculo al mirarse con otros, cuando toma contacto con nuevas expresividades, cuando su cuerpo se pone en acción, se comunica y se manifiesta, su cuerpo cobra existencia y se desarrolla.

El cuerpo del niño se constituye de manera singular en sus manifestaciones, tomando como referencia y aprendiendo de los modelos corporales y significantes propuestos (en principio) por su madre y por otros; producto de este vínculo intersubjetivo el niño desarrolla un cuerpo que ensaya, que se equivoca y se corrige para adaptarse al medio que le rodea. Tal como explica Calmels, el cuerpo se constituye como estructura aprendida, a partir del vínculo con otros y producto de la relación (2021).

## 4. CUERPO Y APRENDIZAJES

### 4.1. CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

Tal como se expuso al principio del trabajo, dada la condición de prematuridad del humano, es necesaria la presencia de un semejante que guíe en el camino del devenir sujeto. El otro en su calidad de portavoz transmite los códigos necesarios para formar parte de la cultura, mientras que la incipiente criatura mediante un proceso de aprendizaje transforma e incorpora dichos códigos para devenir sujeto. Según explica Fernández (1987), el ser humano “no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende” (p.58).

Para Ana Pampliega de Quiroga (1996) los primeros aprendizajes se desarrollan en los momentos posteriores al nacimiento. La autora plantea que el niño en un principio, se expresa a partir de su actividad sensorio-motriz, mediante puro reflejo sin intencionalidad y que a partir de que establece una relación con la madre se produce una primera estructura interrelacional e intersubjetiva que la autora llama protovínculo, y constituye el escenario sobre el cual la madre y el niño mantendrán un diálogo recíproco (Pampliega, 1996).

En el escenario protovincular y a partir de la experiencia de satisfacción que siente el niño al mamar, se construye un registro muy primario e interno, que siembra la huella de una necesidad en el infante; a partir de ese momento, la actividad sensorio-motriz que realiza sobre el entorno deja de ser puro reflejo y comienza a surgir la intencionalidad de volver a reencontrarse con esa experiencia de satisfacción (Pampliega, 1996). Se entiende entonces que a partir de esa necesidad, el niño comienza a desarrollar determinadas estrategias y aprendizajes mediante su actividad sensorio-motriz para volver a conseguir la experiencia de satisfacción que en un primer momento tuvo con su madre. No obstante, para Pampliega (1996) el registro primario y la actividad sensorio-motriz establecen un vínculo dialéctico que se complejiza por el interjuego con el mundo exterior, de manera que las estrategias que en principio buscaban recuperar la experiencia de satisfacción paulatinamente se transforman en comportamientos más complejos para la búsqueda del objeto que provee la satisfacción. Se entiende desde que el nexo que establece el individuo con el exterior es la búsqueda de una experiencia placentera vivida en el pasado; las estrategias sensoriomotrices que realiza el niño en primera instancia son producto de la búsqueda de satisfacción de esa necesidad de reencontrar el placer.

Para Pampliega (1996), el conocer y el aprender se promueven por la búsqueda de satisfacción que guía la necesidad. La autora plantea que es la necesidad lo que impulsa al sujeto a orientar su accionar y su comportamiento para establecer dicha relación con el objeto,

para dirigirse al mundo, conocerlo y desarrollar estrategias para conseguir satisfacción, en este sentido, la necesidad liga al sujeto con el objeto.

Siguiendo a Pampliega (1996) debido a la dependencia y prematurez del niño se establece una asimetría en el protovínculo como escenario interrelacional. En este sentido, la madre es la encargada de descifrar y significar la necesidad del niño además de proveer las vías de satisfacción conformándose como objeto. Sin embargo, dado que una madre, en su calidad de fuente de gratificación de la necesidad del niño, no siempre se encuentra disponible (sino que puede estar ausente) se produce un registro de discontinuidad, de ausencia del objeto y se introduce un registro de separación, en el cual se establece un espacio para que el sujeto pueda devenir distinto del objeto. Tal como explica Pampliega (1996), a partir de la discontinuidad, de la ausencia y de la presencia, se indica que “el sujeto y el objeto no constituyen una totalidad, una unidad, sino una relación” (p.8).

A partir de la separación entre el sujeto y el objeto se introduce la posibilidad y exigencia de buscar una forma de garantizar la presencia del objeto para conseguir satisfacción. En este sentido, el niño dirige sus esfuerzos para apropiarse del objeto conociendo sus particularidades, reconstruirlo internamente, hasta representarlo (Pampliega, 1996). Se entiende entonces que por los efectos de la discontinuidad, se producen formas singulares de acercamiento al objeto, las cuales van a conformar procesos de conocimiento y aprendizaje particulares.

Para Pampliega (1996), el aprender constituye un proceso en el cual se pone en juego la identidad y los conocimientos que se tienen hasta el momento para producir una articulación con conocimientos nuevos y transformar la identidad, construyendo una nueva, articulando pasado y presente. Según la autora, en el proceso de aprendizaje se toma como referencia la identidad de la experiencia previa para hacer uso de lo aprendido y lo vivido e interpretar el presente, que en su calidad de novedoso supone y exige una adaptación (Pampliega, 1996).

El conocimiento resulta un proceso que permite la estructuración de la representación del objeto en el sujeto y el aprendizaje constituye una de las formas por las cuales los sujetos construyen su relación con el mundo; a su vez este proceso implica poder separarse del objeto, reconocer lo diferente, ya que no es posible aprender si no es a partir de reconocer lo diferente, lo ajeno (Pampliega 1996). En consecuencia, para Pampliega (1996), la vida corresponde a una secuencia ininterrumpida de novedades y exigencias de adaptación constantes, por las cuales resulta posible producir nuevos aprendizajes.

En la misma línea, desde la psicología genética Jean Piaget (1999) plantea que el individuo desarrolla diferentes esquemas cognoscitivos a partir de un ejercicio constante de adaptación al medio, por lo cual, el autor entiende que es a partir de dichos esquemas que se produce el aprendizaje. A partir de las situaciones concretas que vive el niño con el mundo exterior, este construye diferentes esquemas de representación internas para facilitar un nuevo acercamiento a situaciones semejantes y ahorrar energía en el proceso (Piaget, 1999). Dichos esquemas permiten desarrollar a su vez, estructuras lógicas de pensamiento, las cuales se van a complejizar en el intercambio con el medio, a fin de conseguir una mayor adaptación al mismo (Piaget, 1999).

Los esfuerzos que realizan los individuos para adaptarse al medio se entienden a partir de dos procesos que se encuentran relacionados e influenciados mutuamente: asimilación y acomodación (Piaget, 1999). En el primer caso, la asimilación supone una fase en la cual el sujeto transforma las características del objeto para conocerlo; esto sucede en función del desarrollo y los conocimientos previos que tiene el individuo. Por otra parte, la acomodación refiere a las modificaciones que son producidas en el sujeto para acceder a una nueva información, en este sentido, el sujeto cambia sus esquemas de organización en una respuesta a las demandas del entorno (Piaget, 1999).

