

EL LUGAR DEL CUERPO DE LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE ÁULICO: IMPRONTA DE DOS MODELOS

Marta Busani; Maria Cristina Fossati

RESUMO – Este artículo constituye un reporte parcial de una investigación realizada por las autoras y su equipo, en la que se indagó el grado de articulación entre las estrategias de pensamiento del alumno y las prácticas de aprendizaje y evaluación en el aula, en el nivel primario. En dicha indagación se adoptó una posición teórica que concibe al alumno como cuerpo/sujeto, es decir, constituido subjetivamente a partir de las inscripciones que se registran en su cuerpo desde la historia constitutiva singular y el contexto socio-cultural y político, el que a su vez, a través de los discursos y acciones – pequeños movimientos, pequeñas estrategias - reconstruye significados instituidos en una dirección hegemónica. Esa construcción instauro - en los alumnos - formas homogéneas de aprender y relacionarse con los conocimientos que la escuela le ofrece, particularmente a través de una concepción cognitiva del aprendizaje, predominante en las escuelas argentinas. En nuestra concepción, el cuerpo ocupa un lugar de relevancia, por cuanto se lo comprende como lugar de manifestación de su subjetividad y de su capacidad de construir conocimientos y de significar la realidad cultural de la cual intenta apropiarse. El abordaje metodológico fue cualitativo. Se realizaron observaciones no participantes en el aula de clase y entrevistas semiestructuradas a los docentes responsables de los cursos observados. A los niños se les realizó entrevistas clínicas individuales.

PALABRAS CLAVE: Alumnos. Aprendizaje. Estilo cognitivo.

*Marta Busani – Departamento de Psicopedagogía –
Universidad Nacional Del Comahue – R. Argentina.
Maria Cristina Fossati – Departamento de
Psicopedagogía – Universidad Nacional Del
Comahue – R. Argentina.*

*Correspondência
Las Heras 672 – Viedma (8500) Río Negro
República – Argentina – Fone: 02920-424643
Fax: 02920-431247
E-mail: marbus@rnonline.com.ar*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone explicar el lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje de conocimientos y la conexión existente entre cuerpo, aprendizaje y poder en las prácticas escolares áulicas.

Se formula tal explicación a partir de dos vertientes teóricas: por un lado desde la concepción de estrategias de pensamiento del educando^{1,2} y por el otro, a partir de los desarrollos de la teoría pedagógica crítica³⁻⁶ sobre el poder y el rol de la escuela como lugar privilegiado en la constitución de la subjetividad encarnadaⁱ.

La presencia de un modelo de aprendizaje puramente cognitivo se constituye en la dirección dominante -hegemónica-ⁱⁱ en las prácticas áulicas. Este modelo no sería viable en la escuela si no interactuara con estrategias de poder como biopoderⁱⁱⁱ - en particular lo que se ha denominado tecnologías disciplinarias y tecnologías del yo^{7,8 iv} - tendientes a sostener disciplinado y fragmentado, el cuerpo de los alumnos. La interacción entre cuerpo, aprendizaje y poder en

ese modelo pudo ser captado con toda claridad al mirarlo desde otro modelo que instaura una dirección contraria a la instituida - contrahegemónica, tal como es el modelo de las estrategias de pensamiento del alumno^{1,2}. En el mismo, el cuerpo ocupa un lugar de relevancia en la constitución de la subjetividad, así como en la construcción y significación de conocimientos en el aula, por cuanto se lo comprende - al cuerpo - como el lugar de manifestación de la singularidad psíquica del alumno, posibilitante de su capacidad de significarse a sí mismo y de comprender y significar la realidad cultural de la cual intenta apropiarse.

Los conocimientos comunicados en el artículo han sido producidos en el marco de la investigación: "La estrategia de pensamiento del educando y la práctica evaluativa del docente. Su articulación"^v. La misma permitió cotejar dos modelos para el aprendizaje de conocimientos en el aula, e interpretar el lugar asignado al cuerpo de los alumnos según uno y otro.

ⁱLa Teoría pedagógica crítica remite a un enfoque y concepción cuyas fuentes conceptuales y metodológicas para el análisis de la educación, son: las orientaciones teóricas de la Escuela de Frankfurt, los estudios del currículum oculto, los aportes del psicoanálisis respecto a la interacción entre lo individual y lo social, los enfoques teóricos revisionistas del marxismo ortodoxo, en su vertiente culturalista y estructuralista, y más contemporáneamente, los elementos que brinda el posestructuralismo para el análisis del poder a nivel del microespacio social y para la desconstrucción de cualquier forma de instauración unívoca y esencialista del significado.

