

# **El niño en la escuela. Intervenciones desde el dispositivo del psicoanálisis**

**Graciela Pellegrini  
María Alejandra Puga  
César Beltrán**

## **El escenario escolar y su envoltura**

Realizar una lectura de lo que acontece al interior de las instituciones educativas nos lleva necesariamente a hacer un análisis acerca de la capa exterior que la envuelve, el contexto, que con su permeabilidad traspasa los muros de la escuela afectando de un modo particular las subjetividades de quienes las habitan.

En las últimas décadas, los cambios producidos en la dinámica social e histórica vuelven a traer a discusión el problema del sujeto inmerso en lo social. En estas condiciones autores contemporáneos (J. Miller, J.C Indart, Z. Bauman, J. Lacan, H. Arendt, S. Freud, entre otros) señalan que estamos atravesando un tiempo particular de desmoronamiento de aquellas significaciones sociales que guiaban y determinaban la vida de los sujetos en su conjunto.

En la modernidad, los parámetros de ciencia y progreso, ofrecían a los sujetos un modelo que les proporcionaba seguridad y estabilidad, modelo que era reproducido por las diversas instituciones de la sociedad como la fábrica, la familia, la iglesia y la escuela, entre otras.

El hombre como ser racional podía comprender el mundo heterogéneo y múltiple con sólo escindir de él y observarlo, para luego, extraer los principios centrales de su funcionamiento. Desde éste paradigma se sostuvo el modelo de subjetividad que organizó la vida en sociedad y por ende al sujeto en su conjunto. Es decir, la cultura garantizaba el compromiso de los significantes otorgado por el Otro social.

En la actualidad, aquellos significantes que en otro momento

determinaban la vida de los sujetos, se encuentran fracturados. Podemos decir que éstos conforman un cúmulo de significantes vacíos que ya no alcanzan a satisfacer a los sujetos, no permitiéndoles tejer con ellos una relación significativa que los sostenga imaginaria y simbólicamente quedando ubicado solamente en lo real.

El discurso capitalista con su empuje desenfrenado a la apertura de mercados y la instalación de lógicas de consumo, en donde la identidad se juega en el tener, pone en crisis las significaciones sociales de la “modernidad sólida”, tal como lo señala Zygmunt Bauman (2005), manifestándose en sentimientos de inestabilidad, de liquidez, que se extenderían a la relación con los otros, en donde el lazo social pareciera debilitarse y experimentar cierta fragilidad en sostener los vínculos que permiten la convivencia.

La escuela como institución socializadora, como lugar que instituye la posibilidad misma de vivir todos en una comunidad también se halla atravesada por esta crisis de significaciones. Los problemas en el posicionamiento de los docentes frente a ella responde fundamentalmente a dos condiciones, por un lado, es inherente a la declinación de la función paterna, que en lo social se manifiesta como caída de los ideales, de los grandes relatos míticos que sostenían la sociedad moderna y la consecuente crisis de autoridad en donde no logra dejarse afectar por la ley que lo antecede, dando lugar a un goce excesivo fuera de cualquier amarre, por otro lado también, están sujetos al discurso amo que promueve el rechazo de lo imposible como categoría que regula los lazos y las prácticas sociales. Entonces ¿Cómo se puede transmitir una prohibición si no hay una lógica de la imposibilidad que regule respecto del deseo y el acto?.

El rol docente es cooperador en la construcción de las formas actuales de subjetivación y, por tanto, se le demanda. La demanda proveniente del Otro social le exige que cumpla funciones que exceden a su rol, funciones que intentan cubrir la falta irreductible del Otro.

El matiz de cambios y variaciones permanentes, establecen un nuevo modo de ordenamiento de la cultura de la época.

La escena educativa cede entonces su lugar ante aquello que irrumpe, constituyéndose en un fuera de escena y es allí donde se

ponen las miradas. Es en esa zona en la que se instala el problema que nos ocupa, como respuesta a aquello que por falta de referencias para significar lo que ocurre nos deja perplejos.

Perla Zelmanovich (2006) retoma de Meirieu, el siguiente interrogante “(...) ¿Por qué nos sentimos siempre tan desamparados y los acontecimientos para los que siempre deberíamos estar preparados nos dejan sin habla, a veces casi completamente aniquilados?” (p.4).