Cuando los individuos consiguen asimilar la información del medio y acomodarse a ella de manera satisfactoria se produce una equilibración, lo cual significa que el sujeto se ha adaptado a las exigencias del medio. Por otra parte, cuando se carece de adecuados esquemas de asimilación para la comprensión de lo externo, se rompe el equilibrio y aparece una nueva necesidad de adaptación (Piaget, 1999). Cuando sobreviene la necesidad de adaptación se abre una posibilidad para el aprendizaje, el sujeto actúa a partir de su inteligencia para conseguir un nuevo equilibrio y al mismo tiempo aprende, su estructura lógica se complejiza (Piaget, 1999). Se entiende entonces que, para el autor, la inteligencia juega un papel importante en el aprendizaje; es a través de ella que los individuos acceden a formas más elaboradas de conocimiento y consiguen adaptarse a las exigencias que la novedad del entorno les propone.

Contrario a la perspectiva de Piaget, Schlemenson (1996) plantea que la disposición para el aprender, tiene que ver con la existencia de un deseo que funciona como motor para la búsqueda y reencuentro con el placer, más que con un potencial intelectual de aprendizaje. En este sentido según la autora, el aprender supone un proceso de transformación e incorporación de las experiencia cotidiana, a partir de la cual los sujetos se apropian de determinados conocimientos y objetos.; mientras que el proceso de aprendizaje en sí mismo, implica un movimiento libidinal que se pone en marcha en los individuos para relacionarse

con los objetos y los conocimientos aportados por su entorno. A partir de ellos, construye su propia realidad y las posibilidades de acceso a nuevos conocimientos (Schlemenson, 1996). Se entiende entonces que el aprendizaje posibilita el desarrollo de una identidad y de una manera de acceder y relacionarse con el conocimiento que el entorno propone.

Siguiendo a Schlemenson (1996), las representaciones que los individuos realizan de la realidad constituyen su identidad y la misma se diferencia de otros individuos. La autora entiende que las formas que tienen los individuos de relacionarse con el conocimiento son determinadas por intentos de reencontrar situaciones de placer vividas en el pasado y evitar aquellas que produjeron sufrimiento.

Para Schlemenson (1996), a partir de las vivencias de satisfacción o displacer en los primeros momentos, se estructura una historicidad significativa que marca la búsqueda o el rechazo de determinados aprendizajes y de los objetos. En este sentido, las maneras en la cual los sujetos se apropian de la realidad en el presente, hace referencia a las cualidades de las relaciones pasadas con el conocimiento, con otros objetos y otros sujetos. De esta manera, el desarrollo del aprendizaje en el niño está condicionado por la calidad de sus relaciones primarias, es decir, por las diferentes experiencias de placer y displacer que se produjeron en los primeros vínculos; estos sucesos marcan las diferencias individuales para la construcción del conocimiento en cada individuo de manera singular.

Por otra parte, Fernández (1987) plantea que la viabilidad del aprender no se puede reducir solamente al ámbito del deseo, la autora explica que si bien es una parte fundamental en el desarrollo del aprendizaje, no es la única área que afecta al individuo. En este sentido los aportes de la autora se distinguen de la perspectiva de Schlemenson (1996) al incluir nuevas dimensiones; por lo cual, Fernández (1987) desarrolla que aprender constituye un proceso que parte desde el saber, para apropiarse de una información determinada, transformarla y construir nuevos conocimientos mediante la intervención de la inteligencia y el deseo, construyendo un cuerpo sobre un organismo individual.

Fernández (1987) plantea que el aprendizaje comienza a transcurrir en el resguardo de vínculos intersubjetivos primarios padre-madre-hijo-hermano/a y que la matriz del proceso de aprendizaje es vincular, lúdica y su raíz es corporal; no obstante, se constituye necesariamente a partir de un vínculo particular entre dos instancias propias de cada individuo que la autora define como enseñante y aprendiente, y sin las cuales no podría pensarse el proceso de aprendizaje. La autora plantea, que el enseñante es el encargado de transmitir señales de conocimiento al aprendiente para que este último convierta y transforme dichas señales, a fin de generar estrategias adaptativas al entorno. Sin embargo, para que se

produzca el intercambio y se constituya el proceso de aprendizaje, el aprendiente debe reconocer como enseñante a la figura que enseña. Tal como explica Fernández (1987), se aprende de quien se puede confiar y otorgar el derecho de enseñante.

Según Fernández (2008), los lugares aprendiente y enseñante constituyen un modo subjetivo de situarse y hacen referencia a posicionamientos singulares ante el aprendizaje y el conocer; estos resultan diferentes a lugares como alumno y profesor que refieren a lugares objetivos que podrían pensarse en un dispositivo pedagógico.

Los posicionamientos aprendientes-enseñantes resultan dinámicos y pueden ser simultáneos, debido a que “solo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar” (Fernández, 2008, pp.61). Lo anterior se debe a que en el proceso de enseñar se está produciendo conocimiento para el aprendiente, y por lo tanto aprendiendo, mientras que en el proceso de aprendizaje es necesario enseñarse a sí mismo los nuevos conocimientos. Para Fernández (2008), tanto el aprendiente como el enseñante se constituyen como posiciones subjetivas que se encuentran presentes en todos los vínculos, ya sea: madre-hija, tío-sobrino, hermano-hermana, etc.

El sujeto aprendiente se desarrolla como el resultado del interjuego entre un sujeto que desea y un sujeto cognoscente que se encuentran apuntalados en un organismo heredado, constituyendo una corporeidad particular; además, deviene de una interacción permanente con el conocimiento aportado por la cultura, lo social, y por las redes vinculares familiares, de amigos, de pareja, etc (Fernández, 2008).

A partir de la interrelación entre el conocimiento propuesto por el enseñante y el propuesto por el aprendiente se constituye lo que Fernández (2008) llama un espacio para constituirse diferente y para descubrirse sujeto. Para la autora, cercanos a los tres y cuatro años ocurre un hito para la constitución del sujeto aprendiente que se expresa en un doble acontecimiento: un descubrimiento-construcción. Fernández (2008) plantea que “Cuando el niño conoce que lo que sueña no acontece en la realidad, conoce simultáneamente la diferencia entre pensar y hablar” (p.66). En este sentido el niño descubre que si no dice lo que piensa, los adultos no pueden adivinar su contenido mental, por lo cual, debe construir sus propios pensamientos; dicha construcción conecta al niño con la resignación de perder los beneficios de que el adulto piense por él. Sin embargo, a través de ser el encargado de producir sus propios pensamientos, se abre un camino para construir su propia singularidad, y diferenciarse del adulto (Fernández, 2008).

Por otra parte, siguiendo a Fernández (2008) para poder aprender, el sujeto debe conectarse con lo que le resulta conocido y además autorizarse a poder mostrar y hacer

visible eso que conoce, es decir, en el último caso, conectarse con su sujeto enseñante. La autora plantea que un ejemplo de diálogo entre el enseñante y el aprendiente se da en el proceso de la escritura; a partir de ella se hace posible plasmar el pensamiento y constituir un relato de lo aprendido. Sin embargo, el diálogo aprendiente-enseñante en el niño es favorecido o no dependiendo de las oportunidades que este tenga de jugar y de expresarse por sí mismo con las personas a su alrededor (Fernández, 2008).

Un espacio saludable de aprendizaje se constituye cuando los enseñantes tienen en cuenta el sujeto enseñante en los aprendientes, por ejemplo, cuando un educador o una madre considera como válidas a las producciones que los niños elaboran, dando lugar al producto del saber y conocer infantil (Fernández, 2008).