ⁱⁱHegemonía y contrahegemonía, son utilizados aquí en el sentido gramsciano de los términos. Hegemónico es significado como dirección y dominación que se impone (Hobsbawm, E. y otros, 1981: 44). Contra-hegemonía remite a un discurso y a una acción -realizados desde la conciencia crítica- que desarme o contrarie efectivamente el discurso y la acción hegemónica. Acciones contra-hegemónicas son aquellas que efectivamente cambian la relación de fuerzas -dominación- y por ello imprimen modificaciones en discursos y acciones presentadas como únicas válidas.

ⁱⁱⁱEl biopoder tal como se desprende de los desarrollos teóricos foucaultianos -luego profundizados por la teoría pedagógica crítica- es un ejercicio de fuerzas que producen diversas formas de dominio y control sobre la vida humana.

^{iv}Se denominan tecnopolíticas del cuerpo, a un saber acerca del cuerpo humano con fines políticos. Foucault (1988) se refiere al respecto afirmando que es un saber del cuerpo que es más que un saber acerca de su funcionamiento; se trata de una microfísica del poder, que los aparatos e instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en un espacio entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas. Dentro de este saber tecnopolítico del cuerpo, interesan para este artículo: las tecnologías disciplinarias y las tecnologías del yo. Las tecnologías disciplinarias o poder disciplinario consisten en un conjunto de técnicas que actúan dentro del polo del biopoder. Su meta básica es producir un cuerpo humano que pueda ser tratado como cuerpo dócil, pero al mismo tiempo tiene que convertirse en un cuerpo productivo. Se comprenden como tecnologías del yo a todas aquellas prácticas que permiten efectuar -por cuenta propia o con la ayuda de otros- cierto número de operaciones sobre los sujetos, con la finalidad de obtener su transformación en una dirección instituida o hegemónica, en nombre de un mejoramiento o perfeccionamiento individual y/o social. Las mismas actúan sobre el cuerpo de los sujetos, sobre sus esquemas de pensamiento; sus acciones; sus esquemas de apreciación y valoración.

^vLa investigación mencionada se desarrolló durante 2001-2002 y 2003, en el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue - República Argentina -. Las autoras de este artículo integraron el equipo de investigación y actualmente continúan con otro proyecto, denominado "El cuerpo/sujeto del/la docente y su incidencia en las prácticas educativas".

Metodológicamente esta investigación se realizó con una modalidad comprensiva crítica, de carácter predominantemente cualitativa. La recolección de datos se realizó utilizando distintos instrumentos:

- Siguiendo el método de exploración clínico crítico, se utilizó el interrogatorio de tipo clínico en las entrevistas individuales a los alumnos para solicitar la justificación de sus modos de resolver las actividades propuestas por el docente en el aula. De esta forma, cada alumno tuvo la posibilidad de expresar, con mayor o menor organización en sus explicaciones, los modos de razonamiento utilizado para dar la solución requerida por cada consigna. Las entrevistas fueron flexibles, dinámicas y facilitaron la comunicación entre entrevistador y entrevistado, favoreciendo así las expresiones singulares de cada niño con relación a su propia producción y a su satisfacción o frustración por lo logrado desde sí mismo.
- Se realizaron además observaciones no participantes en el aula de clase, toda vez que los docentes planificaron actividades en las que los alumnos debían resolver situaciones problemáticas, tales como trabajos prácticos, tareas de revisión y/o evaluación de conocimientos - en lengua y matemática. Esto se complementó con entrevistas focalizadas, a los mismos docentes observados, para conocer sus concepciones de aprendizaje, de evaluación y sus criterios de organización de los conocimientos y de selección de los instrumentos para enseñarlos. Nuestra entrada al aula nos permitió poder triangular los datos y cotejar la coherencia entre el discurso y la práctica realizada por los docentes, además de obtener, en forma directa, la versión de los alumnos, a efectos de tomar contacto con el objeto de la investigación, en su desenvolvimiento habitual y en su interacción compleja, siguiendo la recomendación de Coll Salvador⁹ cuando propone "[...] tomar el objeto de estudio en el

contexto donde aparece de manera natural [...], en el lugar donde se desarrollan habitualmente los procesos educativos, es decir, en el aula".