Ante esas faltas de certezas no se trata de reestablecer nostálgicamente aquella escena que fue posible en otros tiempos y que ya no marcha, tampoco se trata de apelar ilusoriamente a la magia de los medicamentos, sino que se trata de pensar de qué forma se puede recrear una escena posible a partir de las variantes que presentan estos tiempos.

Philippe Meirieu señala tres condiciones para que un dispositivo pedagógico cumpla su función, afirma que:

(...) debe permitir la conformación de un espacio sin amenazas, poder constituirse en un lugar en donde el niño pueda aliarse con un adulto contra todas las formas de adversidad y de fatalidad, y que debe ser rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos. (en Korinfeld, 2005).

Pero ello se presenta como algo improbable de alcanzar en virtud de los cambios ocurridos en nuestra época, tales como los modos de percibir y asumir la ley, el lugar que ocupa la palabra, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación que han impactado en los modos de estar con otros, el aumento de la desigualdades sociales a partir del empobrecimiento progresivo, configurando todo ello un impedimento para que los dispositivos escolares que antes servían para atender la educación de los niños, hoy resulten ineficaces. A esto se le suma la propia cultura de cada escuela, con las significaciones y sentidos que otorgan a todo lo que acontece en su devenir, los desajustes entre la institución y los diversos modos en que las familias regulan sus relaciones al

interior del hogar y el lugar que le asigna a la escuela en sus vidas, como así también las maneras de establecer límites que establezcan qué es aquello que no está permitido y aquello que sí lo está.

Este panorama hace que lo que irrumpe en la escena educativa a partir de algunas particularidades de los niños que las habitan, sea sentido por los docentes como algo imposible de tramitar, intolerable e inmanejable dando lugar a la producción de malestar en los sujetos que las habitan, quedando por fuera la posibilidad de hacer algo con ello, terminando ambos en situación de desamparo y sin que lo que allí los convoca, el acto educativo, no acontezca.

Es el vínculo educativo lo que habilita dicho acto y al respecto Violeta Núñez (2005) nos acerca:

Se trata de elementos que puntúan las condiciones del acto educativo, es decir marcan la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera en que suelen perdurar estas cosas: transformadas (...) el vínculo educativo, no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) por el contrario se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca (p.38).

El vínculo educativo es lo que hace lazo de modo particular entre el docente-adulto y el alumno-niño singular, mediatizado por el contenido de la educación. Pero para que esto suceda, necesariamente algo del deseo del docente en relación al saber tiene que ponerse en juego para poder amarrar, siempre que el alumno lo consienta, la apropiación del saber.

Explica Violeta Núñez (2005)

(...) ésta es la idea de vínculo educativo, re-inventarlo en cada caso, es pensar qué pone culturalmente en juego el agente de la educación (en referencia a contenidos, tiempos, exigencias)

para causar en el sujeto de la educación el deseo de apropiación de la cultura plural que, por derecho, le pertenece. La función del educador es la de puente, articulador, disparador, si se quiere. Guiar, facilitar, pero no ahorrará el trabajo de la apropiación que conlleva. Pues el educador, para educar, supone al otro como sujeto, capaz de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo (p.222).

El vínculo educativo, es el modo de lazo social en el que el agente acoge y ampara al sujeto desde su singularidad, para que el acto que allí los convoca sea posible, para que no quede excluido del acto de aprender.

Ante esto nos preguntamos ¿Cuáles son los nuevos significantes que surgen como respuesta al no saber hacer de los docentes? ¿Qué es lo que dice el docente acerca de lo que le ocurre? ¿Qué es lo que dice el docente acerca del niño? ¿Qué hacer con eso? Las respuestas actuales e inmediatas de los docentes suelen ser la queja instalada sobre la falta de acompañamiento de los padres y de la institución, y la posible solución a través de la derivación para el diagnóstico, que finalmente concluye en la indicación de tratamientos de adaptación conductual o medicalización. Es un fragmento de la realidad efectiva lo que se pretende tapan, desmentir la existencia de desencuentro.

Sostener estos interrogantes permite mantener una actitud de búsqueda ante la complejidad del vínculo educativo, que permitan otros modos de hacer con eso que se repite y hace límite.