#### 4.2. MATRIZ - MODALIDAD DE APRENDIZAJE

Siguiendo a Pampliega (1996), en interjuego con la multiplicidad de experiencias que propone la vida cotidiana los sujetos construyen un modo de acceso a la realidad, una forma de relacionarse con el mundo y aprender de él, una matriz de aprendizaje. Para la autora, la posibilidad de construir un modo de aprender a aprender o una matriz de aprendizaje, se encuentra posibilitado en un principio por el sostén vincular y yoico que propone la madre al niño que, en su calidad de diferente, delimita, organiza, significa y facilita el acceso al conocimiento de la subjetividad, del contexto y a ser parte del mismo (Pampliega, 1996).

Para Pampliega (1996) el sujeto se construye dialécticamente con el mundo exterior, es decir, en la medida que se relaciona con el conocimiento y el aprendizaje del mundo exterior, se transforma su identidad y por ende la forma en la que el sujeto accede al conocimiento del mundo exterior. Como consecuencia de esta dialéctica, la autora plantea que el ser humano aparte de ser un individuo social, es un sujeto cognoscente (Pampliega, 1996).

A medida que se desarrollan y complejizan los procesos de aprendizaje es posible construir determinadas modalidades de aprender y de vincularse y de desarrollar modelos internos que permiten la constitución de la identidad y que posibilitan la interpretación de lo real de una manera singular (Pampliega, 1996). La autora afirma que la trayectoria del aprendizaje enuncia la forma singular en la cual los individuos han aprendido a aprender, y cómo han construido su matriz de aprendizaje (Pampliega, 1996).

Los accesos al aprendizaje no se constituyen de manera lineal, sino que están plagados de continuidades y discontinuidades. Según Pampliega (1996), por su carácter

dialéctico, los procesos de aprendizaje se construyen y transforman ante cada exigencia adaptativa; se elaboran nuevas formas de aprender, se afianza un modelo y a la vez una actitud de encuentro con la novedad que presenta la realidad. Para la autora, en el contacto con la experiencia de la cotidianidad se produce un aprendizaje explícito, que se expresa en una habilidad; no obstante, existe otro aprendizaje que integra al anterior, pero que es implícito y refiere a la huella singular y subjetiva que se produce a partir de la experiencia y que determina la forma en cómo los individuos se constituyen como sujetos del conocimiento, es decir, cómo organizan y significan dicha experiencia (Pampliega, 1996).

Para Pampliega (1996), cada acto de conocimiento conforma una parte del proceso de aprendizaje singular y contribuye a configurar una modalidad de procesamiento de la realidad, que se organiza como una forma de aprender a aprender, es decir, una matriz de aprendizaje. Tal como explica la autora, “Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, es efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en interacción, pero a la vez condiciona modalidades de interacción” (Pampliega, 1996, p.35). Se entiende entonces que la matriz de aprendizaje conforma una estructura interna que a medida que se va complejizando a sí misma, transforma el acceso del sujeto al conocimiento de la realidad.

Para Pampliega (1996), la matriz de aprendizaje es una estructura que se encuentra socialmente determinada, la cual integra aspectos emocionales, afectivos, esquemas de acción y además de conceptuales; se trata de una estructura multideterminada que permanece en constante movimiento, pasible de modificaciones, salvo en situaciones de extrema patología. Según la autora, la matriz se sustenta sobre una infraestructura biológica y contiene conglomeradas las potencialidades de los individuos y también los obstáculos que se le presentan en los procesos de aprendizaje.

A partir de los aportes de Pampliega en relación a la matriz de aprendizaje, Fernández (2008) desarrolla la idea de modalidad de aprendizaje. No obstante, el concepto de modalidad de aprendizaje se construye en asociación a los conceptos de sujeto aprendiente y enseñante, en tanto los sujetos se relacionan con el otro como enseñantes, con sí mismos como aprendientes y con el conocimiento como un tercero de manera singular Fernández (2008).

Para Fernández (2008), los sujetos construyen una modalidad de aprendizaje desde el nacimiento para afrontar la angustia que conlleva conocer y desconocer lo novedoso de la realidad. Según la autora, la modalidad de aprendizaje constituye un molde relacional que resguarda las diferentes tensiones dialécticas que se generan entre el aprendiente, el

enseñante y el conocimiento. Dicho molde relacional se transforma con el uso y en función de las diferentes tensiones dialécticas generadas entre el aprendiente, el enseñante y el conocimiento; es decir, modos de relación anteriores, con el objeto, con el aprendiente, y con el enseñante se tensan con nuevas formas de relacionamiento para producir nuevos aprendizajes a partir de la mutua influencia.

Como consecuencia de lo anterior, la modalidad de aprendizajes se transforma, se vuelve móvil, permanece en constante reconstrucción y a su vez, complejiza su estructura incluyendo nuevos aprendizajes. Sin embargo, para Fernández (2008), la modalidad de aprendizaje puede rigidizarse, congelarse y estereotiparse, constituyendo un indicador de alarma que puede hacer referencia a un problema de aprendizaje.

Siguiendo a Fernández (2008), la modalidad de aprendizaje supone un esquema de acción que contiene aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes que los individuos utilizan para aprender en las distintas situaciones de aprendizaje. Para la autora, dichos esquemas permiten organizar diferentes aspectos de la experiencia, sean simbólicos, del orden de la lógica, de la corporeidad, etc., conforme a generar herramientas de aprendizaje que impliquen un ahorro de energía para afrontar nuevas situaciones del aprender (Fernández, 2008).

Cada individuo construye su modalidad de aprendizaje de manera singular, organiza las herramientas que utiliza como un idioma particular por el cual afronta las diferentes situaciones de aprendizaje, conformando su estilo particular de acercamiento al conocimiento (Fernández, 2008). Para la autora, conocer las modalidades de aprendizaje de un sujeto implica acceder a las maneras por la cual este interpreta su mundo y a sí mismo; y reconocer las formas singulares en las cuales los sujetos aprenden y enseñan, permite una mayor libertad y creatividad (Fernández, 2008).

#### 4.3. LUGAR DEL CUERPO EN EL APRENDER

Desde la perspectiva psicopedagógica, siguiendo a Paín (1985) el cuerpo tiene lugar en la mayoría de los aprendizajes, como enseña y como instrumento para apropiarse del conocimiento; sin embargo el desarrollo de los procesos de aprendizaje y del aprender en sí mismo se constituye a partir de vínculos intersubjetivos, en este sentido, es necesario un otro que transmita el conocimiento para poder aprenderlo.

Para Paín (1985) en el proceso de aprendizaje que se establece a partir del vínculo entre enseñante y aprendiente, intervienen cuatro niveles básicos de elaboración, el

organismo, el cuerpo, la organización simbólica y la inteligencia. En este sentido, Fernández (1987) retoma los aportes de Paín (1985) para organizar la manera en la que se interrelacionan estos niveles de elaboración, afirmando que: “el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa.” (p.64). Se entiende entonces, que el cuerpo resulta la sede en la cual se dramatiza el aprendizaje, en interjuego con los demás niveles de organización y que este se expresa, gozando, sufriendo, etc.