Una larga historia de rupturas epistemológicas y desconstrucciones de categorías instituidas por la filosofía y la ciencia tuvieron que realizarse para que hoy sea posible afirmar que la subjetividad es una construcción social, cultural y política. Así, en un primer momento de esta larga historia que tienen los conceptos en occidente, fue todo un hito, desarmar una comprensión esencialista de la subjetividad, es decir poder comprender que el sujeto no nace como una presencia autoconstituida, sino que se constituye como sujeto en la intersubjetividad. Este cambio, puso en cuestión el lugar que ocupa el cuerpo en la constitución de la subjetividad, como también, abrió la polémica acerca de qué entender cuando de lo que se habla es del cuerpo humano.

El cuerpo en esta producción es comprendido como subjetividad encarnada. Con esto lo que se quiere decir es que no hay sujeto sin cuerpo significado. Pero no cuerpo biológico como soporte de una significación que sucede en otra instancia del sujeto - mente, alma, conciencia - sino como cuerpo que se ha singularizado por la modelación que produce el proceso de inscripción del significado socio-cultural, presente en el espacio tiempo del sujeto. El cuerpo significado expresa al sujeto; el sujeto siempre se expresa desde la carne, y desde este terreno de la carne es que manifiesta lo que le pasa.

El cuerpo pensado como cuerpo/sujeto, no es ahistórico, por ello no se es cuerpo/sujeto porque se *tiene* un cuerpo biológico igual a todos los cuerpos biológicos de la especie, sino porque se *aprende* una forma de ser cuerpo. Así, el encarnamiento^{vi} remite a la categoría de *cuerpo enseñado*^{vii}. El aprendizaje de una manera de ser cuerpo/sujeto puede realizarse a través de

^{vi}Encarnamiento es el término utilizado por McLaren, (1997) para dar cuenta del proceso de inscripción en el terreno de la carne, del significado instituido socio-culturalmente. Este término no conlleva ningún uso metafórico, el terreno de la carne es significado socio-culturalmente y a su vez actúa como significante acerca de cómo se va a organizar e interpretar la realidad.

^{vii}Esta categoría de "cuerpo enseñado", es tomada por la teoría pedagógica crítica de los desarrollos teóricos realizados por M. Foucault.

la mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder, proporcionados por las distintas ciencias sociales y humanas - y vehiculizados particularmente por la educación: se aprende por ejemplo, qué es válido pensar, qué está permitido sentir, qué está legitimado experimentar. El cuerpo también se enseña y se aprende de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas - acciones, hechos, acontecimientos: es el aprendizaje de un estilo en la carne, que se fija y se repite en la memoria del cuerpo; memoria acerca de cómo deben actuar - o no - los músculos, sostener - o no - los huesos, poner límite - o no - la piel. Esto dará lugar a modos de subjetividad encarnada, a modos de ser en el cuerpo. En esta penetración no sólo discursiva interviene de manera decisiva la interacción social, en relación con el uso, distribución y formas de habitar el espacio; el uso y distribución del tiempo en relación con la creación de ritmos de trabajo, descanso, creatividad¹⁰.

El modelo de la concepción de estrategias de pensamiento supone pensar la singularidad psíquica del educando, entendido éste como un cuerpo/sujeto que aprende, conceptualización que supera el dualismo cuerpo/mente, así como la consideración del cuerpo como cuerpo/objeto propia de las concepciones cognitivas del aprendizaje. La noción de singularidad psíquica es un concepto abstracto que se operacionaliza en estrategias de pensamiento. Esta construcción teórica sostiene que el sujeto erogeiniza el conocimiento como presupuesto básico del sujeto simbólico cuyas representaciones encaminan la significación de los aprendizajes.

El concepto de *estrategias de pensamiento* ligado a la concepción de *singularidad psíquica del educando* ha sido desarrollado por Benbenaste¹. Este autor se apoya en la producción teórica del psicoanálisis y de la psicología genética para elaborar su concepción de sujeto y de aprendizaje, avanzando sobre las teorías cognitivas al proponer "*una noción de inteligencia más amplia que incluye la forma en que*

el sujeto está simbolizando su propio cuerpo, lo cual condiciona la manera en que va a simbolizar el mundo exterior, es decir, la forma en que va a organizar e interpretar la realidad" ¹.

Estrategias de pensamiento es una categoría que se puede inteligir como una forma de comprender la singularidad de sentido de cada educando cuando éste actúa como sujeto cognoscente. Esta noción no alude a un proceder conscientemente determinado, ni es una noción cognoscitiva, sino que se refiere a la forma de razonar, condicionada por el efecto de significación en un sujeto determinado. Es el sentido lo que sostiene las secuencias del razonar, las conexiones lógicas entre las propiedades objetivadas.