### **El dispositivo de intervención: Trabajar para dar lugar...**

Las lógicas que rigen el ser y estar de los sujetos en el aula están fuertemente atravesadas, por un lado, por los rasgos de la época que definimos oportunamente y que provocan variaciones en los modos de vincularse dentro de la institución, y por otro lado por el discurso pedagógico. Este último considera al niño como sujeto que aprende, en donde su conceptualización subyace a las prácticas

educativas que lleva a cabo el docente -adulto, determinando el modo en que posicionan al alumno -niño y definiendo su rol en las actividades planteadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un tiempo cronológico determinado. Esto da lugar a un espacio que intenta ser homogeneizador apoyado en una lógica del “para todos”, determinando el qué, cómo y cuándo aprender. Este intento, a veces sin mucho éxito, da lugar a una variadísima categorización de los niños (bueno, rápido, brillante, capaz, lento, inquieto, desatento, distraído, molesto...).

Hay algo entonces que desde el dispositivo escolar entra en contradicción... ¿Qué es lo que sucede aquí?

Cuando todo marcha de acuerdo a lo esperado hay un estado de bienestar, pero frente aquello que irrumpe y “no marcha” en la medida de lo que se supone que debe ser en ese encuentro entre docente- niño - conocimiento, aparece el malestar como queja y como imposibilidad de abordar lo que acontece, dando lugar al padecimiento subjetivo, asumiendo diversas modalidades: la instalación en la queja por parte de los docentes, la derivación para el diagnóstico y medicalización del niño, la segregación y en casos extremos su expulsión de la institución. Es aquí donde el psicoanálisis desde sus aportes entra en diálogo con la pedagogía, para poder leer aquello que escapa al sentido común y al modo de presentarse de los sujetos allí, pero ya no desde una lógica “para todos” sino que desde “el caso por caso”, teniendo en cuenta las particularidades de las que dan cuenta los docentes, pero intentando que ellos puedan ubicar algo de la singularidad de ese niño, de su ser, para poder hacer con ello.

Al respecto parecen indicados los aportes de Leandro de Lajonquière (FLACSO, 2010), quien apuesta a un diálogo entre psicoanálisis y educación y plantea que:

(...) a diferencia de lo que ocurrió y ocurre con los “inventos (psico) pedagógicos”, el psicoanálisis nunca propuso que se trabajara únicamente con los intereses del niño, ni que se conociera su interioridad psicológica, ni que se adecuara lo que se enseñaba a las capacidades del niño, etc.; nunca intentó tapan el vacío con la satisfacción efímera del consumo inmediato, sino que por el

contrario, se ocupó de mantener abierto el amor por la pregunta, el amor por el síntoma”. (clase virtual).

Pero es habitual que aún en aquellas escuelas que poseen Gabinete y Equipos Orientadores se tienda a construir vínculos entre los actores institucionales y miembros de dichos espacios, en donde estos últimos deben dar respuestas y soluciones a las demandas de aquellos.

Nuestra práctica como integrantes del Equipo Orientador de un establecimiento educativo desde hace ya varios años, nos dispuso a la invención de un dispositivo institucional orientado por el psicoanálisis, intentando generar intervenciones frente a la preocupación por cómo alojar a aquellos niños que presentan alguna dificultad para aprender o para estar con otros en la institución. Frente a esto tomamos las palabras de Ana Aromí (2005): “(...) el psicoanálisis no presenta ninguna invitación a la tristeza, al contrario. La ética que propone el psicoanálisis, asentándose en la responsabilidad de cada sujeto, alienta a la no resignación, a la no dimisión”. (p.125)

Si bien siempre trabajamos sobre aquello que irrumpe en la escena escolar como un “acontecimiento único”, diferente a los anteriores y a los posibles que puedan surgir, hay algunas coordenadas teóricas que guían nuestra operatoria:

- El trabajo es posible en la medida que se ponga en juego la transferencia entre los actores institucionales y los miembros del equipo orientador.

- Abordar el malestar como un componente ineludible de la naturaleza humana en donde cada cual se manifestará según su singularidad y desde allí ser leído, para luego poder operar y buscar los modos de hacer con eso.

- Aquello que se presenta como síntoma remite a un mensaje del inconsciente, o de la metáfora del sujeto, como goce que insiste y se repite. Cumple una función y da cuenta de algo, supone una causa en donde los implicados allí, docente y niño no saben de qué se trata.

- Hacer lazo con otro (maestro, bibliotecario, directora, etc.) que simboliza al Otro que es el representante de la cultura y el lenguaje (lo social, lo comunitario, lo institucional), puede producir una regulación de la pulsión a partir de una recuperación de la satisfacción, a costa de una pérdida necesaria de goce.

- Los discursos mediante la lengua y el habla nos permiten pesquisar los modos de producir vínculos que habilitan a la inserción del niño en el lazo educativo o bien lo segregan de este.

- La posición como profesionales consiste en habilitar espacios individuales y colectivos de trabajo con una escucha desde un no saber, dando lugar a la pregunta sobre eso que irrumpe y donde los actores institucionales sin certezas pueden empezar a construir respuestas desde su implicancia subjetiva, para poder comenzar a saber hacer con eso que se les presenta como un imposible.

- El tiempo cronológico que apremia en la institución no cuenta para maniobrar, ya que nos manejamos con los tiempos lógicos de cada quien, tiempos estos que posibilitan algún movimiento que le permita a los sujetos, en la medida de sus posibilidades, hacer algo con lo que hace límite.

## **Una viñeta**

R. llega a la escuela a los 5 años. Durante su trayecto en la sala de la segunda sección de Nivel Inicial y primer grado de Nivel Primario no puede entrar en la lógica del “para todos”. Presenta algunas dificultades para realizar las actividades que plantea la maestra, no puede permanecer sentada en la mesa de trabajo, deambula por las otras mesas mirando que es lo que hacen sus compañeros, hablándoles o sacándoles los materiales y también recorre los diferentes rincones de juego, sin mantenerse por mucho tiempo interesada en algo. No responde a la puesta de límites de ninguna de las maestras que ha

tenido desde su llegada a la escuela, quienes, sin éxito, intentan que haga algo de lo que proponen a diario.

No hay un solo indicio de que algo de R. se disponga a la tarea de aprender, lo que provoca malestar en la maestras, quienes se quejan de ella frente a sus compañeros, a veces la envían a la dirección u optan por ignorarla y dejar que haga lo que quiera, sin poder hallar un punto de encuentro con ella.

También se expone que concurre desaliñada, poco aseada y sin los materiales para trabajar. Hay signos de desamparo.

Frente a la pregunta del Equipo del orientador ¿cuáles son las cosas que han observado que le gustan?, las respuestas son: *“no le gusta nada”, “para mi hay algo del orden de lo neurológico...no puede ser que no entienda”, “La madre es un desastre, no podemos hacer magia”*.

Cuando se entrevista a la mamá esta refiere que R. es la más pequeña de la familia y que es muy malcriada por sus hermanas mayores. Ella trabaja todo el día para poder mantener el hogar y que R. pasa muchas horas al cuidado de su hermana de 12 años. También comenta que en la casa es igual de juguetona y movедiza.

Desde el Equipo Orientador se trabaja durante este tiempo para que algo del vínculo entre sus docentes y ella se produzca, y que permanezca de otro modo en la escuela pudiendo apropiarse de los saberes. Hasta este punto sigue siendo un imposible.

Al comienzo de su 2° grado nos reunimos el equipo orientador, la directora y quien va a ser su maestra, le comentamos la preocupación acerca de R. y que la idea es trabajar arduamente para encontrar la manera de que R. consienta aprender.

La docente se muestra interesada desde el primer momento en saber qué hace y dice R. en relación a su vida. Le cuenta que tiene una chancha y muchos perros con los que a veces suele dormir, que le gusta jugar con sus vecinos y también le gusta ir a la escuela. La maestra advierte y nos transmite que la niña cuando dice, muestra un grado de análisis de las situaciones familiares y escolares que dan cuenta de una madurez más avanzada en relación a su edad. Agrega además que está muy pendiente de lo que le ocurre a sus compañeros

asistiéndolos en ocasiones (ayuda a recortar, saca punta a un lápiz).

La maestra, de a poco, logra un punto de encuentro con R. Desde ese lugar decide sentarla en su escritorio y le comunica que va a empezar a trabajar con *“tareas especialmente preparadas para ella”*, frente a lo que la niña asiente con agrado. Desde la palabra, y desde lo que la niña es, y atendiendo a su singularidad puede hacer lazo y constituirse como un Otro que le permita regular su pulsión (su deambular, su no hacer) desde lo simbólico, pudiendo encontrar en ello cierta satisfacción.

El equipo orientador acompaña a la docente en el aula ayudando a que pueda leer que su implicancia subjetiva es lo que opera para que R. admita y dé lugar a lo que nunca hasta ese momento pudo, autorizarse a aprender.

También en otros espacios se realizan pequeñas maniobras que le permitan a la niña hacer algo con ese cuerpo movidizo e inquieto, y para que aquellos que habitan la escuela, dejen de quedar capturados con las condiciones del afuera de la niña y puedan ofrecerles posibilidades para que ella habite su *“propio lugar”* en la escuela. Así la ordenanza la designa encargada de repartir la merienda a sus compañeros de grado, la profesora de educación física la elige secretaria y es quien la ayuda.