No obstante, a pesar de que los distintos niveles de elaboración expuestos por las autoras se relacionan de manera interdependiente y no podría pensarse el aprendizaje excluyendo a uno de ellos, resulta necesario explicitar sus características esenciales a fin de comprender sus grados de compromiso en el proceso de aprender.

Para Paín (1985), el organismo se define por su propia programación, es decir, por el funcionamiento de los órganos que resulta inherente a la especie y su regulación se encuentra limitada a dicho funcionar, por lo cual, en caso de enfermedad, envía señales, de inflamación, irritación, dolor, etc. para que sean atendidas por el sujeto, el cual mediante un comportamiento elaborado socorre a dicho malestar ya que en el caso de no hacerlo, sobreviene la enfermedad. Como consecuencia de lo dicho, la autora afirma que existe un cuerpo real, que se diferencia del organismo y que tiene cierta independencia de este último; el cuerpo al cual refiere es un mediador y sintetiza comportamientos que resultan adaptativos y eficaces para apropiarse del organismo y del entorno, en este ejemplo, para atender una enfermedad (Paín, 1985).

A partir de la distinción entre organismo y cuerpo y sus respectivos funcionamientos, se visibiliza que tal como plantea Fernández (1987) no existe diálogo con el organismo, sin embargo existe la posibilidad de dialogar con el cuerpo y modularlo. Esto se debe a que el funcionamiento del organismo se encuentra ya programado y codificado por la memoria genética de la especie, mientras que el funcionamiento del cuerpo se construye mediante el aprendizaje, el ensayo, el error, etc. (Fernández, 1987).

Además del vínculo que tiene el cuerpo con el organismo, en el proceso de aprendizaje intervienen el deseo y la inteligencia para conformar la corporeidad, un cuerpo que aprende, que ensaya, que se equivoca y que construye estrategias para corregirse y adaptarse paulatinamente al medio (Fernández, 1987). Sin embargo, el papel de estos niveles en el proceso de aprendizaje se establecen de manera diferente.

Para el desarrollo del nivel lógico o inteligente Fernández (1987) retoma los aportes de Piaget; el autor entiende al individuo como un sujeto epistémico cuyo accionar le permite

generar determinadas estructuras lógicas de pensamiento para el conocimiento de lo real. En la misma línea, Fernández (1987) refiere a la inteligencia como una estructura lógica que se diferencia de una dimensión simbólica, que es significativa; asimismo, la inteligencia corresponde a una estructura genética con la cual el ser humano transita un proceso lógico para construir el conocimiento, en este sentido, el individuo actúa sobre el entorno para registrar las cualidades de los objetos y construir determinados esquemas cognoscitivos que refieren de ellos.

La actividad que despliega el sujeto permite determinar su organización cognitiva, en este sentido, es clave entender que a partir del intercambio del niño con el medio, se produce una organización, su inteligencia sensoriomotriz se complejiza a partir de las diferentes acciones que tiene sobre el entorno. Según la autora, el aporte de Piaget permite entender por un lado, que el desarrollo de los razonamientos inteligentes no son exclusivos de los adultos, sino que desde los primeros intercambios con el entorno, el niño produce determinadas organizaciones inteligentes a partir de su accionar; por otro lado, que las diferentes respuestas que tiene el niño ante su intercambio con el entorno no son errores, sino que refieren a otra lógica estructural diferente (Fernández, 1987).

Para procesar determinados contenidos de la enseñanza es necesaria una estructura cognitiva acorde al nivel de comprensión requerido y un vínculo que acompañe en el proceso de significación de ese conocimiento (Fernández, 1987). No obstante, el desarrollo de la inteligencia no podrá lograrse si no es a través de la experiencia, es decir que si el niño no tiene la posibilidad de experimentar sobre el entorno, probando su dominio sobre los objetos y sobre su cuerpo, tendrá dificultades para el desarrollo organizativo de su inteligencia (Fernández, 1987).

Siguiendo a Fernández (1987), para que la organización inteligente alcance un período superior, el sujeto debe realizar determinados intercambios con el entorno, ensayar nuevas acciones, experimentar nuevas posibilidades de dominio, etc.; no obstante, el intercambio con el exterior se complejiza con el desarrollo, pasando de acciones prácticas a operaciones interiores mediadas por el lenguaje. Tal como explica Fernández (1987), en el correr de los dos primeros años "(...) el niño piensa actuando. Luego, paulatinamente la acción y el habla se interiorizan; entonces las imágenes, representando los objetos y sus relaciones, permiten el ejercicio de las operaciones, sin necesidad de recurrir a la acción práctica." (p.83). A partir de la puesta en juego de la inteligencia, como la entiende Fernández, el sujeto tiende a objetivar, a ordenar sus acciones en esquemas lógicos, a generar clasificaciones y generalidades.

Por otra parte, continuando con Fernández (1987) el nivel simbólico, expresa lo original de cada individuo, su mundo afectivo, el movimiento de su deseo que lo subjetiva y que hace del devenir un drama original, singular. Para la autora el mundo simbólico se expresa como signos o significantes a través del lenguaje, de la gestualidad, lo afectivo, las emociones, lo inconsciente etc. y constituye un espacio en el cual un individuo siente, vive y expresa su mundo (Fernández, 1987).

La inteligencia organiza las particularidades que expresa el mundo simbólico en cada individuo para constituirse como un sujeto singular y diferenciarse del resto. La autora expresa que los procesos objetivantes de la inteligencia y los subjetivantes promovidos por el deseo comulgan en el actuar y en el conocer de los individuos. Por un lado, la inteligencia clasifica y se apropia del objeto de conocimiento, lo generaliza; por otro lado, el deseo lo carga de afecto, se apropia de él, significándolo.

Los movimientos de la inteligencia y la significación se articulan en el proceso de aprendizaje; aunque resultan circuitos diferentes; ambos se conectan con la carencia del objeto y al mismo tiempo con la búsqueda de uno nuevo, se constituyen móviles. Tal como explica Fernández (1987): “cuando el objeto de conocimiento se aprehende, se aumenta el desconocimiento, se contacta con la ignorancia, surgen nuevas preguntas, continuándose así, la búsqueda de nuevos conocimientos” (pp. 85). Por otra parte, luego del placer experimentado al conseguir al objeto, aparece una suerte de displacer y la necesidad de emprender la búsqueda de un nuevo objeto conforme a los movimientos que el deseo demanda.

Fernández (1987) considera que en los primeros momentos del desarrollo, cuando el niño mama, experimenta al mismo tiempo placer y conocimiento; en estos momentos la actividad inteligente intenta acomodarse al objeto, a diferencia de la actividad simbólica que en principio sustituye al objeto por un gesto, en un intento de invocar al objeto perdido. Sin embargo, cerca de los 18 meses comienza a surgir en el niño la posibilidad de representar el objeto simbólicamente, a través de la imaginación (Fernández, 1987). A medida que el niño se desarrolla, las elaboraciones de su inteligencia se van articulando con las elaboraciones simbólicas, para replegarse sobre el organismo y constituir una corporeidad singular, un cuerpo que goza, que actúa, y se expresa para adaptarse al entorno y ser parte de él (Fernández, 1987).