Las representaciones del mundo objetivo que el alumno construye, devienen de una intersubjetividad que se constituye en gradiente tensional para la singularidad psíquica con la que cada uno otorga sentido a los objetos de conocimiento, es decir, una cadena de razonamientos lógicos referidos a determinadas representaciones objetivas, sólo es posible de realizar en tanto haya un sostenimiento basado en la lógica inconsciente, así como la fluidez subjetiva objetiva estará ligada a la tolerancia del sujeto para organizar lo desorganizado, sin sentir angustia, en términos de articulación entre esquemas operatorios de que dispone el sujeto y sentidos que resuenan desde los significantes lingüísticos.

Trabajar con la noción de estrategia de pensamiento en el aula significa pensar qué papel juegan allí las relaciones interpersonales presentes, de acuerdo a la singularidad psíquica de alumnos y docentes, en estrecha interrelación con los conocimientos que circulan y las normas que regulan los movimientos áulicos. Allí se juegan una serie de vinculaciones a las que llamamos *configuración áulica*¹¹, puesto que se configura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuirá a facilitar o dificultar en el alumno, el camino del pensamiento para apropiarse de los conocimientos propuestos por la escuela.

En la configuración áulica tiene lugar la producción de cada alumno de manera muy singular ante un mismo tema. La producción singular es la expresión de la relación que ha establecido cada educando con determinado objeto de conocimiento, es decir, si ha logrado conectar aspectos nuevos del tema con otros aprendidos con anterioridad o contruidos espontáneamente en su vida cotidiana, en virtud de los sentidos que circulan. En la medida que los alumnos tengan la oportunidad de realizar conexiones significativas, irán superando la ansiedad que genera el encuentro con lo desconocido - con resonancia en el cuerpo, particularmente en los momentos pautados como *temas nuevos o evaluación* que resultan detonantes simbólicos y cognitivos con diversos significados para las posibles articulaciones entre las estrategias de pensamiento y las prácticas escolares.

Muchas veces, en el aula, se produce una cuota adicional de ansiedad ligada a la disposición psíquica del alumno respecto de la tarea, que generalmente exige un tipo y ritmo de actividad homogénea para todos, lo que condiciona *las estrategias de pensamiento* de aquellos que no pueden amortiguar el monto de ansiedad generado y renuncian o quedan atrapados por la angustia. En ese clima educacional - percibido consciente o inconscientemente por el alumno-, circulan significaciones instaladas en el imaginario escolar como fracaso. Esas significaciones operan a modo de significantes lingüísticos amenazantes, tanto para la propia integridad psíquica del alumno, como para la posición social que el mismo ocupa en su grupo escolar y familiar. En tales momentos quedan implícitos otros sentidos que al no estar dichos, circulan como una ilusión de conocimiento, que en realidad es seudo conocimiento que vela los hechos que pretende develar¹².

El modelo de las estrategias de pensamiento otorga un lugar significativo al cuerpo del educando, como lugar de encarnación de los significantes que circulan en la cadena discursiva que atraviesa cada historia particular.

"...Aún cuando uno está produciendo y pensando en el plano más científico posible, no escapa a que cada vez que pronuncia un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo, resonancia asociada a la historia de ese cuerpo, a lo que ese cuerpo está transitando en la vida y a la historia que le aconteció desde que nació. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo."²

La escuela, al manejarse con un modelo exclusivamente cognitivo del aprendizaje no sólo deja afuera la singularidad psíquica del educando, sino que también opera y cumple los objetivos propios del poder como biopoder, a los fines de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

La teoría pedagógica crítica profundiza los desarrollos teóricos que sobre el poder realiza Foucault⁷, en particular su carácter específico como relación social de sujeción y también su comprensión bidimensional. Cuando Foucault⁷ se plantea cómo analizar el poder, propone no buscarlo en su centro - en formas reguladas y explícitas de poder - sino buscarlo en las extremidades, en las terminaciones, donde trayendo una imagen de la circulación corporal, sostiene que el poder se hace capilar: pequeñas maniobras, pequeñas estrategias, unas tácticas, unos funcionamientos, constituyendo una red de relaciones siempre en actividad, en permanente tensión¹³. El poder así entendido se lo puede apreciar actuando en la escuela en clara conexión con el aprendizaje entendido como puramente cognitivo. Queda así de manifiesto con una sencilla claridad que las escuelas no son sitios creados simplemente para impartir instrucción; esta es una interpretación propia de un régimen de verdad tecnocrata, neoliberal, que defiende una comprensión instrumental del conocimiento, en relación con su utilidad inmediata en la eficiencia del mercado. Por el contrario, las escuelas son sitios donde se realizan prácticas sociales, que si bien tienen su especificidad, están constituidas - como toda práctica social-, por relaciones de

poder. Las escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clase, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación¹⁰.