Desde la dirección se le transmite a su madre la importancia de que concurra más aseada y con los materiales de trabajo en orden y que supervise la realización en su hogar de las tareas de la cartilla que se le asignen.

Cada vez que algún integrante del equipo orientador se hacía presente en el aula, R. se dirigía a él con su cuaderno a mostrarle sus avances, una vez dijo: *“ya me falta poco para alcanzar a mis compañeros”*

Pasada la mitad del año R. hacía las mismas actividades que sus compañeros, ya no se sentaba más en el escritorio de la maestra. R desplegó su deseo de aprender a partir del deseo de su maestra

## Para finalizar

Este recorrido, que hasta aquí hemos realizado, nos lleva a concluir intentando aproximar algunas respuestas frente al siguiente interrogante:

*¿Cómo pensar entre todos los actores institucionales aquellas dificultades al interior de la escuela para establecer el vínculo entre el docente y el niño, orientado a la tarea educativa?*

Frente a esto un modo posible de abordaje puede tener como punto de partida habilitar diferentes espacios institucionales (jornadas, encuentros con el Equipo Orientador, grupos de lectura...) que permitan instalar, mediante distintas modalidades de trabajo, el despliegue de un proceso de elaboración simbólica para que el docente pueda reconocerse implicado en aquello que produce; es decir lograr cierto grado de subjetivación de aquello que se torna imposible en la clase.

Poder vislumbrar también cuáles son las cuestiones de la forma de lo escolar que coadyuvan a la instalación de la dificultad que se plantea en la consecución de un vínculo educativo, que permita llevar a buen puerto dicho encuentro.

Poner a trabajar los interrogantes acerca de determinados modos de significaciones que se dan al interior de la escuela y ayudan o perturban, la creación del lazo, para poder instalarlo donde no está y fortalecerlo donde se presenta débil.

Este “entre varios” entraña erigir a cada docente - adulto en su lugar, atendiendo a sus particularidades y singularidades para salir al encuentro de las singularidades de sus alumnos -niños. Cuando entre adultos se asumen habituales estos modos de intervenir, también se vuelven posibles intervenciones con los alumnos.

Myriam Southwell (2005) nos acerca la reflexión de Hannah Arendt

(...) la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación

también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (pág.1)

Y a partir de ella y con absoluta humildad agregamos, por qué no también un mundo que aloje lo *diferente, lo distinto...*



## **Bibliografía**

- Arendt, H. (1993). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Editorial. Península.
- Aromí, A. (2005) ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En Tizio (coordinadora) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. P.125.
- Bauman, Z. (2005) *Amor líquido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cordié, A. (1998) *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- De Lajonquière, L. (2010). Acerca de los antecedentes de la incidencia del psicoanálisis en el campo educativo. Clase N°2 - Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO Virtual.
- Freud, S. (1930 -[1929]). El malestar en la cultura. En Freud. *Obras completas, Vol. XXI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (2012)
- Freud, S. (1913-[1914]) Tótem y tabú. En Freud, *Obras completas, Vol. XIII* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (2014)

- García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, España: Gedisa..
- Gerez Ambertín, M. (2011) Ley, sociedad y subjetividad. Clase N° 3 Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Virtual..
- Goldenberg, M. (2008) Lazo social y violencia. En *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación de la Nación..
- Indart, J.C. (2000) *La cuestión de la decadencia de la función paterna* San Luis, Argentina: Biblioteca de psicoanálisis Eugenia Sokolnicka..
- Korinfeld, D. (2005) *Introducción en autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. En Silvia Serra (compiladora). Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, España: Ed. Grao.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa. *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias*. Buenos Aires. 2011.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nuñez, V. (2005) El vínculo educativo. En Tizio, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. p.38
- Nuñez, V. (2005). Para Concluir. Últimos Intercambios. En Tizio, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. p.222.
- Ons, Silvia. (2009). *Violencia/s*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Southwell, M. (2005) *Notas acerca de la vocación y autoridad docente a propósito de Ni uno menos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

- Tizio, H (coord.) (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa..
- Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*. En Dussel, I y Finocchio, S (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zelmanovich, P. (2006) *Variaciones escolares* En Stiglitz (compilador) *DDA ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Ediciones Grama. p.4.