Para Fernández (1987), desde el principio el aprendizaje atraviesa el cuerpo y cada aprendizaje nuevo se integra con el anterior como acto y como placer, ya que este último resuena en el cuerpo. Para la autora, el cuerpo realiza determinadas coordinaciones que

producen experiencias de placer al dominar el entorno y apropiarse de él, a través de las posibilidades de acción y las maniobras adaptativas que instrumenta el cuerpo para apropiarse de dicho entorno, se constituye el aprendizaje de una manera singular. El placer agregado de la experiencia de dominio promueve la incorporación de las experiencias y la apropiación del conocimiento propuesto por dichas experiencias aseguran el dominio del objeto, la posibilidad de utilizarlo y de aprenderlo (Fernández, 1987).

## 5. CUERPO Y JUEGO

### 5.1. EL DEVENIR DEL JUEGO

Se planteó en el recorrido del trabajo que el ser humano para devenir como tal debe aprender de un otro los mandatos sociales y culturales de turno para pasar de ser un organismo heredado genéticamente a poder ser un sujeto inserto en una cultura. Uno de los fenómenos que se aprenden producto de estar insertos en la cultura desde los primeros momentos y de diversas maneras es el juego.

Para Huizinga (1938), desde una perspectiva Filosófica-antropológica, se entiende al juego como un fenómeno que forma parte de la cultura y que constituye a la misma desde sus rasgos primarios. Según el autor la cultura brota del juego y se expresa en un principio bajo manifestaciones lúdicas que en su desarrollo se complejizan y consolidan en productos de transmisión cultural. Para Huizinga (1938), todo juego tiene un significado que se constituye a partir de la actividad representativa que llevan a cabo los individuos al jugar.

El juego se constituye como una actividad libre, que no puede darse por sometimiento a la voluntad de los sujetos; mientras que el jugar consiste en escaparse de la realidad cotidiana para crear un mundo particular con determinadas reglas y significaciones con el fin de conseguir una experiencia placentera; por otra parte, el modo en el cual se juega y la forma en que se establecen las diferentes reglamentaciones hacen referencia al contexto histórico en el que el juego se desarrolla y por lo tanto a la cultura de la cual forma parte (Huizinga, 1954).

El juego es una actividad imprescindible para los sujetos, dado que permite el relacionamiento entre individuos a partir de la diversión y la satisfacción en conjunto; por su valor expresivo y por la producción de significantes que se crean en intersubjetividad, el juego se expresa como una función cultural y a su vez crea la cultura (Huizinga, 1938). Se entiende entonces al juego como categoría signifiicante con la cual se transmite la cultura a través de la historia, y por la cual los sujetos constituyen sus marcos relacionales y vinculares. Las formas que las personas tienen de jugar, habla de las ataduras que los individuos tienen en tanto sujetos insertos en la sociedad.

En un proceso de análisis de los aportes de Huizinga acerca del juego, Elkonin (1980) explica la naturaleza social del juego, en este sentido plantea que: “el fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y su origen, es decir, a que el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad” (citado en Duek, 2012 p. 651). La autora además explica que las dinámicas que hacen a los juegos, en tanto estructura y

contenido, deben ser entendidas como manifestaciones culturales que se despliegan en un marco histórico determinado y situado; el juego se conforma como un espacio en el que se articula la historia, la educación y los relacionamientos sobre los cuales se organiza el mundo cotidiano de los sujetos insertos en la cultura (Duek, 2012). Se entiende que a través del juego se abre un espacio en donde se conecta la historia, la educación y los modos de relacionamiento por lo cual resulta un campo privilegiado para el desarrollo del aprendizaje de los individuos y del devenir sujetos en la cultura.

## 5.2. EL CAMPO DE JUEGO, UN LUGAR PARA APRENDER

A los efectos de complementar el desarrollo teórico acerca del devenir del juego y de sus orígenes, desde una perspectiva psicoanalítica, Donald Winnicott (1972) analiza la díada madre-hijo para buscar el génesis de las actividades lúdicas y el jugar.

Según Winnicott (1971) en los comienzos del nacimiento, la madre acompaña al bebé atendiendo a sus demandas dedicando la mayor parte de su tiempo, por lo cual se genera un estado de fusión que es vivido por la madre y el bebé. Para el autor, producto del estado de fusión, el bebé se crea una ilusión de que realidad y la fuente de su satisfacción (sea el pecho o los cuidados) son producidas por él mismo, a partir ello experimenta sentimientos de omnipotencia y de dominio mágico. Conforme pasa el tiempo y el niño se desarrolla la madre comienza a retomar su vida, no respondiendo de la misma manera que al principio, generando desilusiones en el bebé; producto de la separación, el niño comienza a tomar contacto con la madre como algo separado de él, es decir, un no-yo.

Siguiendo a Winnicott (1972), a partir de la separación lograda por un proceso de gradual disolución se produce un espacio intermedio entre la incapacidad del niño para reconocer la realidad exterior y su progresiva capacidad de conocerla que el autor define como espacio transicional; es un espacio potencial entre la madre y el bebé, en el cual se desarrolla el juego y su espíritu creador. Winnicott (1972) plantea que el espacio transicional es una zona intermedia entre las vivencias subjetivas internas del niño y el mundo objetivo externo (en un principio es su madre y luego el ambiente). Según el autor, este lugar intermedio se nutre de la experiencia del niño, en tanto se relaciona con los objetos y, entre otras cosas, permite crear símbolos para mantenerse cerca de la madre aunque esté separado de ella. A partir de la confianza materna que le ofrece la posibilidad al bebé de vivir de manera creadora y de usar objetos para manifestarse creativos con ellos, se constituye un campo potencial entre madre-hijo que los une y que permite el inicio del juego (Winnicott, 1972).

Siguiendo a Winnicott (1972), la etapa siguiente del juego sucede cuando el niño se encuentra solo en presencia de alguien. En este sentido, el niño juega suponiendo que la madre se encuentra cerca y aunque la olvida, puede retomarla mediante el recuerdo. Para el autor, en el camino a un desarrollo de mayor autonomía del niño, su madre comienza a dejar de encajar en las actividades lúdicas infantiles, para introducir su propio juego; a partir de este momento, se establece un campo para jugar juntos en relación, a partir de sus propios intereses compartidos (Winnicott, 1972).

Para Winnicott (1972), el juego constituye una de las primeras manifestaciones creativas que los individuos realizan en la cultura y que nacen de ella, ya que todo lo que sucede en el juego se realizó previamente, mediante la experiencia de contacto con la realidad, es decir, nace de la cultura. Sin embargo, el autor explica que las experiencias del niño deben ser realizadas en un ámbito de confianza con su madre, la cual debe permitir que el niño utilice aspectos de la realidad de manera creativa; por otra parte, si no se brinda la oportunidad, no existe la posibilidad de desarrollar juegos y se reduce la capacidad de experimentar en el terreno cultural (Winnicott, 1972). Se entiende que el juego es una actividad creadora, que se logra mediante el intercambio con un ambiente de confianza que facilita el dominio de las experiencias culturales; cuando el niño experimenta un ambiente seguro, puede jugar. Tal como explica Winnicott (1972) “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (p.64).