El modelo que trabajamos en nuestra investigación, nos permitió identificar los mecanismos que evidencian la conexión -e interacción- entre aprendizaje cognitivo y tecnologías del biopoder. Acordamos con Liliana Sanjurjo¹⁴ cuando, al referirse al impacto producido por las teorías cognitivas, expresa que éstas consideran al sujeto como una gran estructura cognitiva, sin cuerpo, sin deseo, generando un riesgo para los alumnos. Entendemos que mientras la escuela cumple sus objetivos explícitos utilizando la estructura cognitiva de los alumnos, en sus cuerpos va encarnando los significados dominantes, que construyen la subjetividad en una dirección hegemónica.

En nuestra investigación observamos que en los momentos de evaluación del aprendizaje escolar, el cuerpo/sujeto como portador de la identidad del alumno, como portador de significados que remiten a su singularidad - lo mismo que sus manifestaciones: ansiedad, tensión, rigidez, quietud, movimiento, desplazamientos, salida del aula, desatención, etc. - queda fuera de consideración, pero queda dentro del ejercicio de las prácticas del biopoder. Algunos procedimientos registrados, dan cuenta de esta articulación entre aprendizaje cognitivo y poder. Así, la programación y realización de las tareas áulicas, se organiza de acuerdo a un enfoque serial propio del poder disciplinario; las pruebas de evaluación se llevan a cabo como rutinas y de forma homogénea; las consignas remiten a una única respuesta, limitando la posibilidad de que los estudiantes se enfrenten con lo desestructurado para poder hacer la experiencia de organizarlo y realizar producciones singulares.

La propuesta áulica tiende a evaluar contenidos de índole puramente racional, por consiguiente el docente espera que se pongan en marcha sólo los aspectos cognitivos o racionales del alumno, fragmentados del resto de sus capacidades - tecnología de la fragmentación del sujeto y objetivación del cuerpo^{viii}. Quedan fuera del proceso áulico los aspectos inconscientes, tensionales, las resonancias que los conocimientos que se enseñan y se evalúan producen en el cuerpo/ sujeto del alumno, y por consecuencia quedan descolocadas todas las conductas de ansiedad, desestructuración, rigidez, demanda, escape, etc., que son leídas como conductas entorpecedoras, obstaculizadoras en el momento de dar cuenta de lo aprendido.

Las modalidades de aprendizaje cognitivo no podrían sostenerse en la escuela actual, si no se articularan y se apoyaran en prácticas áulicas derivadas de una tecnopolítica del cuerpo - separar al sujeto de su cuerpo; controlar y ordenar el uso del espacio; serialidad y máxima productividad del uso del tiempo - y también derivadas de las tecnologías del yo - diversas formas de inculcación de valores y manipulación de las representaciones y conductas, con fines de procurar la docilidad de la conducta del alumno hacia la dirección instituida.

A MODO DE CIERRE (DISCUSIÓN)

La interacción que se da en el aula entre aprendizaje cognitivo y microfísica del poder configura situaciones de aprendizaje en las que se homogeneiza la singularidad psíquica de los alumnos, ya que no se les ofrece oportunidades de desplegar sus estrategias de pensamiento ni tampoco se les facilita la organización de espacios para la construcción de aprendizajes significativos, a través de los cuales podrían articular representaciones inscriptas en su cuerpo/ sujeto y significados generados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

^{viii}Estas tecnologías forman parte del poder disciplinario. Al respecto puede consultarse Foucault (1988). *Aplicadas a educación: Fossati y Oyola (2003); Fossati y Busani (2004).*

El docente *necesita disciplinar y moralizar*^{ix} porque no tiene la posibilidad de leer las manifestaciones corporales del alumno como parte del proceso de aprendizaje y evaluación, por el contrario las registra como obstáculos para la tarea de aprender, aunque en realidad los alumnos están diciendo "NO"^x con su cuerpo - resistiendo, a una forma impuesta, fragmentada y seriada de organización de la tarea.

De esta manera, puede apreciarse con sencilla claridad que la escuela, al mismo tiempo que transmite los conocimientos socialmente validados, está reproduciendo una forma de ser sujeto separado de su cuerpo y por lo tanto fragmentado, empobrecido en su capacidad

significante; un sujeto que debe dejar lo que siente afuera de lo que piensa; un cuerpo que debe ser disciplinado para realizar la tarea; un sujeto en el que lo simbólico está fragmentado de sus actitudes y sus responsabilidades. Por ello no hay creatividad en la producción de conocimientos, sino más bien pseudoconocimiento^{xi} y una importante reproducción de formas instituidas hegemónicamente, acompañadas de un margen de conductas resistentes; el cuerpo/sujeto de los alumnos se comporta como un espacio de fuerte presencia de la resistencia^{xii} a las imposiciones de un modelo de aprendizaje cognitivo hegemónico dentro de la escuela.

^{ix}Utilizamos aquí el término moralizar en el sentido explicitado de las tecnologías del yo -cita 5-, distinguiéndolo de lo que podría debatirse como una educación moral no hegemónica.

^xLa teoría pedagógica crítica recupera la positividad del NO en la escuela, al leerlo como una forma de resistencia desde el cuerpo o desde el discurso, a lo que se impone. Cuando la conducta de oposición no cuenta con una criticidad que permita cambiar la relación de fuerzas es denominada "resistencia" y reserva el término "contrahegemonía" a aquellas formas de oposición que cambian algo de lo que es impuesto.

^{xi}Benbenaste (1995) utiliza el término "pseudoconocimiento" para designar las formas que toma el conocimiento en el aula, como una mera reproducción de contenidos disciplinares transmitidos por el docente, sin participación de la creatividad y la dimensión simbólica corporal del alumno.

^{xii}Quizás a esto se refería Foucault (1988) cuando sostenía que una de las formas de resistencia al biopoder, iba a venir desde los cuerpos.

SUMMARY

The place of the body of the pupils in the learning aulico: stamp of two models

This article constitutes a partial report of an investigation performed by the authoresses and your team, in that the degree of joint was investigated among the strategies of thought of the pupil and the practices of learning and evaluation in the classroom, in the primary level. In the above mentioned investigation there was adopted a theoretical position that conceives the pupil as body / subject, that is to say, constituted subjectively from the inscriptions that are registered in your body from the constitutive singular history and the sociocultural and political context, which in turn, across the speeches and actions - small movements, small strategies-, reconstructs meanings instituted in a hegemonic direction. This construction restores - in the pupils, homogeneous ways of learning and to be related to the knowledge that the school offers him (her), particularly across a cognitive conception of the learning, predominant in the Argentine schools. In our conception, the body occupies a place of relevancy, since it is understood as place of manifestation of its subjectivity and aptitude to construct knowledge and of meaning the cultural reality of which it tries to appropriate. The methodological boarding was qualitative. Participants carried out observations not in the classroom of class and interviews semiconstructed to the teachers responsible for the observed courses. To the children there were performed clinical individual interviews.

KEY WORDS: Pupils. Learning. Cognitive style.

REFERÊNCIAS

1. Benbenaste N. Sujeto = política x tecnología/ mercado. Buenos Aires:UBA – CBC;1995.
2. Benbenaste N. Singularidad psíquica y sus formas operativas. Buenos Aires:Mimeo-UNLZ;1996.
3. Giroux H. Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI;1992.
4. McLaren P. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Rei-Aique-IDEAS;1994.
5. McLaren P. Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona:Paidós;1997.
6. McLaren PY, Giroux H. La pedagogía radical como política cultural; más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In: Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona:Piados;1997.
7. Foucault M. Vigilar y castigar. México:Siglo Veintiuno;1988.
8. Foucault M. El sujeto y el poder. In: Dreyfus HL, Rabinow P, Foucault M, editors. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires:Nueva Visión;2001.
9. Coll Salvador C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México: Piados Educador;1993.

10. Fossati MC, Oyola CA. La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación: su aplicación al ámbito educativo. Rev Pilquén 2003;5.
11. Busani M, Rodríguez L, Marron F. Evaluar sí... ¿Pero qué? Rev Aprendizaje Hoy 2002;53.
12. Busani M. La evaluación de la estrategia de pensamiento. De los conceptos de física en el nivel medio. In: 3º Congreso Nacional y 1º Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Argentina;2003.
13. Fossati M, Busani M. Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. Rev Pilquén 2004;6.
14. Sanjurjo L. Aportes de la psicología genética y del psicanálisis a la pedagogía. In: Ageno, Collussi, editors. El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Rosario:Homo Sapiens;1997.