Siguiendo a Winnicott (1972) la zona de juego no se encuentra ni en la realidad psíquica interior, ni en el mundo exterior, aunque es externa al individuo. Para el autor, en este espacio intermedio de juego, el niño “reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal” (Winnicott, 1972, pág. 76). Según el autor, el contenido del juego no es lo importante, sino la preocupación que lleva al niño a compenetrarse con el juego en sí mismo; el niño en el juego habita en un lugar en el cual no se permiten intrusiones (Winnicott, 1972). El niño juega, dice Winnicott (1972), para expresar agresión, para adquirir experiencia, mostrarse creativo, para establecer contactos en la sociedad, para desarrollar su personalidad y porque le genera placer.

Se entiende que a través del jugar, le es posible al individuo elaborar su realidad interna en relación con el mundo exterior, encuentra en el juego un espacio de posibilidades, tanto de expresión como de relación con otros. Sin embargo, el proceso de apropiación de lo que sucede en los juegos se da mediante un proceso de aprendizaje; es decir, es necesario aprender a través del juego para que lo que acontece en el jugar forme parte del saber del

sujeto. En este sentido, desde una perspectiva psicopedagógica Fernández (2002) plantea, que jugar y aprender se procesan de manera diferente; “Jugando se descubre la riqueza del lenguaje, aprendiendo nos vamos apropiando del mismo. Jugando inventamos nuevas historias, el aprendizaje nos permite historiarnos, ser nuestros propios autobiógrafos, construirse un pasado para proyectarse al futuro” (p. 45).

Siguiendo a Fernández (1987), la constitución de la historicidad y el saber que hace posible el devenir humano se constituye haciendo propio el conocimiento de un otro y una de las formas en la cual los sujetos pueden hacer propio el conocimiento ajeno, es a través del jugar. Para la autora, el juego posibilita el desarrollo del aprendizaje, el área entre el aprender y el jugar se encuentran interconectadas; en este sentido “No puede haber construcción del saber si no se juega con el conocimiento” (Fernández, 1987, p.185).

Cabe aclarar que Fernández (1987) entiende al juego a partir de los aportes de Winnicott; por lo cual, se trata de un proceso que se da en un lugar y un tiempo, a partir de un vínculo de confianza y del espacio transicional en el cual se desarrolla la creatividad. Según la autora, el espacio de aprendizaje no se puede situar en la realidad interna del sujeto debido a que vive en una realidad compartida, tampoco se lo puede situar en la realidad exterior porque esta resulta condicionada por la realidad interior; en este sentido, es coincidente al espacio transicional (y por lo tanto al espacio de juegos); es el único espacio donde se pueden dar los procesos y desarrollos del aprender (Fernández, 1987).

Para que se constituya el saber mediante la apropiación del conocimiento, Fernández (1987) plantea, que es necesario jugar con la información como si fuera cierta y como si no lo fuera. En el proceso, se pone de manifiesto la creatividad del individuo, sus posibilidades de transformar el objeto y de ser transformado por él; jugando, se genera un campo de posibles transformaciones singulares y de aprendizajes. Según Fernández (1987), cuando los sujetos tienen dificultades para jugar, también presentan dificultades para aprender, por lo cual asegura, que a través del juego se pueden trabajar las dificultades de aprendizaje, recuperando el placer de jugar; asimismo explica: “Para jugar, se necesita otro y un espacio de confianza” (p. 187).

Fernández (1987) dice, retomando a Winnicott, que el niño juega, entre otras cosas, para expresar sus emociones agresivas, para autorregular sus emociones, controlar sus ansiedades, para compartir y establecer contactos sociales y porque le genera un inmenso placer. Asimismo plantea que es necesario un ambiente amable y capaz de tolerar los sentimientos y emociones agresivas del niño, ya que son una emociones importantes de

transitar y expresar; aquellas emociones encuentran un lugar en donde pueden manifestarse mediante el juego y ser placenteras (Fernández, 1987).

Por otra parte, Fernández (1987) en sus análisis de la práctica clínica psicopedagógica, a partir del planteamiento del DIFAJ (“Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada”) establece la hora de juego psicopedagógica como un espacio donde trabajar con problemáticas de aprendizaje. Cabe aclarar que en este espacio se trabaja con niños mayores a tres años y menores a nueve (Fernández, 1987, p.188).

Fernández (1987) observa y analiza en la hora del juego tres momentos análogos que se dan tanto en el desarrollo del juego, como en los procesos de aprendizaje; estos momentos son planteados por Sara Paín en primera instancia. En este sentido, siguiendo a Paín se entiende que existen tres momentos que se desarrollan de manera análoga entre el jugar y el aprender, ellos son: el inventario, la organización y la integración-apropiación (citado en Fernández, 1987).

Fernández (1987) propone a modo de ejemplo una sucesión de acciones en las cuales se manifiestan los diferentes momentos y explica que el inventario se realiza en un primer contacto con el objeto de conocimiento. En este momento, se puede observar la relación que establece el niño con los objetos a su alrededor, y además la discriminación que puede realizar el niño en función del objeto. La autora explica que es fundamental para aprender que el sujeto pueda diferenciarse y distanciarse del objeto, por lo cual constituye un primer momento de cara al proceso de aprender (Fernández, 1987).

En un segundo momento, se establece la organización: el juego comienza a tener un argumento, comienza a aparecer una organización simbólica que se realiza por la puesta en relación de los objetos disponibles (Fernández, 1987). Las dificultades de aprendizaje se manifiestan cuando existen obstáculos para establecer relaciones y conexiones entre los objetos, lo cual no permite el desarrollo de una trama (Fernández, 1987).

Si el proceso de aprender-jugar se desarrolla de manera satisfactoria comienza a suceder el tercer momento de integración-apropiación del objeto de conocimiento, y por lo tanto se produce el aprender o el jugar. Para Fernández (1987), la integración-apropiación tiene que ver con la capacidad de dominio, de expresar mediante decisiones argumentales acerca de la utilización de los objetos y de haber sucedido una transformación en el niño a partir de su relacionamiento con el objeto, también de poder expresar su saber acerca de él; se relaciona con la posibilidad de aprender. Según Fernández (2008), para que se desarrolle el aprender, el niño parte de un saber, para apropiarse de una información determinada,

transformarla y construir nuevos conocimientos, haciendo uso de su inteligencia y con la intervención de su deseo, construir su cuerpo y singularidad sobre su organismo heredado.

### 5.3. CUERPOS QUE APRENDEN JUGANDO, CUERPOS EN JUEGO

Desde una perspectiva psicomotriz, Calmels (2014-2021) entiende al cuerpo como un instrumento para el aprendizaje y la comunicación el cual se constituye en la relación corporal con otros. Para el autor, el cuerpo no es autosuficiente, sino que necesita de un otro que le aporte un esquema referencial sobre el cual constituir su cuerpo mediante el aprendizaje; las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de posibilidades de aprendizaje, por lo cual resulta fundamental para el desarrollo y el devenir corporal (Calmels, 2014-2021).

Los aportes de Calmels (2010) intentan visibilizar la relación lúdica que se establece entre el adulto y el niño en el período de la crianza, por lo cual, sus desarrollos son orientados a los primeros momentos de vida y a partir de las prácticas de crianza. Según el autor, los juegos que ocurren en la etapa inicial entre el adulto y el niño, son entendidos como juegos esencialmente corporales. A partir de ellos, se constituye una matriz lúdica y vincular con la cual el niño se desarrolla y utiliza con los demás individuos de su entorno (Calmels, 2010).

Según Calmels (2010), para que las acciones lúdicas se constituyan en un juego, es necesario el establecimiento de un acuerdo, que en el juego corporal se expresa a través de “matices no verbalizados, variedad de gestos, actitudes, posturas, semblantes, interjuego de tensiones y distensiones, que podemos reunir bajo el concepto de acuerdo tónico-emocional” (p.14). El autor expresa que los juegos de sostén, ocultamiento y persecución se constituyen como elementales y generadores en la crianza; son importantes porque a su vez habilitan múltiples modos de jugar corporalmente (Calmels, 2010).

A partir de los juegos corporales resulta posible la estimulación y actualización de miedos básicos y a su vez la posibilidad de generar herramientas para su elaboración (Calmels, 2010). Con relación al cuerpo, Calmels expresa que pueden desarrollarse tres miedos básicos, aquellos pueden resumirse en:

(... ) temor a la pérdida de la frecuencia táctil (juegos de sostén) y en el temor a la pérdida de la referencia visual (juegos de ocultamiento). Una tercera temática, secundaria y resultante de las anteriores, se despliega en los juegos de persecución, en los cuales se pone a prueba la capacidad del cuerpo en movimiento y la confiabilidad en el refugio. (Calmels, 2010, p. 14)

Siguiendo a Calmels, en los primeros momentos, para el niño no existe otra cosa que el cuerpo materno, ya que lo vive como parte de él (se encuentra fusionado con aquella

madre); por lo cual la separación con este, implica el vacío. En este sentido, los juegos de sostén permiten que el niño elabore la separación con su madre a fin de conseguir una mayor autonomía. En los juegos de sostén, el niño con la compañía del adulto, experimenta posiciones de desequilibrio, de pérdidas de apoyo y de referencia táctil, ensayando una posible separación sin perder el contacto corporal. Calmels (2010) entiende, que: “al jugar, la caída y el desprendimiento son ilusorios, jugados, falsos riesgos” (p.40). A partir del vínculo con el adulto y de los subsiguientes ensayos de separación en un ámbito de confianza y seguro, el niño comienza a realizar acciones similares sobre el medio, desarrollando su autonomía y construyendo su saber corporal en el espacio, esta vez, tomando el suelo como apoyo.

Para Calmels (2010), en los juegos de ocultamiento también se crea una distancia entre cuerpos (como en los juegos de sostén), sin embargo, lo que prima es una pérdida de referencia visual; jugando, el niño se cubre haciendo ejercicio de su voluntad y su dominio, para inventar un espacio de separación visual. A su vez, establece una temporalidad para el contacto de la mirada con el otro. Por último, en los juegos de persecución, el que persigue debe ser reconocido como una persona de confianza para el niño, esto garantiza que este se sienta seguro de que nada malo va a pasar y se generan las posibilidades del juego; se produce una diferenciación con la figura del que persigue y una indiferenciación que tiene que ver con el cuerpo del adulto en tanto refugio (Calmels, 2010). En este sentido, se elaboran sentimientos de amenaza y refugio, de acercamiento corporal y distanciamiento entre el niño y el adulto. Cabe aclarar que el refugio, tal cual lo entiende Calmels (2010), corresponde a un espacio donde el niño puede estar resguardado, es un lugar corporizado que propone el adulto en primera instancia.

A través de los diferentes diálogos lúdico-corporales que se establecen entre el adulto y el niño se reedita la memoria de los vínculos pasados del adulto, renovándose en la situación del compartir momentos de goce con el niño. A partir del vínculo, se produce una transferencia de saber corporal que significa el cuerpo incipiente del niño y, a su vez, le propone un marco de referencia de accionar lúdico, que el niño más tarde complejiza para utilizarlo en sus actos de jugar (Calmels, 2010).

Según Calmels, (2010) “La indiscriminación primaria del cuerpo del niño favorece que la gestualidad del adulto se prolongue en él” (p.24); en este sentido, el adulto participa en las acciones lúdicas que él mismo genera en principio, cuando gira al niño, lo mece, cuando se oculta, etc; a partir de esto, se establece un diálogo corporal particular donde prima la comunicación y el aprendizaje en ambos, vehiculizados por el placer que genera el contacto vincular característico de los juegos de crianza.

El jugar es un hacer con el cuerpo, sin embargo, en los juegos de crianza son necesarios al menos dos cuerpos que establecen un diálogo y un acuerdo en la situación lúdica. En este sentido Calmels (2010) plantea “El juego corporal no sólo es “juego de cuerpos” sino principalmente “cuerpos en juego” (p. 25).

Para Calmels (2010) los juegos de crianza expresan un saber familiar que se mantiene en la memoria colectiva y se manifiesta a través de la gestualidad espontánea, del contacto y de las acciones que llevan a cabo los adultos en relación al vínculo con su hijo. El autor expresa que a partir del intercambio lúdico-corporal se va construyendo una matriz lúdica que es colectiva, la cual favorece el acceso a los códigos y normas del entorno, conectando al individuo con lo social (2010).

El adulto inicia los juegos por una necesidad de comunicarse con su hijo; a partir del gesto, del contacto, de sonidos o palabras y establece una ritmicidad en la comunicación con el niño; lejos de ser un sujeto pasivo y conforme a su desarrollo, el niño comienza a responder a estos mensajes emitidos por el adulto, intercede en el ritmo, demandando y deseando nuevos; a partir de ello se podrá gestar un acuerdo que sienta las bases de los intercambios lúdicos (Calmels, 2010). Sin embargo, si el ritmo del adulto se impone a la necesidad de contacto e intercambio del niño, la acción lúdica no se desarrolla, por lo cual se establece un falso juego, donde prima las necesidades de uno por sobre el otro. Tal como explica Calmels (2010): “Si hay una acción a la cual no es posible obligar a alguien es a jugar” (p. 35); todo intento forzado o compulsivo de jugar impide que el juego se concrete.

Calmels (2010) advierte que si el niño no se dispone a jugar puede experimentar diferentes posiciones de rechazo, tolerancia o sometimiento, por lo cual, es necesario establecer, que los juegos de crianza se constituyan como un espacio para el diálogo y el aprendizaje de las necesidades de cada individuo y no como autoritarismo del adulto hacia el niño.

El juego espontáneo no constituye una cualidad dada de antemano, sino que se construye a partir de la necesidad de contacto con el niño, de mirarlo, de acariciarlo e invitarlo a jugar, surge de un deseo de vincularse con él. A su vez, este contacto expresado a través del deseo, genera marcas significantes en el niño que conforman las bases sobre la cual construye su cuerpo entero y sus ganas de jugar (Calmels, 2010). Se entiende que el niño aprende a constituir su cuerpo a partir de las significaciones que el adulto realiza en el contacto con él, de la misma manera aprende a jugar de una determinada forma y no de otra. Para Calmels (2010), la disponibilidad lúdica tampoco involucra cualidades ya presentes en

el ser humano incipiente, sino que necesitan aprenderse a través de las vivencias placenteras que el juego pueda aportar.

Según Calmels (2010), las primeras acciones lúdicas son iniciadas por el adulto, el cual pone en juego su cuerpo y su historia a través de miradas, gestos, movimientos, etc. y sin dar muchas explicaciones verbales de lo que va a suceder, se manifiesta mediante su lenguaje gestual para brindarle al niño información de la acción que se va a desarrollar; mediante el aprendizaje y su desarrollo, el niño posteriormente aprende a invitar a su madre a jugar, generando interacciones con ella. Se entiende que las interacciones que el niño tiene con su madre se nutren de los intercambios corporales que en principio tuvo con ella, a la vez de poder iniciar los intercambios lúdicos, constituye su manera particular de jugar, construye sus deseos, su corporeidad y su identidad.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo se intentó abordar desde una perspectiva interdisciplinaria el lugar que ocupa el cuerpo en el aprendizaje y la importancia que tiene el otro en tanto transmisor de conocimiento y modelo por el cual el ser humano deviene como tal. Además, del valor que tiene el juego en el aprendizaje y el devenir corporal.

Vale la pena recordar los aportes de Fernández (1987) en el sentido de que los individuos acceden al terreno del humano mediante el aprendizaje, es decir, el ser humano se vuelve tal porque aprende. Sin embargo, aprender es posible porque un otro aporta el conocimiento necesario para que el individuo lo transforme en saber propio.

Desde los inicios de la vida el ser humano es investido por las significaciones del otro. En un caso tradicional el niño es significado por su madre, la cual, en su calidad de portavoz del mundo externo intercede en el comportamiento infantil, adjudicando sentidos donde inicialmente no existen. Piera Aulagnier (1977) nos permite entrever que mediante la violencia primaria necesaria, el yo materno permite que el incipiente yo infantil encuentre una referencia sobre la cual constituirse; tributo de sometimiento que paga la actividad psíquica del niño para desarrollar su futuro yo.

En el mismo acto de amamantar, más allá de brindar alimento, se otorga un sorbo del mundo, por el cual la cultura, el afecto y el alimento psíquico son transmitidos al niño como conocimiento, placer y saber. Sin embargo, el alimento no será la única manera por la cual se transmite saber y placer. En este sentido Janin (2012) nos explica que la madre ofrecerá guía al niño al hablarle, mirarlo, acariciarlo, etc., de manera que irá otorgando sentidos a los movimientos y gestos que él manifiesta en su vínculo con ella y con el mundo exterior; a la vez, introduciendo al niño en un universo de pasiones y prohibiciones que determinarán sus experiencias de placer y displacer.

Para la perspectiva psicopedagógica, la transmisión de conocimiento implica otras dimensiones. Fernández (1987) plantea, que en el proceso de adquisición de los códigos y lógicas de lo humano, el niño transforma paulatinamente las significaciones y conocimientos transmitidos por su madre para convertirlos en saber propio y registrarlos en su cuerpo, el cual será símbolo de su singularidad. Desde esta perspectiva psicopedagógica, el cuerpo cobra sentido como enseña y como instrumento para la apropiación del conocimiento.

Dice Paín (1985) que el cuerpo es enseña porque transmite conocimiento a través de sus exhibiciones, es decir, por la mirada, la voz, los gestos, etc. y además la pasión que significa el conocimiento para una madre, lo cual funciona como deseo sobre el cual el niño

anclará el suyo. Debido a lo anterior, el cuerpo del niño resulta condicionado por la transmisión del conocimiento materno en tanto corporeidad, pasión, placer y displacer que conlleva. A través de este vínculo intersubjetivo y corporal es que se promoverán los accesos a la propia corporización y al aprendizaje corporal infantil; siendo la descorporeización de la transmisión del conocimiento y la falta del placer agregado el efecto responsable de despojar de todo interés a lo transmitido y asegurar su olvido (Paín, 1985).

Según Paín (1985), el cuerpo se distingue del organismo debido a que éste último es solo programación predefinida que tienen los órganos, es decir que su funcionamiento se reduce a dicha programación. En la misma línea Calmels (2021) retoma los aportes de Paín para decir que por el entrecruzamiento del psiquismo con el organismo se constituye el cuerpo, y que a su vez, doméstica al organismo. Según el autor, la mano del cuerpo es la que se atreve a tocar el fuego, aun cuando el organismo exige que se retire, la curiosidad del cuerpo que busca conocer los límites del mundo se expresa, ensaya, aprende, se apropia del organismo, aun a costa de producirse una quemadura (Calmels, 2021). Para Calmels, el cuerpo se constituye como estructura aprendida, a partir del vínculo con otros y producto de la relación, por lo cual, los límites de la curiosidad que expresa el cuerpo, son el fundamento de los límites y prohibiciones que se construyeron en el vínculo con otros.

En la misma línea Levín (2021) plantea que el niño se ve atravesado por la transmisión de una herencia afectiva de otros, y cuyo efecto producirá significaciones simbólicas que marcarán su gestualidad y la forma en la cual su cuerpo se manifiesta y se desenvuelve en el mundo. Sin embargo, lejos de ser un sujeto pasivo, en el camino de apropiación de su cuerpo, el niño deberá dominar su espacio, sus movimientos, sus gestos, sus tiempos, etc. cuya conquista permitirá acceder a las lógicas del entorno y comenzar a ser un individuo distintivo, singular, humano (Levin, 2021).

Desde una perspectiva psicopedagógica para Fernández (1987), desde el principio el aprendizaje atraviesa el cuerpo y cada aprendizaje nuevo se integra con el anterior como acto y como placer, ya que este último resuena en el cuerpo. Para la autora, las coordinaciones que realiza el cuerpo del niño resuenan en placer corporal, a partir de que domina su entorno a través de su accionar; ese placer agregado permite el dominio de los objetos, la posibilidad de utilizarlos y de aprender de ellos (Fernández, 1987).

A partir del accionar con el mundo y con otros, los individuos constituyen una determinada modalidad de aprendizaje. Según Fernández (1987), la modalidad de aprendizaje permite organizar diferentes aspectos de la experiencia, del orden de la lógica,

del mundo simbólico y de la corporeidad, que le permiten al sujeto generar herramientas de aprendizaje para afrontar nuevas situaciones de aprendizaje.

A partir de la modalidad de aprendizaje los individuos juegan con el conocimiento de una manera determinada. Según Fernández (1987) se entiende que a través del jugar, le es posible al individuo elaborar su realidad interna en relación con el mundo exterior, encuentra en el juego un espacio de posibilidades, tanto de expresión como de relación con otros. A través del juego, es posible inventar nuevas realidades, nuevas historias y mediante el aprendizaje hacerlas propias. En este sentido, el cuerpo que se pone al servicio del juego encuentra una posibilidad de reinventarse mediante el aprendizaje.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulagnier, P. (1977). *En La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*.

Buenos Aires: Editorial Amorrortu

Calmels, D. (2010). *Juegos de Crianza*. Buenos Aires: Editorial Biblio

Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. San Martín: Puerto Creativo

Calmels, D. (2021). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Editorial Biblio

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 649-664.

Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09>

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

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión

Fernández, A. (2008). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial

Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Biblioteca Plural

Levín, E. (2021). *La clínica psicomotriz: el cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

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

Pampliega de Quiroga, A. (1996). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica

Schlemenson, S. (1996) *El Aprendizaje: Un Encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz Editora.

Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós Ecuador

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa