punto fes revista

Revista de divulgación entre Educación y Salud

Córdoba - Argentina
N°1 - Año 2025



FES FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SALUD Dr. Domingo Cabred
UPC UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

Cuerpo editorial

Comité editorial

Lic. Verónica Fabiana Avila
Lic. Jorgelina Casella

Comité evaluador

Abril, Francisco
Agüed, Graciela
Bonino, Julia
Britos, Ana
Castellanos, Marcela
Chauvet, María Laura
Edelstein, Mariela
Giacobbe, Claudia
Griffa, Marcos
Lucero, María Pía
Martinez, Luciana
Martini, Carolina
Mila, Juan
Molina, Daniela
Olivieri, Alfredo
Pisano, Magdalena
Quispe Posse, Viviana
Rova, Verónica
Taborda, Carolina
Tame, Virginia
Valsagna, Alicia
Villagra, Mariana
Weckesser, Cintia
Zabala, Verónica
Zaporta, Julieta

Equipo técnico

Diseño editorial y de tapa

Candelaria Torres
Fabián Gómez
Giselle Olivera

Diseño de logo

Rita Farfan

Autoridades

Universidad Provincial de Córdoba

Rectora:
Esp. María Julia Oliva Cúneo

Vicerrector:
Ab. Daniel Artaza

Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred

Decana:
Dra. Mariana Etchegorry

Secretaria General y de Coordinación:
Esp. Gabriela Quiroga

Editorial

En este primer número, se pensó en una publicación abierta a producciones que convocaran a la Educación y a la Salud, especialmente desde los distintos ámbitos de participación e intervención de las carreras de la FES. En este sentido, el eje de esta primera propuesta estuvo centrado en animar a escribir a docentes sobre sus propias experiencias y construcciones de conocimiento. Así, nos encontramos gratamente con colaboraciones que refieren a la psicomotricidad, la pedagogía social, la educación especial y la psicopedagogía; elaboradas tanto por profesionales de nuestra facultad en interacción con otras instituciones, como por colegas de otros espacios.

Es posible reconocer diferentes tipologías textuales las cuales responden a las características de aquello que cada autor y autora quiso desarrollar. Recoge experiencias de investigación y extensión universitaria ligadas a diferentes etapas de vida, así como también profundiza conceptualizaciones de autores reconocidos en nuestras disciplinas. Nos encontramos con ensayos que problematizan sobre la educación como derecho y en relación a diferentes perspectivas, artículos que refieren a investigaciones en torno al cuerpo y sus síntomas, a la accesibilidad en las prácticas de enseñanza. Asimismo, se destacan producciones que implican reflexiones sobre temas de actualidad en los mencionados campos disciplinares, tales como la post pandemia, el autismo y la intervención psicomotriz, entre otros.

Agradecemos a todas las personas que hicieron posible este inicio de Punto FES.

Les invitamos a navegar por este mar de saberes que se encuentran, cruzan y dialogan para seguir construyendo nuevas preguntas, nuevas ideas, en fin, nuevos conocimientos. Es nuestro anhelo que los puntos se encuentren y tejan nuevos diseños.

Comité editorial

Índice

6 Artículos

7 Decir-se cuenta. Una experiencia extensionista con instituciones para las infancias tempranas. *Weckesser, Cintia - Ávila, Verónica Fabiana - De Mingo, Lucía - López, María Eugenia.*

14 Construcciones corporales, en infancias tempranas, propiciadas en el sector de juegos de plazas de la ciudad de Córdoba. *Acosta, Florencia Jorgelina - Moreno, Adra - Nieto, Paula Rocío - Pedrino, Yuliana Belen - Toujan Berrocal, Viviana Beatriz.*

35 Feminización de la educación. Implicaciones desde la pedagogía social. *Arbelo Almada*, *María Belén.*

52 Accesibilidad textual y enseñanza de la Geografía. *Bazán, Héctor Guillermo*

62 Una mirada psicomotriz a la Pedagogía Waldorf. El tono, el gesto, la mirada y la voz en el marco de la propuesta pedagógica de una escuela de pedagogía Waldorf en la localidad de Saldán, Provincia de Córdoba. *Sánchez, Patricia - Vidal, María de los Ángeles*

82 Psicopedagogía clínica, entre el consultorio y la escuela: el trabajo con las/los docentes como oportunidad. *Achával, Carolina - Durán, Valeria Andrea - Gothe, María Virginia - Olivieri, Alfredo Luis.*

100 Prácticas de intervención en los servicios de protección de derechos (SPD), aportes desde la Pedagogía Social. *Lic. Aguirre López, Florencia del Valle - Lic. Ceballos, Viviana del Valle - Lic. Garbi, Pedro.*

122 Intervención psicomotriz temprana en contextos vulnerables: Experiencias y aprendizajes en Centros de Atención Primaria de la Salud de Córdoba capital. *Filippi, Julia - Pereyra, Luis Emanuel.*

141 Henri Wallon leído por psicomotricistas. Hacia una praxis dialéctica integradora, co-implicante y transformadora, más allá de las dicotomías. *Manghi Laura.*

164 Ensayos

165 La trampa semántica de lo esencial. Acerca del proyecto de ley que busca establecer a la educación como servicio público esencial. *Masino, Emilia.*

170 Reflexiones sobre los ámbitos de intervención de la pedagogía social en clave argentina. *Torta, Karina del Milagro.*

176 Reflexiones sobre problemáticas actuales

177 Extensión crítica e integralidad, un ensayo posible. *Mariela Edelstein.*

184 "Lo que sea lo posible, aún no es". A tres décadas de la Educación para Todos en la Declaración de Salamanca. *Avalos, Cecilia - Sarmiento, Eliana.*

191 **Desafíos y reflexiones del equipo de investigación de la UPC sobre la psicopedagogía con personas mayores.** *Villagra, Mariana - Torretta, Gisela.*

198 **Asumir el desafío de pensar el diagnóstico psicomotor hoy. Entre lo desafiable y lo desafiante. ¿Estamos dispuestos?.** *Saal, Silvia.*

207 **Relato de experiencia de intervención. Acerca de los recorridos con las/os "chicas/os de la pandemia". Resignificar las prácticas pedagógicas en las escuelas.** *Achával, Carolina - Avalos, Cecilia - Bustos, María Andrea - Heredia, María Carolina - Montich, Paola Ivana.*

215 **Misceláneas**

216 **La experiencia de devenir otro, en torno a la autorización. Reflexiones construidas a partir del pasaje por la unidad curricular de Técnicas y recursos corporales.** *Chao, Paula - Goy, Analia Maribel.*

222 **Los discursos y sentidos que se construyen en la experiencia de formación de la escuela popular.** *Lic. Comba, Ana Laura - Lic. Far, Lila - Lic. Montich, Paola - Lic. Navarro, Ivana - Lic. Soto, Carolina - Lic. Sotomayor, Matias - Lic. Tobares Soledad - Lic. Martínez, Gabriela - Lic. Castro, Victoria - Carrizza Perticarani, Abril - López, María Soledad - Quiroga Aguilera, Nahir Nicole - Zuñiga Cardinali, Milagros Agustina.*

231 **Orientaciones para el diseño y desarrollo de prácticas de la enseñanza accesibles en el contexto escolar.** *Rubiolo, Paula - Sarmiento, Eliana.*

248 **Reflexiones en relación al objeto de estudio de la psicomotricidad actual. Los aportes de Wallon y Bergés a la especificidad de la psicomotricidad.** *Perrone, María Juliana.*

259 **Algunas reflexiones acerca de la intervención psicomotriz y el autismo.** *María de los Ángeles Vidal.*

269 **Mapeo poético de una experiencia entre psicomotricistas. Entre pasajes, tramas y territorios.** *Lic. Brunori, Lucia - Lic. Castro, Victoria - Lic. Pasotti, Misela - Lic. Spadaro, Melisa Pamela - Lic. Vidal, María de los Ángeles.*

285 **Espacio Jueves: encuentro- red sobre la Formación Corporal de psicomotricistas.** *Alasia, Marilú - Ávila, Verónica - Brukman, Silvia - Fernández, María Corina - Iborra, Milagros - Manghi, Laura - Marazzi, Marina - Perrone, Juliana - Robles, Carola - Semprino, María Herminia - Valsagna, Alicia - Vidal, María de los Ángeles - Yonzo, Marcela.*

Artículos

Decir-se cuenta. Una experiencia extensionista con instituciones para las infancias tempranas

Weckesser, Cintia[1]
cintiaw@upc.edu.ar
Ávila, Verónica Fabiana[2]
veronica.a@upc.edu.ar
De Mingo, Lucía[3]
ludemingocci@gmail.com
López, María Eugenia[2]
mariaeugenialopez@upc.edu.ar

Resumen

Este trabajo se escribe a partir del encuentro entre integrantes del equipo de extensión de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba *Un mundo por contar* y del equipo técnico del Programa Centros Infantiles de gestión directa (PCI) del gobierno de Córdoba. Reflexionamos en torno a las enunciaciones de las adultas responsables que trabajan en los centros. Asumimos una perspectiva interdisciplinaria y de protección de los derechos de las infancias tempranas en sectores segregados. Reconocemos a las adultas en sus posibilidades de contar historias de forma creativa, a la vez que pudieron reconocerse siendo valoradas en el marco del Programa. Finalmente, consideramos que el trabajo pretende contribuir al fortalecimiento de políticas públicas para las infancias tempranas.

Contextualización

En esta presentación damos cuenta del trabajo realizado entre 2021 y 2023. Nuestro vínculo inició en 2019, a partir de la demanda en torno al juego como derecho, explicitada por referentes Programa Centros Infantiles de gestión directa (en adelante PCI) del gobierno de Córdoba. De allí surgió luego la propuesta extensionista y las intervenciones se elaboraron en diálogo entre referentes del PCI, las trabajadoras de los centros y el equipo de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC),

1 Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

2 Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.

3 Programa Centros Infantiles de Gestión Directa, Ministerio de Desarrollo Humano, Gobierno de Córdoba.

docentes y estudiantes, sumando más de 80 participantes en las diversas propuestas desplegadas.

En los encuentros preparatorios entre el equipo técnico del PCI y el equipo de extensión, co-diseñamos talleres masivos para su desarrollo en la Facultad de Educación y Salud (en adelante FES) destinados a las 75 personas referentes de los 12 centros, alternados con encuentros particulares en tres de ellos. Las propuestas, con modalidad de taller, se orientaron a habilitar el acercamiento, el mutuo reconocimiento, el intercambio y la participación, desde la puesta en valor de las propias historias, para crear presencia y movilizar relatos desde diversos lenguajes, el cuerpo y otros recursos. Compartimos juegos corporales, cartografías, representaciones de escenas cotidianas y se ofrecieron instancias de formación con artistas.

El vínculo entre equipos se formalizó en el año 2021, con el convenio Nro. 146/2021 (entre UPC y Min. de Desarrollo Social) y la Disposición SE-UPC Nro. 0091/22 que avaló el desarrollo del proyecto de extensión. Compartimos una perspectiva crítica que apunta a un abordaje integral que se sostenga en procesos reflexivos y dialógicos, respetuoso de todas las personas involucradas, tendiente a fortalecer los lazos y enriquecer las experiencias.

El equipo de extensión "Un mundo por contar" reúne a distintas disciplinas (psicopedagogía, psicomotricidad, comunicación social, psicología, pedagogía), y promueve experiencias culturales para contribuir en los procesos de acompañamiento de las infancias tempranas. Asimismo, se articula con el equipo de investigación, cuyas actividades iniciaron en 2015.

Por su parte, el PCI estaba radicado en la Dirección del Programa de Asistencia a la Familia del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de la provincia de Córdoba. El PCI abarca doce Centros Infantiles de Gestión Directa, ubicados en barrios-ciudad, alejados del centro y atravesados por diversas problemáticas. Los centros reciben a niños de 0 a 3 años. Se trata de una política comunitaria que asume una mirada integral sobre los derechos de las infancias en la que entraman cuidado, enseñanza y crianza, "elementos indivisibles de toda acción orientada a la primera infancia" (Cniardini, et al. 2017: 1).

"Cada centro posee un equipo que planifica sus actividades en base a ejes como cuidado del medio ambiente, efemérides, historia del barrio, integrando la perspectiva de género" (M. Gandolfo, comunicación personal, 04/04/2022).

El PCI propone un trabajo en red articulado con las familias y con otras instituciones. Los grupos de trabajo están conformados por docentes (una por centro), y adultas cuidadoras con distintas trayectorias educativas, algunas de ellas, históricas referentes barriales, valoradas por sus experiencias comunitarias, la idoneidad forjada en el tiempo y en las orientaciones y capacitaciones recibidas en ese marco. Algunas de ellas integran el PCI desde su inicio, hace más de diez años. El trabajo de estas adultas se desarrolla en diferentes condiciones: planta permanente, contratadas y becarias. En 2023 varias becarias del PCI pasaron a ser contratadas.

1. Acuerdos conceptuales

Entendemos a las infancias tempranas como un tiempo de oportunidad para las experiencias y vínculos en los contextos familiares y comunitarios, y para la protección y promoción de derechos (Etchegorry y Martínez, 2020). Se trata de un tiempo en el que se "teje humanidad", como expresa Gallego Betancur, lo cual "involucra mucho más que el cuidado y la protección, en tanto lo inscribe [al niño] en un universo simbólico compartido y preexistente, en la cultura" (2012, p. 67).

Asumimos a la cultura como expresión de los modos de vida (Williams, 2001), como las prácticas y los sentidos que se entraman en las experiencias compartidas en la comunidad. En la cultura se representan y reelaboran simbólicamente las estructuras materiales, legitimando y tendiendo a reproducir o poniendo en tensión el orden social (García Canclini, 1984). En las experiencias culturales se producen sujetos, visibilizando y ocultando singularidades, reconociendo o no al otro/a/e en su posibilidad de ser y de hacer.

María Emilia López (2019) recupera experiencias, formula preguntas, reflexiona sobre políticas públicas, prácticas lúdicas y artísticas presentes en la crianza, los cuidados y la educación. Entiende a estas prácticas entramadas como intervenciones culturales. Los recursos disponibles en articulación con la afectividad, sensibilidad y las posibilidades de narrar puestas en juego desde el acompañamiento adulto, son clave en las experiencias que resultan de esas intervenciones.

Se destaca el lugar del cuerpo, el rostro, la mirada, la voz y su sonoridad "envoltorio sonoro que le protege" (p. 79), de aquello que se ritualiza y, al repetirse, habilita la experiencia de la continuidad que entrama en formas de "sostenimiento social" (p. 80). La autora reflexiona sobre la relación entre la construcción de vínculos humanos, las materialidades, la producción de significados "y los procesos de simbolización colectiva" (p. 74).

Las adultas nombran, dan lugar, habilitan, también son quienes otorgan libertad interpretativa, animan a imaginar otras formas de intercambio y relación. Jean-Luc Nancy se refiere a ese otro como *musa*: "La musa anima, levanta, excita, pone en marcha", como se cita en López (2019, p. 51).

Daniel Calmels (2018) habla de la función corporizante de las personas adultas, si la dedicación adulta sólo se limita a cuidados de la vida orgánica (alimentación, aseo), la ausencia del cuerpo de la expresión y de la comunicación altera la construcción de la corporeidad y de la instalación del "relato lúdico- corporal" (Calmels, 2018, p 18).

2. Apuntes para indagar enunciaciones y relatos

Desde el equipo técnico del PCI y el equipo extensionista se consideró necesario reconocer y problematizar las enunciaciones propias y de las trabajadoras. Ello implicó diseñar propuestas que habiliten la indagación de los modos en que se construye un espacio-tiempo para encontrarse y contar historias. Se procuró problematizar de qué manera se habilitan experiencias compartidas en las propuestas que se

ofrecen a las infancias en los centros infantiles. Interrogamos los modos en los que las enunciaciones acompañan, promueven o dificultan la iniciativa y la autoría.

Las enunciaciones son entendidas como modos de autoreconocimiento y reconocimiento mutuo que se expresan en los relatos en los que nos creamos, recreamos y somos. Nos enunciamos desde gestos, posturas, voces, miradas, la construcción de espacios y tiempos, que configuran roles y modos de ser en el marco de un relato, narración en la que se dice algo del mundo (real, imaginado, deseado) y, en ello, ***nos*** decimos. Enunciar-se supone tomar la palabra y "el cuerpo en sus manifestaciones" (Calmels, 2013).

Nos preguntamos cómo se enuncian las adultas, cómo se reconocen a sí mismas, cómo toman la palabra y el cuerpo en todas sus manifestaciones para hacerse presentes y hacer presentes a las infancias. La teoría de la enunciación iniciada por el trabajo de Émile Benveniste propuso que "es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto (...)" (1978, p. 180, cit. en Filinich, 1998, p. 15). El sujeto se constituye en su actividad discursiva (Filinich, 1998). Al enunciar, no sólo se dice a sí mismo un sujeto, sino que también dice a un otro/a/e, se nombra el mundo y se lo carga de ciertos valores. Los enunciados pueden tener diversa materialidad expresiva, verbal (oral o escrita) o no verbal (gestual, sonora, sincrética, u otra).

Indagar las enunciaciones en el contexto que lo hacemos, requiere ampliar la mirada para considerar no solamente la comunicación verbal sino también los modos en que se pone en juego el cuerpo en el encuentro con las infancias. Desde la gestualidad, la mirada, los matices de la voz, las actitudes posturales, las posturas, la construcción de espacios y de tiempos para hacerse presentes y para habilitar que otros/as/es se hagan presenten como un "yo" o un "nosotras/os/es", a la vez que se dice tú, vos, ustedes y se configura, también un espacio personal o compartido, de refugio, de paso, un tiempo de espera, de preparación, de alternancia y, en ello, se van delineando modos de ser, de relacionarse, y se van asumiendo roles en el marco de un relato. Para abordar las enunciaciones recuperamos aportes de la etosemiótica o semiótica del comportamiento humano, de Darrault- Harris (2023), que articulamos con aportes de la psicomotricidad, principalmente, de Calmels (2013, 2018), entre otras lecturas.

Nos preguntamos: ¿Cómo se auto-enuncian las trabajadoras de los centros y cómo enuncian a otros/as/es? ¿Qué de la palabra, las manifestaciones corporales, el espacio, el tiempo y los objetos se ponen en juego en estas enunciaciones? ¿Qué sentidos se tensionan?

3. Aportes desde la reflexión sobre las enunciaciones y relatos

Consideramos que este trabajo extensionista, no sólo resulta valioso para los/as/es participantes del proyecto, sino que podría contribuir al fortalecimiento de políticas públicas para las infancias tempranas a partir de datos situados construidos participativamente que permitan el diseño, implementación y evaluación de políticas y estrategias (también participativas).

Este trabajo nos mantiene frente a interrogantes que sostienen la tensión entre los impulsos de "colonizar" desde los saberes y valores legitimados; las condiciones, posibilidades, disponibilidades para una co-construcción de preguntas, saberes y caminos de modo participativo, y la necesidad de acompañar, sostener y hasta transformar las condiciones en las que tiene lugar (y no siempre) la vida.

Ahora bien, ¿cómo ejercer una vigilancia epistemológica real, profunda, consistente en una experiencia extensionista con perspectiva crítica?

Para comenzar, destacamos algunas decisiones tomadas en esa dirección: la demanda del PCI hacia el equipo de FES, como apuesta a una posible contribución en los modos de mirar y hacer; el proceso de construcción sostenido en el trabajo articulado entre ambos, la elaboración de propuestas con centros particulares y en los propios espacios, combinadas con propuestas masivas, de encuentro de todas las trabajadoras del PCI en la FES; la invitación al encuentro desde preguntas que habilitan a la expresión de experiencias y sentires desde el propio hacer y convocando también a otras voces, que hacen y piensan para y con las infancias. Las características que se fueron imprimiendo en el proceso son parte de las estrategias de reconocimiento mutuo, de pensarse y hacerse conjuntamente, impulsadas inicialmente por el PCI.

Durante el proceso, nos acercamos a las personas responsables del cuidado de las infancias recuperando sus propias trayectorias y la historia de cada barrio. Propusimos instancias en las que, desde el placer de encontrarse, se pusieron en juego diversos lenguajes y recursos que, al tiempo que resultaron enriquecedores para las trabajadoras, como espacios de comunicación, reconocimiento, exploración y creación en torno a sus experiencias como trabajadoras del PCI. Estas propuestas nos permitieron conocerlas desde sus propios relatos, experiencias y saberes compartidos por medio de diversos lenguajes y recursos. Así, indagamos los modos en que toma la palabra y se toma el cuerpo, en todas sus manifestaciones, para decirse y decir a los/as/es demás, para decir al grupo, para habilitar exploraciones y relatos, para convidar el mundo en las infancias tempranas.

Nos encontramos con preocupaciones tales como el adultocentrismo, el academicismo, la tendencia de propuestas que remiten más a una enseñanza de escuela primaria que a experiencias de corporización o que abonen a la construcción de relatos ficcionales. Se advirtió la necesidad de compartir posibles caminos para promover el derecho al juego, a desplegar la propia iniciativa, para transformar espacios rígidos y limitados, la hipervaloración de la producción manual y gráfica, cierta preferencia por la quietud y receptividad, más que el reconocimiento de las propias iniciativas como oportunidades para crear, decir quiénes son a partir de los relatos que emergen en el juego libre.

La problematización de las propuestas para las infancias se va entretejiendo con preguntas en torno a la disponibilidad de las adultas, desde las condiciones materiales en las que tiene lugar el trabajo, hasta los sentidos que circulan en las escenas cotidianas, aun las que causan disgusto como es el momento de cambio de pañales, para acercar, poner a circular otros sentidos que promuevan la expresión, la comuni-

cación, el encuentro.

Pudimos reconocerlas en sus variadas posibilidades de contar historias, de poner en juego distintos sentidos de modo creativo. Las trabajadoras pudieron reconocerse siendo valoradas por el equipo técnico del PCI, desde donde se las convoca abriendo un espacio de reconocimiento como sujetos de derechos.

Por último, sostenemos que la calidad de las prestaciones destinadas a las infancias tempranas guarda relación con las condiciones en las que tiene lugar el hacer de las "musas". Por eso, resaltamos la importancia de acompañar procesos de reconocimiento, puesta en valor de las propias historias de las adultas responsables y exploración del propio cuerpo y del cuerpo en relación; principales recursos para movilizar relatos y acompañar el desarrollo de distintas competencias como el lenguaje, en la construcción de sentidos compartidos.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. Revista *Reflexão e Ação*, 19, 92-108.

Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio.* Biblos.

Calmels, D. (2018). *El juego corporal.* Paidós.

Cardini, A., Díaz, G. y Guevara, J. (2017) Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. *Documento de Políticas Públicas/ Recomendación,* 189. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). 1- 12.

Darrault-Harris, I. (2023). *Semiótica del comportamiento. De la psicosemiótica a la etosemiótica*. Universidad Nacional de Cuyo, EFE Editorial.

Etchegorry, M. y Martínez, M. L. (2020). Clase 1: Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos. *En Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia*. Universidad Provincial de Córdoba.

Filinich, M. I. (1998) *Enunciación*. Eudeba.

Gallego Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 1(35), 63–82. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/352

García Canclini, N. (1984). Cultura y Sociedad: una introducción. En *Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües*. Dirección General de Educación Indígenade la SEP.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo

XXI.

López, M. E. (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia.* CERLALC. Lugar Editorial.

Construcciones corporales, en infancias tempranas, propiciadas en el sector de juegos de plazas de la ciudad de Córdoba

Acosta, Florencia Jorgelina [1]
florencia.acosta@upc.edu.ar
Moreno, Adra [1]
adramoreno@upc.edu.ar
Nieto, Paula Rocío[1]
paularocionieto@upc.edu.ar
Pedrino, Yuliana Belen [1]
pedrinoyuliana@upc.edu.ar
Toujan Berrocal, Viviana Beatriz [1]
vivianatoujan@upc.edu.ar

Resumen

Mediante la presente investigación nos acercamos a explorar las construcciones corporales, en infancias tempranas, propiciadas en los sectores de juegos de plazas de la ciudad de Córdoba. Planteamos tres objetivos específicos: el primero apunta a describir la materialidad de objetos y del espacio, el segundo los modos en que son enunciades les sujetos, de dos a cinco años, en su construcción corporal a partir de la configuración de espacialidades, temporalidades y objetos. Y el tercero, los modos en que se enuncian les sujetos, de dos a cinco años, desde su construcción corporal en la configuración de espacio, tiempo y objetos. Para llevarlos adelante elaboramos un contexto conceptual en el cual ampliamos nuestro bagaje y fundamentos teóricos, a su vez, abordamos datos producidos en torno a la construcción corporal, su implicancia con el juego y la plaza como espacio público. Esta propuesta metodológica se centra en un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y descriptivo. Como técnica de producción de datos utilizamos la observación no participante. El trabajo de campo se realizó sobre los sectores de juegos del "Parque de las Tejas" y plaza de la "Intendencia Héroes de Malvinas", durante septiembre, octubre y noviembre del año 2023. Concluimos que las configuraciones espaciales y objetos de cada sector les permitirían a las infancias elaborar producciones de temporalidad. Esto se pone de manifiesto en el despliegue psicomotor de cada niñe y en los modos de investimento creados en relación con los objetos, espacios y otres, habilitándoles diferentes maneras de autoenunciarse al realizar sus trayectorias.

1 Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

Palabras clave: Infancias tempranas, construcciones corporales, sector de juegos de plazas, enunciación, configuraciones espacio-temporales

1.Surgimiento del trabajo de investigación

El siguiente trabajo de práctica de investigación se desprende de un proyecto marco, radicado en la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación y Salud (FES), Universidad Provincial de Córdoba (UPC), titulado "Las experiencias culturales que se ofrecen en ámbitos familiares e institucionales a las infancias tempranas en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba. Políticas y prácticas en torno a los derechos de las infancias". En el mismo se pone el foco en el período que se comprende desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, destacado por la Observación N° 7 de la Convención Internacional de los Derechos de Niños (CIDN) (1989). Mariana Etchegorry y Luciana Martinez (2020) denominan al mismo como infancias tempranas, y mencionan que es necesaria la presencia de una persona adulta que se responsabilice de nuestra crianza y cuidado para la supervivencia, además de garantizar nuestra inserción en la cultura (Weckesser et al., 2022). Lo antes mencionado habilitará que podamos reconocernos a futuro no solo como sujetos con autonomía, sino también como agentes culturales, partícipes de una sociedad, en la cual ocupamos un lugar de destinataries y destinadores. Por tanto, consideramos que este reconocimiento está mediado por las experiencias culturales, que nos ofrecen las personas adultas lo que sería causante de los diversos modos de vida que cada sujeto presenta dentro de la sociedad (Williams, 2001).

Para este trabajo decidimos adoptar un posicionamiento centrado en la perspectiva crítica, que nos permite definir la psicomotricidad como una disciplina que tiene como eje de estudio el cuerpo y su construcción en la relación con el medio, en el devenir singular de le sujeto en las diferentes etapas de su vida (Asociación Argentina de Psicomotricistas, 2023). A partir de lo mencionado es que nos propusimos investigar sobre: "Construcciones corporales, en infancias tempranas, propiciadas en el sector de juegos de plazas de la ciudad de Córdoba". Decimos, entonces, que las plazas son espacios públicos que posibilitan el "encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad" (Carrión Mena, 2019, p. 201). Asimismo, estos espacios pueden ser investidos, habitados y utilizados por les sujetos con el despliegue de sus diversas prácticas corporales. Así, postulamos a las plazas en términos de espacios favorecedores de experiencias culturales y propiciadores de construcciones corporales, debido a que habilitan a las infancias tempranas diferentes prácticas de juego e interacción. No es solo el jugar en soledad, sino que abarca lo referido a las posibles situaciones de disputa de espacios, tiempos, intercambios, representaciones, etc. En este sentido, la experiencia del juego es constituyente del cuerpo, fundante de le sujeto autónome y esencialmente social. Además, lo caracterizamos como "universal y propio del ser humano, del ser en la cultura" (Papandrea, 2016, p. 163).

A partir de nuestra formación profesional, podemos dar cuenta de como la mirada adultocéntrica podría transforme en un factor obstaculizante de los derechos de las infancias al momento de realizar un el planteamiento de políticas públicas. Consideramos que a partir de dicha mirada puede producirse la invisibilización en la participación de niñes en proyectos de diseño de urbanización, como la construcción de plazas. Es decir, se corre el riesgo de que no se les reconozca con su capacidad de agencia actoral y social; y por lo tanto, que las infancias queden subordinadas a la mirada adulta, la cual les asigna un rol a ejercer en la sociedad (Tonucci, 2006).

Hicimos un recorte etario de los dos a los cinco años de vida ya que es una etapa crucial para la constitución del Esquema Corporal (en adelante EC). Además, consideramos que este es un período donde les sujetos necesitamos de la presencia y acompañamiento de una persona adulta, ya que pasamos –como menciona Donald W. Winnicott (1975)– de la dependencia absoluta a una relativa hasta llegar por último a la autonomía o independencia. Este proceso nos permite configuramos como integrantes de una cultura determinada. La articulación de ambos posibilitará a le sujeto vivenciar la construcción, representación imaginaria y el uso del cuerpo en relación con el espacio, tiempo, objetos y les otres. Asimismo, implican un tiempo particular de enunciaciones, de construcción del sí mismo (reconocimiento yo-no yo) y le otre. Por ejemplo, si pensamos en el período de dos a tres años, llamado de Oposición-Inhibición (Wallon, 1975), nos encontramos con modos de construir desde la oposición. Por ello, las disputas entre les niñes podrían estar presentes en espacios donde se imponen turnos o el uso de un objeto exclusivo, como ocurre en las plazas.

A su vez, las plazas permiten experimentar diversas sensaciones, ritmos, coordinaciones, movimientos, etc., es decir diferentes prácticas llevadas adelante por sujetos de infancias tempranas. Estas prácticas condicionan el proceso de constructividad corporal de cada persona, debido a que le permiten la producción de una estructura tónica-emocional, instrumental y cognitiva, tal como plantea Leticia González (2012).

Por todo lo anterior, en relación con las infancias tempranas y con la oferta de experiencias culturales que posibilitan las plazas, nos preguntamos: ¿qué construcciones corporales en infancias tempranas, de dos a cinco años, se configuran en los sectores de juegos de plazas? En tal sentido, proponemos como subpreguntas ¿cómo se configura la materialidad de los objetos y del espacio en los sectores de juego?, ¿cómo son enunciades les sujetos, de dos a cinco años, en su construcción corporal a partir de la configuración de espacialidades, temporalidades y objetos que se presentan en estos sectores?, y por último, ¿cómo se enuncian les sujetos, de dos a cinco años, desde su construcción corporal en la configuración de espacio, tiempo y objetos ofrecidos en dichos sectores?

1.1. Construcción corporal en infancias tempranas

En este apartado definimos el concepto de construcción corporal, noción especialmente disciplinar, por lo cual tomamos a Leticia González (2012) quien señala

que "el cuerpo es en construcción en y para la relación con un otro. Es a través de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción" (p.5). En tal sentido, es considerado un proceso histórico y subjetivante que tiene sus inicios en el período denominado infancias tempranas. Esta última remite al tiempo de vida donde les sujetos necesitamos de la presencia y acompañamiento de une adulte que se responsabilice de nuestra crianza y cuidado para la supervivencia, como así también de garantizar la inserción en la cultura (Weckesser et al., 2022).

Daniel Calméls (2016) sostiene que el cuerpo no nos es dado, sino que es el resultado de la relación que les niñes establecen con las personas adultas que le rodean, quienes ejercen una función corporizante. Estos participan, de manera consciente o inconsciente, en el proceso de su construcción corporal al poner en juego sus propias manifestaciones corporales. En tal sentido, expone que le adulte "debe tener una capacidad espejante para que el niño se mire en él, (...), o sea el estar con presencia, con constancias, y con un deseo de estar presente" (Calméls, 2016, p.29). De esta manera, las infancias son incluidas en la gestualidad, en la mirada, en la actitud postural, etc. de les adultes para que sobre la base de su organismo construyan un cuerpo de relación, de expresión, de creación, de simbolización y de comunicación.

Estos intercambios producidos con les adultes –quienes cumplen la función corporizante–, nos permiten vivenciar múltiples experiencias (Yubero, 2004) para introducirnos en la cultura y que nos habilitan a configurarnos como sujetos de enunciación. Concepto que tomamos de Émile Benveniste (1991) para aludir al acto singular en el cual se desarrolla el funcionamiento de la lengua. "Es decir, se dispone de un sistema de comunicación y se lo pone en funcionamiento para el encuentro con otros, para 'tomar la palabra' y 'decir yo'" (Ávila y Lacerna, 2020, p.27). A su vez, este poder de enunciación –autoenunciarse– implica al lenguaje no verbal del cuerpo y nos permite el reconocimiento del yo diferente de le otre, imprescindible para interactuar con el mundo que nos rodea. Además, es por medio de las experiencias que les niñes descubren este mundo y crean no solo el registro de su cuerpo en el espacio sino también sus limitaciones corporales dentro de él, momento donde cobra importancia la construcción del Esquema Corporal (de aquí en adelante EC).

Tras lo dicho, tomamos aportes de Henri Wallon (1965) y Julián de Ajuriaguerra (1979) quienes le confieren al EC la condición de proceso continuo, que se transforma con la exploración y la imitación del sujeto. Este es la representación construida desde una progresiva concientización que parte de la globalidad hacia la discriminación de sus segmentos corporales, a partir de diversas sensaciones producidas mediante la relación y comunicación con el entorno. En este sentido, Julián de Ajuriaguerra (1979) señala que el cuerpo se transforma a través de su actividad desde lo involuntario a lo voluntario. De este modo, realiza un pasaje desde ser una mera entidad física –manipulada por la acción de une otre–, a un cuerpo actuante y transformador con su libertad de acción. A partir de su accionar autónomo, le niñe podrá desarrollar las nociones de espacio-tiempo y la conciencia del cuerpo en una relación recíproca.

Para continuar con los aportes teóricos sobre el proceso de construcción corporal referenciamos, nuevamente, a Julián de Ajuriaguerra (1979), quien distingue

tres etapas –desde el nacimiento hasta los doce años– en torno al desarrollo de dicho esquema. La primera de ellas es denominada como cuerpo vivido que comprende el rango etario de cero a tres años; la segunda, cuerpo percibido que incluye de los tres a los siete años; y la tercera etapa, cuerpo representado abarca de los siete a los doce años. En la primera etapa no existe diferencia entre lo afectivo y lo cognitivo. Hacia los tres años –a través de la relación con la persona adulta y de su experiencia global– les niñes son capaces de iniciarse en el reconocimiento de un "yo". Se dan dos procesos fundamentales para lograr su autonomía: la marcha y el lenguaje.

La segunda se caracteriza por la discriminación perceptiva del cuerpo en relación con el espacio; aquí, de forma progresiva, el EC consigue una orientación al tiempo, además de afirmarse la lateralidad. Hacia el final de la etapa, les niñes son capaces de dirigir su atención sobre la totalidad y las distintas partes de su cuerpo. Por último, consiguen la representación mental de su cuerpo en movimiento, permitiéndoles un mayor dominio de su motricidad y autonomía en sus acciones. Para ello, les niñes necesitan experimentar un espacio postural constituyente del EC. A su vez, dicho esquema se configura dentro de un espacio ambiente o circundante, ordenador de nuestros movimientos, gestos y actos, según referencias espaciales y temporales.

"En definitiva, el esquema corporal es aquel conjunto abierto y dinámico de relaciones entre el espacio postural y el espacio ambiente" (Wallon, como está citado en Sánchez, 1983 p.331). Esto les ofrece la posibilidad de jugar con otres para apropiarse y transformar la realidad socio-cultural en la que están insertes. En este sentido, consideramos al juego como una expresión que les permite a las infancias desarrollar su construcción corporal.

1.2. El juego en la construcción corporal

Para continuar con lo expuesto, comenzamos por definir la noción de juego a partir de diferentes perspectivas. Adherimos a la posición de Alejandra Papandrea (2016) quien lo toma como una experiencia cultural y constituyente del cuerpo, fundante de le sujeto autónome y esencialmente social. De este modo, en primera instancia, nos posicionamos desde una perspectiva sociocultural y por ello, recuperamos a Johan Huizinga (1938) quien lo define como:

> una acción u ocupación libre y que se desarrolla libre dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; acción que tiene su fin en sí mismo y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la consciencia de ser de otro modo que en la vida real. (p.45)

Esta acción –alude el autor– hace que el juego tenga un plus al convertirse en una experiencia propia del ser humano y en un componente dinamizador de una cultura en particular. Por otra parte, Daniel Calméls (2023) iguala la acción de jugar con un acto socialmente creativo, donde se corre la mirada del propio cuerpo para interactuar lúdicamente con otres, para pasar de lo individual a lo colectivo/social. El

jugar en relación con otres nos va permitir identificarnos para encontrar lo común con quienes compartimos el espacio lúdico.

En segunda instancia, si tenemos en cuenta al juego como derecho para las infancias, las personas adultas somos responsables de promover y garantizar –mediante políticas públicas– la habilitación de espacios y oportunidades de ejercer prácticas de ciudadanía.

En tal sentido, el proceso de diseño de las plazas, como espacios públicos, es una oportunidad para que les niñes ejerzan su ciudadanía, al igual que la posibilidad de desplegar su accionar lúdico solos o en interacción con otres. Es por ello, que consideramos necesaria una revisión continua del desarrollo de las políticas públicas ya que podemos caer en una mirada adultocéntrica hacia las infancias, que obture este derecho y con ello su participación en la cultura (Tonucci, 2006). Pues, debemos reconocerles como sujetos de derechos, productores culturales, ciudadanes plenes y protagonistas de su desarrollo.

En tercera instancia, desde nuestro campo disciplinar podemos decir que les niñes comienzan a participar en el juego preexistente realizado por quien cumple la función corporizante. En tal sentido, Daniel Calméls (2007) nos ofrece su noción de juegos de crianza para nombrar a aquellos juegos corporales que comparten las personas adultas con bebés y niñes; reciben este nombre ya que se refieren al cuerpo y a sus manifestaciones. Asimismo, el autor menciona que se caracterizan por ser un tiempo dedicado a desplegar un relato atravesado por transformaciones corporales de quienes juegan, acciones observables en el uso singular que cada sujeto realiza con el espacio y los objetos (Calméls, 2023). Estos juegos se transmiten de generación en generación, y a la vez se renuevan en la interacción con le niñe, donde ambes participantes involucran modos de comunicación particulares para entender el deseo o no de le otre. En pocas palabras, utilizan el cuerpo como impulsor y a la vez objeto de juego, se trata de “el cuerpo como insignia”; en tanto “se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con alguno” (Calméls, 2011, p.2).

Acordamos que al disponerse a jugar tanto le niñe como le adulte conforman un acto comunicativo, es decir se transforman mutuamente al cambiar su cuerpo, modificar su voz, variar su rostro, gesticular en diferencia (Calméls, 2016). Por ende, les sujetos desde sus manifestaciones corporales pueden generar modos de enunciaciarse, allí lo intersubjetivo necesita del reconocimiento del yo para diferenciarse de le otre y, a su vez, la creación de un espacio común-compartido propiciador de relatos y juegos.

A modo de cierre, consideramos que si bien las tres perspectivas aluden a variadas disciplinas y conceptualizaciones, creemos conveniente plantear una articulación entre estas para complejizar nuestra postura con relación a la noción de juego.

1.3. La plaza como espacio de juego configurador de sujeto/cuerpo

Para iniciar este apartado, retomamos la definición de espacio como una construcción que se produce a partir de lo intersubjetivo, propuesta por Harrison López Cuartas y Camila Andrea Báez Barrera (2020). A su vez, este espacio se materializa a partir de políticas públicas que lleva adelante el Estado con la finalidad de respetar y cumplir los derechos de las infancias. Se transforman en un modo de ofrecer experiencias culturales colectivas, que posibilitan encuentros entre varies sujetos de una determinada comunidad. Coincidimos con les autores cuando plantean que este espacio se homologa a una esfera del encuentro y el desencuentro de trayectorias de vida, como lugar de coexistencia, influencia mutua y conflicto entre sujetos. En tal sentido, el espacio se transforma en una fuente de producción de nuevas subjetividades/corporalidades; también es producto de estas (Massey, 2005), dado que habilitan a las infancias tempranas vivenciar múltiples prácticas de juego e interacción. A partir del despliegue corporal estos espacios son investidos, habitados y utilizados por les niñes, donde el juego es el recurso promotor de los procesos de construcción corporal.

De este modo, con sus prácticas de juego les sujetos de las infancias tempranas entran en una relación recíproca con el mundo exterior, la cual les permite, por un lado, crear las nociones de espacio, tiempo, objeto, otre y sí mismo. Estas nociones tienen la característica de ser dinámicas, ya que se encuentran en una continua transformación mediada por lo ya configurado desde la cultura, de una sociedad en particular. Por otro lado, dicha relación, respaldada por las anteriores nociones, posibilita a las infancias producir diferentes actos comunicativos y enunciativos. En estos se ponen en escena nuestras propias elaboraciones de espacialidades, temporalidades y objetos; es decir, aquellas estructuras, tangibles o no, que son los insumos y producciones de las interacciones que llevamos adelante entre sujetos (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). Por consiguiente, consideramos que los sectores de juego de plazas habilitan desde su configuración tanto espacial, estructural y arquitectónica al despliegue del accionar lúdico puesto de manifiesto en las trayectorias que se producen. También permiten el encuentro con le otre, donde le niñe puede enunciarse a sí mismo como sujeto de acción, autónome, destinadore, destinatarie.

A continuación, desarrollamos en los siguientes sub-apartados las concepciones de sujeto, objeto, temporalidad y espacialidad, ya que son componentes de nuestro problema de investigación. Cabe aclarar que dicha división tiene por finalidad la teorización de nuestro contexto conceptual, ya que estas concepciones son pensadas por separado solo con un objetivo práctico. A la hora de ser observadas y analizadas, descubrimos que se co-construyen y entrelazan por las relaciones, vínculos, interacciones e intercambios entre les sujetos.

1.3.1. Sujeto

Para comenzar retomamos lo mencionado cuando señalamos al cuerpo como el resultado de un proceso inacabado de construcción, mediado por las relaciones establecidas con otres, con los objetos, con el espacio y el tiempo. Por ello, consideramos que los intercambios y las experiencias realizadas con nuestros cuerpos nos permiten

transitar la constitución subjetiva. En este sentido, tanto las personas adultas como les niñes somos portadores de la cultura, es decir, se construyen diferentes modos de recorrer este proceso de constitución subjetiva y de corporalidad. Por lo tanto, acordamos con lo planteado por Myrtha Chokler (2017) cuando menciona que lo vital es reconocer a les niñes como sujetos de derechos, pensades desde la acción y no de la reacción. Es así que como adultes responsables debemos posicionarles como protagonistas actives, abiertes al mundo y al entorno social. Además, considerarles sujetos plenes de emociones, intereses, iniciativas, competentes para comunicar y establecer vínculos vividos intensamente en y con sus cuerpos, de ser productores de transformaciones socioculturales (Chokler, 2017).

En esta línea, postulamos a las infancias como sujetos producides, a través de sus intercambios con la sociedad de la que comienzan a ser parte y a la vez, productores de diversas enunciaciones, discursos y reconocimientos emitidos en estas relaciones con el mundo exterior (Pichón Rivière, 1973). Cabe aclarar que interpretamos el concepto de enunciación como una estructura dialógica que es causa y efecto del enunciado, es decir producto de los intercambios de la materialidad manifestada en la expresión de cada sujeto ya sea verbal, gestual o escrita (Filinich, 1998). De este modo, les sujetos podrán reconocerse y "decir yo" diferenciándolo del tú –une otre–, no solo a partir de la expresión corporal y/o vocal sino también con las acciones que realizan al experimentar con espacios, tiempos, objetos y otres. Coincidimos que lo antes mencionado es un hito de desarrollo subjetivo y corporal en pos de la construcción de la autonomía y de diferentes aspectos emocionales-afectivos, donde el pasaje por una simbiosis inicial con la persona adulta significativa nos va a permitir enunciarnos. En tal sentido, llevamos adelante una serie de prácticas donde damos a conocer nuestra identidad y singularidad –incluso antes del nacimiento–. Nos mostramos como seres esencialmente sociales, y nos habilitamos a construir una grupalidad –un nosotres– para un hacer colectivo. Asimismo, dentro de los sectores de juegos de plazas cada sujeto ejercería diferentes roles, lo cual propiciaría situaciones de disputa tanto por los territorios espaciales como por el uso de los objetos. En consecuencia, se verían en la necesidad de crear acuerdos para una convivencia armónica dentro de dicho sector.

A partir de los expuesto anteriormente, tomamos a Henri Wallon (1975) quien establece diferentes estadios que reflejan la evolución de este desarrollo, mediado por distintas fuerzas que impulsan el accionar de le sujeto y donde se destacan modalidades de enunciación propias de una subjetividad/corporalidad en construcción. Estas fuerzas son de orientación centrípeta o centrífuga, las cuales le posibilitan vivenciar una alternancia funcional donde se puede dirigir, en el primer caso, hacia el interior, es decir a la construcción y constitución de sí misme. O bien, en el segundo, hacia el exterior donde su actividad se centra en la relación con el mundo, las cosas y los objetos. Si nos centramos en el rango etario seleccionado para nuestra práctica de investigación, podemos mencionar al estadio sensoriomotriz proyectivo de orientación centrífuga, que abarca del primer al tercer año de vida. Además, corresponde el estadio del personalismo que involucra tanto el orden centrípeto como centrífugo, que comprende del tercero al sexto año de vida.

En el primer estadio mencionado, las propias experiencias que le niñe vivencia, junto con la valoración social que le acompaña y recibe, tienen por resultado "la construcción de un sujeto con un cuerpo habilitado, apropiado, con la autoría de ver su deseo realizado" (Saal, 2020, p. 98). Es decir, la posibilidad de enunciarse desde su hacer y de su futuro "yo puedo".

Ya en el segundo estadio predomina la búsqueda de la autoconfirmación orientada a la formación del carácter, debido a la toma de conciencia de la personalidad. Esto se produce en diferentes períodos donde le niñe ejerce distintas estrategias para la admiración y aceptación de les otres. Entre estas últimas encontramos: el oposicionismo –con una continua negación y autoafirmación, una oposición que refuerza el yo/ no-yo–, la edad de gracia –donde despliega sus habilidades expresivas y motrices buscando la atracción y aprobación de las personas adultas– y la imitación junto con la representación –para la identificación con aquellos personajes preferidos por los demás o de quien se siente celoso, mecanismos para sustituir a le otre– (Saal, 2020).

Para finalizar con este subapartado, decimos que lo planteado deja ver la existencia de un riesgo latente donde la mirada adultocéntrica obture la participación de les niñes como sujetos de acción y, por ello, no se les reconozca en su condición plena de personas con autonomía progresiva. Por lo cual, sostenemos que –tanto el Estado como el resto de la población adulta– somos les encargades de garantizar las condiciones y ámbitos –ya sean materiales, afectivos y/o culturales– para la maduración, crecimiento y desarrollo pleno como persona. El propósito de lo mencionado es que les niñes desplieguen sus potencialidades y desarrollen, de acuerdo a su ritmo singular, las competencias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas (Chokler, 2017).

1.3.2. Objeto

Al referirnos a la concepción de objetos nos centraremos en aquellos presentes en el sector de juegos de plazas, estos son entendidos como "todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto" (Real Academia Española, 2024). En este sentido, tomamos los aportes de Debora Schojed Ortiz (2010) cuando alude que dichos objetos son promotores de acciones posibles de realizar de les niñes, como por ejemplo: saltar, trepar, balancearse, entre otras. Es decir, estos objetos son potenciadores del despliegue corporal y motriz; además, pueden actuar como mediadores e impulsores del juego.

En esta línea, postulamos que todos los objetos presentan, por un lado, un aspecto funcional o externo brindado por la persona adulta que los crea, para propiciar prácticas corporales –acciones– en pos del desarrollo motriz, cognitivo, social y simbólico de las infancias. Por otro, existe un aspecto que se da a ver en las posibilidades de representación, identificación y simbolización de les niñes presenten en las plazas. Es decir, desde su experiencia subjetiva, lúdica y creadora las infancias le otorgan –-a la cualidad propia de los objetos– un uso funcional en relación con la escena que imaginan, dentro del juego que realizan.

Entonces, si bien estos objetos poseen una configuración previa donde las personas adultas establecen sus características –texturas, dimensiones, calidad, cantidad, entre otras– e imprimen una modalidad preestablecida de uso cultural, les niñes serán quienes deciden cómo y cuándo los utilizan en su juego. De manera que, pueden o no cumplir con este rol culturalmente asignado para estos y desarrollar o no las conductas esperables en su accionar (García, 2017). En tal sentido, une sujeto utiliza la libre exploración y manipulación por medio de sus diferentes prácticas corporales para la construcción del conocimiento de los objetos y las posibles relaciones entre ellos. Para que este conocimiento tenga lugar en el desarrollo de las infancias, es necesario que los objetos sean pertinentes y así posibilitar la seguridad, el respeto a las edades además de las condiciones biológicas de les destinataries (García, 2017). Entonces, al hacer uso de un determinado objeto le niñe lleva adelante un modo de investirlo y, por lo tanto, de crear diferentes discursos; suele predominar uno de ellos –sensoriomotor, simbólico, cognitivo, y fantasmático– (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). Consideramos que dichos objetos se estructuran desde su apariencia sobre la base de un imaginario relacionado a la concepción de infancias, es decir una perspectiva adulta sobre aquello implicado en la subjetividad de les niñes. Por este motivo, el diseño y la configuración de los objetos presentes en los sectores de juegos de plazas suponen a une sujeto con características homólogas determinadas.

Con la finalidad de presentar nuestro posicionamiento de la noción de objetos y las características que los conforman retomamos aquellos supuestos realizados por Verónica Ávila, María Eugenia Recalde y Cintia Weckesser (2017). De acuerdo a la pregunta central que dichas autoras plantean: ¿qué sujeto supone este objeto?, y tras considerar tanto sus cualidades, estructuras como las posibilidades de poder-hacer con estos, cuestionamos si de alguna manera permiten o dificultan la variabilidad de acciones de le niñe destinatarie. Asimismo, consideramos que lo mencionado va en consonancia con un diseño que valore o no la seguridad postural y emocional de las infancias. De igual manera, si nos enfocamos en sus colores podemos interrogarnos el modo en que favorecen o no la atención visual y uso; o si clasifican de manera binaria y heteronormativa a le niñe/usuarie por género masculino o femenino. Por otra parte, podemos indagar sobre la manera en qué le son presentados a le niñe los estímulos auditivos, visuales y táctiles del objeto, como también valorar los efectos posibles que estos generan.

1.3.3. Temporalidad y Espacialidad

En este apartado, damos cuenta que el cuerpo, el espacio y el tiempo son tres ejes inseparables para la construcción corporal, y a su vez en nuestra disciplina se transforman en los insumos de observación. En tal sentido, para conceptualizar a la temporalidad tomamos los aportes de Marina Marazzi (2007), quien presenta una mirada sobre el cuerpo en el tiempo. Para ello, señala diferentes parámetros de observación de la singular organización temporal y menciona que este proceso continuo de construcción inicia con las primeras relaciones tónicas-posturales del bebé y quien

ocupa la función corporizante. Relaciones definidas por Julián de Ajuariaguerra (1979) como "diálogo tónico", con este le niñe elabora sincrónicamente maneras de estar en el espacio, por medio de las posturas, y en el tiempo, a través de la fluctuación tónica que se encuentra ligada al ritmo propiciado por los intercambios. Por ende, esta organización se instaura en los primeros tiempos y se reconfigura a lo largo de la vida de les sujetos, ya que se ven afectades constantemente por nuevos estímulos sociales y culturales. Así, cada quien produce inicialmente su ritmo personal en estrecha relación con los ritmos biológicos y socioculturales; esto posibilita el ordenamiento, la estructura y la base del funcionamiento psicomotor. De esta manera, Marina Marazzi (2007) postula al ritmo como parámetro central a partir del cual distinguimos también el permanecer, el comenzar y finalizar, la pausa, la repetición, el preparar y el improvisar.

Si nos centramos en el permanecer, la autora alude a la posibilidad de detenernos en la experiencia, de profundizarla, para encontrar en la misma un paradero, un lugar a donde llegar y quedarse. Otro parámetro es el comenzar y finalizar de estas experiencias, que representan la aparición de ciclos. Allí, las actitudes corporales, posturas y modalidades de participación e integración de cada persona dan cuenta de sus posibilidades y limitaciones para adecuarse a una nueva situación. Por otro lado, postulamos a la pausa como parámetro que implica detención, una espera que ordena el movimiento y permite prepararse para lo próximo. En esta espera aparece la posibilidad de reconocimiento de le otre y el orden en el intercambio comunicativo, ambos son elementos esenciales para jugar, otorgar sentidos y participar en la comunicación. Pensamos que sin la pausa existe la posibilidad de un hacer constante, sin una espera para que el otre construya, arme, diga, es decir una dificultad en el intercambio. Otro de los parámetros mencionado por la autora es el repetir, este lo vincula a los ciclos y lo postula como un nuevo modo de hacer, recrear o inventar. Lejos de lo que implica la acción reiterar, Marina Marazzi (2007) compara al repetir con una búsqueda, una intención, un sentido, un objetivo. Por ende, el sujeto "en cada repetición construye la praxia, ajusta el movimiento, lo precisa" (Marazzi, 2007, p.18). Por último, mencionamos al siguiente parámetro denominado preparación e improvisación, este le brinda al sujeto la posibilidad de anticipar, esperar y prepararse para aquello desconocido, que no es planificado y le sorprende. A partir de aquí, podemos articular la improvisación con lo inesperado, es decir, con la capacidad de arriesgarse, de hacer algo diferente, como de poder accionar frente algo repentino que no da tiempo a planificar.

Los parámetros mencionados, nos permiten –como futuras psicomotricistas– ordenar la mirada frente al cuerpo en el tiempo, además de obtener información valiosa sobre el funcionamiento psicomotor y las modalidades de enunciación a partir de los intercambios con el espacio de cada sujeto. Cabe destacar que, si bien estos están conceptualmente separados, guardan una estrecha interrelación entre sí; ello se advierte en los procesos de construcción corporal a lo largo de la vida. En tal sentido, Daniel Calméls (2013) expone que les sujetos generamos prácticas y relaciones favorecedoras de "tiempos de espera, de pensamiento compartido, de contemplación, todos ellos enmarcados en un ritmo que fluye sin violentar los procesos biológicos y

las cadencias personales de cada cuerpo, tiempos donde el cuerpo se hace presente a través de sus manifestaciones" (p.110). A estas las nombra como producciones de temporalidad, que sumado a los anteriores parámetros de observación nos van a permitir reconocer y dar cuenta de los modos singulares de producir relaciones con el mundo, en nuestro caso, aquello que emerge en los sectores de juegos de plazas. Asimismo, es de suma importancia aludir que la configuración de los espacios, tanto de las estructuras/juegos como los propios de cada sector, propician e imponen posibles modalidades de ser y estar en relación con el tiempo. Es así que, por ejemplo, un juego/estructura de grandes dimensiones puede llevar a la aparición de la simultaneidad de ritmos singulares de cada sujeto allí presente, entre otras cuestiones referidas al tiempo.

Por consiguiente, la plaza y específicamente el sector de juegos son espacios públicos que ofrecen un escenario de sentidos y significaciones sociales destinados a las infancias; estos implican el reconocimiento de le niñe como ciudadane y sujeto de derecho. Pues, es un espacio construido para la socialización y el encuentro con une otre, además de una invitación para la construcción colectiva entre sujetos desde su hacer corporal, creativo y lúdico. Estos escenarios son promovidos por las personas adultas, en su función corporizante; por ende, son las responsables de habilitar y acompañar las experiencias corporales y culturales, cargadas de afectividad (Calméls, 2009). De esta manera, se posiciona a le sujeto de las infancias tempranas desde un doble lugar en su relación con el espacio. Por un lado, es producide culturalmente por estos sectores de juego de la plaza construidos bajo una determinada concepción de infancias; y por otro, es productore a partir de su hacer corporal singular ya que se apropia, inviste, modifica y crea conocimiento.

A partir de lo mencionado postulamos que dicho ambiente se puede transformar en un espacio lúdico, entendido como un lugar simbólico, creado y pensado, exclusivamente, para les niñes. Allí, desde su accionar les sujetos crean escenarios donde las huellas significativas de situaciones vividas con anterioridad repercuten en la movilización de sus deseos, necesidades e intereses lúdicos. Para que estos acontezcan se debe garantizar la seguridad ya sea a partir del buen estado de los objetos, de la distribución del espacio, como así también de la presencia cercana de la persona adulta. Para ello, consideramos necesario remitirnos al concepto de proxémica, a fin de pensar aquello posibilitado u obturado en el accionar espontáneo de las infancias. Por ende, postulamos que las posturas adoptadas y las relaciones –de proximidad o alejamiento– que les sujetos establecen con entre sí y con los objetos durante el momento de interacción en dichos sectores, son factores influyentes para el empleo y percepción de sus espacios físicos. De esta forma, podríamos observar múltiples modalidades de crear espacios a través de las distancias de separación entre las personas en estos sectores, estos podrían ser íntimos, personales y sociales (Hall, 2003).

De esta manera, se evidencian diversas prácticas corporales por parte de les niñes, que les permiten vivenciar espacios reales constituidos por planos horizontales, verticales, oblicuos, altos, medios, bajos, como además la profundidad, las proyecciones, la tridimensionalidad y la topología. A su vez, posibilita tanto la construcción como la exploración del espacio postural y circundante necesarios para la configura-

ción del esquema corporal, a partir de su hacer corporal en relación con el espacio, tiempo, objetos y les otres. Entonces, inferimos que las diferentes nociones espaciales posibles de vivenciar en los sectores de juegos de plazas, forman parte del proceso de construcción corporal. En tal sentido, por medio del despliegue corporal les sujetos desarrollan y complejizan sus habilidades, lo cual se da a ver en un mayor dominio de su cuerpo con relación al espacio.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

Nuestra práctica de investigación es de carácter teórico empírico, puesto que construimos un posicionamiento teórico por medio de la selección, búsqueda y sistematización de los aportes conceptuales. Dicho posicionamiento, nos permitió poner en tensión la información conceptual con los datos obtenidos al momento de ingresar a nuestro campo de observación, dos sectores de juegos de plazas seleccionadas, uno de la Plaza Intendencia "Héroes de Malvinas" y el otro del Parque de las Tejas.

Este trabajo se centra en un tipo de investigación cualitativa ya que, por un lado, favorece el estudio y la elaboración de una lectura en torno a la construcción corporal de las infancias tempranas. Además, este enfoque nos permite estudiar los fenómenos en su situación natural, con el propósito de explorarlos a través de los significados como sentidos socialmente construidos y las diferentes experiencias ofrecidas en una cultura determinada (Denzin y Lincoln, 2012). Por otro lado, adoptamos un diseño flexible frente a la posibilidad de hallar nuevas e inesperadas situaciones durante el proceso investigativo, las cuales pueden implicar una reformulación de la pregunta de investigación (Mendizábal, 2007).

A su vez, nuestra propuesta apunta a la construcción de conocimiento con alcance exploratorio y descriptivo. En cuanto al primero, la exploración nos posibilita familiarizarnos con los significados y sentidos que se construyen a través de la disposición de un espacio público. Cabe aclarar que dicho fenómeno no ha sido estudiado previamente desde nuestra disciplina, motivo por el cual nos genera el interés de examinar sus características. Mientras que el segundo, nos permite describir, identificar, caracterizar, detallar las posibilidades de construcciones corporales de las infancias, de dos a cinco años, propiciadas por los sectores de juegos de plazas. De este modo, el enfoque cualitativo nos habilita a realizar un estudio sobre las cualidades de actividades/acciones, relaciones, objetos, producidas en las plazas seleccionadas. En este sentido, damos cuenta de las trayectorias que les sujetos realizan a partir del despliegue de su expresividad psicomotriz en los sectores de juegos que hemos seleccionado.

2.2. Criterios de selección del espacio

Para delimitar nuestro universo espacial, realizamos un recorrido por algunas plazas que se encuentran en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba, específicamente

en el barrio Centro y Ciudad Universitaria. Para su elección tuvimos en cuenta que se hallen en barrios densamente poblados, que fueran populares y con alta concurrencia por las infancias. En tal sentido, seleccionamos el sector de juegos de la plaza "De la Intendencia. Heroes de Malvinas", éste presenta una dimensión de 40 metros de largo por 21 metros de ancho, dentro de la cual observamos: hamacas configuradas para diferentes poblaciones (siete), mangrullo (uno), subibajas (tres), rayuela (uno), gusano con diversos relieves (uno), juego de los sentidos (uno), espiral (uno), twister (uno). La superficie del mismo es de material de amortiguación reciclado, específicamente caucho de goma de neumáticos.



Foto de la plaza De la Independencia. Héroes de Malvinas. Fuente: Propia.

El otro sector está localizado en el "Parque de las Tejas" cuyas dimensiones son 40 metros de largo por 45 metros de ancho, encontrándose hamacas (nueve), mangrullos (seis), sube y bajas (dos), balancines/mecedoras (dos), tobogán (dos), escalador (uno), pasamano (uno).



Foto de la plaza Parque de las Tejas. Héroes de Malvinas. Fuente: Propia.

Contiene una superficie de arena atravesada por una única área de cemento que nos direcciona hacia el mangrullo con rampa. Ambos sectores de juegos se encuentran cercados perimetralmente con puertas que permiten el ingreso/egreso.

Con el propósito de cumplir con nuestros objetivos, usamos el criterio de selección intencional o por conveniencia para observar las trayectorias producidas por niñes, cuyo rango etario es de dos a cinco años. A su vez, destacamos que para realizar la observación estimamos la edad de les sujetos a través de parámetros de observación psicomotriz, con relación a su despliegue corporal. A partir de las construcciones corporales que allí se producen, nos interesa investigar sobre la manera en la que fueron

configurados estos espacios y de qué modo son pensados para las infancias.

3. Técnica de producción de datos

En nuestra práctica de investigación utilizamos, como técnica para la producción de datos, la observación cualitativa. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2014) proponen que: no es mera contemplación ("sentarse a ver el mundo y tomar notas"); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (p. 399).

Al tener en cuenta que este tipo de técnica puede adoptar diversas formas para su realización, ya sea participante o no participante, cabe señalar que utilizamos la segunda en donde "la tarea del observador consiste en ser testigo (...) de todo aquello que ve y escucha" (Papagna y Marazzi, 1991, p. 31).

4. Análisis

A fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación ¿qué construcciones corporales en infancias tempranas, de dos a cinco años, se configuran en los sectores de juego de las plazas? Es que nos valimos de los tres objetivos específicos: describir la materialidad de los objetos y del espacio de los sectores de juegos de plazas seleccionadas; describir modos en que son enunciades les sujetos, de dos a cinco años, en su construcción corporal a partir de la configuración de espacialidades, temporalidades y objetos que se presentan en los sectores de juegos; y describir modos en que se enuncian les sujetos, de dos a cinco años, desde su construcción corporal en la configuración de espacio, tiempo y objetos ofrecidos en dichos sectores.

Con respecto al primero, nuestra intención fue indagar el modo en que el estado, calidad, cantidad y distribución de estructuras presentes en cada sector tienen repercusión en el bienestar y seguridad de las infancias tempranas, esto favorecería tanto el despliegue corporal como el accionar lúdico de les niñes. Para referirnos a estos fenómenos decidimos hacer una categorización, en un primer tiempo, se centra en rasgos de la materialidad de los objetos de cada espacio público. En tal sentido, del sector de juegos de "Plaza Intendencia. Héroes de Malvinas" postulamos una notoria búsqueda por garantizar tanto la inclusión como la seguridad para la diversidad de las corporalidades en las infancias tempranas, desde las configuraciones y el estado de sus objetos. En relación con la distribución, cantidad y ubicación de estos últimos, damos cuenta de la existencia de reducidas zonas liberadas, lo cual generaría un patrón repetitivo en la creación de trayectorias por parte de les niñes. Algo contrario sucedería en el sector de juegos del "Parque de las Tejas", debido a que su superficie al ser de mayor amplitud permitiría la disponibilidad de más zonas liberadas y junto con ello la producción de diversas trayectorias no manipuladas por la existencia de estas estructuras. De igual modo, referimos en las descripciones que la seguridad no estaría del todo

garantizada por la falta del estado óptimo de algunos de los objetos presentes. Otra cuestión que marca una diferencia entre ambos sectores, es que en el último mencionado la apariencia de algunos de sus objetos y sus detalles propiciarían la introducción a cierto simbolismo de múltiples conceptos.

Asimismo, dentro de este objetivo también incluimos como dimensión el espacio de cada sector y su materialidad, donde postulamos que sus cercados/vallados generarían la sensación de seguridad para las personas adultas acompañantes, frente al hecho de que son lugares ubicados en zonas urbanas altamente concurridas. De este modo, los sectores tienen un tinte distintivo para poder diferenciarse del resto del espacio social-público (plaza o parque), por ende se enuncian como zonas de tránsito y juego destinadas a las infancias tempranas. Por otra parte, al realizar una re-lectura de nuestras descripciones detalladas sobre las diferencias y similitudes de ambos sectores, consideramos que existe la posibilidad de vivenciar prácticas corporales en espacios verticales, horizontales, oblicuos, además en planos bajos, medios y altos.

En torno al segundo objetivo, lo que se buscó fue dar cuenta de los modos en que son enunciades les sujetos desde las configuraciones de espacialidades, temporalidades y objetos en ambos sectores, para ello tuvimos en cuenta las posibilidades de prácticas corporales que propiciarían. Logramos identificar que en el sector del "Parque de las Tejas" existiría un escenario favorecedor de acciones simbólicas, lo cual traería consigo la posibilidad que les niñes desarrollen distintos tipos de discursos, además del sensoriomotor como predominaría en sector de la "Plaza Intendencia. Héroes de Malvinas". (Aucouturier, Darrault, Empinet 1985).

Por otra parte, en relación con la teoría de Daniel Calméls decimos que en ambos sectores la mayoría de sus juegos/objetos reemplazarían simbólicamente el lugar de la persona adulta o las acciones que esta realizaba en los primeros encuentros lúdicos con les niñes. Serían el soporte para re-vivenciar acciones propias de los juegos corporales/crianza como: mecer (hamacas, balancines/mecedoras), caer (toboganes), trepar, colgarse y lanzarse (trepadoras, pasamanos, mangrullos, escaleras, puentes), etc. Paralelamente, dichos juegos o parte de estos pueden transformarse en potenciales refugios o medios para ocultarse por sus amplias dimensiones (Calméls, 2009). Asimismo, postulamos que otra teoría posible de ser usada como sustento para complejizar nuestra mirada sobre los objetos de plaza, es la elaborada por Bernard Aucouturier sobre los juegos de reaseguramiento profundo. Estos se presentan en diversas modalidades en pos de ser expresados y transitar los diferentes tipos de angustias arcaicas propias de la pérdida del cuerpo y la presencia de le otre (Chokler, 2016).

Otro aspecto de este objetivo está relacionado con los espacios disponibles que ofrecen los objetos desde sus configuración en dichos sectores, estos brindarían la posibilidad para que acontezca la construcción de lo colectivo, lo social o lo dual, a su vez el reconocimiento de las nociones de exterior, interior, bordes, etc. Por otra parte, colaborarían con la aparición de acontecimientos como la simultaneidad, sincronía, sucesión y orden de ritmos singulares en las infancias surjan en pos de la elaboración de la noción de tiempo. De igual manera, consideramos que esta disponibilidad espacial sería propiciadora de la socialización entre sujetos, la cual podría desarrollarse de

manera dual o colectiva.

En cuanto al tercer objetivo, nos interesamos por observar los modos en que se autoenuncian les sujetos en ambos sectores de juegos de plazas seleccionadas, para lo cual orientamos la mirada hacia la relación que cada niñe establece con otres, con los objetos, el espacio y el tiempo. A partir de estos ejes pudimos observar que, dentro de ambos sectores, se evidenciaron prácticas que beneficiarían y fortalecerían la creación de diferentes espacios. Por un lado, los espacios reales, le otorgarían a les niñes la posibilidad de crear un tiempo-espacio común-compartido, mediado por una relación dual constituida a base de acuerdos mutuos. Consideramos que esta relación daría cuenta de la probabilidad que tienen las infancias de poder autoenunciarse, a partir del reconocimiento del otre, que da lugar a la diferenciación de un yo distinto a un vos-tú, lo que a su vez favorecería la construcción de un nosotres. Y por el otro, la existencia de espacios simbólicos, que se vieron favorecidos no solo por la presencia de objetos que remiten figurativamente a otros sino también por las posibilidades de les niñes de transgredir su sentido más primario. Ambos espacios dieron lugar a la socialización y el despliegue corporal, motriz, expresivo, emocional de les niñes.

Además, si tenemos en cuenta las situaciones lúdicas propiciadas por los objetos ubicados en dichos sectores, les niñes podrían construir sus propias temporalidades, que se dejarían ver en los ritmos, pausas, repeticiones, comienzos/finales, esperas y permanencias propias e individuales (Marazzi, 2007). Estas singularidades presentes en los despliegues corporales observadas en las infancias, nos permitieron percatarnos de la reducida permanencia en la exploración de los objetos, como así también de los ciclos cortos con comienzos y finales fugaces.

Por consiguiente, nuestra práctica investigativa en un primer momento, estaba destinada a observar los diferentes objetos/juegos presentes en ambos sectores. Luego de poner a prueba el instrumento, nos dimos cuenta que no era una decisión óptima para responder a nuestros interrogantes. Por tal motivo, decidimos metodológicamente enfocar la mirada sobre las trayectorias que les niñes realizaban. Esto nos permitió trabajar, desde un principio de pertinencia, para lograr un análisis más exhaustivo del despliegue corporal que le niñes producen en la relación con los objetos, les otres, el espacio y el tiempo. Dicho trabajo se vio favorecido por la confección del cuadro de operacionalización que nos permitió organizar la información.

Otras dificultades surgidas, al momento de las observaciones, estuvieron relacionadas con nuestras posibilidades para asistir de manera conjunta al campo, lo cual se vió condicionado por dos razones. Una se vincula a cuestiones climáticas, debido a que hubo días que se caracterizaron por no ser favorables para la asistencia de les sujetos a dichos espacios al estar ubicados a la intemperie. La otra razón se encuentra ligada a nuestra disponibilidad horaria, y las complicaciones para coordinar salidas al campo entre las integrantes del grupo. A pesar de esto todas las dificultades que surgieron, se fueron sorteando a lo largo de la práctica de investigación tras la búsqueda de posibles soluciones. Aquí podemos hacer mención a la flexibilidad y el diálogo continuo a nivel grupal para los acuerdos sobre la organización de días, horarios disponibles y tareas a realizar por cada integrante. Estas decisiones hicieron viable la escritura

no solo en grupo, sino también en subgrupos o individualmente, lo cual favoreció el avance del trabajo ya que por razones de cursados y laborales, en ocasiones, no coincidimos todas, por lo que posteriormente realizábamos una revisión conjunta.

A partir del material teórico investigado y tras realizar nuestro análisis, surgió la idea de llevar esta temática hacia nuevos campos donde se problematicen diferentes poblaciones, consideramos que esto nos permitiría ampliar la mirada y mejorar nuestro trabajo a posteriori. En tal sentido, seleccionaríamos sectores de juegos de plazas ubicados en diferentes barrios de la Ciudad de Córdoba, aquí las variables serían por un lado elegir distintas zonas y por otro que se encuentren ubicadas alejadas geográficamente. Por ello, escogimos dos sectores, uno en zona céntrica y otro urbano-marginal en ciudades-barrios. Postulamos que la amplitud en la variedad de datos que pudiesen producirse nos permitirían un análisis rico, valioso y profundo sobre las construcciones corporales de las infancias propiciadas, en este tipo de lugares. Postulamos que los datos que se produzcan allí habilitarían el análisis sobre los diversos modos en los cuales se enuncian les niñes, como también la relación de estos con los objetos, espacios, tiempos, otres y consigo mismo.

Por medio de la reflexión sobre las posibles mejoras para este trabajo, es que surgen nuevos interrogantes que apuntarían a la complejización de nuestra práctica de investigación, algunos de estos serían: ¿qué sujetos suponen las diferentes configuraciones espaciales y de objetos de los sectores de juegos, en las distintas zonas donde se ubican?, ¿cómo influye el contexto socio-cultural en las experiencias propias para las construcciones corporales de cada sujeto dentro de dichos sectores?

A modo de cierre, queremos destacar la importancia de construir una interrelación entre la teoría y la práctica en el proceso de elaboración de este TFL. Respecto a ello, esta producción de enlaces entre el contexto conceptual realizado y la información construida se convirtió en un acto creativo y novedoso para dar respuesta a una pregunta-problema nunca antes hecha en nuestra disciplina. Consideramos que nuestro trabajo adquiere valor, puesto que en la búsqueda de posibles antecedentes encontramos escasos análisis de nuestra disciplina relacionada con los espacios públicos. Por ello, esta investigación nos posibilitaría realizar lecturas factibles al tener en cuenta el ámbito socio cultural y también pensar la promoción de la salud psicomotriz. Además, pretende aportar nuevos interrogantes y datos sobre algunas realidades de las infancias tempranas, con el fin de generar un enriquecimiento tanto de la psicomotricidad como de otros campos de conocimiento, en torno a los procesos de las construcciones corporales, propiciadas ciertas por experiencias lúdicas y culturales.

Referencias bibliográficas

Aucouturier Bernard, Darrault Harris, Ivan y Empinet, J. L. (1985). La Práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia. Científico-Médica.

Ávila, Verónica; Recalde, María Eugenia y Weckesser, Cintia (2017). Lo que se juega en los juguetes. Propuesta de análisis semiótico de juguetes destinados a niños de 0 a 3 años. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales, 42, 124-154. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76032?show=full

Ávila, Verónica y Lacerna, Patricia (2020). La construcción de competencias enunciativas y narrativas en la primera infancia: una lectura desde la Psicomotricidad y la Psicosemiótica. Convergencias. Revista De educación, 3(6), 23–38. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/4034

Calméls, Daniel (2007). Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Editorial Biblos.

Calméls, Daniel (2009). Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Editorial Biblos.

Calméls, Daniel (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. l'Associació catalana d'atenció precoç. 32, 2-11

Calméls, Daniel (2013). Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio. Editorial Biblos.

Calméls, Daniel (2016). El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto. Revista Formación Docente. Educación Infantil 22, 28-37.

Calméls, Daniel (2023). Jugar. Un estudio de las prácticas lúdicas. Paidós.

Carrión Mena, Francisco Benjamín (2019). El espacio público es una relación no un equipo. En Derecho a la ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina. CLACSO, Flacso, IFEA.

Chokler, Myrtha (2016). Acerca de la Práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier. Centauro Editores S.A.C

Chokler, Myrtha (2017). Capítulo 1: Buscando la coherencia de las ideas en la praxis. La aventura dialógica de la infancia (pp.21-43). Ediciones Cinco.

Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2012). 1. Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Lincoln, Yvonna S (coords.). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I. (pp 43-92). Gedisa.

Etchegorry, Mariana y Martinez, Luciana M. (2020). Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos. En Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia. [Clase virtual] Universidad Provincial de Córdoba.

Filinich, Maria I. (1998). Enciclopedia Semiológica. Eudeba.

García, Adriana M. (2017). Acerca del jugar: Una perspectiva sobre el impacto del jugar en el desarrollo de los niños y las niñas. [La autora]. FP impresora (FPI)

González, Leticia (2012). Capítulo I La constructividad corporal. Apuntes sobre el desarrollo psicomotor. Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos. (pp. 11-22). EDUNTREF.

Hall, Edward T. (2003). La dimensión oculta. Siglo veintiuno editores.

Huizinga, Johan (1938). El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje. Homo Ludens (pp. 45-66). Alianza.

López Cuartas, Harrison y Báez Barrera, Camila A. (2020). Configuración de subjetividades de niños en el espacio público [Trabajo de grado, Magíster en Desarrollo Educativo y Social]. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2560/Configuraci%C3%B3n%20de%20subjetividades%20de%20ni%C3%B1os%20en%20el%20espacio%20p%C3%BAblico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marazzi, Marina y Papagna, Silvia (1991). El rol del observador y la observación del rol. Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 2(5), 29-42.

Marazzi, Marina (2007). El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación de la organización temporal en el funcionamiento psicomotor. En Caseros, Universidad Tres de Febrero (ed.). Temas de Investigación en Psicomotricidad (pp.131-158). UNTREF.

Mendizábal, Nora (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, Irene, Estrategias de investigación cualitativa. (pp.65-103). Gedisa.

Papandrea, Alejandra (2016). Los términos del jugar en Psicomotricidad. ¿Cómo pensar el juego en Psicomotricidad? O bien, ¿qué del jugar es específico de lo psicomotor? En Alvarado, Mady (coord.). Jugar en psicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica. Revista de Psicomotricidad.

Pichon Rivière, Enrique (1973). El proceso grupal, del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión.

Psicomotricidad (2023, 24 de mayo). En Asociación Argentina de Psicomotricidad [APA]. https://aapsicomotricidad.com.ar/que-es-la-psicomotricidad/

Real Academia Española [RAE]. Diccionario de la lengua española. 23.a edición. Consultado el 15 de abril de 2024. https://dle.rae.es/

Sampieri Hernández, Roberto; Collado Fernández, Carlos F. y Baptista Lucio, María del Pilar (2014). Metodología de la Investigación. Ediciones Mc. Graw Hill education.

Sánchez Prieto, María D. (1983). Aportaciones al campo de la psicología escolar. Separata. Rústica.

Saal, Silvia (2020). ¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz Conceptualización, clasificación e intervención clínica. Ediciones Corpora.

Schojed Ortíz, Debora (2010). Psicomotricidad. Caminos y herramientas en la intervención. Lugar Editorial.

Tonucci, Francesco (2006). La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Losada.

Wallon, Henri (1975). Estadio de la personalidad intercambiable. Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad. (pp.261-274). Nueva Visión.

Weckesser, Cintia; Etchegorry, Mariana; Tamay Paula; Ávila, Verónica; Casella, Jorgelina; Recalde, María Eugenia; Zamboni, Juliana;; Angelelli, Belen; Mikleg, Milagros; Celis, Micaela; Albarracín, Nadia; Abba Ferández, Siomara; Arancibia, Belén (2022). Las experiencias culturales que se ofrecen en ámbitos familiares e institucionales a las infancias tempranas en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba. Políticas y prácticas en torno a los derechos de las infancias. [Proyecto de investigación] Convocatoria PICTO 2022 Tipo C- Inicial.

Winnicott, Donald W. (1975). El proceso de maduración en el niño (pp.108-120). Cap. 7: De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. Laia.

Williams, Raymond (2001). Cultura y sociedad 1780 - 1950. De Coleridge a Orwell. Nueva visión.

Yubero, Santiago (2004). Socialización y Aprendizaje social. Psicología Social, Cultura y Educación (pp.819-844). Pearson Educación.

Feminización de la educación. Implicaciones desde la pedagogía social

María Belén Arbelo Almada[1]
mbelenarbelo@upc.edu.ar

Resumen

El presente artículo aborda la temática de la feminización de las profesiones vinculadas a la educación desde una perspectiva decolonial, a partir de las categorías de raza y género como conceptos centrales. Para ello, se parte del contexto histórico argentino en que surge y se consolida el estado moderno, analizando los primeros pasos del sistema educativo y el papel de la educación en la construcción del ciudadano. En este proceso, las mujeres, como categoría socialmente construida, fueron incluidas en una estructura social dentro de una posición subalternizada. Veremos entonces que la feminización de la educación responde a un proyecto político de la época que en la actualidad se sigue reproduciendo.

Por otra parte, se aborda el rol de la Pedagogía Social en relación con la colonialidad del saber y del ser, desde una perspectiva contrahegemónica; así como el desafío de descolonizar sus propias prácticas y concepciones, enfatizando en el protagonismo de los sujetos históricamente inferiorizados e insertos en complejas tramas de desigualdades.

En efecto, el objetivo de este artículo es poder reflexionar sobre las lógicas y argumentaciones que sustentan y reproducen la feminización de las profesiones educativas, así como los nuevos sentidos que se le puede atribuir a este fenómeno en la actualidad.

Palabras clave: feminización, educación, perspectiva decolonial, Pedagogía Social

¿Inclusión?, no gracias

"Al incluirme me marcas cómo, me marcas el modelo, me marcas la forma, me marcas el tempo. Cuentas conmigo sí, pero al incluirme el canon lo impones tú. A mí no me incluyas, no me des voz, no me cedas espacio y no me pases el micro. Puedes contar conmigo, desde el respeto a lo que soy."

Basha Changuerra

El presente artículo surge a partir de mi participación como estudiante avanzada de la Facultad de Educación y Salud (FES), perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El mismo tiene como objetivo compartir, en la inauguración de la revista Punto FES, algunas de las inquietudes y reflexiones que se dan al calor de las aulas. Particularmente, este texto se gestó en el contexto del trabajo final de la unidad curricular Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural perteneciente al último año de la Licenciatura en Pedagogía Social. Asimismo, lo fui ampliando y enriqueciendo a partir de los debates e intercambios producidos dentro del proyecto de investigación en el que estoy como ayudante alumna, denominado: "Desigualdades sociales, identidades y ciudadanías plurales en contextos neoliberales: prácticas políticas, alianzas y estrategias interseccionales para la ampliación de Derechos Humanos" FES-UPC.

Tal proyecto de investigación se propone trabajar la problemática de las desigualdades sociales y las exclusiones desde una perspectiva interseccional. Este enfoque considera dimensiones tales como el género, la clase, la racialización, la edad, la sexualidad, entre otras. Categorías que configuran una racionalidad específica sobre la que el mundo, y dentro de él los sujetos, pretenden ser construidos a imagen y semejanza de Europa, generando a partir de allí, procesos de exclusión/inclusión que perpetúan modos de colonialidad del saber y del ser. Dicho proyecto, entonces, busca construir una reflexión ético-política que pone en valor las múltiples identidades de los sujetos, su capacidad de agencia en el ejercicio de una ciudadanía plural, y la ampliación de los Derechos Humanos, destacando la importancia de la Pedagogía Social en ese proceso y el desafío de pensarla en y desde Latinoamérica.

En este marco de investigación y participación estudiantil nace el interés por abrir a otros espacios de la comunidad académica y de la sociedad en general, algunas de las reflexiones que motivan los estudios sobre desigualdades, invitando a repensar las desigualdades de género que, como veremos en este artículo, nunca son solamente de género. Esto significa que existen múltiples intersecciones que nos permiten abordar de manera más amplia e integral las problemáticas relacionadas con las desigualdades. Precisamente, el enfoque de la interseccionalidad resalta el cruce y la interrelación entre las categorías de raza, clase y género, entre otras. Además, pone de manifiesto cómo estas categorías construyen identidades sociales entramadas en contextos de discriminación o privilegio, abordando la multidimensionalidad de las desigualdades.

Desde este marco interpretativo buscamos abrir nuevas posibilidades de subvertir patrones de poder existentes que permean en nuestras vidas personales y colectivas, y moldean, a su vez, la estructura social. La apuesta entonces es desandar esos caminos preestablecidos y, en su lugar, construir otros más auténticos y plurales, posicionándonos en la Pedagogía Social como una disciplina que reflexiona sobre las desigualdades en clave pedagógica y crítica.

Como punto de partida, el presente artículo plantea como tema interpretativo la feminización de profesiones relacionadas a la educación, desde el cual buscaremos problematizar y desnaturalizar roles asignados y auto asignados desde una per-

spectiva crítica, decolonial e histórica. Por lo tanto, realizaré este análisis desde tres autores en particular que forman parte de las epistemologías del Sur, a saber: María Lugones, Aníbal Quijano y Santiago Castro Gómez.

Más adelante ahondaré sobre la concepción hegemónica del término mujer, pero como primera cuestión quisiera recuperar lo planteado por María Lugones (2008) quien afirma lo siguiente: "Unos de los primeros logros del Estado colonial fue la creación de <<mujeres>> como categoría" (p.88), desde una construcción social patriarcal o -como lo llama la autora- desde el patriarcado blanco. Ante esto, reconozco que el lugar desde donde escribo me involucra e interpela directamente ya que lo hago como mujer, profesora de nivel primario y estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Social. Entonces me pregunto de forma autoreflexiva, ¿Es posible hablar/enunciarse desde un lugar crítico y al mismo tiempo descubrirse reproduciendo un mandato construido histórica y socialmente? Reconocer que contradicciones como esas nos atraviesan permanentemente en nuestra vida cotidiana, que configuran nuestras biografías, como también el mundo social, nos permite introducirnos en los intersticios mismos de esas contradicciones desde donde construir posicionamientos epistémico-políticos decoloniales como espacios de resistencia y re-existencia. En este sentido, los estudios de género enmarcados dentro de las epistemologías del Sur y del pensamiento latinoamericano han permitido abrir nuevas perspectivas para pensar críticamente los roles de género y las relaciones de subordinación y poder que subyacen a los mismos, como parte del proyecto de modernidad/colonialidad, planteando una ruptura epistemológica desde los sures.

En primer lugar, quisiera mencionar que estas reflexiones surgen a partir de mi pertenencia institucional como estudiante de la FES. Desde ese contexto observo, como dato significativo, que la mayoría de las estudiantes son mujeres. Allí, las carreras que se cursan son: Lic. en Pedagogía Social, Lic. en Psicomotricidad, Lic. en Psicopedagogía y el Profesorado Universitario en Educación Especial. A pesar de ser carreras no tradicionales y no estar directamente relacionadas con la docencia, excepto en el caso del Profesorado Universitario en Educación Especial, todas desempeñan roles y funciones educativas que las conectan entre sí y con el ámbito docente. Por lo mismo, centraré mi análisis en la incorporación histórica de las mujeres a la docencia, ya que considero que este fenómeno puede ayudarnos a comprender mejor los efectos de la feminización en otras profesiones dentro del campo educativo.

Por consiguiente, analizaré algunos aspectos del proceso histórico de creación del sistema educativo argentino y el fomento del rol de las mujeres como educadoras. Este contexto histórico ayuda a entender, en parte, la persistente presencia de las mujeres en los diversos ámbitos educativos, donde su labor es asociada a tareas de cuidado. Sin embargo, si no se problematiza esta asociación, se termina corriendo el riesgo de reforzar estereotipos de género que prefiguran y limitan las trayectorias vitales de las mujeres.

Mi objetivo es entonces, reflexionar sobre cómo estas lógicas se han mantenido a lo largo del tiempo, moldeando las subjetividades y afectando las decisiones personales. En efecto, a pesar de los cambios sociales, muchas mujeres continúan el-

igiendo profesiones relacionadas con la educación y con el cuidado del otro, lo que revela la influencia y continuidad de estos procesos históricos en la actualidad.

A lo largo del texto, profundizaré también sobre los conceptos nodales que nos traen los autores mencionados dentro de la perspectiva decolonial, para visualizar los mecanismos segregatorios y clasificatorios impuestos en la sociedad que nos lleve a reflexionar desde un marco general, la particularidad de las profesiones feminizadas como parte de dicho proceso.

La idea de raza en los inicios del sistema educativo: Formas de inclusión/ exclusión

El patrón eurocéntrico de poder se basa en la clasificación social de la población a partir de la idea de raza, de género y clase que incluye una racionalidad específica, el eurocentrismo. Esta racionalidad es la que sostiene relaciones de poder que clasifican y jerarquizan a las personas, los trabajos, los territorios, los conocimientos, para hacer funcionar el sistema-mundo occidental capitalista. Tal como expresa Quijano (2014): "Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno / colonial, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género y raza" (p.312).

A partir de desnaturalizar estas clasificaciones veremos cómo la feminización de la docencia está inserta en esta compleja trama de relaciones de poder / dominación que, como plantea Quijano (2014), requiere de un mecanismo subjetivo para su reproducción y veremos cómo esos mecanismos se han ido instalando desde la idea de la naturaleza femenina.

Al realizar un análisis histórico, podemos observar que, tras los procesos de independencia, el eurocentrismo continuó su influencia en Latinoamérica y Argentina, encontrando un nuevo aliado en el Estado y, dentro de este, en la escuela. Cabe destacar que el sistema educativo surgió en el siglo XIX con el proyecto civilizador heredado de la colonización, que lejos de quedar en el pasado, tuvo su continuidad con el surgimiento de los Estados modernos. El estado-nación como nuevo patrón eurocéntrico de poder, en el marco del capitalismo global, perpetuó procesos de dominación, discriminación y jerarquización en la sociedad basados en la categoría de raza. De esta manera lo define Quijano (2014): "Las diferencias fenotípicas entre vencedores y vencidos han sido usadas como justificación de la producción de la categoría "raza", aunque se trata, ante todo, de una elaboración de las relaciones de dominación como tales." (p. 318).

El estado como organizador de la vida social y política, determinó el lugar de poder y subordinación de unos grupos sobre otros. Lo que significa que la raza ha sido una construcción clave en la estructuración del poder y la desigualdad en la sociedad. Como bien sostiene Quijano (2014), la raza es una categoría social construida históricamente que ha sido utilizada para justificar la opresión y la explotación. En conse-

cuencia, el estado-nación es un actor fundamental en la creación y mantenimiento de las desigualdades en la sociedad, ante lo cual la educación funcionó como un dispositivo disciplinador y un mecanismo de subjetivación encargado de difundir y legitimar la racionalidad occidental, haciéndola pasar como la única y verdadera razón. En ese sentido, Castro Gómez (2000), plantea que la pedagogía es el gran artífice de la materialización de la subjetividad moderna, y agrega:

> La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los "ideales regulativos" de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser "útil a la patria" (p. 90).

La idea de civilización y barbarie que encarna Sarmiento, considerado por la historia oficial como "el padre de la educación", sintetiza brutalmente esta racionalidad como se evidencia en sus propias palabras publicadas en el diario chileno El Progreso, en 1844:

Las razas fuertes exterminan a las débiles, los pueblos civilizados suplantan en la posesión de la tierra a los salvajes. No debieran nuestros escritores insistir sobre la crueldad de los españoles para con los salvajes de América, ahora como entonces, nuestros enemigos de raza, de color, de tendencias, de civilización. Quisiéramos apartar de toda cuestión social americana a los salvajes, por quienes sentimos, sin poderlo remediar, una invencible repugnancia (...) no son más que unos indios asquerosos, a quienes habríamos hecho colgar y mandaríamos colgar ahora, si reapareciesen en una guerra.

Este proyecto de modernidad implicó construir una identidad nacional y racial homogénea y para ello necesitó inventar a un "otro" desde el cual diferenciarse. De allí que Castro Gómez (2000) denomina a la modernidad como una "máquina generadora de alteridades" (p.88). La educación y sus instituciones jugaron un papel fundamental como dispositivos de poder al servicio de un proyecto de gubernamentalidad que buscó someter y controlar la vida de las personas reprimiendo las diversidades en todas sus expresiones identitarias: étnicas, culturales, sexuales. Fue así que construyó un ideal de ciudadano a imagen y semejanza de Europa. Este ciudadano debía ser "varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual" (Castro Gómez, 2000, p. 90). También debía ser quien se encargara de la economía familiar, el que generara ingresos para mantener el hogar y la familia. Era el garante del bienestar familiar a nivel económico, dejando de lado todo lo educativo, emocional y de cuidado en manos de la mujer. Todos los que no estuvieran dentro de esos parámetros eran excluidos, como las mujeres, indios, negros, homosexuales, analfabetos. Este fenómeno de homogeneización racial sirvió para generar una estratificación social que marcaba lugares de poder según la raza. Como sostiene Quijano (2014), la raza fue un instrumento de dominación, utilizado para medir a las personas y asignarles roles en la división del trabajo. A partir de esta lógica, a las personas no blancas les asignaron los trabajos esclavos y serviles, considerándolas inferiores, al punto tal de deshumanizarlas para intentar incluso su exterminio. En palabras del autor:

> De ese modo, se adjudicó a los dominadores / superiores europeos el atributo de "raza blanca", y a todos los dominados / inferiores "no-europeos", el atributo de "razas de color". La escalera de gradación entre el "blanco" de la "raza blanca" y cada uno de los otros "colores" de la piel fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social "racial" (p. 319).

En el marco del proyecto de colonialidad, capitalismo y modernidad tanto la inclusión como la exclusión forman parte de las mismas lógicas de dominación, jerarquización y estratificación social. La colonialidad, como patrón eurocéntrico de poder "consiste, en lo fundamental, en la clasificación de la población del mundo según la idea de raza" (Quijano, 2014, p.611). Desde esta misma perspectiva Castro Gómez (2000) dice de la modernidad que "en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concreta" (p.88) y algo que grafica claramente esta operación, es la escuela y la educación como piezas claves de este proyecto.

La escuela como "forma educativa hegemónica en todo el globo" (Pineau, 2002, p.1) del estado capitalista moderno colonial, operó como un dispositivo de saber/poder a través de prácticas disciplinarias donde la escritura era su principio civilizador. Siendo la pedagogía anclada en las escuelas, la que se encargó de formar y materializar "al buen ciudadano" definido en el marco legal de la constitución (Castro Gómez, 2000).

Esto podríamos verlo como el lado claro/visible y el lado oscuro/oculto que menciona María Lugones (2008) al hablar del sistema moderno/colonial de género. Lo mismo también se pueden develar en el papel social de la educación, donde en su lado claro/visible, la educación se presentó como una oportunidad de ascenso social, con promesas de futuro y de inclusión, vale decir, a este sistema estratificado capitalista, y como la puerta de entrada hacia la ciudadanía, a partir de la cual la persona pasa por el molde y el tamiz que la habilita a ser digna de recibir derechos como ser humano; y en el lado oscuro/oculto, sirvió para generar una línea divisoria donde los que no se ajustaban a esos parámetros de civilización blanca y occidental eran automáticamente marginados. Esta es la idea que subyace al discurso de inclusión que las distintas corrientes pedagógicas toman para sí. Una idea que no podría generar verdaderos procesos de emancipación desde y con los sujetos, mientras sostenga esa matriz de poder que para incluir necesite excluir.

Por consiguiente, el estado-nación buscó a través de la educación promover valores, una cultura y una identidad nacional desde una racionalidad occidental eurocéntrica que realzaba el ideal de ciudadano. Cabe entonces afirmar que al genocidio físico desatado durante la colonización le siguió un genocidio cultural y una violencia epistémica desde el cual la educación jugó un rol fundamental. De esta manera lo explica Corbetta (2019):

> El modo en que la escuela sarmientina resolvió la cuestión de la diversidad cultural y lingüística demuestra la eficacia simbólica obtenida (Yuni, 2008). Sin embargo, las políticas de asimilación cultural se aplicaron no sólo desde

> la violencia simbólica en el territorio escolar, expresando el proyecto de homogenización cultural y de borramiento de las diferencias socioétnicas (Yuni, 2008), sino desde la violencia material, consumada en el genocidio de los pueblos indígenas, sobre el que el propio Estado Nación se construyó (Lentón, en Aranda, 2011, pp. 3-4).

De allí que la tesis principal del pensamiento decolonial sea la afirmación de que la red global de poder se configura a partir de la vinculación entre el colonialismo y la modernidad, que el primero no fue interrumpido con los procesos independentistas, sino que se reconfiguró bajo la forma de colonialidad/modernidad y que hoy continúa en tiempos de globalización. En ese sentido, Castro Gómez (2000) plantea que la globalización ha implicado una reorganización del capitalismo donde el poder adquiere un carácter *espectral y nebuloso*, y opera un control ya no a través de las instituciones clásicas como la fábrica o el colegio, sino a través de bienes simbólicos que ejercen un poder *libidinal*. En sus propias palabras: "El poder libidinal de la posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema." (p. 94).

Hasta aquí podemos notar cómo "la invención del otro" planteada por Castro Gómez (2000) refleja una lógica dual y binaria al poner de un lado un ideal de civilización blanca, occidental y del otro la barbarie representada por los pueblos originarios y los descendientes de africanos traídos como esclavos durante la colonia. Esta lógica funcionó como una forma de borramiento e invisibilización de los pueblos considerados bárbaros y salvajes.

Construcción de roles de género en educación, un proyecto político

De la misma manera que con la idea de raza, la matriz de poder eurocéntrica concibe el sexo como binario (hombre/mujer) y utiliza el género como criterio de división y jerarquización, colocando a las mujeres en un lado y a los hombres en otro, lo que representa la misma subalternización racial que se aplicaba entre blancos, indios y negros, pero en este caso, también se aplica al género, e implica además negar la heterogeneidad y normalizar un ideario de mujer blanca, sumisa, obediente, letrada, católica, madre y heterosexual. Esto es lo que María Lugones (2008), señala como el lado claro/visible del sistema binario de género que se presenta como universal y neutro, y el lado oscuro/oculto donde se ejerce una violencia y exclusión a otras identidades no binarias y racializadas. En palabras de la autora:

> Creo que es importante que veamos, mientras intentamos entender la profundidad y la fuerza de la violencia en la producción tanto del lado oculto/oscuro como del lado visible/claro del sistema de género moderno/colonial, que esta heterosexualidad ha sido coherente y duraderamente perversa, violenta, degradante, y ha convertido a la gente «no blanca» en animales y a las mujeres blancas en reproductoras de La Raza (blanca) y de La Clase (burguesa) (p. 92).

A la idea de raza, entonces, se le suma el género que también opera como un rasgo más de división y opresión. Todas estas categorías fueron determinando y perpetuando las desigualdades hasta la actualidad, siendo claves para analizar interseccionalmente el patriarcado en relación con la colonialidad. Este enfoque nos acerca a comprender la matriz de poder que genera y sostiene la feminización de las profesiones relacionadas a la educación.

Así como el dispositivo pedagógico que construyó Sarmiento materializó el tipo de ciudadano deseado, también determinó el lugar que tenían que tener las mujeres blancas y no blancas dentro de esta estructura disciplinar. Mientras se las educaba a las mujeres blancas para ser buenas amas de casa, esposas y madres, y desde esos estereotipos se construyó el perfil y el rol de educadoras; a las mujeres no blancas se las siguió relegando aún más. Como propone María Lugones (2008), la lectura de la realidad se encuentra *engenerizada*, lo que significa que la caracterización de mujer responde a la idea de mujer blanca y letrada, situándose por encima de otras mujeres no blancas. Es decir que, aunque también las mujeres blancas se encuentran inferiorizadas dentro de este sistema social estratificado, las mismas tienen un lugar por encima de las mujeres no blancas que anteriormente ni siquiera eran contadas como humanas y no tenían acceso a la cultura letrada, pues su lugar era el de la servidumbre. De esta manera lo expresa Lugones (2008):

> El estatus de las mujeres blancas no se extendió a las mujeres colonizadas aun cuando estas últimas fueron convertidas en símiles de las mujeres blancas burguesas. Cuando «engenerizadas» como símiles las hembras colonizadas recibieron el estatus inferior que acompaña al género mujer pero ninguno de los privilegios que constituían ese status en el caso de las mujeres burguesas blancas. (pp. 94-95)

Esto pone en evidencia que, en los discursos sobre la feminización de las profesiones relacionadas a la educación, también se hace necesario explicitar la interseccionalidad existente y desnaturalizar la categoría mujer equiparada a la mujer blanca.

María Lugones (2008) incorpora entonces, a la idea de colonialidad del poder, la idea de colonialidad del género para dar cuenta de las intersecciones que atraviesan a los sujetos: raza, clase, género y sexualidad. Todas estas dimensiones no pueden separarse y están permanentemente jugando dentro del patrón de poder global capitalista y eurocentrado (María Lugones, 2008). En el caso de la feminización de la educación se puede ver cómo las concepciones hegemónicas sobre el género cumplen un papel crucial al ubicar a las mujeres en un rol que la autora analiza como típicamente de la mujer blanca. Cabe aclarar que tomaré el posicionamiento que propone la autora, la cual aboga por reconocer que al referirse a la mujer se hace alusión a una categoría socialmente construida y que por lo tanto es necesario dar cuenta de las intersecciones que la constituyen. Al respecto Lugones (2008) enfatiza que “el término <<mujer>> en sí, sin especificaciones de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista” (p.82).

Siguiendo el mismo planteo, la tarea de educar a las jóvenes generaciones en las instituciones educativas, fue presentada como una tarea específicamente para

las mujeres “blancas”, dado que educar era considerado una extensión de los roles de cuidados y crianza que ocupaban a las mujeres en el hogar.

Aunque inicialmente la idea de que las mujeres ejercieran la docencia no fue bien recibida, ya que se consideraba que no eran lo suficientemente inteligentes o capaces para hacerlo, y además suponía sacar a la mujer del ámbito privado para integrarlas como actores sociales en el ámbito público, la docencia fue una de las primeras profesiones que se les permitió acceder. Sin embargo, este ingreso se produjo bajo una lógica que vinculaba la labor educativa con el rol de la maternidad, lo cual tranquilizó las preocupaciones patriarcales de la época. De allí que las maestras sean consideradas como segundas madres.

Más allá de eso, la docencia significó, de todas maneras, una ampliación de derechos para las mujeres como sujetos políticos. Es importante subrayar que la inclusión de las mujeres como docentes en el sistema educativo presenta algunas aristas y matices que conviene señalar. Por un lado significó una ruptura positiva frente al conservadurismo que durante mucho tiempo confinó la vida de las mujeres al ámbito doméstico, excluyéndolas del espacio público. Esta inclusión marcó un avance significativo al brindar a las mujeres mayor acceso a la cultura, la educación, la participación en debates públicos y por su condición de trabajadoras asalariadas. No obstante, es importante señalar que para el Estado resultaba más económico contratar a mujeres que a hombres, como refleja la conocida frase atribuida a Sarmiento: “Para educar al pueblo bien y barato, nada mejor que las mujeres”. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, este cambio de paradigma en la época representó un paso en el largo proceso de emancipación de las mujeres y las mismas se fueron posicionando como sujetos políticos.

En síntesis, desde una perspectiva histórica, la feminización de la docencia fue un proyecto político que respondía a la noción de que el trabajo docente era una extensión natural del rol de la mujer en el ámbito familiar. Bajo esta premisa, se justificó y fomentó la incorporación de las mujeres como educadoras.

Para comprender un poco más sobre este rol asignado a las mujeres <blancas>, es necesario enfatizar sobre el proyecto de modernidad/colonialidad y su aliada estratégica, la escuela. Como dijimos anteriormente, este proyecto se vio materializado a través de las escuelas primarias que fueron el primer eslabón del sistema educativo formal creado por Sarmiento, quien consideraba que la educación primaria era el medio más eficaz para civilizar, donde se formaría a los futuros ciudadanos y se lo salvaría del salvajismo y la barbarie. Para ello trajo a 61 maestras de Estados Unidos con el fin de cumplir su misión civilizadora y modernizadora. Como dice el historiador Pineau (2002): “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos”. (p.1)

Es importante señalar que desde que se crearon las escuelas éstas han servido para perpetuar ciertos roles y estereotipos de género. En este sentido, la colonial-

idad ha contribuido a la creación de diferencias de género y a la subordinación de las mujeres en diversos aspectos de la vida social y cultural. Un ejemplo de esto se puede visualizar en el modelo de contrato del año 1923 del Consejo Nacional de Educación de Argentina donde se les prohíbe a las maestras casarse, llegar después de las ocho de la noche a su casa, fumar, andar en compañía de hombres, tomar bebidas alcohólicas, teñirse, usar vestidos cortos, vestirse con colores brillosos, entre otros. Solo por citar algunos de sus artículos, el cuarto, quinto y el octavo dicen así: "4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad", "5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados. "; "8° - No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre".

Todos estos condicionamientos nos permiten entender de dónde viene la denominación "señorita" que se sigue utilizando para nombrar a las docentes principalmente de la educación primaria, que para la época (mediados del siglo XIX) era el nivel educativo más popular ya que unos pocos accedían a niveles educativos más altos. Eran consideradas señoritas porque no podían casarse, tenían que ser solteras y dedicadas a su vocación, tenían que ser el ejemplo de moral y disciplina de una sociedad que desde la mirada de Sarmiento había que salvar del atraso y la barbarie.

Para conocer qué sucede en estos tiempos contemporáneos recuperamos algunos datos. Según el boletín "Temas de educación" del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), ocho de cada diez docentes en Argentina son mujeres, y agrega: "La mayor presencia femenina se encuentra en el Nivel inicial (94%); y la menor participación en el Secundario, (70%). Esto es así tanto en las escuelas de gestión estatal como en las de gestión privada." (p. 9). Esto demuestra que, a lo largo de la historia, si bien el sistema educativo argentino ha experimentado cambios significativos, se mantiene una tendencia hacia la feminización en la docencia.

Se puede observar que, a pesar de los avances en los derechos y las oportunidades para las mujeres, persiste la reproducción de la división del trabajo por género, raza y clase en la sociedad argentina. Esto refleja la influencia de la matriz colonial como un esquema de pensamiento; lo que María Lugones (2008) llama "el trabajo como racializado y engenerizado simultáneamente" (p. 99). En ese sentido, el feminismo de mujeres de color realiza una crítica importante al feminismo hegemónico blanco al destacar la necesidad de considerar la interseccionalidad y evitar perpetuar la violencia hacia las mujeres de color. Tal como lo manifiesta Lugones (2008) sobre las feministas blancas:

> No se entendieron así mismas en términos interseccionales, en la intersección de raza, género, y otras potentes marcas de sujeción o dominación. Como no percibieron estas profundas diferencias, no encontraron ninguna necesidad de crear coaliciones. Asumieron que había una hermandad, una sororidad, un vínculo ya existente debido a la sujeción de género. (p. 95)

Hasta aquí el fenómeno de la feminización de la docencia vista desde la perspectiva decolonial nos permite pensar la construcción diferencial del género también en términos raciales, viéndolo dentro de la colonialidad vigente. Esa articulación entre

trabajo, sexo y colonialidad del poder de la que nos habla Lugones (2008) nos habilita a ver las capas más profundas de las tramas de desigualdad y exclusión, y las continuidades y reconfiguraciones en el presente.

Esto pone en evidencia la eficacia simbólica del proyecto de modernidad/colonialidad que sigue subjetivando y generando procesos de jerarquización, dominación y subalternización, más teniendo en cuenta que actualmente los trabajos relacionados a la educación son trabajos precarizados y mal pagos, y justamente son los que ocupan mayoritariamente las mujeres. María Lugones (2008) afirma que "la colonialidad permea todos los aspectos de la existencia social" (p.79). Desde allí podemos pensar cómo se va desgranando cada vez más el capital social y económico de las mujeres que optan por la docencia como una salida laboral.

3. La Pedagogía Social y el problema de la inclusión social

A partir de lo expuesto, es posible abrir un nuevo interrogante en torno al concepto de inclusión dado que este término ocupa un gran espacio en el discurso de la Pedagogía Social y, a partir de lo andado en líneas anteriores, resulta necesario explicitar su contenido sin dar por suficiente la pretendida bondad de la acepción del término y la praxis que se despliega en su nombre.

Como vimos, la inclusión de las mujeres al mercado de trabajo, específicamente a la docencia, produjo una marca o como dice el poema en el inicio, un molde, que se sigue sosteniendo hasta hoy y lo vemos reflejado en el gran porcentaje de mujeres estudiantes de carreras relacionadas al campo de la educación, como en la FES. En efecto, es posible cuestionarse si realmente podemos hablar de verdadera inclusión si la misma se da bajo los términos y condiciones de ciertas lógicas modernas patriarcales, como proyecto político pensado para las mujeres, y no con ellas o desde ellas. De allí que el término inclusión lleva implícita una relación de poder, ¿quién incluye a quién?, ¿quién tiene el poder de incluir?, ¿qué implica la inclusión?, ¿cuál es el espacio social donde se encuentra el sujeto aún no incluido?, ¿incluido a qué o a dónde?, ¿por qué debe ser incluido?, ¿qué criterios fundamentan que debe ser incluido?, son algunas de las preguntas que emergen de esta problematización. Como se puede ver, hablar de inclusión conlleva una serie de interrogantes ya que, a la luz de los acontecimientos citados, no resulta ser un término neutral.

En ese sentido, la promesa de inclusión que ha sostenido el sistema educativo formal desde sus inicios, analizada desde esta perspectiva, se manifiesta como el lado claro/visible (usando la expresión de María Lugones) del discurso pedagógico. Este discurso presenta a la educación como la gran salvadora de las múltiples problemáticas sociales. Mientras que la falta de educación es considerada como la causa de la pobreza y la marginación. Es decir, la educación se presenta como la causante o remedio de los males sociales. Esta asociación hace suponer una intencionalidad de transferir a los sujetos educandos y educadores la responsabilidad de las hondas problemáticas sociales y no produce un cuestionamiento a las estructuras de poder del sistema. Además, se relaciona con el lado oscuro/invisible del sistema, que perpetúa y necesita la exclusión para poder seguir sosteniendo la estructura de poder.

En la misma línea Abrate, et. al. (2017), nos habla de "las limitaciones de la escolarización moderna, basado en la promesa del ascenso social, que de hecho solo fue para pocos -para los que podían acoplarse al proceso de inculcación cultural que impuso la escuela" (p. 4). Por su parte, Violeta Núñez (2007) señala que la exclusión se encuentra en el interior de los dispositivos sociales y educativos. Así lo expresa al hablar del sistema educativo: "Hay una centralidad de la exclusión: éxtimo (segregación en lo interior). Por ejemplo, en el sistema escolar, una de tales modalidades se gestiona bajo el eufemismo de 'sujetos con necesidades educativas especiales'" (p.7). En la misma dirección Abrate et, al. (2017), expresa: "hoy asistimos a nuevos desafíos que implican la revisión de muchas prácticas educativas cristalizadas y productoras de exclusión." (p. 4). Esta preocupación por la inclusión/exclusión también está presente en lo planteado por Krichesky (2011) quien se pregunta: ¿cuáles son las caras de la inclusión?, ¿La inclusión favorece la ciudadanía o reproduce procesos de segregación social?, ¿expresa el ejercicio del derecho a la educación? (p. 57). Estas son algunas de los posicionamientos críticos que surgen desde la Pedagogía Social y que nos abren nuevas perspectivas de pensamiento para ir a las capas más hondas de lo que se denomina como inclusión.

La retórica salvacionista que encarna la pedagogía, necesita de la desigualdad y la exclusión para seguir teniendo la misión de darle a los sujetos subalternizados los derechos y el estatus de ciudadano desde los parámetros que la red global de poder determina. Es decir, produce moldes donde las personas deben encajar. Sin ir más lejos, en la actualidad, en Argentina, se viene reflotando el término de "ciudadanos de bien" para calificar a personas blancas, propietarias, letradas, de alto poder adquisitivo; en oposición a las personas que cobran planes, que provienen de sectores populares y son calificados de vagos. La matriz colonial sigue más vigente que nunca. En ese sentido, resulta significativo pensar la disciplina de la cual provengo, la Pedagogía Social, para la cual el tema de la inclusión resulta nodal. Esta disciplina, lejos de representar un campo homogéneo, alberga diversas corrientes teóricas en su interior. En efecto, es necesario precisar que la perspectiva que tomo para la Pedagogía Social se enmarca dentro de la corriente de la pedagogía crítica y es pensada desde Nuestra América.

A partir de la perspectiva mencionada, la Pedagogía Social busca transformar los procesos de desigualdad y exclusión que intervienen en la sociedad reconociendo las múltiples opresiones que nos atraviesan para poder intervenir y co-crear proyectos socioeducativos en diversos espacios comunitarios desde sentidos emancipatorios. Es por ello que, al entablar un diálogo con la perspectiva decolonial, la Pedagogía Social puede fortalecer su construcción epistemológica y su praxis, en pos de generar un verdadero protagonismo de los sujetos y las comunidades en relación con sus procesos formativos. La mirada de sujeto que construye la Pedagogía Social como sujeto de derecho, realza, como herramienta política-pedagógica, la posibilidad de pensarnos dentro de un vínculo pedagógico, capaces de interpelar críticamente estas múltiples opresiones, despojándola de toda etiqueta determinista. Como propone Krichesky (2011):

Lejos de estar restringido a la perspectiva liberal (ejercicio y oportunidad

> para el ejercicio de los derechos civiles, sociales y políticos), el sujeto de derecho planteado por la Pedagogía Social, del cual doy cuenta en este texto, lleva consigo cierto legado de las perspectivas de la educación popular freireana, en tanto sujeto crítico constituido como tal a partir de un proceso de concientización, liberación y por lo tanto a partir de una praxis (p. 66).

La pedagogía hegemónica, como hija de la modernidad, reproduce prácticas de control social y dominación hacia los sujetos rotulados como vulnerables. Ante esto la pedagoga social Violeta Núñez (1999) señala que en nombre de la educación social se ejercen muchas veces un control social sobre las poblaciones y ante esto nos propone apostar al acto educativo a partir de un concepto muy potente como es el antidestino. Desde dicha categoría hace una crítica a las determinaciones sociales, culturales y económicas impuestas y a través de la cual busca romper con las estructuras de desigualdad y exclusión que marcan y fijan destinos basados en relaciones de poder. Al respecto Silva Balerio y Amarillo (2017) afirman: "entendemos el concepto de antidestino como motor de la acción, como horizonte político, como oportunidad de alterar las tramas de la exclusión". (p.25). Este horizonte político que también propone la perspectiva decolonial, pone a la Pedagogía Social en un lugar disruptivo e incómodo frente al desafío de descolonizar su práctica profesional.

En ese sentido, la Pedagogía Social co-construye con los sujetos, los grupos y las comunidades en una relación dialógica donde nadie tiene el poder de darle al otro el "carnet" de ciudadano, sino que es una ciudadanía que se ejerce, se ejercita, se construye desde la pluralidad. Una pluralidad entendida no como una sumatoria de singularidades sino como una red, un entramado diverso y dialéctico que converge en proyectos educativos, que no busca domesticar ni colonizar, sino que se anima a inventar otros modos de ejercicio de los derechos, otros modos de estar en el mundo. De este modo lo manifiesta Krichesky (2011):

> Por otra parte, la inclusión en tanto derecho a la educación, es un eje de reflexión e intervención de la Pedagogía Social y la educación popular. Estos enfoques de «lo educativo» interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a «la escolarización formal» y a sus indicadores clásicos marcando agenda de políticas educativas (vinculados con la accesibilidad; permanencia, egreso o calidad de aprendizajes disciplinares), y ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar. (p. 55)

Todo proyecto pedagógico siempre implica un posicionamiento político y un modo de intervenir en la realidad para transformarla. Como decía Paulo Freire en una de sus tantas frases célebres: "La educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Freire en Aguirre, et. al. 2017, p. 65). Por lo mismo, es importante tanto enunciar y denunciar este sistema de dominación globalizado como generar propuestas desde un pensamiento latinoamericano y una epistemología en y desde los sures que promueva otras formas de educación y co-construya con los sujetos históricamente subalternizados. Asumir este desafío es ir contra corriente, reconocer la primacía de la racionalidad occidental, pero no caer en la tram-

pa de quedarnos impotentes. Apostar entonces a la educación social como proyecto colectivo, como una tarea colectiva que sea puente y herramienta creadora de nuevas oportunidades.

En un mundo donde la fragmentación, el individualismo y la exclusión se refleja en todos los ámbitos, proponer una praxis desde la Pedagogía Social que entre en diálogo con los saberes populares, con las organizaciones sociales y con las epistemologías del sur, tiene una potencia incalculable porque es una forma de subvertir o en términos de Michel Foucault de resistir a las lógicas de poder hegemónico tanto en la producción del conocimiento como en los modos de intervenir en los contextos.

Reflexiones finales

A partir de todo lo expuesto, es necesario subrayar que la feminización de las profesiones relacionadas a la educación, de acuerdo a lo desarrollado aquí, puede verse, al menos, desde dos aristas. Por un lado, como un reflejo de la desigualdad de género que surge como parte de la división sexual del trabajo y desde lógicas reproductivistas al ser considerado como una extensión de las tareas del hogar y de crianza; y desde otra arista, como una oportunidad de ensanchamiento de su participación en la vida social y pública y una conquista por ir ganando terreno en lo laboral y en lo que respecta a la formación profesional. La complejidad de este fenómeno amerita analizar cómo se reactualizan los sentidos, siendo la docencia y las diversas profesiones en educación, hasta el día de hoy, profesiones muy elegidas por las mujeres, que significa, para muchas, la oportunidad de ganar independencia económica, personal y profesional, hacia un proyecto de vida más allá del mandato y lo meramente reproductivista.

Considerar, en definitiva, que el problema no radica en que haya una mayoría de mujeres en el campo de la educación, sino en preguntarnos si las mujeres eligen estas áreas porque hay otras que les son restringidas o en las que no son bienvenidas, o donde ni siquiera se imaginan posible estar, debido a condicionamientos propios y ajenos atravesados por creencias y una estructura social que perpetúan estereotipos de género y que siguen produciendo desigualdades.

En efecto, resulta significativo evocar el nombre de tres educadoras que salieron del mandato y de los parámetros hegemónicos del sistema educativo, incluso siendo parte del mismo como maestras y directoras de escuela. Ellas son Herminia Brumana, Juana Manso y Raquel Camaña. Como plantea Southwell (2011), las tres, en distintos contextos históricos (entre finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) y sin conocerse entre sí "denunciaron formas de la desigualdad: de género, de inclusión, de distribución del capital cultural, de las identidades que construían los modelos de nacionalidad y del papel que le cabía a la escuela en ese escenario." (p. 24). Podríamos, entonces, pensar en sus experiencias como grietas que siguen rasgando los muros del sistema patriarcal moderno colonial. Pensar y ahondar en experiencias como las de ellas nos lleva a preguntarnos por las de tantas otras mujeres anónimas, del interior del país, mujeres indígenas y afrodescendientes que desde los márgenes

han resistido y siguen resistiendo de las formas más inimaginables y creativas. Conocer estas experiencias nos permite visualizar puntos de fuga posibles y recuperar el sentido crítico y transformador de la educación, como una herramienta, no de dominación, sino de emancipación.

Todo este recorrido conduce inevitablemente, a abrir más preguntas, con el afán no tanto de responderlas, como de encender un motor para seguir caminando al encuentro con otras/os: ¿Qué otros sentidos y prácticas podemos construir en relación a nuestra participación predominante en educación sin que eso signifique una reafirmación del rol hegemónico atribuido a las mujeres?, ¿Cómo lograr que la feminización de la docencia no conduzca a la perpetuación de estereotipos de género en la educación? Por otra parte, ¿el proyecto al que aspire la educación y particularmente la educación social debe ser necesariamente la de inclusión? ¿Inclusión a esta red global de poder? ¿Inclusión a este sistema de estratificación? ¿Cuáles son las formas de vidas otras que podemos construir rompiendo la matriz colonial y cuál es el papel de la educación social en ese desafío?

Ante estas preguntas, resulta aún más necesario hacer visible la dimensión política que atraviesa el campo de la Pedagogía Social y los procesos formativos propios de la educación social. De esta particularidad que hace a la identidad de la Pedagogía Social, surge la importancia de asumir una postura crítica y reflexiva, siendo conscientes de las lógicas que subyacen a nuestras prácticas, para fortalecer el potencial transformador de la disciplina y trabajar por la creación de sentidos educativos emancipadores en los ámbitos sociales.

Resulta interesante pensar entonces el problema de la feminización de la docencia y las profesiones relacionadas a la educación, desde la Pedagogía Social y las epistemologías del sur como lugares desde donde dar batallas culturales. Por ello es crucial no solo enfocarnos en la estructura de poder, sino también considerar su contraparte, las resistencias y re-existencias que emergen en respuesta a ella. En este sentido, la propuesta desde la Pedagogía Social es problematizar el sentido inherentemente excluyente de la concepción de inclusión y pensar en clave de reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Referencias bibliográficas

Abrate, L., López, M. E., Van Cauteren, A. (18-20 de octubre de 2017). Pedagogía social, experiencias socio-educativas y formación de pedagogos. XI Encuentro Cátedras de Pedagogía y II Jornadas de Pedagogías del Sur: “Sentidos, prácticas y desafíos de la Pedagogía a 200 años del Cruce de los Andes”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11733/09-abrate.pdf

Aguirre García-Carpintero, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como ele-

mento clave en las escuelas democráticas. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 25(2), 65-83. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174582

Castro- Gómez (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.

Corbetta, Silvina Andrea (2019). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). Athenea Digital, 19(1), e2358. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2358

Krichesky, M., Borzese, D., Camors, J., Costas, P., Monteiro, Machado, E., Nájera Martínez, E. M., Southwell, M., Wanger, L. (2011). Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuadernos de trabajo no. 2. UNIPE.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial, en Walter Mignolo (Comp.) Género y descolonialidad. Ediciones del Signo-Duke University.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). Temas de educación. El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Clandestina [Archivo PDF], https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin_4.pdf.

Núñez, V., (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana.

Núñez, V. (abril de 2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. [Discurso principal]. Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

Pineau, P (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? 1 o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Inés Dussel y Marcelo Caruso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós, 2001.

Quijano, A. (2014). Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.

Revista del Consejo Nacional de la Mujer (12. marzo de 1999). Buenos Aires. [Página web] .https://institutodecultura.cudes.org.ar/articulo/contrato-que-firmaban-las-maestras-con-el-consejo-nacional-de-educacion-en-el-ano-1923-en-nuestro-pais/

Rufina Cambaceres. De la leyenda a la verdad. (18 de abril de 2019). La Conquista del Desierto: un país más grande y sin indios. [Página web]. https://rufinacambaceres.wordpress.com/2019/04/18/la-conquista-del-desierto-una-campana-de-exterminio/

Silva Balerio, D. y Amarillo, M. (2017). La educación social como antidestino: una visita

por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay, 20-29.

Southwell, M, (2022). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas, en Krichesky, M (Coop.), Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. (pp. 23-36). UNIPE.

Accesibilidad textual y enseñanza de la Geografía

Bazán, Héctor Guillermo[1]
hectorbazan@upc.edu.ar

Resumen

El trabajo describe una experiencia didáctica en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Córdoba que ilustra la aplicación práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la accesibilidad textual en la adaptación de textos de Geografía para estudiantes de secundaria.

En el texto se destaca la importancia de la accesibilidad textual en la educación, enfocándose en cómo el DUA y la accesibilidad textual pueden ayudar a superar las barreras que presentan los textos tradicionales. Mientras que el DUA es un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo -es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación- que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje, la accesibilidad textual puede ser definida como la capacidad de adaptar los textos para que sean entendidos fácilmente, mediante la simplificación del lenguaje, el uso de un diseño claro y la inclusión de apoyos visuales.

Finalmente, se subraya que esta práctica es esencial en la formación docente inicial, ya que prepara a los futuros educadores a enfrentar la diversidad en el aula y promover un aprendizaje inclusivo.

Palabras clave: DUA, accesibilidad textual, enseñanza inclusiva, enseñanza de la Geografía, formación docente.

1.Introducción

La interpretación de textos es una de las principales estrategias para el acceso a la información en la vida de las personas. Más allá de las habilidades de comprensión lectora que se desarrollen, algunas veces el texto es una barrera para tal comprensión, ya sea debido a su extensión, la complejidad de la temática abordada o, inclusive, su diseño (tipo y tamaño de letra, disposición del mismo, etc.). De igual manera no resulta lo mismo abordar un texto instructivo, matemático, periodístico, narrativo, descriptivo o expositivo, porque cada acto de lectura requiere una disponibilidad particular del

1 Universidad Provincial de Córdoba e IES Simón Bolívar

sujeto para lograr su comprensión y muchas veces el conocimiento que se supone que el lector tenga o la habitualidad y/o facilidad con se maneje en algún género determinado puede resultar un obstáculo para su compresión (Borsani, 2019, p. 108).

A fines de garantizar un acceso autónomo a la lectura escrita, sin la mediación de otra persona, el texto debe ser accesible. En este sentido, la accesibilidad textual se presenta oportuna "como respuesta a las necesidades educativas de aquellos alumnos donde el texto se instala como la mayor barrera pedagógica a considerar como condicionante de la accesibilidad" (Borsani, 2019, p.109) y es una práctica pedagógica desde un enfoque universal, al considerar la diferencia como un valor educativo y no como un rasgo que excluya a los estudiantes (Borsani, 2023).

2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal (DU) es un concepto surgido en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos y su objetivo principal es diseñar y construir edificios y espacios públicos que atiendan la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios. Así surgió el movimiento arquitectónico del DU, que defiende tener en cuenta las necesidades de las personas con discapacidades en el diseño de los edificios, en lugar de llevar a cabo una adaptación posterior. Por su parte, el DUA es un enfoque didáctico que aplica los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos y fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) (Alba Pastor et al., 2014).

El DUA es un modelo que combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica, fundamentado en resultados de la práctica y la investigación educativa, teorías del aprendizaje y avances en neurociencia, y que propone tres principios básicos en la elaboración de actividades (Alba Pastor, 2019):

- Múltiples formas de implicación: Este principio se centra en motivar y mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje. Para lograrlo, es central brindar opciones que permitan a los estudiantes sentirse conectados con el contenido, relacionándolo con sus intereses, experiencias y metas personales.
- Múltiples formas de representación de la información: Se refiere a presentar la información de diversas maneras para que todos los estudiantes puedan acceder a ella, de acuerdo a sus necesidades. Esto implica formular el contenido a trabajar en diferentes formatos, como texto, imágenes, audio y video.
- Múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje: Aquí se centra en brindar una variedad de opciones para que los estudiantes demuestren lo que saben y pueden hacer. Esto incluye permitir que los estudiantes elijan el medio a través del cual quieren expresar su conocimiento, ya sea escribiendo, hablando, dibujando o utilizando tecnología.

A manera de síntesis, la tabla un resumen los principios y pautas del DUA

explicados anteriormente.

Tabla 1: principios y pautas del DUA.

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas		
Proporcionar opciones para el interés	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la acción física
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
Proporcionar opciones para la autorregulación	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Fuente: Alba Pastor (2019)

En base a los principios que aparecen en la Tabla 1 se trata de focalizar las propuestas didácticas hacia la eliminación de diversos tipos de barreras (físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas) para el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Así entonces, es necesario identificar por qué se producen esas barreras y qué se puede hacer para que no se vuelvan a originar.

A partir de la diversidad, desde el comienzo de la planificación didáctica el DUA reduce las posibles barreras que pudieran existir y trata de lograr que todo el grupo de estudiantes tenga oportunidades para aprender. Por todo ello, se reconoce su importancia al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4): "Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos" (Alba Pastor, 2019), permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder y beneficiarse de los materiales educativos.

En el contexto del DUA, tanto la accesibilidad textual (Borsani, 2019) como la lectura fácil (Robaina y Barado, 2023) son metodologías útiles en el tratamiento de la información textual en el aula y que dan respuesta a una mirada inclusiva dentro de contextos escolares.

3. Accesibilidad textual

El objetivo central de la accesibilidad textual es superar las barreras del discurso para que pueda ser entendido por el destinatario sin comprometer la calidad del concepto transmitido (Borsani, 2019, p.113). Esta misma autora considera que la

adecuación de textos dentro de un aula inclusiva parte de la idea de que la dificultad en el acceso a textos académicos y escolares muchas veces se encuentra en la manera en que está escrito (tamaño y tipo de letra, diseño, tipología textual, etc.) o en las habilidades lectoras que tenga la persona y no supone al estudiante como imposibilitado de comprenderlo (p.111).

En el proceso de adecuación textual intervienen operaciones cognitivas complejas junto a una preparación lingüística y un profundo conocimiento conceptual, siendo necesario descifrar el sentido del texto original, interpretar y analizar todas sus características, de modo de encontrar posibles obstáculos que dificulten su accesibilidad.

Los recursos tenidos en cuenta en estas adecuaciones procuran una fácil lectura de los textos, con un estilo directo, claro, sencillo. Algunas de las orientaciones a considerar para la accesibilidad textual (Borsani, 2019, pp.113-114) se resumen en:

- Redacción clara: utilizar una sintaxis sencilla, frases cortas con una sola idea, y evitar información superflua.
- Estructura simple: usar una estructura clara con sujeto, verbo, objeto y circunstanciales.
- Privilegiar la voz activa por sobre la voz pasiva.
- Explicación de términos: aclarar términos y conceptos en lugar de restringir su uso.
- Apoyos visuales y auditivos: incluir imágenes, dibujos, pictogramas, audios y videos para apoyar la comprensión.
- Propiciar criterios de legibilidad:
  - » Estructura ordenada, por ejemplo, con un índice o guion.
  - » Tipo de letra sin remates ni ornamentación: Arial, Helvética, Calibri, Tahoma y sin adornos, colores o sombras
  - » Emplear dos tipos de letra como máximo en el mismo texto: para título y texto.
  - » Tamaño grande de la letra: de 12/14 puntos en adelante.
  - » Alto contraste de la letra sobre el fondo. Por ejemplo: negro-blanco, negro-amarillo.
  - » Entre 55-60 caracteres por línea aproximadamente.
  - » Alineación del texto a la izquierda, evitar el texto justificado.
  - » Márgenes generosos e interlineado amplio.

Estas orientaciones de accesibilidad textual presentados por Borsani (2019) se vinculan con los principios del DUA, en una primera instancia, al promover la inclusión y la igualdad en el aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades individuales. De manera particular, al proporcionar diferentes formatos (audio, visual, digital) como alternativa a los textos escritos

garantiza que los estudiantes puedan acceder al contenido de manera efectiva, aplicando el principio de proporcionar múltiples formas de representación. Por su parte, el trabajo con textos accesibles permite que los estudiantes se sientan más seguros al abordar los materiales, lo que incrementa su participación activa y su motivación para aprender (principio de proporcionar múltiples formas de implicación). Finalmente, al ofrecer textos intervenidos, con una mejora en la redacción, apoyos contextuales y un diseño visual organizado, facilita la comprensión y permite a los estudiantes expresarse con autonomía y claridad (principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión).

4. Importancia de la accesibilidad textual en la Formación Docente Inicial

La enseñanza de esta temática es crucial dentro de la formación docente inicial, ya que prepara a los futuros educadores para enfrentar la diversidad en el aula, contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades profesionales docentes (INFoD, 2018).

La accesibilidad textual en este contexto, además de facilitar un aprendizaje inclusivo, también enriquece las prácticas pedagógicas al garantizar que todos los estudiantes, puedan participar de manera autónoma en las actividades escolares. Es importante que esta modalidad de trabajo sea un contenido teórico y una práctica reflexiva en la formación docente, ya que cumple con las normativas legales (Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 9.870) y responde a un compromiso con la justicia educativa y el aprendizaje situado.

5. Experiencia didáctica

El objetivo de la actividad a describir es aplicar los principios del DUA en la creación de propuestas educativas inclusivas, centrándose en la accesibilidad textual. Esta experiencia se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2024 en el Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IES Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba (Argentina) dentro del espacio curricular Unidad de Definición Institucional I, del 3° año de la carrera. Este diseño didáctico de actividades no intenta ser un "modelo único, ideal y acabado" para el tratamiento de esta temática, sin embargo, procura ilustrar una de las posibles maneras que puede adoptar este abordaje pedagógico.

Luego de introducir al grupo de estudiantes en la temática (exposición docente, lectura de material teórico y visionado de videos), se dispuso la conformación de subgrupos para la aplicación práctica de las sugerencias realizadas por Borsani (2019) sobre la accesibilidad textual.

En un primer tramo de la actividad, cada grupo eligió algunos de los libros que se utilizan en clases de Geografía en la escolaridad secundaria, los que habían sido llevados expresamente al aula, y eligieron párrafos en los cuales realizar las posteriores adecuaciones textuales. Algunos de los párrafos seleccionados abordaban expli-

caciones sobre biomas argentinos, el concepto de pirámide demográfica o elementos del clima, entre otras temáticas de la Geografía escolar (tabla 2).

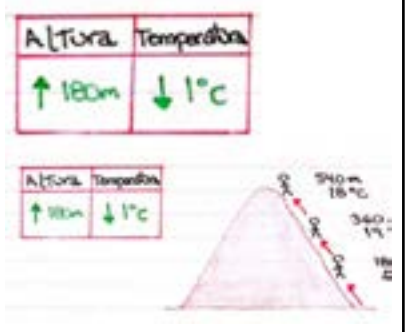
Tabla 2. Párrafos seleccionados y sus fuentes respectivas.

	Textos seleccionados	Fuente
Ejemplo 1	La temperatura es el grado de calor del aire. Uno de los factores que la modifica es la altura: a medida que se asciende disminuye la temperatura a razón de 1° C cada 180 metros, debido a que se produce un distanciamiento de la fuente de calor.	Chiodi, A. (ed.) (2005a). *Geografía del mundo en estudio,* Puerto de Palos.
Ejemplo 2	El parque es un bioma con cobertura vegetal discontinua. Presenta un clima cálido subtropical con precipitaciones abundantes, principalmente en verano, por el Ciclón Chaqueño que atrae los vientos húmedos del Atlántico. Estas precipitaciones producen el aumento del caudal de los numerosos cuerpos de agua, como ríos, arroyos y lagunas.	Chiodi, A. (ed.) (2005b). *Geografía de la Argentina en estudio*, Puerto de Palos.

Fuente: elaboración personal

En una primera adecuación textual, los textos originales fueron transformados en nuevas producciones textuales y gráficas, ya que una de las sugerencias sobre la adecuación textual indica el agregado de imágenes, audios o videos que aumente la accesibilidad cognitiva con este tipo de apoyos visuales y/o auditivos. En esa ocasión, solamente se realizaron refuerzos visuales (tabla 3).

Tabla 3. Párrafos intervenidos y sus representaciones gráficas.

	Textos adaptados	Gráficos
Ejemplo 1	La temperatura es la medida de calor del aire. Un factor que cambia la temperatura es la altura. A medida que la altura aumenta, disminuye la temperatura; baja 1° C cada 180 metros. Esto ocurre porque nos alejamos de la fuente de calor.	

Ejemplo 2	El parque es un bioma (ecosistema) que presenta vegetación (plantas) en algunos sectores, sí y en otros, no. Tiene clima cálido subtropical y muchas lluvias, sobre todo en verano. En la zona chaqueña (Norte argentino) suben las temperaturas (hace mucho calor) y atrae los vientos húmedos que nacen en el océano Atlántico. Esto provoca un aumento de precipitaciones (lluvias). Entonces al llover demasiado, los ríos, lagunas y arroyos crecen en su caudal (volumen de agua).	

Fuente: elaboración personal

En la imagen del ejemplo uno hay dos dibujos, en el superior se representa una elevación de terreno; a su derecha figuran tres esquemas de personas, una en la base de la elevación, otra en su sección media y la tercera, cerca de la cima. Al lado de cada persona aparecen los siguientes datos: en la persona cercana a la base, ciento ochenta metros y veinte grados centígrados, en la persona de la zona media, trescientos sesenta metros y diecinueve grados centígrados, y en la persona cercana a la cima, quinientos cuarenta metros y dieciocho grados centígrados. En el dibujo inferior se presenta una tabla de dos columnas, la primera columna tiene el título altura, una flecha verde apuntando hacia arriba y el dato ciento ochenta metros; la segunda columna tiene el título temperatura, una flecha verde apuntando hacia abajo y el dato un grado centígrado.

En la imagen del ejemplo dos hay un dibujo en el que se representa un paisaje, en el que figuran un arbusto en la sección izquierda, en el centro de la imagen hay una zona de vegetación de escasa altura y dos árboles en la sección derecha. Entre el arbusto y los árboles hay cuatro fechas y la palabra viento en una de ellas. En la parte superior del dibujo hay nubes, y debajo de ellas, figura la palabra lluvia y se representan gotas de agua cayendo a la superficie.

Posteriormente, estas creaciones fueron analizadas con mayor detenimiento y comparadas con ejemplos presentados por Borsani (2019), a fin de mejorarlas y lograr un "texto más accesible" en ellas, y también, para subsanar posibles errores conceptuales en las ideas a transmitir. Estas nuevas producciones textuales son las que figuran en la Tabla 4.

Tabla 4. Párrafos intervenidos por segunda vez

	Textos adaptados (2° vez)
Ejemplo 1	**Elementos del clima: la temperatura** • La temperatura es la cantidad de energía que posee el aire. • La temperatura se mide en grados centígrados. • La altura modifica la temperatura. • Cuando la altura aumenta, disminuye la temperatura. • La temperatura desciende 1° C cada vez que la altura aumenta 180 metros. • Esto sucede porque nos alejamos de la superficie de la tierra, que es calentada por los rayos del sol.
Ejemplo 2	• Biomas de Argentina: el parque • El parque es un bioma (región donde viven animales y vegetales, en equilibrio con el clima). • La vegetación en este bioma varía de tamaño y cantidad según sectores. • Este bioma tiene un clima cálido (altas temperaturas) y con muchas lluvias. • En verano ingresan vientos húmedos del Océano Atlántico. • Esto aumenta las lluvias habituales. • Al llover demasiado, tienen más agua los ríos, arroyos (caudal) y lagunas (volumen).

Fuente: elaboración personal

En ellas se observa el agregado de un título y un subtítulo que resume y sugiere el contenido a desarrollar, se agregaron algunas oraciones al texto original a los fines de hacerlo más comprensible, y en cada oración se presenta una idea puntual. Además, se utilizó un tamaño de letra más grande, una alineación izquierda del texto y un mayor interlineado.

6. Reflexiones finales y conclusiones

Aunque sea una etapa inicial de la implementación de principios sobre accesibilidad textual en la adaptación de recursos didácticos, la realización de estos ejercicios demostró cómo la adecuación del lenguaje y la inclusión de descripciones alternativas mejoran la comprensión de conceptos geográficos.

La actividad cumplió con el objetivo general de conocer estrategias inclusivas para elaborar recursos didácticos innovadores y efectivos. La integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la accesibilidad textual permitió crear una pro-

puesta pedagógica que facilita la inclusión de estudiantes en clases de Geografía, a través de la adecuación textual, demostrando ser eficaces para hacer el contenido geográfico más accesible y comprensible. Esta práctica no solo facilita el aprendizaje para estudiantes con discapacidades, sino que también beneficia a aquellas personas con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Por otro lado, la implementación de las orientaciones teóricas y prácticas enunciadas en el modelo DUA garantiza "una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos", como indica el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4).

En el interior de cada agrupamiento de estudiantes hubo un proceso de reflexión y ajuste de los textos reelaborados; esto permitió realizar mejoras basadas en la retroalimentación obtenida y una mejora en las habilidades comunicativas en el grupo de estudiantes, ya que debían reescribir textos aplicando las recomendaciones pertinentes a fines de transformarlos en versiones accesibles.

Al capacitar a los futuros docentes para que diseñen y adapten textos geográficos accesibles, se garantiza que todos los estudiantes accedan a la información y participen en el aprendizaje de una manera autónoma. Este enfoque no solo mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la geografía, sino que también refleja un compromiso con la igualdad de oportunidades y la justicia educativa.

La inclusión de la enseñanza de la accesibilidad textual en la formación docente inicial debe ser una prioridad, asegurando que los futuros educadores tengan la preparación para enfrentar la diversidad en sus aulas y ofrecer una educación que valore y respete las necesidades de todos sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9, 55-66.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA). *Pautas para su introducción en el currículo.* España. Recuperado de www.educadua.es.

Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho,* Homo Sapiens Ediciones.

Borsani, M. J. (2023). Clase 1 Pensar en clave de accesibilidad, En *Propuestas de enseñanza para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Chiodi, A. (ed.) (2005a). *Geografía del mundo en estudio,* Puerto de Palos.

Chiodi, A. (ed.) (2005b). *Geografía de la Argentina en estudio*, Puerto de Palos.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (2018). *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Ministerio de Educación* (Ar-

gentina).

Ley 26206, de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007.

Ley 9870, de 2010, de Ley de Educación Provincial, Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, 6 de enero de 2011.

Robaina, I. C., y Barado, J. S. (2023). Lectura fácil y educación inclusiva. Una propuesta de accesibilidad cognitiva para el trabajo de género en el aula de educación primaria. *Revista EXPE: EXperiencias y Proyectos Educativos*, (7), 84-103.

Una mirada psicomotriz a la Pedagogía Waldorf
El tono, el gesto, la mirada y la voz en el marco de la propuesta pedagógica de una escuela de pedagogía Waldorf en la localidad de Saldán, Provincia de Córdoba

Sánchez, Patricia[1]
patricia.sanchez1667@gmail.com
Vidal, María de los Ángeles[1]
maritavidal66@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se basa en la Tesis Final de Licenciatura en Psicomotricidad realizada en la Universidad Nacional Tres de Febrero en convenio con el Instituto Dr. Domingo Cabred, Córdoba, año 2011 a 2013.

Dicha investigación tuvo como objetivo principal indagar acerca del lugar del cuerpo en una escuela que adhiere a la Pedagogía Waldorf.

La Pedagogía Waldorf es un modelo cuyas prácticas se basan en los lineamientos filosóficos de la Antroposofía que propone una manera particular de ver y entender al hombre, y, por ende, al hecho educativo.

Como elementos fundantes de la constitución psicomotriz del cuerpo observamos la actitud postural y la implicancia del tono, el gesto, la mirada y la voz en virtud de entenderlos también como indicadores visibles que se juegan en el hecho educativo.

Para ello, realizamos una descripción analítica de diferentes momentos de la jornada escolar al primer grado de una escuela de pedagogía Waldorf, de la localidad de Saldán, Provincia de Córdoba, Argentina. Así mismo, nos ha parecido interesante recuperar lo que ya se ha dicho del lugar del cuerpo en la escuela desde diferentes prácticas pedagógicas de la escuela pública para comprender, por analogía o contraste, el lugar del cuerpo en la propuesta de esta escuela.

Nuestro interés en este modelo pedagógico se generó a partir de observar

1 Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

ciertas particularidades referidas a los modos vinculares y a la organización de los espacios y los tiempos.

Palabras clave: Mirada psicomotriz, actitud postural, Pedagogía Waldorf

Introducción

Se llega a afirmar que toda pedagogía es corporal, porque aun negando al cuerpo habla del cuerpo por su invisibilidad. (Mo, 2010 p.3)

Distintos autores (Milstein y Mendes, 1999; Pedraza, 2010; Carli, 1999; Lezcano, 1998, entre otros) refieren que, en su versión dominante o hegemónica, la escuela como agente de reproducción social, ha sido determinante de una cultura somática enraizada en el racionalismo y el enciclopedismo. Se trata de un dispositivo en el cual el poder de la razón parece imponerse sobre los cuerpos casi siempre en quietud.

Desde el campo de la pedagogía, Scharagrodsky (2010), opina que la escuela como dispositivo puede entenderse como construido para acallar al cuerpo a través del encierro, controlándolo dentro de un edificio, de un aula o en los límites de un banco. Esto "permitió naturalizar el espacio del cuerpo infantil como el de un sujeto dependiente, obediente y fundamentalmente dócil" (p.5). También afirma que las disciplinas escolares como la Educación Física, por ejemplo, que supuestamente ponen en su centro de atención al cuerpo, gozarían de menor prestigio curricular que el resto. Justamente desde la perspectiva de la Educación Física dos autores proponen reflexionar sobre el disciplinamiento, quietud y silencio de los cuerpos que se vivencia en la escuela. Uno de ellos, Sassano (2000) opina que la escuela misma determina el accionar del cuerpo, delimitando tiempos y espacios para ello, como el recreo, las clases de Educación Física o Expresión Corporal, no permitiendo el movimiento fuera de estos contextos. Mientras que Vigarello (2005) hace mención a la "vigilancia de las actitudes" en la búsqueda de un cuerpo perfecto, armónico y saludable que "enmascaradamente" valora la higiene, el cuidado y la prevención, pero en realidad apunta a la disciplina tendiendo a una "estandarización de modelos". Desde este mismo campo, Varela (2001) define la cultura somática escolar como "el moldeamiento sufrido por los cuerpos infantiles en el nombre de una buena educación".

Cabe destacar que históricamente hemos asistido a un sinfín de ideologías preconizadas por las diversas corrientes pedagógicas que llevaron a entender de diferentes maneras el hecho educativo. Según Carli (1999), especializada en educación e infancia, en la modernidad la educación sirvió para alejar a la niñez del mundo del atraso y la "barbarie" desde un imaginario sociocultural existente en ese momento. Las escuelas se debatían entre la pedagogía naturalista de Rousseau y la pedagogía social de Pestalozzi, quien valoraba la educación masiva de los niños, impartida por un único maestro. En Argentina, Sarmiento (1845) pensaba la educación como medio de movilidad social que permitía a los sujetos ingresar a la "civilización" que tenía como modelo

al "blanco europeo" en contraposición a la "barbarie", representada por el criollo nativo, a la vez que su obligatoriedad permitía el ingreso del niño a una cultura y un orden público. El maestro se erigía así, como autoridad, donde la obediencia y quietud se constituían en la jornada escolar como símbolos obligatorios de respeto y disciplina. A esta época corresponden las prácticas de formaciones extremadamente simétricas de niños en filas, sentados prolijamente en bancos, con guardapolvos blancos igualitarios, donde al decir de Varela y Álvarez Uría, citados en Carli (1999) la escolarización fue una "maquinaria de gobierno de la infancia" (p.24)

Desde nuestra especificidad disciplinar, la Psicomotricidad, Mo (2010) reflexiona que en la escuela siempre hubo demandas al cuerpo, a veces pidiendo quietud, a veces pidiendo acción, por momentos que hable, por momentos que calle, pero sugiere que esa demanda ha estado ligada siempre a la restricción de las expresiones de los sujetos y apunta además a la homogeneización, es decir a igualar las respuestas de los mismos en una unicidad de actitudes sostenidas en el tono, el gesto, el ritmo y la modalidad de adaptación al entorno, generando en los niños una especie de "molde" como resultado de "la crispación de la postura por el trabajo de orden y de mímesis"(p.3)

Ahora bien, es importante señalar que a pesar de esta tendencia claramente homogeneizante e invisibilizante del cuerpo en la vivencia escolar, aunque no siempre reconocido como sugiere el epígrafe inicial y como acabamos de referir, el cuerpo del sujeto que aprende en su singularidad es el protagonista; centro de las preguntas, cuestionamientos, postulados y prácticas que se manifiestan al interior de la escuela, tanto en su presencia concreta como en su invisibilidad o ausencia.

Scharagrodsky (2010) afirma, "Ninguna cultura ni organización social o política (…) ha ignorado al cuerpo. (…) Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales, y familiares, (…) las que modelan el cuerpo". (p.2)

Este postulado muestra que, en un campo de acción interesado en los aprendizajes como la pedagogía, también se instala la importancia de la corporalidad en los vínculos y las relaciones sociales, especificando que no es el potencial biológico el determinante. En este mismo sentido para la psicomotricidad tampoco lo es, dado que desde esta perspectiva se reconoce una gran brecha entre organismo y cuerpo, siendo ésta una disciplina que viene a cuestionar precisamente aquellas prácticas que relegan el lugar del cuerpo o lo ubican como protagonista sólo en algunos momentos de la jornada escolar.

Para reflexionar desde una perspectiva psicomotriz sobre el cuerpo en la escuela, es necesario conocer, el proyecto o modelo educativo que cada institución sostiene y que a la vez especifica su marco de trabajo, roles, funciones, jerarquizaciones y discursos. Por otra parte, es fundamental considerar lo que significa la Psicomotricidad con su manera particular de ver y entender al cuerpo. Desde nuestra mirada esta es una disciplina que sostiene al deseo como motor de relación y establecimiento de la dinámica vincular, y al cuerpo como construcción, en relación intersubjetiva con un Otro significativo que traduce el mundo de la cultura y decodifica las significaciones y las demandas, favoreciendo también la posibilidad de que el cuerpo sea considerado

al interior de la vida misma de la escuela.

Por eso es que teniendo en cuenta el proyecto o modelo educativo, de las corrientes pedagógicas existentes nos ha interesado particularmente la propuesta de la denominada Pedagogía Waldorf. Ello es así por nuestra experiencia personal. Una de las autoras acompaña procesos de inclusión escolar en una escuela de la localidad de Saldan, que adhiere a esta Pedagogía, generándose en este marco de trabajo muchos interrogantes referidos a la implicancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje, los modos vinculares, el uso de la mirada y de la voz por parte del docente y la peculiar organización de los espacios y los tiempos planificados en esta escuela, lo que genera un escenario particular en el desarrollo de la jornada.

Es importante señalar que la Pedagogía Waldorf propone entender al ser humano en una tripartición cuerpo, alma y espíritu y su método contempla la organización en épocas, con marcados rituales y rutinas que impregnan su desarrollo en una dinámica particular, adhiriendo a una manera de pensar y ver al hombre marcado por los lineamientos de la filosofía antroposófica. Puede vislumbrarse entonces que el modelo pedagógico histórico dominante sostenido por la escuela pública desde sus inicios y la Pedagogía Waldorf ofrecen distintas perspectivas acerca del hecho educativo, como así también proponen diferentes maneras para abordar al sujeto que aprende.

Cabe aclarar que para referirnos al "hecho educativo" adherimos a la postura de Antelo (2003) quien lo define como una "operación humanizante" (p.3), proceso de transmisión y apropiación de la cultura y relaciones sociales, entramado simbólico donde el sujeto se desarrolla, dado que no se nace sujeto, sino que se hace sujeto en relación a un Otro, en un escenario transferencial, en un marco social.

La perspectiva psicomotriz plantea una importante diferencia entre organismo y cuerpo. Nuestro enfoque propone que el cuerpo es "condición de la subjetivación humana, fuente y mediador de experiencias sensibles, canal y metáfora del lenguaje" (Mo, 2010, p.1) Así, el vínculo con el Otro pone al cuerpo en el lugar de privilegio por excelencia para el despliegue de una enorme gama de modos de relación.

De Ajuriaguerra (1993) resalta en este sentido, la importancia de la dinámica vincular haciendo hincapié en que la existencia del propio cuerpo está ligada al cuerpo del otro, que es condición de desarrollo del sujeto y factor esencial en la construcción de su corporalidad.

A partir de estas consideraciones nos preguntamos por el lugar del cuerpo en la escuela, en este caso en la particularidad de una escuela con Pedagogía Waldorf.

Otra cuestión que nos ha parecido interesante plantear es acerca de si existen diferencias con el modelo sostenido por la escuela pública y en ese caso, si cobra el cuerpo distintos valores, o tiene alguna consideración particular al interior de la práctica cotidiana de la escuela elegida para la observación. La propuesta del presente trabajo entonces es mirar desde una perspectiva psicomotriz la práctica escolar en esta escuela de Pedagogía Waldorf.

La observación, descripción y análisis se realizará con los niños y maestros del primer grado, en el momento de las rondas de inicio de la jornada escolar y salu-

dos, la entrada al aula y un taller de arte.

1. La Pedagogía Waldorf

Para comprender la especificidad de la propuesta de la Pedagogía Waldorf, mencionaremos aquellas diferencias más significativas que se evidencian respecto a la versión hegemónica de la escuela pública a la que ya hemos hecho referencia, retomando la idea de la fuerte tendencia homogeneizante, representada por guardapolvos blancos, las estructuradas filas de saludos, la figura de la dirección como representante de la autoridad y la disciplina, etc., de la que sin ser hoy quizás tan lineal o taxativa como la marcaron sus orígenes, aún continúa impregnada del discurso positivista sobre el que se fundó.

En contrapartida a esa mirada homogeneizante que prioriza el producto por sobre los procesos y apunta a los logros intelectuales, la Pedagogía Waldorf se propone respetar el proceso madurativo de cada estudiante "equilibrando y fomentando su intelecto", su "sensibilidad artística" y su "voluntad", para "capacitarle ante los desafíos de la vida", intentando una "educación integral" en la que se combinen "armónicamente" las "actividades intelectuales, artísticas y prácticas".

A diferencia de lo que sucede en la escuela pública, aquí los y las estudiantes elaboran e ilustran sus propios libros, no utilizan libros de texto editados de acuerdo con los lineamientos curriculares prescriptos por el Ministerio de Educación sino libros de consulta, haciendo cada uno la búsqueda de la información que necesite, que luego se socializa con el resto de los/las compañeros/as.

Algunas de las premisas de esta práctica pedagógica, en lo que también difiere de la escuela pública es la cantidad de niños/as por grado (máximo entre 10 y 15 alumnos).

Otra importante característica diferencial es que un mismo maestro/a acompaña al mismo grupo de los 7 a los 14 años, proponiéndose como el principal traductor de todo lo que el/la niño/a necesita conocer sobre el mundo al "idioma de la imaginación", con un carácter progresivo en función del desarrollo de las capacidades y del conocimiento cultural de cada niño/a. Asimismo, es quien coordina el proceso educativo de cada estudiante con el equipo de docentes y el apoyo de las familias, mostrando por momentos el hacer como modelo o guía, pero también generando espacios de libertad en los que los estudiantes descubren, exploran y crean, respetando las singularidades. Esta constituye otra marcada diferenciación con la escuela pública, dado que las llamadas Escuelas Waldorf funcionan como una comunidad, donde confluyen igualitariamente estudiantes, madres, padres y maestros/as en continuo proceso de aprendizaje, y los roles y funciones se vivencian de manera distinta, no hay un régimen orgánico, jerárquico, verticalista para su organización.

2. El orden escolar y la actitud postural

Cada institución propone un "orden escolar" particular que incluye todas aquellas prácticas que caracterizan su singularidad y que resultan "naturales" a los actores sociales, Milstein y Mendes (1999) lo definen de la siguiente manera: "Una categoría social producida y reproducida por actores sociales como parte de la interpretación y de la orientación de sus prácticas en la realidad cotidiana de la escuela, e integra el sentido común pedagógico". (p.34)

Así el "orden escolar" es el responsable de establecer la vida cotidiana de la escuela, y de moldear el proceso de construcción de la corporalidad, por lo que resulta relevante la comprensión psicomotriz del cuerpo en tanto "una construcción en y para la relación con otro" (González, 2009, p.138), en un tiempo y un espacio determinado.

En este sentido destacamos la estrecha relación entre lo determinado por el orden escolar y la dinámica vincular intersubjetiva que marca la construcción de la corporalidad del sujeto en un entramado de coordenadas temporo-espaciales.

Cuando el sujeto se inserta en el orden escolar ya trae un sistema de creencias, normas y reglas, que incorporó en su relación con su entorno inmediato y que lo predisponen a actuar de determinada manera. Esa incorporación se produce a través de un Otro que codifica y decodifica los códigos culturales que atraviesan y marcan huella en el sujeto haciendo de él/ella, un sujeto perteneciente a ese entorno cultural. Milstein y Mendes (1999) definen este hecho como "proceso de corporización".

Este proceso es resultante de una transformación de la naturaleza biológica del individuo en naturaleza humanizada a través de las relaciones sociales, así el cuerpo es un producto social e histórico. Es producto de una construcción donde se corporiza la cultura a partir de la relación con un Otro que la introduce. Es la "operación humanizante" de Antelo que habíamos citado en párrafos anteriores y que permite trascender la brecha entre organismo y cuerpo tal como lo plantea el enfoque de la Psicomotricidad.

En referencia a la construcción corporal, es importante destacar que ya desde sus comienzos, la mirada, el toque, la caricia, el sostén, el ritmo, la espera, las rutinas, los rituales, el lenguaje son las primeras informaciones del afuera que dan inicio a la disposición para establecer el lazo al Otro. Así, de Ajuriaguerra (1980) ha postulado que "el recién nacido es manipulado por el otro y es en los movimientos del otro donde tomarán forma sus primeras actitudes" (p.12). El cuerpo capta al Otro y es captado por él, allí las funciones corporales se despliegan como producto de esta relación dialéctica, que este autor denominó "dialogo tónico".

También afirma que el primer espacio relacional entre el/la niño/a y la madre es la postura, donde se vivencian acomodaciones y alternancias que tienen que ver con los estados de satisfacción e insatisfacción de aquellas necesidades biológicas ligadas a la función corporal y que generan en el/la niño/a las huellas del placer-displacer traducidas en tensión y distensión, entendidas como fluctuaciones tónicas. De esta manera podemos afirmar que al nacer el sujeto cuenta con un organismo, pero debe

construir su cuerpo. Esa construcción intersubjetiva que se desarrolla en un escenario simbólico instala postura y facilita la apropiación de la misma por parte del/la niño/a, donde el tono al decir de González (2009) "vehiculiza la primera modalidad de ser en el cuerpo con que el sujeto cuenta" (p.15)

De acuerdo con González (2009) la estructura tónico postural sería el primer indicador del proceso de construcción corporal. Así, el campo tónico postural se desplegará en tanto el Otro inscriba marca significante, introduciendo al cuerpo del sujeto en el lenguaje, donde la madre, en su función materna nombra al cuerpo y decodifica la demanda.

Para Wallon (1964), la función tónico-postural y motriz tiene un carácter humano y social con una función de relación e intercambio con el otro, siendo el movimiento, los gestos, el tono y las posturas los representantes psíquicos en el cuerpo. Ha introducido también, la importancia de ver a las funciones musculares del cuerpo mucho más allá de lo anatómico, instrumental y efectista. Justamente este importante referente de nuestra construcción disciplinar profundiza los alcances del concepto de tono muscular a partir de considerar la emoción. Ello nos permite pensar en un sujeto que da a ver en su cuerpo los procesos internos, la construcción de su personalidad, las huellas de su historia producto de las interacciones tónico-emocionales con su entorno. Así, la comunicación por excelencia es la función postural ligada a la emoción, que como se dijo, es escenario donde se despliega el vínculo.

El tono es sostén del movimiento y del gesto, por ende, la función motriz deja de ser solo un acto mecánico dado que expresa la satisfacción o el malestar del sujeto y le da significado. Dice Wallon que el tono es una función que fluctúa de acuerdo con los estados emocionales, siendo el lugar de la vivencia de la unicidad corporal. En este sentido Marazzi (2000), continuando con la postura walloniana, explicita que: "A partir de la alternancia entre los estados de tensión y relajación, de las fluctuaciones entre los encuentros, desencuentros, (...) se arman ritmos (...) que ponen en funcionamiento la función tónica". (p.132)

Las fluctuaciones tónicas que se manifiestan en las diferentes actividades y situaciones vividas por los sujetos están ligadas a las armonías - desarmonías que se arman entre los ritmos propios del sujeto y los ritmos del entorno. Cabe preguntarse: ¿Qué valor cobra la tensión- distensión en la comunicación, en los aprendizajes, en la sensorialidad, en el lazo al otro?

Berges (1996), siguiendo a Wallon define la postura como receptáculo de lo que viene del afuera y sostiene que es modulada por esos estados de tensión-distensión. Lo que viene del afuera, donado por el otro, se modula según Berges, por los estados de fluctuación tónica que se generan en la recepción, en la manera en que el sujeto registra el intercambio estableciéndose allí un dialogo tónico que caracterizará la dinámica vincular.

> La puesta en función de las fluctuaciones tónicas en relación al Otro que inscribe lo sensible en el campo tónico postural, es el origen del deseo en el cuerpo, estructurado en torno al placer, (...) receptáculo y lugar de la postura.

(Manghi, 2011, p.88)

El dinamismo tónico al que hemos hecho referencia se experimenta entonces en el eje del cuerpo, donde se instala la postura, donde se vivencia el intercambio tónico postural, donde el Otro dona presencia-ausencia en la inscripción simbólica, que el sujeto vivencia en la construcción de su cuerpo.

Estas manifestaciones son huella mnémica en su historia singular. Son facilitadores de un ingreso según Manghi (2011) hacia la "constitución psicomotriz del cuerpo en la apropiación de la postura, posibilitando la primera ligazón psicomotriz somática-funcional y psíquica" (p.89)

Precisamente González propone que en las escuelas no sólo hay que focalizar en "los procesos de representación cognitiva del espacio, tiempo y esquema corporal, sino también en la adecuación tónico-postural" (p.5)

Podemos pensar que en el orden escolar el cuerpo continúa construyéndose en las relaciones que el sujeto establece con el entorno. Esos modos de intercambios relacionales se darían a ver entonces en la actitud postural de los sujetos, entendida como la preparación para el movimiento, acto o gesto que se va a desarrollar y muestra la emoción puesta en juego en la organización de la ejecución.

Si la emoción está presente entendemos con Wallon que la visibilidad del acto, del gesto o del movimiento estaría en el tono y sus expresiones. Asimismo, podemos pensar que aquellas manifestaciones corporales que marcan la dinámica vincular determinan el estilo relacional entre los sujetos y así, el tono, el gesto, la voz y la mirada, evidenciarían las características del vínculo, la manera en que el adulto-docente y el niño participan, siendo indicadores visibles de la interacción del sujeto con el orden escolar.

Por todo lo expuesto nos preguntamos ¿qué actitud postural se observa en los intercambios relacionales entre niños y maestros de la escuela observada? ¿Qué particularidades se pueden apreciar en los gestos, las miradas y el uso de la voz?

Para abordar estas cuestiones nos parece necesario establecer aquellos parámetros que nos servirán de marco observacional:

2.1 El gesto

El movimiento cobra sentido en tanto porta una significación y se vuelve gesto en la relación con el Otro, que lo resignifica, le da valor y decodifica la demanda expresada en el mismo. Se entablaría un código cultural, un ida y vuelta de respuestas, un *feed back*, en fin, una comunicación. El gesto es entonces, un acto comunicativo corporal que se construye en el intercambio con Otro, en un entramado espaciotemporal.

Calmels (2009) acompaña la palabra gesto con la palabra "expresivo" para acentuar el valor de constitución simbólica del movimiento en un "signo en la trama comunicacional" (p.67)

2.2 La voz

Calmels (2009) sostiene que "la voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal. Cuando muestro la voz pongo el cuerpo". (p.38)

Expresar la voz es mucho más que simplemente emitir sonidos. La voz es una construcción del sujeto a través del deseo del Otro, es parte de nuestra identidad y nos representa también de acuerdo con los estados emocionales.

Es menester reflexionar que la voz antecede a la palabra, que ésta cobra sentido cuando se amalgama a la voz y hace del lenguaje verbal ***un instrumento que la voz pone en juego***. La entonación, la prosodia, el ritmo, los graves y agudos de los sonidos emitidos marcan una significación en la comunicación que se establece, cargando de un potencial simbólico a la relación como, por ejemplo, las primeras expresiones maternas con el bebé.

2.3 La mirada

Calmels (2009) señala que "la mirada más que una propiedad de la vida orgánica es una construcción corporal" (p.55)

La mirada coloca a la visión en un estatuto simbólico que carga de significado a la función visual. Por ello la madre no solamente "ve" a su hijo/a, sino que lo/la "mira". Dice Calmels (2009) que la mirada amorosa no ve, sino que mira, porta una carga de subjetividad que la diferencia de la mera visión, donde el mirar y ser mirado ocurre en un tiempo y un espacio subjetivado y subjetivante. De acuerdo con Levin (2000), en ese espacio subjetivante "el niño se encuentra fascinado y apasionado por la mirada que lo mira capturándolo" (p.117)

La mirada marca una impronta de comunicación que registra, en uno y en el otro, aquellas expresiones que, sin necesidad de la palabra o de la acción, manifiestan un decir, un hacer. "La mirada es un gesto, el mayor de los gestos. La mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Mirar es poner el cuerpo" (Calmels, 2009, p.56)

Es importante destacar que la voz y la mirada caracterizan el estilo de relación que se establece entre el sujeto y su Otro significante, a partir de las fluctuaciones tónicas de los ritmos de intercambio, donde tomarán forma sus actitudes en sintonía con los movimientos del Otro y a la vez, construirán el gesto en el entramado espaciotemporal.

Por ello, nuestra observación psicomotriz en la escuela de pedagogía Waldorf elegida, focalizará estos aspectos, partícipes necesarios en la construcción de la corporalidad del sujeto y manifestación visible de la actitud postural del cuerpo.

3. Observación y análisis

La observación se realizó durante el año lectivo 2012, en tres momentos específicos: abril, agosto y noviembre.

Hemos focalizado en algunos momentos de la jornada escolar donde los intercambios relacionales entre los niños y los docentes muestran particularidades relativas al uso de la voz, la mirada y los gestos, que se manifiestan en el tono y la actitud postural de los sujetos: las rondas de inicio, la entrada al aula y un momento del taller de arte.

Es menester aclarar que, a los fines de contrastar los discursos institucionales y la práctica cotidiana, se realizó observación directa y análisis del proyecto educativo de la escuela (P.E.I.) que no se incluye en el presente trabajo por cuestiones de espacio.

3.1 Contexto organizacional espacial y temporal

La escuela que observamos está situada en la localidad de Saldan, Provincia de Córdoba, está rodeada de una frondosa arboleda, un río y el edificio se asemeja a una casona antigua, cuyo diseño espacial, recrea los lineamientos de la Pedagogía Waldorf.

A diferencia de la escuela pública donde la Dirección responde a un modelo panóptico que permite una mirada de control y es el lugar del disciplinamiento y toma de decisiones, en la escuela observada la libertad de tránsito y permanencia permite una circulación más bien libre y despojada de toda restricción lo que favorece una utilización del espacio que no promueve jerarquizaciones.

La sala de primer grado se denomina “la casita” por su forma y estilo, en la puerta de entrada hay tres escalones hacia abajo.

El patio posee diferentes desniveles tipo terrazas al estilo de las construidas por los pueblos originarios para la siembra. A un costado del aula hay un horno de barro que usan conjuntamente niños/as, madres, padres, maestros/as en diferentes actividades.

En cuanto a la organización temporal, la escuela cuenta con un solo turno que funciona por la mañana, desde nivel inicial a sexto grado. Por la tarde funcionan talleres opcionales. Cada jornada comienza con 15 minutos de espera en los que los/las niños/as se encuentran en libertad de hacer, de jugar, de investigar, de compartir.

La jornada escolar cuenta con un solo recreo de una hora de duración, rondas de inicio con numerosas rítmicas acompañadas con movimientos corporales; el trabajo de aprendizaje específico es de media hora, la merienda compartida también. Todos los días hay un momento de actividad artística o práctica como huerta y jardinería, música, pintura, etc.

Esta organización de los tiempos, a diferencia de la escuela pública, permite una vivencia más laxa, más blanda del tiempo, que por el modo en que se presentan las actividades genera un ritmo institucional particular que se hace evidente a partir de las regularidades, periodicidades, rutinas, normas y rituales que lo organizan y que describiremos a continuación.

3.2 Momentos observados

3.2.1. Rondas de inicio: Las maestras comienzan a caminar por el patio de modo pausado, suave, moviendo su cuerpo con cadencia armoniosa, haciendo palmas, marcando secuencias rítmicas regulares lentas, indicando corporalmente este ritmo con movimientos que expresan marcada sintonía con el ritmo de las palmas. Así se realiza el llamado para hacer la ronda de saludo inicial de la jornada, que se hace de la misma manera todos los días. Esta es una de las rutinas que, como marca la Pedagogía Waldorf, la escuela sostiene en su organización diaria. También se aprecia el rol docente en su manera de mostrar el hacer, como modelo, como guía, pero sin imposición ni disciplinamiento, sino invitando al/la niño/a. El llamado al inicio de clases implica corporalmente a los sujetos que se suman a una armonía de movimientos que ritualizan el saludo. En la escuela pública, también se dispone el momento de entrada con un ritual, pero allí se homogeniza la acción, se realiza una fila impersonal organizada solo para generar control y quietud de los cuerpos como modo disciplinado de empezar el día, se valora el "orden" sobre el proceso, a diferencia de la escuela observada donde cada niño participa en los movimientos como quiere y como puede.

Los/as niños/as se acercan con un caminar expectante, atento y enérgico, el torso medianamente adelantado, levemente rígido o tenso, miembros superiores semi flexionados a la altura del torso, algunos con puños cerrados. Recorren el espacio con pasos más bien cortos, rápidos, con pisada fuerte y ruidosa. En algunos se observa una incipiente carrera. La mirada suele enfocar el piso, el rostro muestra cierta rigidez en el gesto, denotando algo de incertidumbre y timidez. (abril de 2012)

Hacia el final del año, hay una sustancial diferencia, los niños se dirigen a la ronda con una caminata pausada, siguiendo corporalmente el ritmo de las palmas de la maestra, los miembros superiores a los costados del cuerpo se balancean en consonancia con los inferiores mostrando armonía en el movimiento, los pasos son más largos, con pisada firme pero suave. El rostro muestra sonrisas, distensión en el gesto, la mirada al frente buscando al docente o mirando libremente alrededor, expresando placer en la actividad, con movimientos de la cabeza que acompañan a la cadencia rítmica de la marcha.

Durante el transcurso del año, la participación continua de los niños y las niñas en estas ritualizaciones del orden escolar, se fueron "naturalizando" en virtud del proceso de corporización de la cultura escolar realizado a través del intercambio relacional con Otro (el docente) que decodificó los códigos culturales escolares en una dinámica vincular que, a la vez, dinamizó el diálogo verbal y no verbal, tónico y gestual entre niños/as y docentes. El cuerpo, receptáculo de los intercambios, incorpora lo que viene del afuera modulado por la tensión-distensión que genera el vínculo, oscilando entre estados de placer-displacer, satisfacción o malestar. Aquí el niño ha sido captado por ese Otro, que ha generado un vínculo acogedor, altamente positivo y segurizante, donde la puesta en función de las fluctuaciones tónicas desde el registro del placer, de lo grato, ha permitido una acción más relajada y distendida, observada en el despliegue del campo tónico postural, en la armonía, cadencia y ritmo del movimiento. Al ser

inscripto por el Otro desde lo sensible favorece el deseo en el cuerpo, y de ese modo se posibilita la aprehensión significativa de los aprendizajes.

El/la niño/a demuestra en su hacer el placer, el agrado, la libertad de creación que a nuestro modo de ver favorece las apropiaciones. Se fueron generando espacios para que el/la mismo/a niño/a descubra a su tiempo la manera de ser y de hacer desde el despliegue corporal en la participación de esta rutina, entendiendo que ésta implica una organización espaciotemporal que involucra actitudes posturales significativas que, a su vez, favorecen los espacios comunicativos, y que privilegian, de alguna manera, el diálogo corporal en las interacciones cotidianas.

Viñeta

Se arman rondas concéntricas que giran intercaladamente con los niños de los diversos grados. unas hacia la derecha, otras hacia la izquierda. Los niños de primer grado se encuentran en el corazón de la ronda los acompañan dos alumnos de grados más altos y la maestra. Tomados todos de las manos en posición de pie, con plantas completamente apoyadas, leve apertura de miembros inferiores que sigue la línea de la cadera y rodillas semi flexionadas.

Con voz suave y pausada, tono bajo, ritmo cadente al hablar, la maestra propone un saludo a la naturaleza con una canción. Enfatiza algunos términos para mantener la atención al tiempo que su mirada se dirige a cada niño como invitándolo a participar y su rostro denota un gesto sereno, afable con una continua sonrisa. Saludan a la madre tierra, al sol y al aire. Cada elemento se acompaña con movimientos corporales, mímicas de brazos y cabeza, alternando la participación de los segmentos del cuerpo de acuerdo a la letra de la canción (ej.: sol con miembros superiores en extensión se elevan)

El maestro muestra la secuencia mientras canta y el grupo la sigue. Al principio los niños miran con atención e intentan copiar exactamente el gesto propuesto, esperando una mirada de aprobación del adulto que al ser obtenida habilita a un mayor despliegue de los movimientos corporales. (abril de 2012)

Como continente de envoltura simbólica, la voz y la mirada son medios por los cuales el adulto-docente genera un espacio de relación que el/la niño/a recepta, incorpora y responde desde su singularidad, armándose allí un escenario dialógico verbal y no verbal. El atravesamiento cultural del orden escolar, mediatizado por el lenguaje usado por el/la docente a la vez que las inflexiones de la voz y la particularidad de la mirada facilitan al/la niño/a la posibilidad de ingresar a ese orden escolar demarcado por disposiciones singulares. Estas disposiciones se corporizan en el/la niño/a, que vivencia un encuentro entre lo que trae y lo que recepta en este orden escolar, construyendo junto con el Otro sus modos relacionales.

Hemos observado también, que es una constante en el desarrollo de la jornada escolar una cordial invitación a participar por parte del docente, con una mirada que sostiene y que contiene, una voz suave, pausada, en un tono bajo, que favorece el espacio de creación en el que los niños pueden desplegar sus posibilidades y compartir, haciéndose presente el compromiso e involucración con el proceso de cada uno, en sintonía con la actitud postural y proponiendo un vínculo donde el niño no es solo

"visto" sino "mirado".

3.2.2 La entrada al aula

Viñeta

La maestra se acomoda en el portal, en la parte más baja de la escalera, inclina su torso hacia adelante y flexiona sus piernas (a modo de reverencia) hasta quedar su mirada a la altura de la del niño, postura que modula con cada pequeño en particular según la altura de cada uno. Desde esta postura ofrece una de sus manos con la palma hacia arriba, cada niño se para en el umbral y coloca su mano sobre la de la maestra, ésta la toma, coloca la otra mano sobre la del niño suavemente, y saluda uno a uno dirigiendo su mirada a los ojos, con un gesto acogedor nombrando a cada niño por su nombre y anteponiendo un adjetivo que lo describe, por ej: -"adelante atento príncipe O", e invitándolos a pasar al aula con rostro expresivo que muestra agrado, contención, alegría, y enmarcado en una gran sonrisa. Los niños responden acomodando su cuerpo en posición de pie sin flexiones ni inclinaciones, ofrece cada uno su manito colocando su palma hacia abajo sobre la de la docente, algunos reciben el saludo con una gran sonrisa, con los pies apoyados en ambas plantas en el primer escalón, torso erguido, mirada atenta y cuando la docente termina su saludo responden con una semi - flexión rápida diciendo con voz suave tendiendo a baja, -buen día maestra, otros en el momento de la toma de la mano, mueven uno de sus pies rápidamente como realizando punteo sobre el escalón. (agosto de 2012)

El uso de la voz, el gesto y la mirada es suave, pausado, tiene una característica especial, es con ellos que se acoge al sujeto, se aprueba o desaprueba una acción. El hecho de mirar a los ojos, acomodar la altura del cuerpo del docente a la altura del cuerpo de cada niño/a facilita el diálogo corporal. Esta actitud postural porta una significación simbólica y dinamiza los canales comunicativos, genera un espacio en el que el cuerpo cobra significado en sí mismo al decir y al hacer. La voz y la mirada se hacen cuerpo en la relación. La voz pone cuerpo a la palabra y la mirada, como sostiene Calmels (2009), abraza, sostiene, acaricia, modificando el gesto corporal del niño que recepta el intercambio. Cabe señalar sin embargo que, si bien la actitud siempre es contenedora, no deja de ser firme cuando se considera que debe serlo, como se observa en la siguiente viñeta:

Cuando llega el momento de saludo de T., la maestra poniéndose a la altura del niño y mirándolo a los ojos le dice algo en voz baja y señala la pared del frente, al lado de la puerta de la casita, que se encuentra escrita con grandes letras y tiza blanca, a lo que T. mira y responde con un gesto de afirmación con su cabeza, y se dispone a limpiar con énfasis lo escrito en la pared, que en ese momento me entero, él había escrito el día anterior y la maestra le pedía que lo solucionara. (noviembre de 2012)

Aquí, también podemos apreciar la manera en que la escuela instaura el orden y trabaja la puesta de límites. El accionar del/la niño/a, que no es aceptado, que se aleja de lo pautado, se le muestra en su inadecuación haciéndole responsable de sus actos y generando una actitud reparadora. No se adopta una medida de castigo si no que se apela a construir con el/la niño/a una conciencia de responsabilidad y

a la voluntad propia como valores humanos y sociales mediante una cordial y firme invitación, poniendo palabras al hecho, haciendo del lenguaje que lo introduce en la cultura un medio para llegar a cada estudiante desde lo positivo. El modo en que los/las niños/as y docentes interactúan la escuela a diario, a partir de las disposiciones particulares que se generan en el marco de los rituales que delimitan el desarrollo de la jornada escolar, evidencia un canal comunicativo que a nuestro modo de ver es facilitador de las relaciones intersubjetivas y de las acomodaciones que conllevan al diálogo tónico-postural-gestual. Estas relaciones a su vez, enmarcadas en el cuerpo, hacen huella en el sujeto desde las miradas, las pausas, las posturas que reciben y donan, bañando además con palabras que nombran a cada uno en particular con un significante que lo describe y valoran la afectividad, la singularidad y la puesta en juego de las potencialidades corporales de cada niño/a.

Este espacio de trabajo compartido por el niño, el docente y sus pares, reafirma de acuerdo a nuestra opinión el proceso de construcción corporal que el sujeto realiza en la relación con Otro y otros en los intercambios tónicos, fluctuaciones que marcan una impronta comunicacional en el encuentro.

El estilo y modos relacionales se evidencian en la particularidad en la que se establece el vínculo a partir de los intercambios tónicos del sujeto y su entorno, entre el niño y el maestro. Fluctuaciones que, como ya se citara, se manifestarán de acuerdo con las armonías - desarmonías establecidas por los ritmos de intercambio. Así es que entendemos que estos ritmos establecidos en esta escuela, como parte de su orden escolar, generan modificaciones en los modos de expresión del/la niño/a, en el gesto, siendo la adecuación de altura, la mirada y la voz elementos centrales en el vínculo y en la modalidad de trabajo.

3.2.3 Taller de arte

En la sala se acomodan las mesas que se encuentran contra las paredes y se van colocando de manera tal que todos tengan una buena visibilidad hacia adelante.

Viñeta:

La actividad en este día es con una flauta de caña. Estando todos sentados la maestra espera con las manos cruzadas sobre su pecho mirando al grupo, los niños comienzan a hacer lo mismo, uno de ellos continúa hablando y otro compañero le dice que arme la "estrellita". Una vez todos en esa posición, comienzan una oración acompañada con mímicas: brazos hacia arriba con las manos cruzadas, hacia abajo y nuevamente al pecho.

La maestra solicita que busquen las flautas, y "las calienten", los niños comienzan a soplarlas pero sin sonido, luego, la maestra pregunta si todos están listos y propone una melodía y los niños la siguen, todos intentando tocar, sacando sonidos e imitando la melodía propuesta. Hay apertura para que los niños propongan otras melodías, a las que todos se suman, uno de los niños pide cantar y la maestra accede (noviembre de 2012)

Desde la propuesta pedagógica Waldorf, la estructura del desarrollo de la jornada escolar requiere de una motivación y disposición especial por parte de los

maestros, con la cual proponen, se disponen corporalmente al trabajo, comparten, hacen y dejan hacer.

En la viñeta se evidencian cuestiones a las que nos hemos referido anteriormente respecto al rol docente en tanto modelo y guía, pero a la vez, respetando los tiempos de espera, la singularidad, la creatividad y el descubrimiento personal. El/la maestro/a tiene una propuesta y la realiza para su copia, como modelo, pero a la vez facilita el espacio para recrear la misma actividad desde los/las niños/as. Ese Otro, representado por el docente, es quien dona presencia-ausencia promoviendo un ritmo de intercambio, confirmando y reafirmando el "ser" de cada quien en esos modos y estilos relacionales establecidos. Es muy particular en esta escuela, la mirada de la maestra dirigida a cada niño/a que acompaña, tanto en un gesto de aprobación, cuanto, como vimos en el apartado anterior, acompaña a uno de desaprobación.

Lo gestual en sí mismo cobra una importancia esencial, dado que cada movimiento, cada acto, se constituye en un signo en la comunicación con un sentido y un valor simbólico. De esta manera, los modos empleados en la construcción del gesto, acompañado de la mirada y la voz son elementos sustanciales para el desarrollo de cada jornada escolar.

En cuanto al rol docente es importante también destacar que previamente a su ingreso a esta escuela, con este modelo pedagógico, el/la maestro/a debe prepararse para su desempeño enmarcando su formación de acuerdo con estos lineamientos. Por ello tanto su disposición personal como corporal está determinada por estas disposiciones de su formación teórica y práctica.

En síntesis, en la primera viñeta rescatamos el valor de la participación continua en el desarrollo de las rutinas. Esto genera en el/la niño/a un progresivo despliegue del campo tónico postural que, sostenido en el vínculo establecido con el/la docente en el orden escolar vivenciado, se presenta con mayor distensión y armonía en los movimientos. De esta manera hemos observado en el llamado inicial de la maestra la diferencia entre el acercamiento más bien tenso de los/las niños/as al principio del año y la rítmica corporal alcanzada por ellos/as hacia finales del ciclo. Aquí podemos apreciar cómo el cuerpo receptáculo se apropió de lo donado por el Otro corporizando la cultura escolar y generando "una naturalización" del hacer que fue promoviendo una mayor distensión en la actitud postural.

En la segunda podemos resaltar que la actitud postural de la maestra que acomoda su cuerpo a la altura de los cuerpos de los/las niños/as, "mira" a cada uno/a, lo/la nombra introduciéndolo/a al mundo del lenguaje de la cultura escolar, a la vez que inviste el encuentro con una voz suave y pausada, favorece el vínculo.

De la tercera observación destacamos el rol docente en su manera de ser y de hacer, proponiendo y mostrando, pero a la vez respetando la singularidad y valorando la creatividad de cada niño/a.

Consideraciones Finales

La intención de este trabajo ha sido la de reflexionar críticamente acerca del lugar del cuerpo en la escuela, destacando desde nuestra perspectiva psicomotriz el valor de las fluctuaciones tónicas que se generan en los ritmos de intercambio establecidos en la dinámica vincular docente-estudiante.

Hemos descrito con detalle los modos en que la cultura escolar Waldorf se corporiza en los/las niños/as de esta escuela. Nuestras observaciones constataron que allí se genera un escenario muy particular donde el/la niño/a se va incluyendo de a poco con un/a maestro/a-modelo que lo/la invita y motiva, no sólo desde lo gestual y corporal, sino también desde el uso de los espacios y los tiempos y desde la organización de un ritmo de trabajo particular, enmarcado en una filosofía específica para entender la vida, los aprendizajes y las relaciones, que generan un estilo propio en el desarrollo cotidiano.

La figura del/la docente se erige como modelo que por momentos muestra el hacer favoreciendo, al mismo tiempo, escenarios de creación y descubrimientos. De este modo los/las niños/as son guiados/as por un adulto/a-docente, quien con un estilo acorde a los postulados escolares particulares de su pedagogía/filosofía va modelando un orden escolar para que el niño/a pueda incorporarlo y, paulatinamente, ir insertándose en él.

A nuestro modo de ver la distensión que hemos observado en el desarrollo de la práctica cotidiana, resulta favorecida por la actitud postural del/la docente quien genera una actitud postural distendida en el/la niño/a, relajada, con una disposición positiva a participar en las actividades tanto las que se proponen cuanto las que los mismos niños/as promueven. Esta actitud de modelo y guía puesta en juego por el/la maestro/a, es importante destacar, no se instala como mera copia o reiteración por parte del/la niño/a, sino más bien es tendiente a generar un espacio de empatía con el Otro mostrando el hacer, acompañando en la acción, favoreciendo la creatividad y el descubrimiento.

Siguiendo a Milstein y Mendes (1999) podemos pensar que la espontaneidad y fluidez con que ese orden social escolar dominante se impone a la naturaleza del/la niño/a, depende también de la particular manera en la que el agente transmisor se prepare para el hacer, a partir de ciertas disposiciones personales propias de esta propuesta. En este sentido, podemos reflexionar que, si bien en la escuela pública el/la maestro/a también es modelo, los lineamientos de la filosofía-pedagogía Waldorf promueven una comprensión de lo corporal en los aprendizajes que pone en un lugar distinto al cuerpo. El/la maestro/a se inclina y acomoda su cuerpo al cuerpo del/la niño/a, porque entiende que esa actitud postural favorece los canales comunicativos y los coloca a ambos en el mismo plano espacial, des-jerarquizando los roles, al tiempo que, junto a esto, los gestos implicados en la relación, son también facilitadores de la distensión tónica que hemos podido observar en los/as estudiantes. Desde nuestra perspectiva psicomotriz valoramos esta implicancia corporal y gestual puesta en juego en estos modos, ya que comprometen al sujeto en su globalidad y lo entienden en su

unicidad indivisible.

En suma, el/la docente arma postura y da forma a sus actitudes anclando los intercambios, fundamentalmente, en el campo tónico postural. Desde nuestro punto de vista, dicha implicancia actitudinal-gestual favorece la construcción de los aprendizajes en una empatía donde el cuerpo "receptáculo" incorpora lo donado por el Otro, en este caso el/la docente, facilitando el establecimiento de los lazos, valorando lo vincular, por lo que según nuestra opinión son facilitadores, como sostiene Manghi (2011), de la construcción psicomotriz del cuerpo.

En tanto aporte específico a la disciplina, el presente artículo nos ha llevado a incursionar en una descripción sistemática de una práctica de la que no hemos encontrado antecedentes desde una mirada psicomotriz como es la Pedagogía Waldorf. En este sentido también nos parece importante realizar algunas reflexiones críticas respecto de este modelo. Unas que hemos podido observar y otras que quedarán como interrogantes quizás para una nueva propuesta de trabajo.

Como hemos señalado, este particular proceso llevado a cabo en la escuela observada requiere de un acuerdo filosófico en adhesión a principios Waldorf entre familias y maestros/as. Así, se requiere del/la maestro/a una preparación y compromiso especial que involucra un conocimiento exhaustivo acerca del desarrollo del niño visto desde esta perspectiva pedagógica, y una preparación teórica y práctica en estos lineamientos.

El rol docente y su formación, de hecho, nos ha parecido clave por la manera en que se llevan adelante los modos vinculares con los que se relaciona e invita al/la niño/a al hacer. Asimismo, es importante destacar que la cantidad de niños/as por grado facilita el desarrollo de este modelo pedagógico.

Nos preguntamos qué pasaría, por ejemplo, con un/a niño/a que no se adapte a la propuesta o bien, que necesitara realizar un cambio a una escuela pública, o bien cómo vivenciará este/a niño/a en el futuro el ingreso a la escuela secundaria si esta no adhiere a la Pedagogía Waldorf. Queda entonces un interrogante acerca de si se desarrolla en los/as estudiantes y cómo, la capacidad para adaptarse a entornos o ámbitos que no adhieren a los particulares modos de interacción que promueve esta filosofía.

Para concluir, nos parece interesante reafirmar una de las premisas de nuestra disciplina: la relevancia de lo corporal en los aprendizajes y en la vida de las escuelas. En este sentido, resaltar la importancia de los indicadores que hemos observado: el tono, el gesto, la mirada y la voz como facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje en el que el cuerpo cobra un lugar de privilegio.

Creemos que estos modos relacionales que hemos observado portan una particularidad que marcan una impronta singular en su estilo de desarrollar la vida cotidiana en la escuela. Tal vez sería interesante que las escuelas públicas pudieran reconocer y reflexionar acerca de estos "otros" modos de interacción que hemos descrito y que, sin extrapolarlos, les permitan, al ponderar el valor del vínculo y la implicancia corporal, tónica y gestual en las construcciones, elaborar estrategias para mejorar los canales comunicativos-relacionales para predisponer al/la niño/a en su globalidad a

una aprehensión significativa de los saberes.

No ha sido nuestra intención proponer una adhesión a la filosofía Waldorf. Esperamos si, haber realizado un aporte desde la perspectiva psicomotriz de un importante componente de los procesos educativos no sólo para ampliar nuestros horizontes disciplinares sino también para contribuir en aquellas cuestiones que los favorezcan y los mejoren.

Referencias bibliográficas

Arnaiz, P. Lozano J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad.* Psicomotricidad y lectoescritura. CCS.

Antelo, E. (2003). *Educar es inventar lo que no hay.* Ponencia CENS.

Berges, J. (1996). El cuerpo y la mirada del otro. En *Crónicas clínicas en relajación terapéutica y psicomotricidad.* Ed. Pirámides.

Berges, J. (1974). Algunos temas de investigación en psicomotricidad. En *Cuadernos de terapia psicomotriz.*

Berges, J. (1978). *Postura y comunicación.* Ponencia presentada en las jornadas de trabajo A.R.P.L.O.E. Sección de biopsicopatología del niño. Hospital Henri Rousselle.

Bottini, P. (2000). Compilador. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Ed: Aviño y Dávila.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Ed. Taurus.

Brukman, S. (2011). Clínica psicomotriz en niños con problemas en el desarrollo. En *Temas de investigación en psicomotricidad.* EDUNTREF.

Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura.* Capítulos de Psicomotricidad. DyB editores.

Calmels, D. (2009). Infancias del cuerpo. Ed. Puerto creativo.

Castañeda Clavijo, G. (2005). (paper) Dispositivos que utiliza la escuela para dominar el cuerpo. Trabajo presentado en el seminario cuerpo y contexto social.

De Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil,* 4° edición. Ed. Masson

De Ajuriaguerra, J. (1993). Ontogénesis de las posturas: Yo y el Otro. En *Psicomotricidad revista de estudios y experiencias* n° 45, Ed. CITAP

De Ajuriaguerra, J. – Angelergues, R. (1999). De la psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon. En Revista *La Hamaca*. n°10. Fundari.

Dueñas, G. (2012). El papel actual de la escuela en los procesos de subjetivación. En Revista *Generaciones* N.° 1 Facultad de Psicología de la UBA.

Gonzalez, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. EDUNTREF.

Gonzalez, L. (S/D). El cuerpo en la institución escolar. Extracto de un trabajo presentado en el primer encuentro de instituciones de nivelación pedagógica.

Gonzalez, L. (2011). Compiladora. *Temas de investigación en psicomotricidad.* EDUNTREF.

Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje.* Nueva Visión.

Levin, E. (2000). *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia.* Ed. Nueva visión.

Manghi L. (2011) El cuerpo en la neonatología. Aportes de la psicomotricidad. En *Psicomotricidad*. EDUNTREF.

Marazzi, M. (2000) Acerca de los encuentros y las despedidas. Jugando los momentos de inicio y cierre en los grupos escolares. Una mirada desde la psicomotricidad. Paper Inédito

Marazzi, M. (2003) Cuerpo y aventura. Reflexiones sobre el quehacer psicomotor en la escuela. Paper Inédito.

Marazzi, M. (2011) El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación de la organización temporal en el funcionamiento psicomotor. En *Temas de investigación en psicomotricidad.* EDUNTREF.

Milstein D. y Mendez H. (1999). *La escuela en el cuerpo.* Cap.I El cuerpo en la escuela. Miño y Dávila editores.

Mo S. (2001) Encuentros y desventuras entre el cuerpo y la práctica pedagógica. Paper inédito.

Mo S. (2010) Darle al cuerpo su lugar en las prácticas docentes. Reflexiones e interrogantes desde la Psicomotricidad. Congreso: Prácticas docentes en escenarios diversos.

P.E.I. de la escuela de Pedagogía Waldorf de la localidad de Saldán. Córdoba.

Quiróz Schrager. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad.* Ed. Panamericana.

Rodriguez M. (2011). Déficit atencional. Perspectiva psicomotriz en la comprensión de una temática actual". En *Temas de investigación en psicomotricidad.* EDUNTREF.

Sarmiento D.F. (1845). *Civilización y Barbarie. Vida de Facundo Quiroga.* Ed. Imprenta del Progreso.

Scharagrodsky P. (2010). *El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Steiner R. (2001) *Seres elementales y espirituales.* Ed. Antroposófica.

Steiner R. (2005) *Euritmia. Arte del movimiento.* Ed. Antroposófica.

Steiner R. (2006) *Teoría de los sentidos.* Ed. Rudolf Steiner S.A.

Sassano M. (2000) El cuerpo como eje transversal en la escuela. En Bottini P. (compila-

dor). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Ed: Aviño y Dávila.

Terigi F. (2010) Conferencia: Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.

Varela, en Mo (2001). Paper inédito: Encuentros y desventuras entre el cuerpo y la práctica pedagógica. p.7

Vigarelo G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Nueva Visión.

Wallon H. (1964). *Los orígenes del carácter en el niño.* Editorial Lautaro. Biblioteca Ciencia del Hombre.

Wallon H. (1984) *La evolución psicológica del niño.* 5° edición. Crítica Grupo editorial.

Fuentes:

Páginas Web:

http://trujillonoticias.com/wp-content/uploads/2012/04/hijos-silicon-valley.jpg

eltrigal.org/antroposofía "La antroposofía" Frank Thomas SmithTraducción: María Teresa Gutiérrez

Asociación de Centros Educativos Waldorf: http://www.colegios Waldorf.org/pedagogía.html

Psicopedagogía clínica, entre el consultorio y la escuela: el trabajo con las/los docentes como oportunidad

Achával, Carolina[1]
carolinaachaval@upc.edu.ar
Durán, Valeria Andrea[1]
valeriaduran@upc.edu.ar
Gothe, María Virginia[1]
mgothe@upc.edu.ar
Olivieri, Alfredo Luis[1]
olivierialfredo@upc.edu.ar

Resumen

El artículo aborda el trabajo psicopedagógico que considera que las/los docentes son referentes sociales que enlazan a los sujetos-aprendientes a la cultura. En este aspecto, la escuela puede generar las condiciones para la complejización de la producción simbólica y, por tanto, tiene una función nodal en lo que refiere a la inserción social de los sujetos. Es así que, la intervención con las/los docentes se vuelve una oportunidad para refundar la escena educativa.

Este escrito intenta promover dichas articulaciones entre la escuela y el consultorio, saberes que en ocasiones se encuentran en disputa. En este sentido, los espacios de formación académica de la universidad dialogan con el territorio, haciendo posible la construcción de acciones para que los sujetos de la educación puedan ser parte del entramado social.

Por ello, se retoman los planteos de autores que orientan sobre la necesidad de considerar las dimensiones subjetiva, institucional y social en el trabajo con los significantes en juego, desde una perspectiva singular y crítica. Al mismo tiempo, se pone de relieve la necesidad de generar condiciones para la co-construcción entre psicopedagoga/o-docente en tanto hace posible un abordaje interdisciplinario contemplando las dimensiones del vínculo educativo.

Palabras clave: psicopedagogía clínica, consultorio, escuela, docentes, malestar, trabajo colaborativo, dispositivos, prácticas profesionalizantes

1 Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Introducción

El Departamento Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud (DIFES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), está conformado por profesionales de diferentes disciplinas: psicopedagogas/o, psicomotricistas, profesoras de educación especial, psicólogas, fonoaudióloga y trabajadora social, quienes desarrollamos tareas de docencia, extensión e investigación en calidad de profesoras/es universitarios. Estas tareas se desprenden de programas y proyectos que dan continuidad a la labor que se realiza desde los orígenes -año 1961- del Instituto Dr. Domingo Cabred. Con la creación de la UPC (2015), se sostiene un servicio de salud encuadrado en el ámbito educativo de la Facultad de Educación y Salud, ligado a las prácticas profesionalizantes de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad, desde un enfoque clínico, psicosocial e interdisciplinario, enmarcado desde la perspectiva de derechos.

El DIFES se ha constituido en un equipo referente en la ciudad de Córdoba y alrededores, donde se solicita el abordaje de diferentes situaciones, en torno a problemáticas del desarrollo y el aprendizaje en las infancias y juventudes. En este aspecto, demandas provenientes de instituciones de salud o educación, insisten y convocan a la revisión de las propuestas de intervención y dispositivos clínicos puestos al servicio de las mismas.

El trabajo que se realiza desde el DIFES, en el que nos encontramos profesionales con formaciones y trayectorias distintas, desde los territorios de la educación, la salud y la cultura, tiene que ver con los oficios del lazo (Frigerio y otros, 2019):

> ... oficios del intento, de la tentativa, oficios que requieren e invitan a des-aprendizajes para que otros aprendizajes puedan tener sus desarrollos... oficios que buscan acompañar, sostener, ofrecer... oficios que siempre exceden los nombres de bautismo de profesiones definidas para ejercerse a veces a la intemperie de modos no repertoriados ni protocolizables (...) oficios en los que lo imposible es precisamente la renuncia a realizarlos, a intentarlos una y otra vez... imposible no intentarlo... no concretar ese gesto (ese mínimo gesto) que se propone educar, curar, gobernar... (p.10)

La perspectiva clínica a la que adherimos retoma los planteos de profesionales referentes como Marina Müller, Norma Filidoro, Silvia Bleichmar, Perla Zelmanovich, entre otros, quienes proponen tener en cuenta la singularidad de los sujetos, grupos e instituciones que consultan, sus propias historias, su ubicación en el mundo sociocultural, los significantes en juego.

Este escrito tiene el objetivo de abordar la importancia del trabajo con docentes y su implicación en el acompañamiento de los "niños/as problemáticos" a partir de sus pedidos y/o derivaciones a nuestro espacio de trabajo (DIFES-FES-UPC). En este sentido, entendemos, como lo plantea Kaplan (2022), que para que aparezca el aprendizaje original del sujeto en el proceso educativo, se requiere de un tipo especial de docente, el maestro del sentido, capaz de conectar con la subjetividad del que

aprende, respetar sus intereses y posibilidades para ayudar a incluirse en el medio que lo rodea de forma singular y crítica (citado en Schlemenson y Rego, 2023, p.19). Por ello, como profesionales de la psicopedagogía nos preguntamos: ¿Por qué nos sentimos convocados alrededor de este asunto? ¿Por qué trabajamos con las infancias y juventudes pensando en su presente y su futuro?, ¿Por qué apostamos en considerar las posibilidades a partir de la convocatoria a las/los adultos para que puedan acompañar ese despliegue? Parte de la respuesta a estos interrogantes los encontramos en palabras de Arendt, citada por Skliar y Téllez:

> La educación, es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los juegos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (2008, p. 53).

Zelmanovich (2022) nos aporta que es imperiosa la necesidad de actualizar la cuestión del malestar en la cultura al calor de los procesos históricos en sus contingencias, en sus contextos particulares. Lo cual afecta la escuela, los procesos educativos, la tarea de los enseñantes, el proceso de los aprendientes, en donde se expresa la segregación, la patologización del sistema educativo, concepto que se resumen en la expresión del "sujeto desafiado" (p.55). Es por ello que el constructo vínculo educativo se torna valioso de considerar ya que conecta al agente de la educación (enseñante), con los sujetos de la educación (aprendientes) a través de los contenidos escolares/ objetos culturales, tomado del modelo herbartiano (Núñez, 2003).

Por lo mencionado, el presente trabajo aborda las vicisitudes a la que estamos expuestos desde nuestra tarea como profesionales del DIFES sopesando en las intervenciones con docentes de las escuelas -agentes de la educación- en una modalidad interdisciplinaria que propicia la construcción de conocimiento y habilita la construcción de sentidos.

En este aspecto, la intervención explicitada en el desarrollo del escrito rescata respetar lo potencial de lo trasladado a la consulta, para construir una demanda que recupera el trabajo cotidiano escolar y los vínculos, desde las representaciones que agentes y sujetos de la educación -estudiantes- construyen frente a lo que la escuela va posibilitando. Para ello, la intervención psicopedagógica desarrollará acciones para la construcción de contextos colaborativos.

Pensar los equipos del DIFES desde un afuera y un adentro del espacio de la enseñanza nos remite al trabajo de pensar con los agentes ofrecer, en la escuela, experiencias diferentes de encuentro con el otro que tiene efectos en la subjetividad y, por consecuencia reconfiguran el lazo social. Este aspecto pretende dar cuenta de una clínica socioeducativa que dilucida lógicas subjetivas, institucionales y sociales involucradas en lo relativo a lo educativo.

Las prácticas profesionalizantes articulan las intervenciones del DIFES en/con los contextos escolares considerando las múltiples dimensiones que hacen foco en el vínculo educativo. Específicamente se llevan a cabo con el propósito de identificar condiciones, dispositivos, que tengan en cuenta la multiplicidad, la diversidad y lo singular de los niños/as que abordamos en la consulta y en/de cada grupo clase con el agente educativo. Desde allí, se procura que los y las estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en formación académica-profesional construyan un abordaje interdisciplinario situado y contextual, que pone en lugar central la implicación del docente en su hacer. De esta manera se acerca a los estudiantes a las demandas sociales y problemáticas actuales para articular con los conocimientos propios de la disciplina, y así articularlos e ir construyendo "prácticas de conocimiento" (Guyot, 2005).

Desarrollo

Desde el DIFES proponemos prácticas profesionalizantes en cuarto año de la licenciatura en psicopedagogía en el ámbito terapéutico, y en el ámbito educativo, otras conjuntamente con tercer año de la licenciatura en psicomotricidad. Estas prácticas son acompañadas y ligadas a nuestros programas y proyectos de extensión crítica, en consonancia con la política de la universidad y de esta manera se ponen en diálogo los saberes del contexto comunitario y académico universitario.

Situamos aquí un hecho puntual. En el año 2019, previo a la pandemia del COVID, recibimos reiterados llamados de una misma institución educativa, incluso grado, y también se hicieron presentes madres y padres con notas de derivaciones de docentes al espacio del DIFES, solicitando atención psicopedagógica para las niñas y los niños. Entonces nos preguntamos: ¿la preocupación estaba relacionada a la exigencia de contar con la ayuda que solicitaba la maestra, o porque algo les hacía pregunta respecto del "no aprender" de sus hijos/as?

La lluvia de pedidos de una docente -de las/los docentes que piden- (a través de los padres o adultos responsables), interpela al DIFES y sus propuestas de intervención con las infancias y juventudes de nuestra ciudad. Al mismo tiempo, lo sacude como espacio de formación universitaria ligado a la educación y salud. Como profesionales, esta situación nos ha invitado a complejizar y buscar nuevos modos de entramar la formación académica -a través de las prácticas profesionalizantes- con la extensión universitaria. En este sentido, desde el propio trabajo que realizamos las/los psicopedagogas/os del DIFES en los territorios, es que construimos las propuestas de las prácticas que revisten el carácter formativo en la intervención que se despliega.

En este contexto, cobra fuerza una hipótesis que a su vez puede pensarse en los múltiples espacios de consulta psicopedagógica: ¿De quién es el problema por el que acuden al servicio? Y entonces… ¿Cómo "tratar" aquello que sucede? ¿A quién/es ofrecer un espacio/tiempo para abordar el asunto de las derivaciones?

Las propuestas de intervención escolares dieron lugar a otros modos posibles de la psicopedagogía clínica, redirigiendo la mirada a la escena escolar, con foco en el vínculo educativo y el trabajo con el/la docente en el aula. Mientras se continuaba tra-

bajando con los abordajes clínicos individuales del consultorio para las situaciones que lo requerían, sin desligarnos del trabajo clínico con el/la docente/escuela en relación a esas niñas/os.

Se presenta aquí una escena que ilustra las coordenadas de espacio y tiempo del 2019, desde los múltiples llamados que recibimos. En el transcurso de un mes el teléfono sonó con insistencia proviniendo pedidos de la misma escuela y maestra:

- *"Hola soy mamá de…, la seño…me dijo que llame y pida una psicopedagoga porque mi hijo anda mal en la escuela y no aprende."*
- *"Buenos días. Me dieron este número para que pida una evaluación psicopedagógica porque mi hija de 2° grado tiene problemas para aprender."*

Abriendo las fronteras en el trabajo con las/los docentes

Nuestro trabajo cotidiano se sitúa en la proximidad del casco céntrico de la ciudad de Córdoba, sector aledaño al polo sanitario compuesto por Hospital San Roque, Hospital de Niños, Hospital Rawson, Polo de la Mujer, Hospital Neuropsiquiátrico, la Casa de Joven. Con estas instituciones intercambiamos demandas y pedidos de atención que provienen de instituciones educativas, centros vecinales, Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS), Servicio de Protección de Derechos (SPD), organizaciones barriales, de la ciudad de Córdoba y del interior de la provincia. Con estas y otras instituciones -Forum Infancias, Red Infancias, la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia (SENAF), Red Garraham, se sostienen vínculos intersectoriales y redes (Proyecto de Extensión, Convocatoria UPC, 2024).

Dentro del DIFES y como Programa de Intervenciones con Infancias y Juventudes: PiiJ, hemos construido un dispositivo para recibir en duplas interdisciplinarias -psicopedagogía, psicomotricidad, fonoaudiología o psicología- a los adultos referentes de los niños/as y jóvenes que llegan con un pedido para la atención clínica individual o grupal:

> Trabajar con otros, en el entre de las disciplinas da lugar a las discusiones y conversaciones que a partir de ese no saber inicial, van abriendo caminos posibles de pensar la intervención. Como equipo sostenemos que no hay un modo único de pensar las intervenciones, los dispositivos se construyen a partir de la singularidad de cada situación que acompañamos… (Comba et al. 2024).

Consideramos clave entender que el trabajo interdisciplinario no refiere a la suma de las partes, o de miradas de las/los profesionales, sino que se trata de un enriquecimiento de perspectivas que posibilitan la construcción de intervenciones que atiendan a la complejidad de aquello por lo que se consulta. De este modo se busca superar la perspectiva simplista y reduccionista de lo que acontece en cada situación, construyendo dispositivos que alojen la complejidad, en su singularidad, en el contexto de su contingencia.

La lectura de las situaciones que recibimos está orientada por posicionamien-

tos epistemológicos, que incluyen el trabajo con referentes de la familia y con la escuela. Esta última es considerada especialmente, debido a que las condiciones subjetivas de las/os niñas/os y jóvenes por los que se consulta, son puestas en relación con las condiciones de la institución educativa. Padres, madres o adultos responsables acuden por derivación de docentes, también de pediatras, neurólogos, solicitando un espacio de atención para sus hijas/os. Con frecuencia buscando explicaciones causales, lineales, sobre la problemática, sin necesariamente hallarse implicadas/os en ello.

En nuestro caso, nos posicionamos desde un lugar de encuentro en el cual, trabajamos en torno a indagaciones respecto a los sujetos y el lugar de los adultos en los no aprendizajes, y las significaciones que acompañan a los mismos. Desde este posicionamiento la escuela/docente cobra protagonismo y se convierte en una unidad de indagación por las oportunidades que otorga al enriquecimiento del psiquismo "sobre la intimidad y las carencias" (Kristeva en Schlemenson, 2016, p. 24). Consideramos a la escuela como un lugar de producción de subjetividad, donde no solo se transmiten conocimientos, sino que resulta un espacio que habilita y posibilita la construcción de sentido. Creemos en la escuela y lo que allí acontece como una nueva oportunidad. "Es indudable el papel de la escuela, en la promoción de subjetividades, en la complejización del aparato psíquico, a partir de lo cual las formas de pensamiento se complejizan, promoviendo de ese modo otros lazos con el conocimiento" (Luque y Heredia, 2019, p. 125).

En un abordaje clínico e interdisciplinario, la construcción de la demanda es un punto a abordar con la familia y el sujeto en dificultades con el aprender o en su transitar en la escuela. En ocasiones, el motivo de consulta no surge como inquietud de la familia, se hace necesario trabajar en la construcción de una pregunta respecto de aquello que se manifiesta como dificultad, para dar lugar al tratamiento del asunto.

Posicionados desde la psicopedagogía clínica y desde las intervenciones con las infancias y juventudes, promovemos la posibilidad del despliegue de intervenciones subjetivantes a través de dispositivos individuales y/o grupales de atención clínica interdisciplinaria.

Foucault (1990) y otros, plantean que un dispositivo es como un ovillo constituido por líneas no homogéneas que siguen distintas direcciones dando lugar a procesos en desequilibrio y que cada línea porta un pasado que debe ser distinguido de lo actual. En este sentido, las propuestas de intervención buscan realzar lo distinto (subjetivo-singular) de lo homogéneo (motivo de consulta común a varios). Es en esta singularidad de la propuesta que nos lanzamos al armado de un plan de acción, que no solo buscará alojar y contemplar el trabajo con el/los sujetos sino también con su familia y con los agentes de la institución educativa de la que forman parte.

Las situaciones que recibimos ameritan procesos de investigación diferentes. Las manifestaciones sintomáticas en el aprender son diversas y encierran a modo de "código secreto" (Müller, 2010), sentidos subjetivos que invitan a ser develados. Las dificultades en la recepción e incorporación de conocimientos manifestada en el empobrecimiento de la producción simbólica, las dificultades en el cálculo, numeración y más frecuentemente en los procesos de adquisición de la lectura y/o escritura. Al mis-

mo tiempo dirigir la mirada a la propuesta de enseñanza de la escuela, de un/a docente en particular, los recursos que dispone el agente educativo para generar las condiciones que favorezcan el lazo del sujeto con los conocimientos y de manera especial, el malestar de la escuela/docente sobre la dificultad manifiesta por la/el estudiante.

El conocimiento que del sujeto se genera en el espacio terapéutico, en la intimidad de ese espacio/tiempo, y que es parte del secreto profesional dado en el marco del vínculo transferencial, tiene que ver con los modos en los que los sujetos se vinculan con el conocimiento, los modos en que establecen lazos con el conocer/saber y los bienes culturales que le son ofrecidos. Este *supuesto* saber acerca del sujeto, nos permite construir nuevas líneas de intervención terapéutica. Nos preguntamos acerca de cómo, el *saber acerca del sujeto* puede ser tenido en cuenta en el trabajo con agentes de las instituciones educativas.

En este sentido, en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía, desde el DIFES, se ofrece a estudiantes del espacio curricular práctica 4 -que tiene como eje la intervención psicopedagógica- acompañar a estudiantes en la construcción del quehacer profesional formando parte de la tarea clínica en el trabajo con las/os niñas/os. La propuesta consiste en construir intervenciones psicopedagógicas a partir de la lectura y análisis de lo acontecido en abordajes clínicos con infancias, atendiendo a la singularidad de los sujetos y la complejidad de sus situaciones.

La modalidad de trabajo pretende promover discusiones, asumiendo un posicionamiento clínico psicopedagógico, sostenido por la/el docente-psicopedagoga/o que asume el rol de terapeuta. De este modo, la propuesta de trabajo consiste en formar parte de dispositivos de atención que, desde una perspectiva de derecho, ofrece encuentros con sujetos, grupo de sujetos, y adultos referentes de espacios familiares y educativos. En este sentido, se revaloriza la construcción de intervenciones derivadas del trabajo entramado con los adultos.

Los sujetos por los que se consulta, generan interrogantes acerca de la continuidad de su trayectoria escolar, las dificultades en el sostenimiento o permanencia en la escuela. Si hablamos de niñas/os en edad escolar, el trabajo con la institución -especialmente con la/el docente referente- es necesario. ¿Cómo? trabajando con la/el docente en la construcción de intervenciones que puedan interpelar las zonas de confort, realzando elementos conflictivos que son necesarios para dar lugar a nuevas experiencias escolares, nuevas búsquedas y alternativas más enriquecedoras. Sostenemos que, proponer bifurcaciones en los trayectos educativos habilita a lo novedoso, haciéndole zancadillas a lo repetitivo y lo restrictivo que insisten en la escuela (Schlemenson y Rego, 2023).

Así toma sentido un trabajo colaborativo con docentes, promoviendo la inclusión de procesos reflexivos, imaginativos y creativos. Estos adultos se ven exigidos por dinámicas institucionales inflexibles, sumidos en prejuicios que tiñen la mirada, ordenamientos burocráticos que rigidizan y alienan poniendo en riesgo su propia subjetividad, tan necesaria en el trabajo que realizan los/las docentes, aportando a una pedagogía propuesta por sujetos, y para sujetos. De este modo la corriente afectiva de la pedagogía, los afectos, cobran sentido y se consideran dimensión fundamental en el

lazo que se intenta con los bienes culturales.

El saber producido en el vínculo terapéutico psicopedagogo-niño/a, joven, no solo nos permite construir estrategias de intervención clínica a favor de cuestiones intrapsíquicas del sujeto, sino que dicho saber toma relevancia, además, para iluminar las intervenciones en el ámbito educativo en el trabajo con la/el docente, en el marco de las relaciones con los otros/as. Los psicopedagogos/as están convocados a abrir las fronteras, y plantear abordajes que favorezcan el acercamiento entre lo terapéutico y educativo-escolar, a fin de favorecer que los sujetos sean alojados en la escuela.

De este modo, como lo manifiesta Skliar (2008) coincidimos en que educar es conmover, es un gesto de interrogación de lo implícito, de las modalidades discursivas, de los ideales poniendo en cuestión lo obvio. "(...) es cierto que abundan los discursos en cuya superficie la palabra educación se utiliza como evidencia frente a la cual pareciera innecesario proceder a la interrogación de los asuntos implicados en ella (...)". (p.50).

La construcción de contextos de colaboración con los agentes de la educación

Para Olivieri (2023) desde una psicopedagogía de orientación constructivista las intervenciones buscan promover conflicto socio-cognitivo a partir de la explicitación y argumentación de los involucrados en una situación. En este aspecto, se considera la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky,1988) y la dimensión institucional (Solé, 1998) para trabajar las representaciones e interacciones en torno a una situación problema (p.194).

Un modo de trabajo con los agentes de la educación puede asumir, de acuerdo a la problemática que es objeto de reflexión e intervención, una perspectiva teórica constructivista como marco explicativo e integrador (Solé, 1998). Este tiene como objetivo principal incidir en los procesos institucionales, provocando un movimiento en la organización de la institución y el currículo escolar, que posibilite un proyecto educativo más ajustado a las necesidades de los sujetos reales de la escuela.

La intervención respeta lo potencial, aquello que los agentes de la educación -las/los docentes- traen a la consulta, lo que se interpreta como pedidos/demandas. En el trabajo cotidiano con ellos se reflexiona en la construcción de propuestas educativas que consideren las concepciones de cómo los sujetos de la educación aprenden, ya que ello permite comprender a los aprendientes desde sus respuestas frente a lo que la escuela va proponiéndoles. Para ello, la intervención psicopedagógica desarrolla acciones tendientes a orientar y acompañar en la construcción de contextos colaborativos donde se trabaja para acordar y elaborar acciones que permitan la toma de decisiones.

Estos contextos están agenciados por hipótesis que psicopedagogas/os y agentes de la educación formulan en conjunto y trabajan en torno a una evaluación psicopedagógica (Solé, 1998) que planifica, desarrolla y evalúa propuestas educativas.

Por lo tanto,

> se trata de una intervención psicopedagógica asumida como colaboración -práctica situada, contingente y contextualizada- que pone en juego los saberes de los convocados en la escena, de aquello que se considera como problema o dificultad, y que, a la luz de arrojar conocimiento de la situación posibilite alivio del malestar (...) (Olivieri, 2023, p. 195).

En este sentido, el contexto de colaboración se define básicamente como una situación interaccional de intercambio cooperativo (profesional, interdisciplinar -psicopedagogía-pedagogía) con alternancia continua del protagonismo y receptividad entre los involucrados en torno a una situación problema (Moyetta y Valle, 2000).

La construcción de contextos de colaboración implica visiones y significados compartidos, por parte de profesionales psicopedagogas/os, sujetos y agentes de la educación, sobre las posibilidades, así como la caracterización de las condiciones escolares y pedagógico-didácticas, sobre aquello que se considera como problema. Esta intervención psicopedagógica genera cambios cualitativos en las representaciones de los involucrados en el contexto, ya que como expresan Bourdieu y Wacquant (2001) debemos admitir que es posible dentro de ciertos límites, transformar el mundo, transformando su representación.

Este proceso de revisión y eventual modificación de las representaciones individuales y colectivas, se producen en interacción en el marco de la zona de desarrollo próximo, tanto individual como institucional. En este sentido, considerando que las representaciones forman parte de un contexto cognitivo, metacognitivo y deseante, la intervención psicopedagógica intentará generar procesos de construcción de conocimiento (de significados y cambios en los esquemas) y de contextos de aprendizaje (en el desarrollo personal e institucional).

La intervención psicopedagógica en este sentido, en primer lugar, se involucra en las demandas de la institución escuela, previa definición de la relación profesional interpersonal enmarcada en una relación colaborativa. En segundo lugar, trabaja sobre las interacciones entre los actores, producidas en relación a las demandas, revisando la posibilidad de cambios con que se miran las situaciones-problema e involucrando a los agentes de la educación. Es importante destacar que la producción de cambios estará supeditada a las relaciones de jerarquía, es decir, respetando los vínculos más positivos que puedan entablarse entre los actores.

En relación a lo mencionado, la intervención incluye un proceso de indagación en un marco de reflexión permanente e integración de diversidad de perspectivas, que implica reconocer la comprensión a partir de lo recreado, de la reflexión sobre lo que sucede y de la revisión crítica de las representaciones. En este caso, la indagación pretende interpelar las prácticas pedagógicas, el currículo escolar, la convivencia, la comunicación institucional, recuperando relatos y recreando experiencias a partir del diálogo entre los agentes y psicopedagogas/os.

La importancia de recrear las situaciones apunta a reconocer y trocar concepciones que no reconocen posibilidades en los sujetos de la educación, pensar op-

ciones alternativas por medio del ensayo de nuevas posiciones, nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje (mostrar la posibilidad de nuevas identificaciones). A la vez, pensar en aquello con lo que no se está familiarizado, cuestionando lo que está dado por sentado, haciendo visible el debate y forcejeo de representaciones que produce la experiencia recreada.

La dimensión dialógica que atraviesa la intervención es de suma importancia ya que en un primer momento las reflexiones se producen en un plano intersubjetivo, hasta que los agentes son capaces de formular preguntas que interrogan a sus propias experiencias y representaciones, así el diálogo comienza a producirse en un plano intrasubjetivo:

> Las representaciones sobre la educación, sobre qué es ser alumnx, sobre la crianza, sobre los contenidos escolares, representaciones que las más de las veces permanecen implícitas, desconocidas por los sujetos que las portan, se articulan, se complementan, chocan, se pelean, se interfieren. No se trata, no en este punto, de argumentar por una o por otra, sino de pensar de qué manera intervienen en la configuración de los problemas en el aprendizaje que niñas y niños encuentran en sus procesos de aprendizaje escolar. (Filidoro, 2021, p. 41).

El valor que adquiere la palabra, en este trabajo psicopedagógico es fundamental, debido a que la escucha profesional desde el diálogo posibilita acercar a los agentes a sus valores, identidades, pertenencias. En fin, a sus capitales. En este aspecto, se trabaja con lo que los agentes tienen, es decir, memorias, representaciones, cultura y derechos, donde la palabra dará lugar a transmisiones que apunten contra la fijeza y favorezcan la reproducción de las diferencias. De este modo, las instancias producidas en el espacio de colaboración se tornan tanto socializadoras como subjetivantes.

En definitiva, la construcción de un contexto de colaboración en el que psicopedagoga/o y agente pueden pensar en nuevos interrogantes acerca del acompañamiento de las trayectorias escolares, es considerada por nosotros eje central del trabajo psicopedagógico. En este sentido, la escuela convoca distintas subjetividades mediatizadas por la construcción del conocimiento donde el espacio mencionado las pone en tensión generando oportunidad para cambios cualitativos en las representaciones de los sujetos implicados en la escena.

Para Rego (2023) la estrategia que el/la docente pone en juego para generar espacios de aprendizaje, implica por parte del estudiante soportar una incomodidad tal para atravesar la elaboración de novedades y esto es posible en tanto el/la docente realce lo no restrictivo del sujeto, sino la potencialidad de sus transformaciones. Nosotros pensamos plausible este mismo proceso en el trabajo con los agentes de la educación, lo que implica trabajar desde desde teorías que posibiliten aperturas en relación a la circulación de la afectividad y el deseo.

Pensar los equipos del DIFES desde un afuera y un adentro del espacio de enseñanza

¿Cómo pensar el abordaje clínico complejizando la mirada y apuntando a las dimensiones social, institucional y subjetiva? ¿Se podría pensar que los pedidos de los padres/madres serían expresión de una demanda del/la docente, de la escuela, que no logra su cometido?, ¿cómo se posicionan el/la docente que hace las derivaciones y el equipo profesional de educación y salud?

Zelmanovich (2014) refiere a que el trabajo de los equipos profesionales con las/los docentes, consiste en abordar las situaciones que no se pueden sostener en el aula y por las que se recurre a derivaciones o a otro tipo de recursos que se abordan fuera del espacio de enseñanza. En ese sentido el equipo del PiiJ/DIFES se constituye en un afuera del espacio de enseñanza, y es desde allí que se plantea pensar, proponer intervenciones clínicas para cada ocasión de derivación.

El lazo social es un lazo de lenguaje y resulta necesario para ubicar al sujeto como efecto de una trama de relaciones significantes. En el caso de la docente derivadora del 2019 tomada a modo de ilustración: ¿por dónde van las dificultades que se expresan y producen en el lazo? ¿cómo pasar de un malestar difuso a una posible implicación en el mismo, a sintomatizar el malestar? (Zelmanovich, 2010). ¿Cómo mirar el acto educativo, cómo cuidarlo, preservarlo o promoverlo y cómo intervenir ofreciendo alternativas de abordaje a las problemáticas?

Cuando le atribuimos al sujeto una posibilidad, estamos instituyendo subjetividad y proveyendo recursos para que esa posibilidad se actualice. Pensemos en un ejemplo tomado del texto Psicopedagogía. Revisión de conceptos y problemas (Filidoro, 2021) en donde se alude a la situación de Santino, respecto del cual la directora sin pedir diagnóstico se detiene en su modo particular de ser y estar en el jardín: Participa de manera pasiva, no es que está en otra o que tenga falta de límites, relata. La escuela procura ofrecerle así a Santino una experiencia diferente de encuentro con el otro que tiene efectos en la subjetividad, produciendo cambios en lo que está, y de este modo se "inscribe una marca que dialectiza otras marcas, provocando la posibilidad de otro modo de lazo, de otro modo de enlazarse a los otros, pares y adultos" (Filidoro, 2021, p. 68). Vemos que la escuela plantea y hace diferencia en el modo de relación, es decir que instituye subjetividad. y es en ese espacio en el que circulan e intercambian los objetos y bienes simbólicos, bienes de la cultura:

> Cuando la cultura promueve ciertos ideales, cuando se habla de un perfil de alumno, se corre el riesgo de situar un ideal en el cual algunos no encuentran donde alojar su singularidad, donde construir su sí. Pero el perfil puede llegar a ser una apuesta, una confianza, a que este sujeto pueda subirse al carro de la cultura, y cada uno lo hará de acuerdo con su singularidad y trayendo lo nuevo que cada uno tiene (Zelmanovich, 2010, como se citó en Filidoro, 2021, p. 68).

Continuando con Santino, se puede pensar la intervención en el jardín, tomando el valor de separarse para aprender. ¿Es suficiente que la docente o los compañeros lo llamen a participar o que en todo caso lo lleven de la mano a la ronda? No es suficiente, y es allí cuando la intervención psicopedagógica consiste en armar con la docente una propuesta que represente al niño, de lo contrario se corre el riesgo de que

al sumarse a la ronda y no encontrar algo que le haga sentido, quede ubicado como un niño tranquilo, al que le gusta jugar solo.

Lo que se propondrá a la docente se relaciona con introducir un objeto real o simbólico, al modo de un tercero que haga corte, produzca diferencia. Para que una/un niña/o aprenda debe darse algo de la diferencia. Esta última es la que produce orden y favorece poder ubicarse (que no sea todo arena o todo agua si pensamos en un espacio puntual). Así la escuela se puede entender como una diferencia - de lo familiar - que ordena. La diferencia colabora en la posibilidad de movimientos que permiten unirse y separarse, acercarse y alejarse. Sabemos que el aprendizaje como condición necesita de la separación, nos recuerda Filidoro (2021) y que el pegoteo con los otros es un lugar de riesgo para el aprendizaje, porque para aprender se hace necesario salir al mundo de las relaciones secundarias.

Por su parte, la "clínica socioeducativa" que propone Zelmanovich (2022, p. 56) se orienta por el psicoanálisis en diálogo con las pedagogías y otras ciencias sociales, y hace sus aportes que conducen a dilucidar las lógicas subjetivas, institucionales y sociales involucradas en lo que *no anda* relativo a lo educativo. Las relaciones entre las mismas pueden pensarse como un nudo borromeo frágil formado por tres cuerdas, con un espacio central vacío. En su dinámica de funcionamiento debe tenerse en cuenta que si una de las cuerdas se llegara a soltar, las otras también lo harían y desfallecería lo educativo allí en juego.

Lo que no va, se presenta para cada profesional al modo de un malestar, cuyos puntos ciegos se busca leer para abordar y, desde allí, trabajar o tratar la propia posición. Cada profesional responde de manera sintomática en las tensiones entre lo singular y lo colectivo que se lee entre las tres dimensiones descritas. Estar advertidas/os de la dimensión social e institucional del síntoma, que por lo general se carga exclusivamente en el sujeto desregulado, reintroduce responsabilidades sociales e institucionales que sobrepasan lo individual, sin por eso dejar de orientarse hacia la responsabilidad de cada sujeto infantil, joven o adulto, y también la del propio profesional. Poner en función el cuarto término requiere un tratamiento posible de la posición subjetiva profesional:

> La necesidad de considerar la subjetividad del docente como un "ingrediente" indispensable, fue introducida en el campo de la formación docente desde hace unos años con un enfoque cuya perspectiva es la racionalidad y el esclarecimiento de la conciencia, por lo que poco se habilita la posibilidad a quienes cumplen funciones docentes, que puedan lidiar con lo que atañe a su condición de sujetos divididos. (Bastos, 2018, como se citó en Zelmanovich, 2022, pp. 62-63).

Una de las propuestas de las prácticas profesionalizantes a cargo de profesoras-profesionales del DIFES se denomina: "Reinventar el vínculo educativo en las aulas. Acompañando una escuela posible" (2024, carrera de Licenciatura en Psicopedagogía). La misma tiene modalidad interdisciplinaria entre las prácticas 4 de la Licenciatura en Psicopedagogía y la práctica 3 de la Licenciatura en Psicomotricidad, como un espacio curricular anual denominado de interprácticas.

Se organiza a partir de encuentros semanales de co-visión entre estudiantes y docentes de las prácticas en la FES-UPC, trabajo en terreno con asistencia a la escuela acordada, como así también reuniones interdisciplinarias con las compañeras de psicomotricidad del equipo conformado para ingresar a la escuela.

Desde la posición que asumimos surgirán las intervenciones y la posibilidad de un trabajo psicopedagógico creativo, en interdisciplina, que conjugue inventiva, intuición, esfuerzo y pensamiento (Mayorga, 2011), contando con la teoría al modo de una "red de equilibrista" que nos sostiene como lo propone Fernández (2011) y se recrea en el hacer.

La propuesta aquí enunciada apunta a realizar intervenciones en una institución educativa de nivel primario de gestión pública en nuestra ciudad, ligada al Proyecto Extensionista *Acompañando a las escuelas en sus prácticas educativas en clave interdisciplinaria* y al Proyecto de Investigación *Vínculo educativo. Los sentidos que construyen los agentes de la educación de una escuela de zona sur de Córdoba, en pandemia* (2022-2024), del mismo Departamento.

El objetivo es aportar a la construcción del rol profesional abordando las escuelas, y lo que acontece en el aula, desde una perspectiva clínico-crítica y en clave de derechos, que busca acompañar la tarea educativa del/la docente. Desde la posibilidad de reponer su función, contemplando para ello la singularidad de los grupos de estudiantes y la reinvención del vínculo educativo.

Se parte de pensar a las escuelas -y con ellas- como transmisoras de cultura, agentes socializadores y promotoras de transformación social. La institución educativa como un espacio de construcción entre la familia y la cultura desempeñando un papel privilegiado en la constitución psicosocial de los niños (Goméz, 2012) que requiere ser cuidada en nuestros días como institución valiosa y necesaria. De esta manera, se propone analizar los contextos educativos/áulicos y plantear intervenciones acordes a los mismos, considerando el aprendizaje de los sujetos en sus múltiples dimensiones y haciendo foco en el vínculo docente-estudiantes en *aulas heterogéneas* (Anijovich, 2016).

Se procura que los/las practicantes de psicopedagogía y psicomotricidad construyan un abordaje interdisciplinario junto a las/los docentes de las escuelas, considerando los sentidos que se construyen a partir de la mirada de las infancias y las propuestas pedagógicas con un lugar preponderante del cuerpo en el espacio escolar.

Enseñar qué - Aprender qué

Las escuelas se encuentran demandadas por muchos asuntos que redefinen la tarea de la transmisión de contenidos, de la contención y el cuidado a las familias, entre otros. El presente trabajo posibilita reflexionar sobre las posibilidades de revisar la concepción de la escuela como afirmación universal y ahistórica, e indagar cuánto del malestar denunciado por las/os docentes podrían relacionarse con los límites que impone la forma escolar -u organización- en la situación entendida como *núcleo duro*

(Dussel, 2010).

En este sentido, consideramos que es el movimiento que va del malestar al síntoma lo que habilita la implicación subjetiva en la medida que le otorga sentidos singulares al padecimiento en dichos contextos. El trabajo con el síntoma implica el lazo social, el conflicto, la pulsión y la cultura, tanto en el consultorio como en la escuela.

Este apartado toma el vínculo educativo como constructo teórico que orienta, considerando la tríada del agente de la educación (docente), sujeto de la educación (estudiante) y la mediación de los contenidos de la educación (objetos de la cultura), que conforman el modelo de triángulo herbartiano o pedagógico. ¿Agentes sin deseos de enseñar qué? y/o ¿sujetos sin deseo de aprender qué?, este *qué* inaugura aquí nuevas posiciones ante el saber, e impele a indagar los cómo; ello invita a revisar los contenidos educativos, y dirigir la mirada hacia un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación: los contenidos como articuladores de ese encuentro (Moyano, 2010).

Cabe aquí hacer mención del currículum escolar como una gramática a ser descifrada. En este aspecto, apelamos al análisis de prácticas pedagógicas y escolares, condicionadas por los contextos socio históricos, donde las dimensiones mencionadas nos permiten ir a la búsqueda de aprehender las posibilidades de devenir *lo propio o singular* en cada una de ellas. Desde esta posición, el currículum se convierte en un instrumento analizador de la práctica educativa, pues da cuenta de los procesos de selección, formulación de contenidos y elaboración de estrategias, que operan como una matriz de apoyo de los sentidos vinculados a la producción de subjetividades (Olivieri, 2021).

En el caso de algunas acciones que promueven un trabajo con el currículum escolar citamos el acompañamiento a las prácticas de 3er año de la carrera de psicopedagogía. La propuesta curricular de la Práctica 3 gira en torno a la enseñanza del diagnóstico psicopedagógico en las instituciones escolares desde un enfoque situacional con abordaje en el grupo clase, donde el objetivo es dar cuenta de las modalidades de aprendizaje que conforman los estudiantes. Desde este espacio se propone la construcción de una mirada a la relación entre la modalidad enseñante que ofrece la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada estudiante, observando las condiciones de posibilidad de construcción de conocimiento a la medida del potencial real de estos últimos (Olivieri, 2023).

El eje de la reflexividad está constituido por el análisis que retoma y redefine la conceptualización de problemas para la práctica psicopedagógica. En este caso, la práctica se interroga por cómo se introduce a las y los estudiantes en situaciones problemáticas donde el obstáculo que representa el punto de vista de un otro, hace que éstos comiencen a tener en cuenta el saber construido en su experiencia. Así, se reflexiona y analiza cómo desde una dimensión pedagógico didáctica se introduce a las y los aprendientes en situaciones problemáticas, que permitan la tensión de puntos de vista (enseñantes-aprendientes-aprendientes), hipótesis, que dan cuenta del saber construido desde la propia experiencia.

En este aspecto, las hipótesis que los aprendientes producen para interpretar los dominios del conocimiento, evidencian momentos en la construcción y testimonian la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles (Civarolo, Amblard de Elías, Cartechini, 2010). Es por esto que, desde esta práctica de formación, se considera importante poder identificar aquellas situaciones potenciadoras de conflictos cognitivos y errores constructivos ya que constituyen prerrequisitos necesarios en la producción del conocimiento. Específicamente, en lo que refiere a las condiciones para una construcción en, y, entre los aprendientes que pueda contener y ser superadora de posiciones individuales (Roselli, Castellaro, Peralta, 2022).

Desde una dimensión que recupera a la evaluación en el aula en base a una concepción en términos de proceso y no de logros predeterminados, la práctica de 3er año pretende identificar dispositivos que tengan en cuenta, dentro de lo múltiple y lo diverso, lo singular de cada aprendiente, ofreciendo un espacio de reflexión para las/os docentes y estudiantes a fin de comprender cómo se está enseñando y aprendiendo y cómo se interpreta lo que se enseña y aprende (Olivieri, 2023).

Por último, las prácticas entienden el contexto escolar como espacio de oportunidades subjetivantes, cuyo fundamento proviene de una perspectiva psicopedagógica clínico-crítica que constituye un posicionamiento de la intervención y la investigación en el campo educativo.

Reflexiones finales

Desde nuestra propuesta de psicopedagogía clínica, entre el consultorio y la escuela, la tarea que desarrollamos los/as psicopedagogos/as incluye a las/os docentes en el desafío de buscar el modo de trabajar los impases de sus propios malestares en el quehacer de enseñar para sistematizarlos, y tornar dicho trabajo en una oportunidad.

Así, las intervenciones tendientes a trabajar el *antes de la derivación y ante la derivación*, ponen en tensión las significaciones que se construyen de las/os estudiantes y apelan a vincularlas con el horizonte de lo escolar para la potencialidad de los sujetos de la educación. En este aspecto, cuando se le da a alguien el lugar de sujeto, se lo ubica como responsable de sostener la palabra, sin dejar de lado la dimensión subjetiva -de todos/as los/as involucrados- para no perder el deseo como motor para lo nuevo.

Desde un planteo que involucra lo subjetivo, institucional y educativo puesto en juego -recibiendo también a los niños/as que lo requieran en el espacio clínico de la atención- proponemos acompañar a encontrar nuevos modos del hacer del/la docente, de cada docente, en un trabajo específico con ellos/as considerando a sus estudiantes.

De este modo, si bien serán necesarias intervenciones psicopedagógicas terapéuticas individuales o grupales con algunos niños/as y jóvenes, se propone un intento de movimiento de la posición docente, especialmente en aquellos que consideran la derivación como una solución, visualizando esta como algo externo/ajeno a su labor.

Intentar un movimiento subjetivo que permita, un cambio de posición que ubique al docente en cada caso, en el lugar de agente de la educación, y que aparezca en él/ella algo del orden del enigma en relación a qué le sucede en su no poder enseñar a algunos/as estudiantes, incluso a todo el grupo. Así, se aspira a ser oportunos cuando la derivación es la intervención necesaria, diremos, cuando el problema en el aprendizaje no proviene de un problema de enseñanza que genera el conflicto educativo.

Estos saberes y posiciones mencionados necesitan constituir red, ser parte de una intervención psicopedagógica clínica y crítica, en tanto transformadora. La red como aparejo de encuentros para trabajar sobre las situaciones y los mensajes a ser descifrados, dentro de gramáticas que contemplen lo subjetivo, lo institucional, lo curricular y lo social mencionados.

Construcción de tramas, tejidos simbólicos y materiales, que permiten hacer algo con el sufrimiento humano y que incluye revisitar los vínculos entre sujetos, el vínculo educativo con su disponibilidad para enlazar socialmente, y desplegar la capacidad deseante. Es en este vínculo donde el afecto, se convierte también en una dimensión importante en tanto vuelve significativo el encuentro con otros -sujetos y objetos- y nos invita a pensar en la propia escena educativa -el aula- en donde se espera que se transmita el conocimiento, y lo que acontece fuera de ella donde también se aprende.

Es así que se hace necesario desarrollar herramientas que permitan pensar, con los/las docentes que intervienen en esos vínculos, las relaciones con otros, los objetos culturales, los recursos pedagógicos didácticos, y el carácter subjetivante de los dispositivos escolares. Los saberes y posiciones hasta aquí plasmadas, se sostienen en la consideración de la educación y de la escucha de los sujetos desde un enfoque clínico y educativo-social. En este sentido, las prácticas profesionales de formación "posibilitan la inclusión de los estudiantes en ambientes reales de trabajo y su ubicación en contacto con problemas efectivos que trascienden la práctica académica y propician la adquisición de capacidades y habilidades para enfrentar aspectos prácticos para el futuro desempeño profesional laboral" (Barilá, 2019).

Así, los espacios de prácticas profesionalizantes de nuestra carrera, son considerados eje central de la formación de profesionales a modo de "convidar" acerca del quehacer psicopedagógico en territorios reales, desde los que promover la construcción de sentidos respecto de las demandas psicopedagógicas y las implicancias del sujeto de la intervención. La demanda psicopedagógica requiere ser leída interdisciplinariamente con los recaudos necesarios para la construcción de abordajes que lejos de patologizar a los sujetos, se lancen en la construcción de trabajos colaborativos con los adultos referentes, en este caso con los docentes-agentes de la educación.

Por último, consideramos que dichas prácticas entienden el contexto escolar como espacio de oportunidades subjetivantes, de enriquecimiento psíquico, cuyo fundamento proviene de una perspectiva psicopedagógica clínico-crítica que constituye un posicionamiento profesional posible de la intervención y la investigación psicopedagógicas en el campo educativo.

Referencias bibliográficas

Achával C. y Durán V. (2024). Propuesta de práctica 4. 4to año Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Provincial de Córdoba.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes.* Ed Entreideas.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Península.

Cambursano, M. y Luque, C. (2019). *Psicopedagogía experiencias en escenas.* Ed. Brujas.

Civarolo, M., Amblard de Elías, S. y Cartechini, S. (2010). La teoría genética de Piaget. Vigencia y actualidad de una teoría poderosa. En *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. Editorial Eduvim.

Comba, A., Durán, J., V. Gothe, M. y Navarro, I. (2024). www.youtube.com/@fesupcdr.domingocabred450. XIX Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía Garrahan Provincias. Una Psicopedagogía en clave federal. Construcción de nuevas preguntas frente a las demandas actuales. 24/05/2024. *Los desafíos de la atención clínica.* [Video] Comunicación FES Dr Domingo Cabred. https://youtu.be/DdsODA9t26E?si=3UbY4VWLz8SJ8_l2

Dussel, I. (2010). "La forma escolar y el malestar educativo". Clase 4, Módulo 1. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Filidoro, N. y Bertoldi, S. (2021). Psicopedagogía. *Revisión de conceptos y problemas.* Ed Biblos. Metodologías.

Frigerio, G. Korinfeld, D. y Rodriguez, C. (Coords) (2019). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Ed. Noveduc.

Gómez, S. (2012). *El sujeto infantil y las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar.* Alción Editora.

Guyot, V. (mayo de 2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología.* Año XVI (30), 9-24.

Moyano, S. (2010). "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social". Clase 10, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Müller, M. (2010). *Aprender para ser.* Ed Bonum.

Olivieri, A. (2021). Intervenciones Psicopedagógicas que (re) significan el lazo social en situaciones de vulneración de derechos. Trayecto Formativo en Gestión Educativa con énfasis en inclusión educativa. Secretaría de Educación de SADOP y Colegio Profesional de Psicopedagogos de la provincia de Córdoba.

Olivieri, A. (2021). Posicionamiento sociopolítico de una psicopedagogía clínico-crítica. En Achával, C. y Olivieri, A. (autores), *Una mirada psicopedagógica a las*

escuelas (en tiempos de Covid-19): ¿hay lugar para la inclusión?, pp. 20-27. Colección Cuadernos Críticos. Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales. Universidad Provincial de Córdoba. Ed. Universitaria.

Olivieri, A. (2023). Diagnóstico psicopedagógico en la institución escolar. Fundamentos de la práctica en la formación académica. En M. Etchegorry, M. (comp.), *Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II. Entre instituciones, ámbitos y prácticas profesionales psicopedagógicas.* pp. 183-209. UPC. Editorial Universitaria.

Pereira, M., Ponnou, S., Moyano, S. y Ronchese, C. (2022). *El sujeto desafiado.* Laborde Editor.

Proyecto de Extensión UPC (2024). "Clínica e interdisciplina con infancias y juventudes", del Programa de Intervenciones con Infancias y Juventudes (PiiJ) de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

Rockwell, E. (2010). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En Elichiry, N. Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Manantial.

Roselli, N., Castellaro, M. y Peralta, N. (2022). La teoría del conflicto sociocognitivo del desarrollo: Una mirada retrospectiva a partir de investigaciones propias. Interdisciplinaria, vol. 39, núm. 3, pp. 275-291.

Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El efecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar.* Ed. Estación Mandioca.

Schlemenson, S. (2016). Problemas de aprendizaje. *Aprendizaje, riqueza psíquica y espacio escolar en La Clínica en el tratamiento psicopedagógico.* pp. 19-33. Ed. Paidós.

Schlemenson, S. y Rego, V. (2023). *Subjetividad y Escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar.* Paidós Psi.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Noveduc.

Solé, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica.* Ice-Horsori.

Southwell, M. (2010). "Escuela y futuro: interpelaciones fallidas". Clase 9, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Tizio, H. (2010). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis." Clase 16, Módulo 5. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Zelmanovich, P. (2010). "El vínculo educativo bajo transferencia." Clase 11, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Prácticas de intervención en los servicios de protección de derechos (SPD), aportes desde la Pedagogía Social

Lic. Aguirre López, Florencia del Valle[1]
flor.1999aguirre@gmail.com
Lic. Ceballos, Viviana del Valle[1]
viviana.ceballos0112@gmail.com
Lic. Garbi, Pedro[1]
pedrogarbi@upc.edu.ar

Resumen

El presente Trabajo Final de Licenciatura en Pedagogía Social, describe y analiza las prácticas de promoción y protección de derechos llevadas a cabo por los Servicios de Protección de Derechos (SPD) de la Municipalidad de Córdoba, para pensar qué aportes podría realizar la Pedagogía Social a las mismas. Con ese objetivo, reconstruimos la historia de la conformación de dichos servicios, identificamos congruencias e incongruencias entre la tarea prescrita y las prácticas observadas y analizamos el proceso de intervención que realizan. A partir de esto reflexionamos sobre las posibilidades de inserción de nuestra disciplina y cuál podría ser nuestro rol profesional en esta institución. Partiendo de un marco teórico ligado al paradigma socio-crítico de la Pedagogía Social, entendemos que en los SPD se dan situaciones educativas, lo que permitiría que nuestra disciplina desarrolle intervenciones socioeducativas en estos servicios, aportando una mirada educativa que favorezca la participación de los sujetos, la construcción de redes comunitarias, la concientización y la restitución de derechos.

Palabras Clave: Prácticas de promoción y protección de derechos, niñas, niños y adolescentes, Servicios de Protección de Derechos, Pedagogía Social

Introducción

El cambio de paradigma respecto a la infancia operado a partir de la Convención de los Derechos del Niños (CDN) en 1989, trajo aparejado no solo nuevas normas legales sino también la creación de una nueva institucionalidad y de nuevas políticas públicas. En nuestro país esto se refleja en la creación del Sistema de Protec-

1 Facultad de Educación y Salud

ción Integral (SPI) de niñas, niños y adolescentes a nivel Nacional (Ley Nacional N° 26061), y en la Provincia de Córdoba en la creación del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SPPI), por Ley Provincial N°9944. En ese marco, la Ciudad de Córdoba fue una de las primeras ciudades de la provincia en crear su Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SMPI) en 2010 (Ordenanza Municipal N° 11817).

Consideramos que el surgimiento de una nueva institucionalidad, basada en el paradigma de la protección integral, debería reflejarse en nuevas prácticas institucionales y profesionales. Por esto, elegimos como tema para nuestra investigación las prácticas de promoción y protección de derechos que llevan a cabo los Servicios de Protección de Derechos de niñas, niños y adolescentes de la Municipalidad de Córdoba (SPD). Esta elección se debe a que son el órgano específico para el abordaje de situaciones de vulneración de derechos dentro del Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos. Como problema de investigación, nos preguntamos qué aportes podría realizar la Pedagogía Social a dichas prácticas.

Para esto nos planteamos como objetivo general describir y analizar las prácticas de promoción y protección de derechos llevadas a cabo por los SPD, desde la Pedagogía Social. Y como objetivos específicos nos propusimos reconstruir la historia de dichos servicios, identificar la congruencia o incongruencia entre la tarea prescrita y las prácticas observadas, conocer el desarrollo de la interdisciplina en sus intervenciones y aportar a la construcción del rol profesional de la Pedagogía Social y de la interdisciplina en los SPD.

El diseño que empleamos para realizar este trabajo fue de carácter teórico - empírico, el cual supone el análisis de datos específicos con relación a las prácticas de promoción y protección de los SPD, que nos permitieron contextualizar el problema y guiar nuestro ingreso al campo.

Metodología

Para realizar esta investigación, optamos por una metodología mixta complementando elementos cuantitativos y cualitativos con el fin de reforzar el proceso y los resultados de este trabajo. Implementamos diferentes técnicas de recolección de datos, que nos permitieron reunir información relevante y pertinente para la triangulación y análisis de los mismos. En primer lugar, realizamos entrevistas en profundidad a once miembros de los equipos técnicos que conforman los SPD, abarcando a cinco de los diez servicios en funcionamiento.

En segundo lugar, realizamos observación directa, no controlada y no participante (Piovani, 2007) de las prácticas de los SPD. Este tipo de observación nos permitió integrar los métodos de las entrevistas y los registros que realizamos. Nuestra tarea fue observar a los trabajadores de los SPD en su lugar de trabajo desempeñando su función. Sin embargo, no nos involucramos ni intervenimos en su labor, por la complejidad y dificultad de las situaciones que se abordan y por la confidencialidad de las

intervenciones que realizan.

Además, utilizamos diversas fuentes de material bibliográfico en donde tuvimos en cuenta el marco teórico ligado a la Pedagogía Social, así como leyes y ordenanzas sobre la problemática a investigar. Asimismo, el componente cuantitativo está compuesto por datos estadísticos provenientes de los informes realizados por la Subsecretaría de Planificación y Gestión para una Ciudad Inclusiva y por la Subdirección de Infancias, Juventudes y Familias, a la que pertenecían los SPD.

Esta investigación fue diseñada como un estudio de casos de tipo instrumental (Neiman y Quaranta, 2006), es decir, como un abordaje de lo particular, poniendo el acento en profundizar el conocimiento sobre el tema en cuestión, al cual podremos llevar luz a partir del análisis del caso. El mismo parte de un recorte empírico y conceptual de la realidad social.

El alcance de nuestro trabajo es, por un lado, exploratorio, es decir, que busca acercarse a una temática escasamente abordada, y, por el otro, descriptivo, o sea, se propone especificar las características de un fenómeno (Mata Solis, 2019). En este sentido, nuestro objetivo fue describir las características de las prácticas de promoción y protección, poniéndolas en contraste con las leyes y ordenanzas en las que se encuentran establecidos los lineamientos de las mismas. Por otro lado, buscamos explorar una temática novedosa ya que no ha sido investigada en profundidad desde la Pedagogía Social.

Marco teórico

El marco teórico que construimos para analizar las prácticas de promoción y derechos parte desde el paradigma socio-crítico de la Pedagogía Social (Caride, 2006). Este paradigma analiza a la realidad social desde una perspectiva histórica, y considera que esta se construye de un modo dialéctico. A su vez, considera a la educación como posibilidad para reconocer problemas, en búsqueda de alternativas y soluciones desde las posibilidades de la propia cultura, y define que está conformada por muchas prácticas que van más allá de la escuela. También busca problematizar las prácticas educativas y la reflexión pedagógica, identificando las causas de los problemas sociales y posicionándose a favor de las políticas sociales y educativas que promueven una ciudadanía activa y plural.

En este marco, entendemos a las prácticas de promoción de derechos como aquellas de carácter universal, que se orientan a prevenir la vulneración de derechos y a fomentar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes con sus familias a partir de mejorar "los niveles y la calidad de la educación, de la salud física y mental, del hábitat, de la cultura, de la recreación, del juego, del acceso a los servicios y de la seguridad social, generando una adecuada inclusión social" (Ley provincial N° 9944, Art. 41, párr. 2). Además, buscan influir en la mirada que los otros tienen tanto de sí mismos como de su entorno (Pignata, 2017).

Sumado a esto, Schulman (2020) nos dice que la promoción de derechos es

"el conjunto de acciones que se orientan a difundir, prevenir y educar en derechos" (p. 107). A nuestro entender esto implica que la promoción tiene un marcado signo educativo.

Las prácticas de protección, por su parte, implican que los adultos cumplan con las obligaciones que tienen en relación a la infancia en pos de respetar y cumplir con el interés superior del niño (Schulman, 2020). Esto significa que tanto desde el Estado como desde la Sociedad Civil deben proponerse acciones positivas para la protección y restitución de derechos. En este marco, Pignata (2017) define a las acciones de protección de derechos como las "decisiones que toman los adultos de una comunidad, ya sea en forma particular u oficial destinadas a proteger los derechos de los niños/as" (p. 31).

Es posible pensar que, en la intervención en situaciones de vulneración de derechos, la promoción y la protección no aparecen como dos cosas separadas sino como momentos que se van desplegando durante el proceso de abordaje, ya que restituir el ejercicio de un derecho implica conocer que se es sujeto de ese derecho, qué instituciones lo pueden garantizar y ser consciente de la importancia de su ejercicio. En este sentido, la promoción implica un proceso, organizado y planificado, orientado a educar, es decir, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, que, en el caso de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA), busca que las familias, comunidades y los propios NNyA conozcan dichos derechos y puedan garantizar el ejercicio pleno de los mismos, influyendo en la visión y las formas de vinculación que los adultos tienen sobre infancias y juventudes.

En este sentido, respecto a las prácticas de protección de derechos, Garbi (2022), plantea que en estas sucede algo de lo educativo, porque en ellas se construyen saberes relacionados con nuevas formas de ver a las infancias y adolescencias, y con la posibilidad de que las personas adultas ejerzan un rol promotor y protector de los derechos. Mientras que Amietta et al (2022), sugieren que las prácticas de protección, que llevan adelante los SPD, buscan "producir un proceso socioeducativo situado que permita a las familias construir nuevas formas de actuar en su vida cotidiana" (p. 18).

En este sentido, planteamos que estas prácticas tienen una implicancia educativa, ya que aspiran a la transformación de las vinculaciones del mundo adulto y sus instituciones con las infancias y adolescencias, a partir de poner en discusión representaciones sociales y saberes en un proceso de concientización que repercuta en la vida cotidiana de NNyA.

Marco normativo e historia de los SPD

La infancia, como concepto construido social e históricamente, ha transcurrido por diversas concepciones a lo largo de los siglos. Esto ha implicado el desarrollo de distintos paradigmas que han influido y condicionado el desarrollo de leyes, políticas públicas e instituciones, así como posturas teóricas y académicas.

En Argentina, la aprobación de la Ley Nacional de Patronato de Menores N°

10903, o Ley Agote, en 1919, es el hito fundante del Paradigma de la Situación Irregular (Piotti, 2019). Esta ley establecía "nuevas regulaciones a la crianza y a las responsabilidades y derechos parentales, incluyendo la posibilidad de perder los derechos de paternidad" (Villalta y Llobet, 2019, p. 35). Además, creaba el Juzgado de Menores, en el cual el Juez acaparaba la centralidad y el poder, ya que tenía competencia civil, penal y tutelar, sin instancias de control superior, y podía tutelar sobre NNyA cuando consideraba que la familia no reunía las condiciones materiales o morales para la crianza.

No es hasta el año 1989 con la ratificación de la CDN, que nace el Paradigma de la Protección Integral, el cual propone "una ruptura radical del enfoque jurídico de la infancia a partir de la idea central de la consideración y afirmación del niño como sujeto de derecho" (Murga y Anzola, 2011, p. 13). Esto implica que se deja de ver a NNyA desde sus carencias o necesidades para pasar a verlos desde la titularidad de derechos, lo que significa que ya no se divide a la infancia entre normales y menores, sino que todos los niños, niñas y adolescentes están en igualdad social y jurídica.

Además, este paradigma deja de atender las problemáticas sociales de la infancia a través de su judicialización, para pasar a abordarlas con políticas públicas de orden administrativo. De esta forma se termina con las formas de institucionalización y de asistencialismo, para dar las garantías del Estado democrático de derechos a todos los niños, niñas y adolescentes por igual, principalmente la de ser escuchados y ser partícipes, junto a sus familias, de las decisiones sobre temas que los involucran. En ese marco, "el Estado se organiza desde una división de poderes y desde cada uno de ellos desarrolla funciones distintas y complementarias para garantizar los derechos de NNyA" (Piotti, 2019, p. 27), devolviendo al juez "su rol de resolver conflictos de intereses de naturaleza jurídica" (Murga y Anzola, 2011, p. 15).

Quizás la introducción más importante de este paradigma sea el principio de interés superior del niño, el cual puede definirse como "la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías" (Ley Nacional 26061, 2005, Art. 3), e implica darle prioridad al cuidado de la niñez, junto al concepto de corresponsabilidad diferenciada, por el cual todos los actores sociales (Estado, Familia, NNyA y Organizaciones de la sociedad civil) son responsables de garantizar el pleno ejercicio de derechos por parte de infancias y adolescencias, aunque con diferentes niveles de responsabilidad.

Si bien la CDN fue incorporada a la constitución nacional en el año 1994, en Argentina tomó 15 años la sanción de una ley que se ajustara al nuevo paradigma. A partir de que en el año 2005 se aprobó la Ley Nacional N°26061 se creó una nueva institucionalidad para garantizar, promover y proteger los derechos de NNyA, el Sistema de Protección Integral (SPI), que es la denominación que se le da a la respuesta estatal de promoción y protección de derechos ante situaciones de vulneración o amenaza de vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Pignata, 2017). Con esta nueva institucionalidad surgieron nuevas políticas públicas hacia la infancia y se transformaron otras.

En la provincia de Córdoba, esta modificación institucional se produjo a par-

tir de la aprobación de la Ley provincial N° 9944 en 2010, la cual crea el Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes (SPPI). En este punto, es importante remarcar que la provincia de Córdoba demoró cinco años, desde la aprobación de la Ley Nacional N° 26061, y veintiún años, desde la ratificación de la CDN, para tener una legislación propia que refleje el nuevo paradigma, lo que da cuenta de la complejidad y trascendencia de la transformación propuesta por la convención.

Como aspecto relevante esta ley, divide al SPPI en tres niveles de intervención. El primer nivel, que refiere a las acciones de promoción de derechos y a las políticas públicas, el segundo nivel que implica la toma de medidas de protección integral cuando haya un derecho vulnerado y el tercer nivel que tiene que ver con la toma de medidas de protección excepcional, es decir, cuando se requiere la separación del NNyA de su centro de vida en pos de su interés superior.

Por su parte, la Ordenanza Municipal N° 11817, de creación del Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SMPI), fue aprobada en 2010 por el Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba. Dicha ordenanza entiende por Sistema "a la Coordinación, Implementación y Ejecución de las Políticas Públicas", que desarrolla el municipio para prevenir, defender y restituir los derechos de NNyA. Además, establece el principio de supremacía del Sistema, "para que se desarrollen Políticas Públicas que tengan que ver con el Derecho, en materia de niñez, por parte de cualquier dependencia municipal, de cualquier jerarquía y nivel" (Art. 1) Esta norma se basa en los mismos principios y garantías que plantean la CDN, la Ley nacional N°26061 y la Ley provincial N° 9944.

La ordenanza identifica los tres niveles de intervención en los que se realizarán todas las acciones y políticas. El primer nivel, "está constituido por todos los Planes, Programas, Proyectos y Servicios, implementados desde las distintas áreas municipales de Gobierno que desarrollen políticas públicas, destinadas a la promoción y defensa de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" (Art. 6).

El segundo nivel, por su parte, se encarga de "la aplicación de medidas tendientes a la protección Integral, reparación y restitución de los derechos y garantías vulnerados, amenazados o violados" (Art. 7). Esto se lleva a cabo a través de una articulación entre servicios y organismos del Estado Municipal, Provincial y Nacional y la sociedad civil. Estas medidas tienen el objetivo de propiciar que NNyA continúen conviviendo con su grupo familiar, que permanezcan dentro del sistema educativo, que accedan al sistema de salud y, en general, a todas las políticas públicas.

Dentro de este nivel, se crean los Servicios de Protección de Derechos (SPD) de niños, niñas y adolescentes, que son definidos como un "servicio municipal técnico, profesional y administrativo, permanente y gratuito de protección y defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de Córdoba" (Decreto municipal N° 6487, 2010), cuya función es "realizar todas las gestiones de orden técnico-administrativo, ejecutivo y profesional, tendientes a garantizar el efectivo goce y protección integral" (Ordenanza N°11817, Art. 10) de los derechos de NNyA. Estos servicios, actúan en la jurisdicción geográfica de cada Centro de Participación Comunal (CPC) de

la Ciudad de Córdoba, y estarán integrados por un Equipo Interdisciplinario de Profesionales, que debe estar conformado, como mínimo, por un/a abogado/a, un/a trabajador/a social, un/a psicólogo/a, un/a técnico/a administrativo y un/a operador/a comunitario.

Respecto al tercer nivel del sistema, siguiendo a la Ordenanza N° 11817, este implica la adopción de medidas excepcionales de protección integral de derechos. Estas medidas quedan reservadas para la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) del Gobierno de la Provincia de Córdoba, por lo cual los SPD deberán informar a ésta a través de los funcionarios municipales del área.

Sin embargo, el proceso histórico para llegar a la constitución del SMPI y de los SPD fue un proceso más complejo. Miozzo (2017) identifica cuatro etapas en el proceso de conformación del SMPI:

1° etapa: Se instala la temática en el ámbito municipal en los años (2004-2008), donde se comienza a discutir la Ley 26061 en las áreas de educación y salud. También se abre el Centro Comunitario Barrio Adentro que realizaba acciones de promoción de derechos a través de actividades lúdicas y recreativas, y se crea la Dirección de Atención de Grupos Vulnerables, que abordaba a niños y jóvenes en situación de calle, y un programa de prevención de la trata y explotación sexual. Esta etapa finaliza con la presentación del proyecto de ordenanza del sistema.

2° etapa: Diseño de política pública específica en el ámbito municipal en el año (2009-2010), esta etapa tiene como hechos principales la aprobación de las ordenanzas N° 11618, que crea el Consejo Municipal de NyA y los Consejos Comunitarios, y la ordenanza N° 11817 del SMPI. El proyecto de esta ordenanza sufrió modificaciones durante el trabajo del Concejo Deliberante, pero se sostuvo la división del sistema en tres niveles, que coinciden con la Ley N° 9944. Y dentro del segundo nivel se crean los Servicios de Protección de Derechos de NNyA.

3° etapa: Se realiza la implementación de la nueva política pública, año (2011-2012), en este momento se comienza a conformar los equipos técnicos para los SPD y el Consejo Municipal de NyA comienza a trabajar en el Manual de Procedimientos que es el que da las pautas y el circuito de intervención del SPD.

4° etapa: Se trabaja sobre el fortalecimiento de las áreas de promoción y protección de derechos en el ámbito ejecutivo y surgimiento de los consejos de jóvenes en el ámbito de concertación (2013-2014). Esta etapa comienza con el ingreso de nuevos profesionales y la reapertura de los tres SPD anteriores, a los que se sumó Villa El Libertador. Además, en 2014 se abren los SPD de Argüello y San Vicente.

Nosotros identificamos dos etapas posteriores al trabajo de Miozzo. En 2019, se crearon los SPD de Ruta 20, Monseñor Pablo Cabrera, Pueyrredón, Rancagua y Mercado de la Ciudad, a partir del ingreso de nuevos profesionales y la redistribución del personal.

La otra etapa se desarrolló durante nuestro trabajo de campo, ya que se abrieron 3 nuevos SPD, en los CPC de Jardín, Chalet San Felipe y Guiñazú.

Prácticas de intervención de los SPD

La intervención del SPD está guiada por un Manual de Procedimientos, aprobado por el Decreto 6487. Este manual, marca los lineamientos y las dimensiones que deben ser tenidas en cuenta para la planificación de las acciones.

También establece el circuito que debe seguir la intervención, el cual se divide en 6 etapas: la recepción de la demanda, la ampliación de información, el diagnóstico, la aplicación de medidas de protección, el seguimiento de estas medidas y el cese de la intervención.

Cabe destacar que, en las entrevistas realizadas, este circuito no se describe de la misma forma que en el Manual de Procedimientos. Los profesionales nombran las partes, pero no en el orden que deberían suceder. Lo que nos hizo pensar que es posible que cada SPD haya adaptado el proceso a su realidad particular.

La recepción de la demanda es el momento en que se toma conocimiento de la situación de vulneración de derechos. En este momento se determina si corresponde la intervención del SPD o se realiza asesoramiento, orientación especializada y/o acompañamiento a las personas para solicitar la intervención de otros órganos. Las instituciones por su parte realizan la presentación a través de informes y/o formularios destinados a tal fin.

La etapa de ampliación de información consiste en profundizar, ampliar y verificar los datos que se obtuvieron en la recepción de la demanda a través de entrevistas a la familia, a referentes afectivos, a instituciones y a los propios NNyA. Los profesionales refieren que estas entrevistas son planificadas en función del análisis de la demanda realizado por el equipo y que metodológicamente son semiestructuradas, abiertas al diálogo y basadas en una escucha activa. De esta forma, las entrevistas son tomadas como un espacio de encuentro que facilite el proceso de restitución de derechos.

El diagnóstico, si bien es dinámico y puede modificarse en el tiempo, se construye a partir de la ampliación de información y fundamenta las medidas de protección que se adopten. Por ende, es un análisis e interpretación de la situación familiar y del contexto comunitario que da cuenta de los indicadores de riesgo o vulnerabilidad y de los recursos de protección.

Los profesionales manifestaron que el diagnóstico que realizan no se acota al derecho vulnerado que se presentó en la demanda, sino que se realiza una revisión integral del ejercicio de derechos de todos los NNyA del grupo familiar.

A partir del diagnóstico se elaboran las medidas de protección que se aplicarán. Estas medidas son definidas como aquellas respuestas puntuales y por tiempo determinado emanadas del órgano administrativo local ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de NNyA y que tienen por objetivo la preservación o restitución del pleno ejercicio de derechos y su finalidad es el fortalecimiento de los vínculos familiares (Art. 33, 34 y 35 de la Ley nacional N° 26061 y Art. 42 de la Ley provincial N° 9944). Además, deben ser planteadas como acciones positivas comple-

mentarias a las políticas públicas construidas con participación de NNyA y las familias.

El seguimiento implica una serie de acciones para conocer el estado de la situación y la efectividad de las medidas de protección aplicadas, que consisten en visitas al domicilio familiar, solicitud de informes a instituciones, convocatorias a entrevistas en la sede del SPD u otras.

El cese de la intervención no está explicitado en el Manual de Procedimientos, sin embargo, los profesionales nos refirieron que dejan de intervenir en dos situaciones: cuando el derecho vulnerado es restituido o cuando se solicita la adopción de una medida de protección excepcional a la SeNAF.

Cuando se restituye el derecho vulnerado, los equipos dan aviso a las instituciones del primer nivel con el objetivo de que éstas den aviso al servicio en caso de que suceda una nueva vulneración de derechos.

Respecto a las medidas excepcionales sólo se solicitan cuando se agotaron las medidas de protección integral y el derecho vulnerado no se pudo restituir o se valora que está comprometida la integridad física o psíquica de NNyA. Para esto el equipo realiza un informe interdisciplinario que da cuenta de las medidas aplicadas y por qué no dieron resultado y de los factores de riesgo. Este informe se presenta vía la coordinación de los SPD.

Los profesionales manifestaron que las medidas excepcionales se solicitan cuando existe vulneración al derecho a la dignidad e integridad personal y/o a la salud, ya que estos son los que evidencian si hay compromiso de la integridad física. Y en su discurso, aparece como la última opción y no como un recurso salvacionista, por lo que realmente intentan realizar todas las acciones posibles para que los NNyA permanezcan en su grupo familiar y cuando la consideran lo hacen con seriedad y no es vista como un mero trámite.

Sumado a esto, al momento de analizar los datos cuantitativos pudimos observar que los SPD, a nivel general, solicitan la medida excepcional en menos del 6% de las situaciones en las que intervienen, aunque si los tomamos individualmente para algunos SPD el porcentaje es aún menor.

Aspecto cuantitativo

La parte cuantitativa de nuestra investigación se realizó a partir de datos obtenidos de los informes de gestión de las autoridades del área, es decir, de fuentes secundarias. Esto limitó nuestras posibilidades de análisis y de construcción de estadísticas, ya que dichos informes presentan datos incompletos. Sin embargo, los datos cuantitativos son concordantes con los datos obtenidos en las entrevistas.

A partir de los informes de gestión pudimos evidenciar que la cantidad de niños con los que intervinieron los SPD fue en aumento desde 2021 a 2023, pasando de 1100 a 2225, es decir que en dos años se duplicaron los niños. Sin embargo, esta no es la cantidad de demandas recibidas, ya que en cada una de ellas puede haber más de un niño con derecho vulnerado.

Gráfico 1

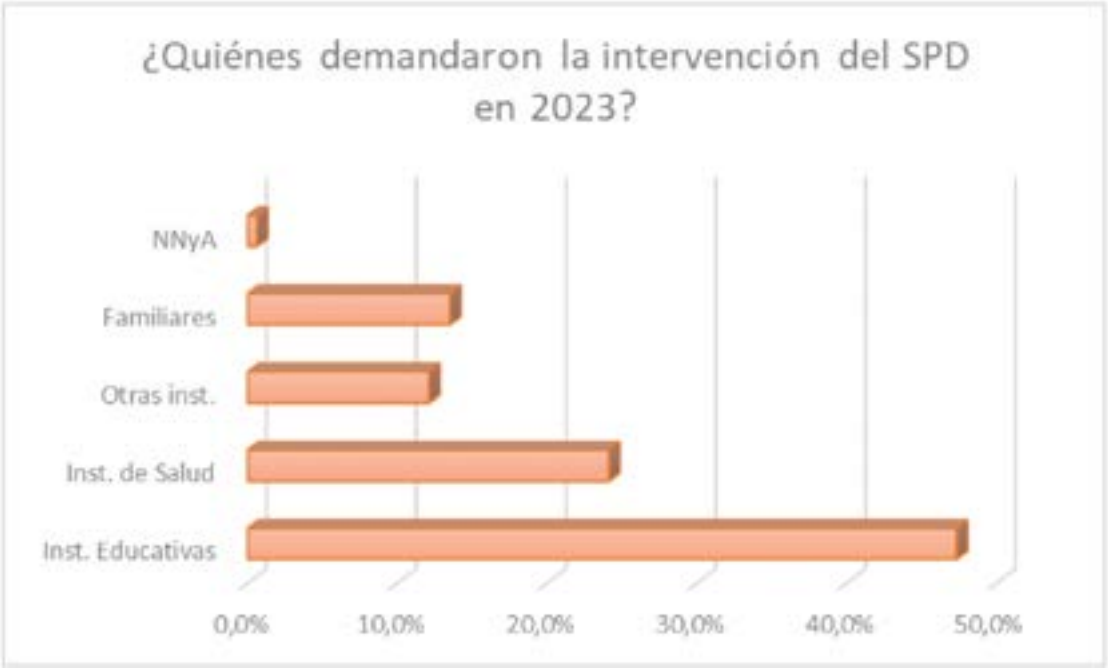


Gráfico 1 (Fuente Propia)

Los derechos vulnerados que más se reiteraron en 2023 fueron: educación con 1266 niños con ese derecho vulnerado, dignidad e integridad con 1097 y salud con 1017, como los principales. Esto nos muestra que NNyA viven más de una vulneración a sus derechos de forma simultánea. La vulneración al derecho a la documentación y a la convivencia familiar y comunitaria se presenta en menos de 600 niños cada uno, lo que representa una gran diferencia y nos da una pauta de en qué situaciones las instituciones valoran la derivación al SPD.

Respecto a la modalidad en que se da cada vulneración, el 42% de los niños que tienen vulnerado su derecho a la dignidad e integridad personal vive situación de negligencia en los cuidados, el 19% por maltrato y el 3,3% por otro derecho a la dignidad e integridad que es una categoría usada para las situaciones en que NNyA se encuentran en situación de calle.

En cuanto al derecho a la salud, el 25% presenta dificultades en el acceso y/o sostenimiento de servicios de atención primaria de la salud y el 26% presenta dificultades en el acceso y/o sostenimiento de tratamientos médicos específicos. y respecto al derecho a la documentación en el 47% de los casos la modalidad de vulneración es extravío o no actualización de DNI y en el 43% cuando no han sido inscriptos en el registro civil.

Respecto al derecho a la educación en el 77% de las situaciones la modalidad de la vulneración es la asistencia irregular o no sostenida.

Este último dato, es coincidente con la cantidad de situaciones presentadas desde instituciones educativas que representan el 47% de las derivaciones, mientras que desde instituciones de salud se presentan el 24% de las situaciones. Las familias

por su parte representan el 13% de quienes demandan la intervención del SPD.

Un dato importante es que solo el 0,6% de las situaciones son presentadas por los propios NNyA, esto, como nos dijo una entrevistada, sucede por las dificultades que tienen NNyA para acceder al CPC y por desconocimiento de la existencia del SPD.

Para finalizar, tomando como referencia que en el año 2022 trabajaron con situaciones de vulneración de derechos que afectaron a 1676 niños y representaban 810 legajos, es decir, un promedio de 2,06 niños por legajo, nos permitimos realizar un cálculo estimativo de cuantos legajos tenían, al momento de nuestra investigación, por SPD y cuánto tiempo pueden dedicarle a cada intervención.

Como hasta mediados del año 2023 se abordaron situaciones de 2225 niños, significa que en los SPD había 1080 legajos, que, divididos en los 14 servicios en funcionamiento, implica que cada uno aborda, aproximadamente, 77 legajos.

Teniendo en cuenta que, en promedio, cada oficina cuenta con tres empleados, estos números nos dicen que cada uno tendría 25 legajos a su cargo. Si dividimos esto en la cantidad de horas laborales de un empleado, es decir, en 120 horas mensuales, se podría dedicar a cada situación menos de 5 hs mensuales. Las cuales incluyen los momentos de planificación y registro de las actuaciones, las entrevistas y otras acciones tendientes a la restitución de derechos. Este cálculo nos permite hipotetizar la existencia de una incipiente saturación del segundo nivel de intervención.

Dificultades y potencialidades de las prácticas de los SPD

Durante nuestro trabajo pudimos observar que existen diferencias entre cada SPD, las cuales se deben a cuestiones del contexto social en que cada servicio trabaja. Sin embargo, pudimos identificar en el discurso de los entrevistados algunas dificultades y potencialidades comunes.

Como fortalezas observamos que los entrevistados asumen su tarea desde sentimientos generativos. Estos sentimientos son definidos por Erickson como la preocupación e interés de los adultos por las nuevas generaciones (Moreno et al, 2022). Esto se evidenciaba en dichos como que esperaban que los niños con los que intervienen al llegar a grandes se acuerden que alguien del CPC les ayudó a cambiar su vida o que con sus acciones esperan cambiar la vida de esos niños. En este sentido, los profesionales están diciendo que su acción busca tener impacto en la situación actual y a futuro de esos niños.

También vimos disposición de los empleados para la tarea, ya que buscan desarrollar su labor de forma ética y comprometida aun cuando no disponen de los recursos necesarios.

Como oportunidades vimos que los SPD tienen reconocimiento desde el primer nivel del SMPI. Esto se evidencia en los vínculos institucionales y también en el aumento de la demanda por parte de las instituciones.

Como debilidades identificamos en primer lugar a la falta de voluntad política

para garantizar las condiciones mínimas de funcionamiento del sistema y de los SPD. Esto se refleja en que, por ejemplo, no funcione la Comisión Intersecretarías creada por la Ordenanza 11817, en la que deberían participar las secretarías municipales y articular las políticas públicas para la infancia. El impacto que genera esta ineficiencia política se refleja en la falta de mecanismos formales e institucionales que permitan restituir de forma efectiva los derechos vulnerados de NNyA.

Otra dificultad, es la falta de profesionales y/o resto del personal en los servicios. Al momento de nuestra investigación la mayoría de los SPD no tenían su equipo completo, faltando alguna de las disciplinas que los deben componer, y en la mayoría, además, no tenían administrativo u operador territorial.

Pudimos identificar también que existe una falta de recursos para el funcionamiento de los SPD, como espacios adecuados para la atención, recursos para entregar a las familias como materiales de construcción, alimentos u otras, y vehículos para poder ir al territorio. Al trabajar en toda la zona del CPC, las cuales abarcan a muchos barrios, es inviable ir a las instituciones o domicilios familiares sin vehículo oficial.

Esta situación interna, que responde a que no se garantizan las condiciones de funcionamiento desde las autoridades municipales, genera en los profesionales sentimientos de soledad, de falta de acompañamiento institucional y que no pueden hacer todo lo que les parece que deben hacer en una intervención. Nos refirieron sentir que tienen una gran responsabilidad a cargo pero que no pueden actuar en consecuencia. Esto podría producir estrés en los trabajadores y repercutir en la calidad de la atención.

En relación a las amenazas, la alta demanda es una, ya que como explicamos, la cantidad de situaciones que ingresan ha crecido durante los últimos años mientras que el personal se mantuvo o disminuyó. Esto genera un impacto negativo en la posibilidad de restituir derechos.

También las dificultades en relación a los otros niveles del sistema representan una amenaza. Refirieron que el primer nivel actúa desde el derivacionismo, es decir, desde una lógica distintiva de intervención estatal sobre situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes "cuya característica principal es la <<reorientación de casos>> -por parte de las áreas que reciben las situaciones- hacia otras dependencias para que actúen, en lugar de resolverlas inmediatamente en el lugar de recepción" (Monti, 2020, p 208). Es decir, el primer nivel considera que debe ser otro el que resuelva la situación, sin visualizarse como corresponsables de las mismas. Mientras que, en relación al tercer nivel, los profesionales refieren dificultades para comunicarse con SeNAF, no reciben información sobre las medidas excepcionales solicitadas y no articulan en las intervenciones.

Otra amenaza es la falta de políticas públicas en los territorios que atiendan problemáticas complejas como la salud mental, consumo problemático o violencia de género.

Por último, algunas familias tienen características que dificultan la intervención. Los entrevistados identifican que en las familias donde hay consumo prob-

lemático de sustancias, discapacidad de las personas a cuidado de los niños, problemáticas de salud mental en los adultos o no existen otros referentes que puedan ejercer un rol protector de los derechos de NNyA, se dificulta la intervención ya que no asisten a las convocatorias o no pueden sostener los acuerdos.

Consideramos que la contradicción entre lo normativo y la práctica de los SPD se resuelve por el compromiso, la calidad humana y la ética de los equipos en el desarrollo de su tarea. Esto nos habla de que la norma no abarca todas las posibilidades reales de una situación y que las intervenciones son una construcción creativa, virtuosa y de potencialidad entre profesionales y familias.

Análisis desde la Pedagogía Social

A partir de la descripción que realizamos del funcionamiento de los SPD, nos propusimos pensar qué aportes podría realizar la Pedagogía Social a las prácticas que brindan estos servicios.

En principio, definimos a la Pedagogía Social como una praxis, es decir, una conjunción de acciones y reflexiones contextualizadas, situadas e intrínsecamente educativas (Universidad Provincial de Córdoba, 2016), que busca mejorar las condiciones de vida de personas y colectivos en condiciones de vulnerabilidad, es decir, que encuentran obstáculos para acceder a diferentes bienes materiales y culturales, encontrándose en una situación socialmente definida como problemática (Núñez, 2011).

En este sentido, nuestra disciplina busca "desarrollar las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar y transformar, desde una opción ético política, las condiciones de vida indignas y deshumanizantes" (Ghiso, 2015, p 67) ofreciendo espacios para que los sujetos generen nuevas articulaciones con la cultura y la sociedad.

Luego, partimos de considerar que en las prácticas de promoción y protección sucede algo de lo educativo, ya que promover un derecho significa que hay que dar a conocer a las personas que son titulares de los mismos y generar una conciencia sobre los derechos de los demás, y proteger un derecho implica que las personas sepan cómo ejercerlos y realizar acciones para que otros puedan hacerlo.

Sumado a esto, los SPD al ser una institución que actúa en lo social tiene una función educativa, ya que, como plantea el autor López Hidalgo (1995), la sociedad educa a través de las estructuras sociales, es decir, a través de sus instituciones, aun cuando estas no se plantean objetivos educativos. Esto significa que las diversas instituciones que la sociedad crea y reproduce buscan transformar las formas de actuar y pensar de las personas en función de un ideal ciudadano. En este sentido, consideramos que la principal tarea de los SPD es lograr que las familias y comunidades generen acciones conscientes y cotidianas que garanticen el ejercicio pleno de derechos, por parte de los niños y niñas, para que puedan ser ciudadanos y ciudadanas plenos.

Sin embargo, para poder decir que sucede algo de la educación en estos servicios debemos encontrar las características de una situación educativa. La cual es

un proceso en el que dos o más personas, con roles diferenciados, a partir de relacionarse y comunicarse, generan intercambios y se modifican recíprocamente. Los roles diferenciados, responden a que uno tiene intención de enseñar, es decir, de poner a disposición un saber que se considera socialmente valioso y que responde a las necesidades (y a la necesidad de aprender) del otro. Por ende, encontramos a alguien que, a través de distintas estrategias y metodologías, realiza una acción con intención transformadora sobre un otro, lo cual implica una asimetría en poder y responsabilidad. Sin embargo, como dice Díaz Puppato (2019), estos roles diferentes y asimétricos son "una construcción relacional, acotada en el tiempo y supeditada al ofrecimiento de un saber", en ningún caso "son inherentes a los individuos involucrados" (p 139). En síntesis, una situación educativa se caracteriza por tener, siguiendo a Freire (2003), cuatro elementos: sujetos (educador y educando), objetos (saberes), objetivos y métodos. Consideramos que en los SPD se encuentran estos cuatro elementos.

Los sujetos son, de un lado, los profesionales del equipo, y del otro, NNyA y sus familias y los adultos referentes de instituciones u organizaciones. El equipo asume el rol de llevar adelante el proceso de intervención con la intención de que adultos y NNyA se apropien del paradigma de la protección integral. De esta forma, es claro que en la intervención de los SPD hay alguien que realiza una acción sobre un otro. Pero ese otro, tiene la particularidad de que participa voluntaria y conscientemente en esta intervención, algo que autores como Díaz Puppato (2019) consideran clave en la práctica de la Pedagogía Social.

Este autor además plantea que "son los saberes de la cultura los que constituyen en educativa a una relación entre dos individuos" (p. 143), es decir, es posible pensar la educación "porque hay algunos elementos de la cultura que son susceptibles de ser ofrecidos para que alguien pueda apropiarse de ellos, poseerlos y resignificarlos" (Díaz Puppato y Contreras García, 2023, p. 143)

En este sentido, los objetos de conocimiento son los aspectos de la cultura que se colocan intencionadamente a disposición del otro, por parte de quien lleva adelante la intervención, con el objetivo de que sean aprehendidos. En el caso de los SPD, dichos objetos son los derechos de NNyA y el paradigma de protección integral, como saberes conceptuales; formas de vinculación no violenta o prácticas de cuidado, como saberes de habilidades o saber hacer; y a valores, ligadas, a cuestiones éticas y en relaciones intergeneracionales.

Respecto a los objetivos, entendemos que la intervención educativa está guiada no solo por objetivos específicos, sino por una utopía, por la búsqueda de una transformación social basada en la justicia e igualdad social. En este sentido, la práctica de los SPD no solo busca resolver un problema puntual, sino que esas pequeñas acciones están pensadas en el marco de transformaciones sociales, de cambios en la mirada hacia la infancia que logren que niños y niñas sean considerados ciudadanos plenos.

El cuarto elemento, las metodologías de la intervención, están compuestas por lo dispuesto en el Manual de Procedimiento, así como por los diferentes aportes disciplinares. Como vimos, estas metodologías son los caminos o estrategias para pon-

er a disposición los objetos de conocimiento, que en el caso de los SPD se da básicamente a partir del diálogo en entrevistas, donde se promueven aprendizajes más que dar indicaciones o directivas.

Consideramos que el diálogo es uno de los aspectos centrales de nuestra praxis (Silva de Paiva et al, 2017), ya que a través del mismo las personas pueden problematizar la realidad y verla como algo inacabado y en construcción, lo que permite construir nuevos saberes. De esta forma, el proceso dialógico permite a las personas comprender, reflexionar y concientizar sobre su realidad y construir colectivamente las acciones para modificarla.

Intervención socioeducativa

De saber que los SPD tienen una función educativa y en su intervención existen elementos coincidentes con los de la situación educativa, es que podemos asumir que es posible desarrollar intervenciones socioeducativas en las prácticas que estos servicios realizan.

La intervención socioeducativa es una acción profesional procesual, en el marco de determinada problemática sociocultural, que se desarrolla en el contexto de la vida cotidiana de los sujetos con la intención construir "escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse" (Úcar, 2022, p. 3).

Las acciones que esta intervención realiza consisten, primero, en conocer y analizar, de la forma más amplia y específica los aspectos posibles y contextuales de la situación. Para esto nuestra disciplina busca experimentar cómo se vive esa situación yendo al territorio, hablando con las personas y organizaciones implicadas.

Después, se deben determinar las problemáticas y potencialidades de los sujetos. Esto se realiza conociendo a las personas implicadas, y sus redes sociales, para saber qué pensamientos, visiones, expectativas y disposición tienen respecto a la intervención.

Con esta información se debe realizar el diseño de un plan de acción que debe incluir objetivos, acciones, actividades, evaluación y tiempo de intervención. Este plan es el aporte técnico que realiza el Pedagogo o Pedagoga Social, pero no puede ser una imposición hacia las personas con las que se está interviniendo, debe ser contrastado, modificado y consensuado con ellas a partir de su participación e involucramiento en la propuesta.

En cuarto lugar, se debe desarrollar el proceso de intervención socioeducativa, es decir, se deben llevar a cabo las acciones y actividades acordadas con las personas implicadas. En el desarrollo de estas acciones se debe siempre sostener el seguimiento de su cumplimiento y de sus impactos.

La última acción es el cese de la intervención, el cual debe ser preparado desde el primer día ya que por la vinculación que se genera involucra muchas emociones.

Estas acciones son coincidentes con el circuito de intervención de los SPD ya

que durante la ampliación de información se identifican las problemáticas y potencialidades y también se conoce y analiza el contexto de la situación, con lo que se construirá el diagnóstico. El diseño del plan de acciones y su implementación se relaciona con la aplicación de medidas de protección, destacando que ambos procesos se realizan con acuerdo de las personas con las que se interviene.

Finalmente, en el cese de intervención, pensamos que se debe plantear desde un comienzo a la familia que la actuación del SPD está determinada a la situación y que una vez que esta se resuelva se dejará de intervenir, anticipando a las personas este momento del proceso.

De esta forma, consideramos que la intervención socioeducativa en los SPD tendría un aspecto restaurador y uno concientizador.

El aspecto restaurador tiene que ver con acciones que buscan que las personas puedan ejercer sus derechos. El profesional invita a la persona a poner atención sobre saberes que socialmente consideramos valiosos para tal ejercicio y para las relaciones intergeneracionales. A partir de esto se puede problematizar la situación que se vive y las respuestas que se han construido hacia ella, para compartir desde nuestro rol otras formas posibles de resolver o hacer.

El aspecto concientizador no significa que las personas no tengan ninguna conciencia. Como plantean Botello Costa y Norões (2020), las personas tienen diversos niveles de conciencia, partiendo de una conciencia espontánea e ingenua, mediada por sus relaciones con otros, al captar la realidad. Esta conciencia es una condición necesaria para el aprendizaje, pero la criticidad de este nivel de conciencia proviene de la racionalidad propia de los seres humanos, de su capacidad de sacar conclusiones de sus experiencias. Mientras que la crítica que surge de la concientización es una crítica fundada, que implica un cambio epistémico en la relación que las personas tienen con su realidad. Esta se logra a partir de la participación de los sujetos en una experiencia dialógica de producción de saberes, constituyendo un proceso en el que se resignifican y reelaboran los sentidos que dan a dicha realidad. De esta forma, se dejan de lado las explicaciones mágicas para pensar en las causas de las problemáticas que los afectan y de esta forma poder accionar para su transformación.

Caminos posibles para la Pedagogía Social en los SPD

Para pensar los caminos por los cuales la pedagogía social podría formar parte de los SPD no solo debemos tomar en cuenta los aspectos teóricos que nombramos. También hay que pensar los aportes concretos, aunque sea de forma hipotética, que podemos realizar.

En principio, definimos que nuestro rol en las prácticas de promoción y protección de derechos consistiría en generar procesos de educación social con NNyA y sus familias. En estos, se pondrán en diálogo y negociación conocimientos, hábitos y valores, relacionados a la situación de vulneración, que permitan el desarrollo integral, el ejercicio pleno de derechos y el protagonismo de los sujetos con los que se

interviene.

En segundo lugar, podríamos aportar una mirada educativa de las intervenciones. Lo que implica pensar lo social a partir de presupuestos educativos. Esta mirada particular de las intervenciones nos permite generar estrategias educativas en las entrevistas u otras acciones que se desarrollen. Esto significa considerar la vinculación con las personas con las que intervenimos como una relación educativa, en la que pondremos el acento en los saberes y en la promoción cultural, buscando darle protagonismo a los sujetos con los que intervenimos.

Otra contribución que podríamos hacer al proceso de intervención, es la construcción y consolidación de redes solidarias, ya sea entre instituciones o a nivel familiar y comunitario. Esto se enmarca en nuestra consideración de la socialización, entendida como el proceso por el cual los individuos generan un lazo y pertenencia con su entorno. De esta forma, nuestro aporte tiene que buscar que otros actores, comunitarios y familiares, adquieran un papel en el proceso de intervención. El objetivo es fortalecer los vínculos y sus potencialidades para el desarrollo de un ambiente de cuidado y protección de NNyA, en consonancia con la corresponsabilidad diferenciada.

Por otra parte, consideramos que la producción de saberes no es un acto solitario de las personas, sino que es social y está mediado por la experiencia con otros. Por ello, abordar las redes, busca que todos los adultos puedan construir vinculaciones con el paradigma de la protección integral.

Siguiendo lo anterior, también podríamos realizar un aporte al trabajo en territorio. Como la Pedagogía Social no trabaja con público cautivo debemos ir a donde están las personas.

Compartimos con Villa (2024) que el territorio no solo hace referencia a los límites geográficos que las personas habitan, sino que es una "red de relaciones sociales, personas, relatos, proyectos y vidas" (p. 3), siendo esta un conjunto de actores sociales, instituciones y de diferentes sectores (público, privado y tercer sector) que se relacionan dialécticamente entre sí, ya sea por acuerdos o por disputas.

El trabajo educativo en territorio nos permite conocer la vida cotidiana de las personas, sus formas de vinculación y detectar situaciones de riesgo o problemáticas. A partir de ello, poder construir un mapa de actores que visibilice y dé valor a los saberes que produce la comunidad y como estos se relacionan e influyen en las personas, dando cuenta de los lazos, tensiones y conflictos que existan en la comunidad, y que repercuten en la vulneración o protección de derechos de niños y niñas.

Sumado a esto, en las oficinas de los SPD podríamos aportar a la construcción de espacios lúdicos-recreativos y de escucha con niños y niñas.

El juego, desde una mirada educativa, es un proceso y medio de aprendizaje (Faas, 2018) por lo que no hay que verlo como entretenimiento, sino que debe tener intención educativa. Esto implica que debe ser previamente planificado y contar con tres momentos: una introducción (caldeamiento), la actividad pensada en función de la situación de vulneración de derechos (vivencia) y un último momento donde se recon-

struya la experiencia y se reflexione sobre lo trabajado (reflexión) (Mercado, 2023). Las acciones lúdicas y recreativas permiten que NNyA expresen sus emociones, temores, se animen a equivocarse, a poner a prueba sus ideas y el conocimiento que tienen del mundo.

En cuanto a la escucha, este acto, siguiendo a Stolkiner (2019), implica hospedar al niño y niña en su singularidad, reconociendo su modo de producir sentido. Además, al escuchar tenemos que garantizar tres condiciones, como plantea Tonucci (2020): necesitar la opinión de NNyA, tenerla en cuenta y tener voluntad y capacidad de transformar esas opiniones en acciones del mundo adulto.

Como último aporte desde nuestra disciplina podemos construir acciones de promoción de derechos y prevención de su vulneración a partir del trabajo interdisciplinario, en grupos con familias o comunidades planificando talleres, diseñando proyectos, poniendo en práctica elementos y herramientas de nuestra formación como el arte, la educación popular, la expresión corporal, etc.

Discusión

Somos conscientes que, a pesar de la nueva institucionalidad y las nuevas normativas, el imaginario de los adultos sobre la infancia aún no ha cambiado en su totalidad. Como plantea Monti (2020) y también Villalta y Llobet (2015), las nuevas instituciones del sistema de protección pueden arrastrar prácticas y concepciones del paradigma anterior, ocasionando que en las intervenciones se juzgue a la familia como culpable de su vulnerabilidad y de la situación de vulneración de derechos. Esto podría generar que en vez de ser espacios para la construcción de soluciones se conviertan en instituciones de control social sobre sectores sociales históricamente excluidos y estigmatizados.

En este sentido, a partir de nuestra investigación, nos surgen nuevos interrogantes para profundizar en la temática.

Por un lado, no podemos desconocer que en la intervención del SPD hay una relación de poder, en los términos que plantea Foucault (1988), para quien esta relación es una acción que actúa sobre las acciones futuras de los otros, que incide en el comportamiento de los sujetos. Por lo que podríamos analizar dicha relación desde las estrategias que se enfrentan en ella, las de ejercicio del poder y las de resistencia, así como las modalidades por las que el SPD busca llegar a su objetivo, que pueden ser coercitivas, paternalistas o de control social, más que de empoderamiento.

Por otro lado, si bien la importancia y trascendencia de la CDN, por dejar de considerar a niños y niñas como objetos de protección para considerarlos sujetos de derechos, no están en duda, algunos autores plantean (Piotti, 2019, Morales y Magistris, 2018, Liebel, 2022) que a partir de ella se instaura una ciudadanía incompleta, ya que aún conserva rasgos de paternalismo y adultocentrismo, por lo que proponen a los paradigmas del rol social de la infancia (Piotti, 2019) y del co-protagonismo de la infancia (Morales y Magistris, 2018) como superadores, ya que se buscaría darles a

NNyA los derechos políticos y económicos que hoy les son vedados, al menos de forma directa, dando un salto cualitativo en la participación de las infancias como actores sociales.

A partir de esto nos preguntamos sobre las posibles implicancias prácticas, en las intervenciones de los SPD, de adoptar como marco referencial los planteos de dichos paradigmas. Si bien los SPD realizan sus intervenciones apegándose al paradigma de la protección integral, consideramos que las infancias merecen que el mundo adulto amplíe su ejercicio de derecho. En este marco, habría que estudiar el grado de participación que tienen los niños y las niñas en el proceso de intervención de los SPD y qué visión tienen los equipos técnicos respecto al ejercicio, por parte de las infancias, de derechos políticos y económicos.

Finalmente, relacionado a lo anterior, nos preguntamos sobre las posibilidades de la Pedagogía Social para aportar al desarrollo de una ciudadanía plural de la infancia. Para esto hay que partir de realizar una crítica del concepto de ciudadanía, entendiendo que tiene fundamentos eurocéntricos, y del proceso binario, dicotómico y jerárquico en el que se constituyó (Lugones, 2008).

Las posibilidades de estos interrogantes muestran que para lograr un desarrollo pleno de niños y niñas aún hay camino por recorrer y trabajo por hacer.

Referencias bibliográficas

Amietta, V., Garbi, P. y Salido, C. (2022) *Los Servicios de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Córdoba. Una experiencia de intervención desde la protección integral.* Ponencia en el IX Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y Adolescencia, Ciudad de Córdoba, 18 de noviembre de 2022. Pp. 15 - 19

Botello Costa, B. y Norões, K. C. (2020) Conscientização, consciência e educação social. En Foerste, E., Paiva, J., Müller, V. R. y Norões, K. C (Organizadores) Espectros latinos da educação social. 1 ed. Appris editora, 2020

Caride, J. A. (2006) Conocer para actuar en educación social. Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social. Revista *Investigação em Educação Social - prática e reflexão*

Decreto municipal N° 6487 de 2010. Reglamentación de la Ordenanza 11817. 2010.

Díaz Puppato, D. (2019) Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. En *Convergencias. Revista de Educación,* vol. 2, N° 4, 2019. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo.

Díaz Puppato, D y Contreras García, G. (2023) La enseñanza en la educación social: apuntes para la transmisión cultural. En Müller, Verónica Regina (compiladora) (2023) Pedagogía Social y Educación Social. *Reflexiones sobre las prácticas*

educativas en Argentina, Brasil y Uruguay, volumen V. 1a ed. Abrapalabra Editorial. 2023.

Faas, A. E. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez.* 2da ed – Editorial Brujas – Córdoba, 2018

Freire, P. (2003) Elementos de la situación educativa. En Freire, Paulo (2003) *El grito manso.* Siglo veintiuno editores; pp 31-48

Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. En Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, N° 3 (julio - sep. 1988), pp 3 - 20

Garbi, P. (2022) Prácticas profesionalizantes e investigación narrativa: enredado en los caminos de la protección de derechos. Ponencia en las Octavas Jornadas de Intercambio de Prácticas, 27 de octubre de 2022. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. https://sites.google.com/upc.edu.ar/octavajornadadeintercambiosdep/ponencias/licenciatura-en-pedagog%C3%ADa-social

Ghiso, A. M. (2015). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. En El Ágora USB. Medellín-Colombia V. 15 No 2 PP. 325- 585 Julio - Diciembre 2015 ISSN: 1657-8031

Ley N° 23849 de 1990. Convención sobre los Derechos del Niño. Fecha de Sanción: 1 de octubre de 2014. Fecha de publicación en B.O. el 22 de octubre de 1990.

Ley N° 26061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. deroga la Ley 10903. fechas de Sanción: el 28 de septiembre de 2005 y promulgada el 21 de octubre de 2005.

Ley provincial N° 9944 de 2011. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes Ley provincial 9944. Fecha de Sanción: 4 de mayo de 2011. Fecha de publicación en B.O. el 3 de junio de 2011

Liebel, M. (2022) Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. En revista *Última década*, N°58, MAYO 2022, PP. 4-36

López Hidalgo, J. (1995). Educació Social i Societat Educadora. Educació social. Revista *d'intervenció socioeducativa*, 1995, Núm. 1, p. 102-107, https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142191

Lugones, M. (2008) "Colonialidad y género". En Tabula rasa. Num.julio-diciembre, 2008, pp.73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Mata Solís, L. D. (2019) Profundidad o alcance de los estudios cuantitativos. En web Investigalia. Https://investigaliacr.com/investigacion/profundidad-o-alcance-de-los-estudios-cuantitativos/

Mercado, L. H. (2023) Recreación del sur. Aportes al campo de la formación en recreación desde un enfoque comunitario – 1ª ed. - Editorial Brujas – Córdoba,

2023

Miozzo, M. S. (2017) Reconstrucción *Histórica del proceso de implementación del Sistema de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en la Municipalidad de Córdoba, tomando como ejes al Consejo Municipal de Niñez y las políticas públicas del Área de Niñez y Familia*. Trabajo Integrador Final. Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Monti, D. A. (2020) Entre el derivacionismo y las disputas: la configuración del Sistema de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Villa María (Córdoba) durante los años 2014 y 2015. En *Última Década*, N° 54, Diciembre 2020, PP 189-215

Morales, S. y Magistris, G. (2018) Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetos políticxs co-protagonistas de la transformación social. En Morales, S. y Magistris, G. (comp) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. - 1ed - Nadia Paola Fink, 2018.

Moreno, J. E., Hess, C. D., Schönfeld, F. S., Rodriguez, L. M. (2022) Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez. *Serie Cuadernos de Psicología Y Psicopedagogía* N°9. Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, 2022.

Murga, M. E. y Anzola, M. G. (2011) Cuadernillo N° 2. Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Cap. 6: Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.

Núñez, V. (2011) De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión. En Pedagogía social y educación social. https://pedagogiayeducacionsocial.wordpress.com/2011/01/25/de-la-fragmentacion-a-los-nodos-o-una-apuesta-a-favor-de-la-etica-de-la-transmision/

Ordenanza municipal 11817 de 2010. Creación del Sistema Municipal de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 2010. Ciudad de Córdoba, 2010.

Pignata, N. (2017) Cuadernillo N° 3 SPI: Introducción al sistema de protección integral de derechos. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Piotti, M. L. (2019) Protagonismo infantil y Trabajo Social. Serie FUGAS. Lengua Viva, 2019.

Piovani, J. I. (2007) Capítulo 10: La Observación y Capítulo 12: La Entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N y Piovani, J. I., *Metodología de las ciencias sociales*. - 1ed - Emecé Editores, 2007.

Schulman, N. (2020) IV. Promoción y protección de los derechos. En Compilado por jefatura de Gabinete SENAF, *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias*. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061 / - 1 edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2020.

Silva de Paiva, J., Cruzelino Rodrigues, P. y Müller, V. R (2017) A prática educativa/ social do antidestino: uma história, um conceito, uma posição. En Müller, V. R. (Organizadora) *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as prácticas educativas no Brasil*. Uruguai e Argentina, Vol. 2. 1° edição - Appris Editora, Curitiba, PR, 2017

Stolkiner, Alicia I. (2019) Capítulo 2: ¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En Tollo, Miguel Ángel (2019) (comp.) *Escuchar las infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos*. Noveduc.

Subsecretaría de Planificación y Gestión para una Ciudad Inclusiva (2023). Informe de Gestión 2019-2023. Municipalidad de Córdoba.

Tonucci, Francesco (2020) *¿Por qué las niñas y los niños?*. 1era ed. Losada, 2020

Úcar, X. (2022) Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. En *Quaderns d´animació i Educació Social. Revista semestral para animador@s y educadors sociales*, N° 35, Enero de 2022.

Universidad Provincial de Córdoba (2016) Resolución Rectoral Nro. 181/2016. 13/10/2016

Villa, A. I. (2024) Pedagogía del territorio. En Revista *Novedades Educativas*, Número 395, Año 36, Marzo 2024. ISSN 0328-3534

Villalta, C. y LLobet, V. (2015) Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. En Revista L*atinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* Vol. 13, núm. 1, enero - junio, 2015, pp. 167-180

Villalta, C. y Llobet, V. (2019) La construcción del sistema de protección de derechos a nivel nacional. En Llobet, V. y Villalta, C. (coordinadoras), *De la desjudicialización a la refundación de los derechos. Transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas* (2005-2015) - 1ed. Valeria Llobet, 2019.

Intervención psicomotriz temprana en contextos vulnerables: Experiencias y aprendizajes en Centros de Atención Primaria de la Salud de Córdoba capital

Filippi, Julia[1]
juliafilippi@upc.edu.ar
Pereyra, Luis Emanuel[1]
luispereyra@upc.edu.ar

Resumen

Este escrito documenta las vivencias y aprendizajes de psicomotricistas pasantes en la segunda cohorte del proyecto "Promoción y Estimulación Temprana del Desarrollo Infantil en los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS)" en los barrios ciudades de Córdoba. Esta iniciativa, impulsada en 2023 por la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) junto al Ministerio de Salud (MINSAL) de Córdoba, responde a los hallazgos de una investigación dirigida por la Mgtr. Nora Bezzone, que reveló que el retraso en el desarrollo psicomotor es un problema importante de salud en niños y niñas de 0 a 4 años de los barrios ciudades de Córdoba.

El proyecto tuvo como objetivo implementar estrategias de promoción y estimulación temprana para favorecer el desarrollo psicomotor en los primeros años de vida, reconociéndose como fundamentales para el desarrollo integral. Además, ofreció oportunidades de inclusión laboral y formación profesional al otorgar becas a recién egresados/as de la Licenciatura en Psicomotricidad de la FES - UPC. Las intervenciones incluyeron consultas, valoraciones del desarrollo psicomotor, tratamiento, acciones de promoción, entre otras.

Estas experiencias destacan desafíos y aprendizajes adquiridos al trabajar en contextos socio comunitarios vulnerables. Los/as psicomotricistas subrayan la capacitación y co-visión constante, como aspecto fundamental para adaptar sus prácticas a las necesidades de cada comunidad, contribuyendo al desarrollo infantil y al crecimiento profesional. Este proyecto ofrece un modelo de intervención en salud comunitaria y destaca la relevancia de la articulación interdisciplinaria y la formación continua en el campo de la Psicomotricidad.

1 Facultad de Educación y Salud, UPC.

Introducción

En este escrito se presentan las experiencias y aprendizajes de psicomotricistas en el marco de las pasantías del proyecto "Formación e Intervención Profesional: Promoción y Estimulación Temprana del Desarrollo Infantil en los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS)" de los barrios ciudades de Córdoba capital. El proyecto, iniciado en 2023 desde la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en articulación con el Ministerio de Salud (MINSAL) de Córdoba, se originó a partir de una investigación dirigida por la Mgtr. Nora Bezzone. El hallazgo principal fue que el retraso psicomotor es un problema de salud significativo en los y las niños y niñas de 0 a 4 años de estos barrios ciudades.

En ese marco, el proyecto se enfoca en niños y niñas de 0 a 3 años, reconociendo los primeros años de vida en el desarrollo infantil como una etapa crítica en la que las experiencias vividas y los factores ambientales desempeñan un papel fundamental. Resulta necesario entonces, considerar tanto los factores protectores como los de riesgo al diseñar e implementar intervenciones que promuevan un desarrollo óptimo en esta etapa temprana de la vida.

En este sentido, se reconoce que la primera infancia no solo demanda intervenciones específicas, sino también requiere de un trabajo intersectorial que aborde las problemáticas desde una perspectiva sociocomunitaria, para contribuir de manera significativa. Se hace necesario abordar las particularidades de cada comunidad desde la articulación en redes ofreciendo a las familias herramientas que potencien sus competencias para brindar ambientes de crianza favorables.

El documento se organiza en seis secciones, las cuales se presentan a continuación de manera breve según el orden de sus títulos.

En la contextualización del proyecto de formación e intervención profesional: promoción y estimulación temprana del desarrollo infantil se describe cómo se originó e implementó el proyecto, enfatizando en la articulación entre instituciones con el doble objetivo de colaborar en el fortalecimiento del sistema de atención primaria de salud de los barrios ciudades y capacitar e incluir a profesionales para el ejercicio de la promoción y estimulación temprana del desarrollo infantil.

En aportes teóricos que fundamentan la implementación del proyecto y las intervenciones desde el campo de la Psicomotricidad, se profundiza en las concepciones teóricas que guían las prácticas que llevaron a cabo los/as psicomotricistas en el marco del proyecto. Se resalta la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo infantil y cómo las experiencias y el entorno influyen significativamente en este proceso. Se destaca el lugar fundamental de los adultos/as cuidadores y del Estado como favorecedores de la trayectoria de vida de los/as niños/as, como así también el papel de este último al diseñar políticas públicas que atiendan a los contextos vulnerables en el que viven estos/as niños/as y sus familias. En esa línea, se presenta a la psicomotricidad como una disciplina integral que puede acompañar dentro de los equipos interdisciplinarios el desarrollo psicomotor de los/as niños/as y sus familias.

La caracterización del dispositivo de intervención, detalla cómo se estructuran las intervenciones en los barrios ciudades a los que los/as psicomotricistas asistieron. Se describe la manera en la que fueron organizadas las mismas en sesiones de tratamiento semanales, valoraciones del desarrollo psicomotor y talleres de promoción y prevención, en conjunto con los equipos de salud de los CAPS. Además, se subraya la co-visión, el trabajo interdisciplinario y la capacitación profesional como aspectos fundamentales del proyecto.

En *experiencias iniciales trabajando como psicomotricistas en el ámbito de la salud sociocomunitaria*, los/as pasantes comparten sus vivencias al integrarse en el campo laboral por primera vez. Destacan los desafíos y aprendizajes obtenidos al trabajar interdisciplinariamente en contextos socio comunitarios vulnerables, y cómo el apoyo del programa de pasantías ha sido crucial para su desarrollo profesional. Enfatizan en la importancia de la formación como compromiso a asumir al ser agentes sociales que trabajan para favorecer el desarrollo infantil en contextos vulnerables, lo que demuestra la relevancia de las intervenciones psicomotrices tempranas y la articulación entre diferentes instituciones.

Luego, se presentan las *reflexiones finales* donde se destaca el valor de las intervenciones tempranas y la articulación interdisciplinaria e intersectorial, como así también el lugar de la capacitación y co-visión. Se resalta el rol del psicomotricista y su formación, remarcando la importancia de que la disciplina se encuentre presente en estos contextos vulnerables. Se subraya la necesidad de crear y consolidar redes sólidas entre universidades y entidades gubernamentales, así como la continuidad del proyecto para asegurar la sostenibilidad y efectividad del programa. Además, se reflexiona sobre los desafíos enfrentados y se propone fortalecer las estrategias para garantizar un acompañamiento sostenido y ético a las comunidades vulneradas de los barrios ciudades. Por último, se detallan las referencias bibliográficas consultadas.

1. Contextualización del proyecto de formación e intervención profesional: Promoción y Estimulación Temprana del Desarrollo Infantil

El Proyecto de Formación e Intervención Profesional: Promoción y Estimulación Temprana del Desarrollo Infantil en los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) de los barrios ciudades de Córdoba capital, se inició en el año 2023 desde la FES - UPC, en articulación con la Secretaría de Promoción y Prevención del MINSAL de Córdoba.

Dicho proyecto, surge de una investigación realizada por un equipo de investigación de la FES - UPC, dirigido por la Mgtr. Nora Bezzone, que analizó el ambiente de crianza de niños/as de 0 a 4 años residentes de barrios ciudades de Córdoba capital que asistieron a la consulta integral de salud en los CAPS, durante el año 2022. A partir de los resultados obtenidos, que incluyeron evaluaciones de desarrollo psicomotor, ambiente familiar y prácticas de crianza, se propuso el proyecto antes indicado. El mismo busca abordar, desde la promoción y estimulación temprana, el desarrollo psicomotor -en primera instancia- de aquellos niños y niñas detectados a partir de la

administración de la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE). Puesto que el desarrollo psicomotor se constituye como un indicador de la situación de salud y bienestar de la población infantil (Lejarraga, 2018), esta estrategia contribuye a una política activa de vigilancia del desarrollo ya que, como fundamentan los datos alcanzados por dicha investigación, el retraso en el desarrollo psicomotor es un problema importante de salud en los barrios ciudades de Córdoba capital.

En las últimas décadas, las investigaciones realizadas señalan que los problemas del desarrollo psicomotor, junto con los trastornos de la conducta alimentaria, el SIDA, la drogadicción, entre otros, forman parte de lo que se denomina la nueva "morbilidad" (Lejarraga, 2004; Bedregal et al., 2002). Por lo tanto, es imprescindible que estos problemas del desarrollo ocupen un lugar destacado en la agenda del Estado y que nos interpelen en nuestro rol como profesionales, miembros de la comunidad y de las instituciones formadoras.

El desarrollo infantil, influenciado por determinantes sociales, constituye la base del curso de vida de los niños y las niñas ya que, las experiencias a las que acceden en los primeros años moldean la estructura y el funcionamiento de su cerebro. La calidad de estas experiencias se convierte en una oportunidad que puede favorecer o desfavorecer las posibilidades de cada niño/a como así también es una ventana de oportunidad para realizar intervenciones tempranas que potencien el desarrollo. Es importante destacar que, en contextos vulnerables, la estimulación y el proceso de aprendizaje suelen descuidarse debido a la necesidad de priorizar la subsistencia, lo que lleva a descuidar aspectos fundamentales como la calidad de los vínculos, los estímulos brindados, el sostén y la nutrición. En este sentido, la Psicomotricidad como disciplina y el proyecto en sí adquieren un rol esencial al abordar estas necesidades y fomentar el desarrollo integral en los primeros años de vida.

En este marco, el MINSAL en convenio con la FES - UPC, otorgó becas a recientes egresadas y egresados de la Licenciatura en Psicomotricidad, con el doble objetivo de colaborar en el fortalecimiento del sistema de atención primaria de salud de los barrios ciudades y capacitar e incluir a profesionales para el ejercicio de la promoción y estimulación temprana del desarrollo infantil. En este contexto, quienes realizamos el presente escrito fuimos pasantes de la segunda cohorte del proyecto (julio 2023 - marzo 2024), compuesta por cinco licenciados/as en Psicomotricidad, quienes trabajamos en 8 barrios ciudades periféricas de Córdoba capital con un total de 200 horas reloj certificadas.

2. Aportes teóricos que fundamentan la implementación del proyecto y las intervenciones desde el campo de la Psicomotricidad

En este apartado, se resaltan las concepciones teóricas que han guiado la implementación del proyecto y sus intervenciones desde la práctica psicomotriz. Estas concepciones nos permiten reflexionar sobre el desarrollo psicomotor en la primera infancia y cómo el contexto en particular puede incidir en él. Dada la edad de los niños y las niñas a quienes está dirigido el proyecto (0 a 3 años), se reconoce la importancia

que tienen los primeros años de vida en el desarrollo infantil. Durante este período, las experiencias vividas y los factores ambientales, ya sean protectores o de riesgo, desempeñan un papel fundamental favoreciendo o limitando el desarrollo. Fortalecer el desarrollo infantil temprano implica priorizar intervenciones que integren la estimulación temprana, vínculos y entornos favorecedores, pilares esenciales para potenciar oportunidades que propicien el desarrollo infantil integral. Por ello, resulta crucial considerar estas variables al diseñar e implementar intervenciones que promuevan un desarrollo óptimo en la etapa temprana de la vida.

La Psicomotricidad, según Chokler (2005), se concibe como una disciplina que estudia al sujeto desde una articulación intersistémica, integrando aspectos socio-históricos, anátomo-fisiológicos, psicológicos, entre otros. Este enfoque, busca decodificar el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en relación con el entorno. Dicha articulación constituye una trama singular y determina la manera particular de cada sujeto de ser, sentir, estar y operar en el medio, consigo mismo y con los otros, en un espacio y tiempo determinado. De este modo, este cuerpo que se construye dialécticamente y se encuentra en constante transformación, es al mismo tiempo gesto y espacio para un Otro que recíprocamente sostiene, acompaña, limita, significa y da sentido.

Respecto a lo mencionado por la autora, es crucial subrayar que en dicha construcción, los 3 primeros años de vida son fundamentales. De acuerdo con Raineri et al. (2015), este periodo corto pero único, demanda atención y oportunidades de exploración e interacción adecuadas que potencien al máximo el desarrollo de los/as niños/as. Además, como expresa Cerutti (2013), en este lapso de tiempo se sientan los cimientos del desarrollo, la personalidad y las matrices iniciales del aprendizaje, para lo cual es esencial que adultos y adultas cuidadores proporcionen un entorno familiar que fomente y proteja el bienestar integral de niños y niñas, creando un ambiente propicio para su supervivencia, crecimiento y desarrollo.

El desarrollo infantil, como señala Lejarraga (2004), puede tomar diversas trayectorias, modificándose y transformándose de acuerdo a la interacción bidireccional que se establece entre el programa genético del niño y la niña y el ambiente en el que está inmerso. Continuando con el autor, durante los primeros años el desarrollo es dinámico y cambiante, si bien éste tiene un recorrido fijo y sigue una trayectoria gracias al proceso de canalización, existen factores que pueden perturbarlo y desviar su curso. No obstante, plantea que una vez removidos estos factores, es posible que el desarrollo retome su trayectoria normal a través del proceso de recanalización.

Por su parte, el MINSAL (2011) señala que el desarrollo es un proceso complejo en el que interactúan múltiples factores internos y externos, como aspectos biológicos, psicológicos, ambientales, socio-culturales, políticos y económicos. Estos elementos se entrelazan y condicionan mutuamente, generando avances, retrocesos, continuidades y discontinuidades. De esta manera, tanto sus características biológicas como las oportunidades de estimulación, exploración y acción que su entorno les ofrece, juegan un papel crucial en su desarrollo. Hertzman et al. (2007) enfatizan que las condiciones ambientales y las interacciones sociales a las que acceden los niños

y las niñas moldean su cerebro en pleno desarrollo. Por lo tanto, se torna primordial cuidar las etapas tempranas de la vida ya que existen periodos críticos y sensibles, en donde las experiencias que los/as niño/as establecen con su entorno influyen no sólo en la forma de construir su identidad y sus relaciones, sino en cómo se estructuran y funciona su cerebro.

Respecto a las condiciones del entorno, Amar Amar (2015) identifica factores protectores que promueven el desarrollo infantil, siendo aquellas actitudes, circunstancias, conductas individuales y colectivas que se van construyendo en un contexto social y que favorecen el desarrollo del/la niño/a, permitiéndole afrontar situaciones de adversidad. A su vez, Lejarraga (2008), menciona que existen factores de riesgo (biológicos, psico-social/ambiental o mixtos) que aumentan las probabilidades de que niños y niñas padezcan problemas en su desarrollo, es decir, por las condiciones en las que nacen y/o se desenvuelven, algunos se encuentran más expuestos y expuestas a condiciones de vulnerabilidad que pueden afectar su devenir como sujeto y su bienestar.

Retomando el concepto de vulnerabilidad, Busso (2001), expresa que es un fenómeno multidimensional que aumenta la probabilidad de que un sujeto o comunidad sufra daños como resultado de cambios o permanencias internas y/o externas. Esta complejidad conlleva desventajas sociales y ambientales que, como señalan Canetti y Schwartzmann (2013), afectan al crecimiento y el desarrollo integral, incluyendo aspectos cognitivos, conductuales y emocionales, especialmente cuando se experimentan de manera constante desde temprana edad. Según Janin (2014), las primeras experiencias vivenciadas por cada niño y niña dejan huellas duraderas en su vida psíquica, resaltando así la importancia de la mediación de las personas cuidadoras en relación con los efectos del ambiente.

Es relevante destacar respecto a lo mencionado, que además de la presencia de quienes cuidan, el Estado desempeña un papel elemental. Este último, es el encargado de tomar decisiones, diseñar estrategias e implementar políticas públicas de prevención e intervención durante la primera infancia para proteger y atender, en mayor medida, a los contextos vulnerables en los que niños y niñas y sus familias viven. En este sentido, Chokler (2017) sostiene que los niños y niñas tienen derecho a que tanto el Estado como quienes los y las cuidan garanticen condiciones y entornos materiales, afectivos y culturales propicios para su desarrollo integral. Esto implica proporcionarles oportunidades para vivir, experimentar, aprender y desarrollar todo su potencial de manera progresiva y autónoma, permitiéndoles adquirir las competencias necesarias para una participación activa en sus comunidades y en la sociedad en general.

De acuerdo a lo antes dicho, los programas o políticas públicas dirigidas a la primera infancia constituyen una estrategia necesaria que debe dar respuesta a las múltiples evidencias que existen entre los problemas en el desarrollo y los contextos desfavorables en los que niños y niñas viven. Estos programas y políticas, como mencionan Álvarez et al. (2009) se han definido como un conjunto de acciones planificadas, integradas o coordinadas, cuyo objetivo es promover el desarrollo infantil de manera integral involucrando a múltiples sectores y a la propia población.

Continuando con los aportes de los/as autores/as antes mencionados/as, es necesario contar con estrategias que permitan evaluar tanto los procesos como los resultados de estas políticas a medida que se desarrollan, para potenciar así los aspectos positivos y modificar los negativos. Los/as autores/as plantean que un programa exitoso debe cumplir con ciertos indicadores: iniciarse tempranamente, ya que los programas que comienzan de manera precoz son más efectivos; intervenciones diversas y combinadas que promuevan el desarrollo desde diferentes acciones; la participación activa de niños y niñas, familias, cuidadores, tanto fuera como dentro del hogar. Resultan efectivas además las intervenciones dirigidas a poblaciones con desventajas socioeconómicas, lo cual contribuye a disminuir brechas e inequidades; también aquellas intervenciones que respeten y comprendan las prácticas y costumbres de cada comunidad. Proponen asimismo que: las intervenciones sean intensas, con alta frecuencia y duración; y que el programa debe extenderse lo suficiente para alcanzar a la mayor cantidad de niños/as y personas de la comunidad, manteniendo un equilibrio entre cobertura y calidad. Finalmente, los programas más exitosos son aquellos que emplean personal calificado, comprometido, bien remunerado y que reciben capacitación continua.

Para concluir con este apartado, retomamos dos fragmentos de la presentación del proyecto que nos compete y ha sido implementado desde el 2023, ya que resume lo expuesto y nos permite continuar reflexionando sobre la importancia de las intervenciones tempranas para proteger y favorecer el desarrollo de los/as niños/as que se encuentran viviendo en contextos vulnerables.

En el mismo, se recupera a autores como Boyden, Dawes, Dornan y Tredoux (2019) quienes expresan que existe amplio consenso en la necesidad de promover el bienestar de la primera infancia basado en la evidencia de las consecuencias individuales y sociales atribuibles a su postergación. Además, se menciona a Conti y Heckman (2012), ya que plantean que la calidad del ambiente en estos primeros años de vida incide de manera directa y con mayor impacto en las oportunidades del desarrollo, debido a ser un período especialmente sensible a estos factores. De este modo, los primeros mil días se convierten en una ventana de oportunidad para la intervención y este período cobra relevancia más allá de la etapa en sí misma. Las inversiones en esta etapa son más costo efectivas y tienen mayores resultados, ya que permiten prevenir problemas que pueden presentarse posteriormente en la trayectoria de vida.

3. Caracterización del dispositivo de intervención

Fundamentado en los aportes teóricos previamente discutidos, es que la Secretaría de Promoción y Prevención del MINSAL en articulación con la FES - UPC, otorgó becas a cinco licenciados y licenciadas en Psicomotricidad. En ese marco, fuimos asignados/as a trabajar en 8 barrios ciudades periféricas de Córdoba capital.

Se diseñó un dispositivo que implicaba que cada uno/a de nosotros/as asistiera semanalmente a dos de los barrios ciudades, con el objetivo de llevar a cabo intervenciones psicomotrices tempranas para favorecer el desarrollo psicomotor de niños/

as de 0 a 3 años de edad. Paralelamente, una de las pasantes desempeñó el rol de coordinadora, acompañando de manera rotativa a cada psicomotricista en los barrios ciudades asignados.

En esa línea, se brindaron sesiones semanales de 45 minutos a aquellos/as niños/as que requirieron tratamiento psicomotor. También, formamos parte de los controles integrales de salud, realizando valoraciones del desarrollo psicomotor. Además, asistimos quincenalmente para planificar y ejecutar talleres y tareas vinculadas a la promoción y prevención del desarrollo en conjunto con los equipos de salud de los CAPS, que incluían profesionales de las áreas de pediatría, psicología, trabajo social, nutrición, entre otros.

Nuestra labor en relación a los casos clínicos fue acompañada semanalmente de forma regular e interdisciplinaria por profesionales en Psicomotricidad y Fonoaudiología, algunas de ellas conformaban el equipo de profesionales psicomotricistas del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) de la FES, UPC. A su vez, participamos en diversas capacitaciones con profesionales invitados e invitadas, donde abordamos temas de interés relacionados con el campo de la estimulación temprana, lo cual enriqueció significativamente nuestro proceso de formación en el marco de las pasantías y a su vez fortaleció el proyecto. A través de la formación brindada por parte del programa, se buscó profundizar en las necesidades específicas del campo de intervención psicomotriz y en cuestiones del contexto de abordaje. Por lo tanto, el contenido teórico abordado fue estructurado en torno a conceptos fundamentales, pero manteniendo a su vez cierto dinamismo que permitiera adaptarse a las demandas emergentes de la comunidad y a las necesidades identificadas a partir de las intervenciones que se fueron llevando a cabo.

4. Experiencias iniciales trabajando como psicomotricistas en el ámbito de la salud sociocomunitaria

A partir de lo expuesto anteriormente, compartiremos nuestra experiencia al adentrarnos por primera vez en el campo de la Psicomotricidad como profesionales dentro del ámbito de la salud sociocomunitaria.

Sumergirse en el ámbito laboral como profesionales recién egresados y egresadas y sin experiencia trabajando desde la disciplina, es un desafío interesante de afrontar. En nuestro caso, esta transición hacia el ámbito profesional fue posible gracias al programa de pasantías. El mismo, nos brindó apoyo, contención y respaldo continuo a partir de un equipo de profesionales que puso a nuestro alcance herramientas y espacios seguros donde cuestionar el rol, la práctica y nuestras intervenciones en los CAPS de las diferentes comunidades. En palabras de Mila (2000) el rol profesional se construye en permanente interacción con los otros profesionales integrantes de los equipos interdisciplinarios. En este sentido, pudimos comprender que asumir nuestro rol implicó construir y sostener redes para que se desplieguen estrategias favorecedoras para el desarrollo psicomotor de niños y niñas en las que participen miembros del Estado (MINSAL), instituciones educativas (UPC - FES), el sistema de salud (CAPS) y la

comunidad (pacientes, familias, vecinos, otros trabajadores/as).

Respecto a lo mencionado, es fundamental reconocer que desde los diferentes CAPS fuimos recibidos/as con entusiasmo y apertura hacia la labor de nuestra disciplina, reconociendo el valor de la Psicomotricidad y la estimulación temprana para abordar el desarrollo psicomotor en la primera infancia. Aún así, integrarse en equipos interdisciplinarios ya consolidados y que han construido formas de vincularse y dinámicas de trabajo, requirió un periodo de adaptación tanto para nosotros y nosotras como para quienes integraban cada equipo. Con el tiempo logramos establecer y construir vínculos más sólidos, lo que contribuyó significativamente a sentirnos parte de los equipos y de las comunidades en las que nos encontrábamos inmersos. Es entonces que este sentido de pertenencia favoreció y fortaleció nuestro desarrollo profesional y el trabajo con los equipos y las comunidades. El sentir que nuestra labor generaba algún cambio o aporte, nos dio impulso para seguir construyendo y afirmando nuestro rol en los CAPS.

Cabe destacar que la inclusión de la disciplina y su especificidad en los equipos interdisciplinarios fue facilitada por el trabajo previo de las pasantes de la primera cohorte, quienes allanaron el camino y lograron integrar la disciplina en estos equipos. Esto fue fundamental para apropiarnos y habilitar nuevos espacios desde la Psicomotricidad que posibilitarán nuevas formas de intervención. De igual manera, reconocemos que posicionarnos como psicomotricistas en el ámbito de la salud, específicamente en un contexto sociocomunitario vulnerable con múltiples factores de riesgo, representó un gran desafío, puesto que teníamos poca experiencia y estábamos en pleno proceso de construcción de nuestro rol.

En este sentido, fue esencial implicarnos, entendiendo la implicación como la capacidad de envolver un acto con pensamiento (Calmels, 2018). Debimos involucrarnos y estar disponibles para dar esos primeros pasos, incluso cuando en ocasiones sentíamos que no teníamos la claridad o el total conocimiento de lo que nos encontrábamos haciendo. Sin embargo, siempre nos mantuvimos disponibles a estar presentes para un otro (pacientes, familias, comunidad, equipo, entre otros), escuchando y dando lugar a su accionar, su palabra y su voz, en nuestro pensamiento.

En esta línea y tomando los aportes de Carballeda (2008) la intervención en lo social implica reconocer que el saber trasciende los campos disciplinares, generando nuevas preguntas que son trasladadas desde los escenarios de la intervención. De ese modo, las acciones que se llevan a cabo se complejizan a medida que transcurre el tiempo, ya sea por el propio desarrollo de las prácticas que intervienen y/o por la complejidad del contexto de intervención.

Respecto a lo mencionado anteriormente, el espacio de co-visión en donde compartimos con otros, fue clave para sentirnos acompañados/as y sumergirnos en una práctica enriquecedora que nos permitió interrogarnos y reflexionar constantemente. Este espacio de escucha y autoobservación de nuestras prácticas nos posibilitó ampliar la mirada y clarificar nuestra perspectiva de abordaje. Allí, nos detuvimos a pensar, repensar, revisar y reconfirmar el valor de nuestras acciones, aprovechando los valiosos aportes de cada uno/a de los/as que se encontraban presentes.

Asimismo, a través del intercambio de experiencias con nuestros/as pares, exploramos diversas formas de abordar situaciones y desafíos e incorporamos distintas fuentes bibliográficas para enriquecer nuestras observaciones y análisis. Este espacio también fue necesario para poder pensar cada dispositivo, proponer nuevos recursos y materiales destinados a cada intervención en particular. Fue un lugar en el cuál reflexionamos sobre el impacto emocional que cada caso nos generó, brindándonos la oportunidad de compartir nuestras ansiedades, miedos, alegrías y dudas, lo que contribuyó a fortalecer el proceso de aprendizaje y crecimiento personal y profesional.

En palabras de Saal (2013), la supervisión se convierte en una instancia esencial donde convergen conocimientos teóricos, experiencias prácticas y la formación personal; permitiéndonos reflexionar sobre nuestra labor y explorar nuevas formas de intervenir desde nuestro rol. En esta línea, Carballeda (2008) propone que la intervención envuelve una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia dentro, dialogar con su propia historia, con los atravesamientos del contexto. De ahí que la intervención involucra un compromiso ético, ya que la reflexión también se orienta hacia los condicionantes de la intervención, esencialmente a partir de prácticas, representaciones sociales y construcciones discursivas que la preceden.

Al llegar a la comunidad, nos encontramos que los/as niños/as y sus familias atravesaban cotidianamente por situaciones muy complejas, tales como problemas de accesibilidad al barrio, violencia intrafamiliar, adicciones, pobreza, inseguridad, precariedad habitacional, desocupación, bajo nivel educacional parentales, entre otros aspectos, que vulneraban sus derechos e impactaban en su desarrollo psicomotor. El trabajar con estas comunidades, donde muchos de sus derechos están vulnerados, genera un gran impacto en quienes nos encontramos realizando esta labor. En muchas ocasiones, podemos sentirnos paralizados/as, angustiados/as, desanimados/as, muy activos/as o actuar impulsivamente según nuestros sentimientos. Enfrentar estas realidades, si bien nos generó un gran impacto, se convirtió en el motor que nos impulsó a intervenir, siempre reflexionando y cuestionando constantemente sobre cómo ser instrumentales en estas situaciones.

Todas estas circunstancias adversas, que actúan como factores de riesgo para el desarrollo en los primeros años de vida, exigieron ser abordadas de manera integral e interdisciplinaria, con intervenciones situadas y adecuadas al contexto específico y a las realidades de cada comunidad. Es por ello, que comenzar a trabajar en una comunidad puede resultar complejo ya que supone entrar en un espacio dinámico donde las relaciones y prácticas cotidianas están profundamente impregnadas por las historias y contextos de quienes la conforman. Es decir, cada interacción está cargada de significados únicos, moldeados por las experiencias compartidas y que cada quien ha vivido, como así también por las maneras en que cada sujeto interpreta su lugar dentro de ese entramado colectivo. A propósito de esto, desde un inicio, fue necesario trabajar de manera conjunta con otros/as para poder contener y acompañar a las familias en cada barrio ciudad. Trabajar interdisciplinariamente, en interacción con otros/as profesionales, como plantea Mila (2005), implica reconocer las limitaciones

propias y de nuestra disciplina, y contribuye a la construcción del rol profesional. Además, como propone Najmanovich (2019), intervenir desde la complejidad exige una atención empática y contextualizada, capaz de reconocer la singularidad de cada situación y de cada sujeto.

Es desde lo expuesto anteriormente, que la articulación entre observación, intervención, reflexión constante y los nuevos conocimientos aportados y/o recibidos en el marco de la pasantía, fueron el sostén de la práctica psicomotriz. Esto nos permitió diseñar posibles intervenciones para cada comunidad en particular, integrando el recorrido realizado y definiendo la dirección a seguir. Al respecto, fue fundamental preguntarnos: ¿Cómo construyen la corporalidad los sujetos en estos contextos? ¿Cómo construir intervenciones desde la psicomotricidad que atiendan a la complejidad del contexto? ¿Cómo dar respuestas desde el trabajo interdisciplinario a las problemáticas del desarrollo de los/as niños/as de cada comunidad?

En ese sentido, las intervenciones que llevamos a cabo debieron ser dinámicas y flexibles, ajustándose a las posibilidades y necesidades de cada comunidad en particular. Marazzi (2020) propone que las intervenciones psicomotrices están ligadas al análisis que hacemos de cada situación y a las variables psicomotrices y relacionales que emergen (tiempo, espacio, objetos, cuerpo, manifestaciones corporales, palabra). A partir de allí se decidieron qué recursos lúdicos, materiales y/o intervenciones eran oportunas, el por qué y para qué de su uso y la forma en la que serían implementados para responder a la dirección que queríamos seguir, de acuerdo a los objetivos terapéuticos planteados.

Nuestras intervenciones implicaron constantemente adaptabilidad, ya que los espacios se caracterizaban por ser reducidos y algunos consultorios tenían distribuidos diferentes elementos a los cuales los/as niños/as no debían acceder. Además, la atención que brindamos requirió que coordináramos cuidadosamente los espacios y tiempos entre los diferentes profesionales para que nuestro ingreso no desestructure las dinámicas de trabajo y atención a la comunidad ya construidas. La realidad de las salas y los materiales con los que trabajamos nos llevó a navegar entre lo ideal, lo real y lo posible, construyendo y habitando esos espacios de manera creativa. Transformar y apropiarnos de estos espacios se convirtió en una parte esencial de nuestro trabajo, enfrentándonos a las condiciones específicas de cada contexto, ya sea a nivel sanitario, ambiental, climático, económico y/o cultural.

Continuando con la experiencia como pasantes, nuestra incorporación en el marco de la segunda cohorte, permitió que niños y niñas con problemáticas en su desarrollo, detectados en la investigación inicial y quienes fueron captados posteriormente a raíz de las derivaciones y valoraciones del desarrollo realizadas, continúen su proceso terapéutico.

Para el primer contacto con niños y niñas y sus familias, los equipos funcionaron como intermediarios y/o referentes de la comunidad, lo cual posibilitó la construcción de nuevos vínculos con las familias y que el cambio de terapeuta sea más contenido. En algunos casos las familias comenzaron a asistir desde el primer contacto, pero en otros debimos utilizar nuevas estrategias para recaptarlas y que niños y

niñas continúen con sus tratamientos de Psicomotricidad. El trabajo conjunto con los equipos y las redes existentes en las comunidades fue fundamental.

La información proporcionada por los equipos de salud, las historias clínicas de cada niño/a y los registros realizados en cada barrio ciudad fueron de utilidad para comprender cada caso en particular y continuar con el proceso terapéutico que se venía llevando a cabo o que comenzaba. Además, resultaron esenciales los informes psicomotores elaborados por los/as psicomotricistas de la primera cohorte.

Para registrar aspectos significativos de los encuentros con cada niño y niña, se utilizó como modalidad de registro un documento Excel. De ese modo, pudimos evaluar de manera contínua el progreso y/o trayectoria de los/as niños/as en sus tratamientos, identificando aspectos del desarrollo psicomotor que requerían intervención específica. También fue una forma de reflexionar sobre nuestras propias intervenciones, ajustando y mejorando las estrategias puestas en juego para favorecer el desarrollo de cada niño y niña.

Retomando las experiencias ligadas al tratamiento, resulta interesante destacar que a medida que fue pasando el tiempo se observó un progreso significativo en la adhesión y continuidad de las familias y los niños y niñas. En este sentido, recordar los turnos un día antes de cada encuentro, fue una estrategia eficaz y necesaria, que debimos implementar en algunos casos para mantener la regularidad de los tratamientos.

La adhesión y continuidad se distinguieron con mayor claridad en aquellas familias que llevaban más tiempo asistiendo, especialmente cuando notaban cambios positivos en el desarrollo psicomotor de los/as niños/as. Estos cambios contribuyeron a que la confianza y la predisposición al tratamiento aumentaran. A su vez, estas nuevas formas de reconocer a los/as niños/as como sujetos competentes, habilitaron que los/las adultos/as cuidadores/as brindaran la seguridad y confianza para que sigan explorando y aprendiendo, surgiendo así cambios favorables en su desarrollo psicomotor. Chokler (2017) destaca que los niños y las niñas son sujetos con capacidad para comunicarse y establecer vínculos, plenos de emociones, sensaciones, afectos, movimientos, intereses, miedos y ansiedades, los cuales son vividos intensamente en su cuerpo y con su cuerpo. Según la autora, la relación que se establece entre quienes cuidan y niños y niñas produce en estos últimos una serie de transformaciones sucesivas que constituyen su proceso singular de crecimiento, desarrollo y de devenir sujeto histórico-cultural, que permiten el pasaje progresivo de la dependencia absoluta a la autonomía relativa.

Hemos observado que muchos/as niños/as que se encontraban en tratamiento por algún aspecto que obstaculizaba su desarrollo, han podido re-canalizarlo a partir de algunas sesiones de Psicomotricidad e intervenciones puntuales con el equipo y su familia. En otros casos se requirió de intervenciones más específicas y/o prolongadas en el tiempo como así también que se efectuaran derivaciones para que el abordaje fuera más integral.

En el marco de las intervenciones, también realizamos valoraciones del desarrollo psicomotor a los/as niños/as aplicando el Instrumento de Observación del

Desarrollo Infantil (IODI). Este instrumento nos permitió registrar sus trayectorias de desarrollo y detectar aquellos casos que requerían de nuestra intervención. En esa línea y como nueva estrategia, nos incluimos en la Consulta Integral del Niño Sano junto con Pediatría y Nutrición, desde donde surgieron nuevas derivaciones o se identificaron niños/as que requerían una valoración más exhaustiva en una posterior consulta psicomotriz. Además, algunos niños y niñas fueron atendidos luego de llegar al espacio de Psicomotricidad por recomendación de otros profesionales de los CAPS, otras instituciones, familiares de algún niño o niña que fue valorado , personal de maestranza, entre otros.

Continuando con lo planteado, incluirnos en el Control del Niño Sano nos dió nuevas posibilidades para recuperar las experiencias de los/as adultos/as cuidadores/as para a partir de allí reflexionar sobre diversas temáticas y brindar junto a los/as profesionales sugerencias relacionadas con el desarrollo psicomotor y la crianza. Entre las sugerencias se acentuó en la importancia de las interacciones a partir de momentos lúdicos y de lectura; promover el movimiento autónomo y de mayor despliegue; propiciar materiales pertinentes y espacios seguros de acuerdo a la etapa de desarrollo de cada niña/o; organizar rituales de sueño-vigilia y alimentación. También fue un lugar para preguntarnos y problematizar juntos/as aspectos vinculados a la puesta de límites, el uso de pantallas, el destete, el control de esfínteres, el rol de los/as adultos/as cuidadores/as, entre otros.

Es interesante resaltar en este punto, el rol fundamental que cumplen los/as adultos/as cuidadores/as en la vida de los/as niños/as dado que estos/as necesitan de un contexto estructurador que les brinde seguridad e intercambios significativos, que acompañe su desarrollo, aprendizaje, crecimiento y socialización. Al respecto, resultaron claves los momentos de reflexión junto con las familias puesto que de esa manera fueron tomando mayor conciencia de la importancia que tiene su rol para que los/as niños/as tengan una trayectoria de vida saludable. También nos permitió observar, a partir de los relatos y las interacciones, cómo las construcciones corporales de los sujetos están impregnadas por las prácticas de crianza y el ambiente familiar en la que están inmersos. Y, a su vez, cómo estas prácticas de los/as adultos/as cuidadores/as están atravesadas por sus propias trayectorias, experiencias y la singularidad de los contextos en los que han crecido.

Todas estas cuestiones se manifestaron en los momentos de diálogo antes mencionados como así también en los talleres que fueron parte del dispositivo de intervención implementado para los/as niños/as, las familias y las comunidades. Estos talleres, pensados como lugares de encuentro, fueron diseñados e implementados como estrategias de promoción del desarrollo que promovieron el diálogo, la escucha y el respeto a la opinión de cada persona. Además, contribuyeron al trabajo interdisciplinario con otros/as profesionales de los CAPS.

Estas acciones de promoción surgieron en su mayoría como respuesta a las inquietudes y necesidades de las familias que acudían con sus niños/as a las consultas pediátricas o a tratamiento de Psicomotricidad. En estos espacios, a partir de diferentes temáticas, cada una/o pudo compartir sus experiencias e identificarse con otros/

as al escucharlos/as, lo cual generó nuevas redes de sostén y contención. En ese sentido, la disponibilidad y escucha activa fueron esenciales para establecer una conexión genuina con y entre las familias.

En cuanto la ejecución y la participación de las familias en los talleres, si bien en ocasiones resultó difícil, cuando se lograron realizar surgieron valiosos intercambios de conocimientos y experiencias entre las familias y el equipo de salud. Estos espacios de diálogo continuo generaron nuevas oportunidades de construcción colectiva y otorgaron reconocimiento a las prácticas de crianza de cada familia, permitiéndonos comprender mejor la relación entre estas prácticas y el desarrollo infantil. Asimismo, reflexionar sobre nuestras propias prácticas de crianza nos posibilitó problematizar saberes e ideas preconcebidas, lo que enriqueció las intervenciones con la comunidad.

Como mencionamos anteriormente, surgieron algunas dificultades inherentes a los talleres, lo que nos llevó a explorar otras formas de llegar a la comunidad, siempre con el objetivo de promover el bienestar infantil. Entre las iniciativas destacamos la creación de bancos de recursos lúdicos en donde junto a las familias, niños/as y profesionales elaboramos colectivamente materiales (juguetes, cuentos, libros, mesas de juego, etc), tanto para uso doméstico como para las salas de espera de los CAPS. De este modo, los/as niños/as se pudieron llevar a su hogar un juguete o recurso lúdico, con el objetivo de funcionar como puente para fortalecer los lazos familiares y promover intercambios e interacciones. Por otro lado, las intervenciones en las salas de espera, ya sea en cartelería y/o mesas de juegos, fueron una forma de dar lugar a los intercambios lúdicos con otros/as niños/as y con las familias, disminuir el uso de pantallas, brindar información pertinente sobre el desarrollo psicomotor, entre otras cosas.

Para concluir con el apartado, nos resulta importante resaltar que sea cual sea la modalidad de intervención, es central el trabajo en equipo, lo que se puede sintetizar como “nunca solos”. Ni solos como integrantes de un equipo, ni solos como institución. La complejidad del desarrollo de los/as niñas/as atendiéndolo de manera contextualizada, supone el trabajo en red, interdisciplinario e intersectorial, aspectos fundamentales para un abordaje integral.

5. Reflexiones finales

A modo de cierre, presentaremos algunas reflexiones finales que dan cuenta de nuestra experiencia como pasantes al formar parte del proyecto de Formación e Intervención Profesional: Promoción y Estimulación Temprana del Desarrollo Infantil en los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) de los barrios ciudades de Córdoba capital.

Registrar la participación en este proyecto ha sido una experiencia sumamente interesante y enriquecedora no solo por el conocimiento adquirido, sino también porque nos brindó la oportunidad de compartir nuestras vivencias y reflexionar sobre lo que significó intervenir desde el rol del psicomotricista en estos contextos.

Este escrito también representa una nueva oportunidad para difundir el trabajo realizado en el marco del proyecto, reconociendo la relevancia que tiene para la formación y el crecimiento de nuestra disciplina.

Este proyecto se distingue por su enfoque en intervenciones tempranas, partiendo de evidencias científicas alcanzadas en investigaciones previas. Su valor reside entonces en el abordaje del desarrollo de niños/as que viven en contextos vulnerables y que asisten a los CAPS de Córdoba capital, ofreciendo así una respuesta integral a sus necesidades. Además, promueve la construcción de redes intersectoriales que resultan claves para garantizar intervenciones sostenidas en el tiempo. De esa forma, se vinculan recursos comunitarios, equipos interdisciplinarios y políticas públicas en favor del desarrollo integral infantil. En este sentido, las experiencias adquiridas a lo largo de las pasantías son un ejemplo y dan cuenta de la necesidad de seguir construyendo espacios desde las universidades y el Estado, que dialoguen con la investigación y la extensión hacia la comunidad. En otras palabras, se pone en evidencia la articulación que existe y debe existir entre los distintos agentes sociales, incluyendo miembros del Estado (MINSAL), la institución educativa (UPC - FES), el sistema de salud (CAPS) y la comunidad (niños/as, familias, vecinos/as, otros/as trabajadores/as). Al respecto, desde nuestro rol como psicomotricistas y la labor que llevamos a cabo, creemos que es importante construir y sostener estas redes para garantizar intervenciones cada vez más efectivas que promuevan el desarrollo y bienestar infantil desde la etapa temprana.

Reconocemos que aún con todas las evidencias científicas que existen acerca de la importancia de intervenir en infancias tempranas, muchas veces las estrategias que utiliza el Estado no son suficientes y lo que se invierte no siempre es efectivo. Este proyecto, sin embargo, ha demostrado que es una política beneficiosa que plantea un abordaje focalizado, a partir del cual se realizan intervenciones tempranas e interdisciplinarias. En este caso, dirigidas a niños/as de 0 a 3 años y sus familias, que viven en 8 barrios ciudades vulnerables ubicadas en la periferia de Córdoba capital. En su dispositivo propone intervenciones que contemplan valoraciones y tratamiento psicomotor, participación del/la psicomotricista en el control del niño sano, acciones de promoción del desarrollo, entre otras. De este modo, el dispositivo pone en valor la complejidad que implica el desarrollo como proceso y los factores que intervienen en él. En este sentido, promueve la participación activa de niños/as, familias y la comunidad, reconociendo sus prácticas de crianza, lo cual permite comprender mejor la relación entre estas y el desarrollo infantil.

Además, desde nuestra experiencia como pasantes, consideramos que el proyecto es efectivo ya que ofrece capacitación y espacios de co-visión de manera contínua. Esta estrategia de formación, acompañamiento e inclusión de psicomotricistas nóveles en el ámbito de la salud sociocomunitaria, se convierte en un gran aporte para la Psicomotricidad. Se torna fundamental entonces el acompañamiento del equipo de profesionales experimentados/as que promueven la formación de un perfil de psicomotricistas calificados/as y comprometidos/as, críticos/as, sensibles e involucrados/as para ejercer su disciplina con responsabilidad y compromiso, en pos

de los derechos de los/as niños/as y la comunidad.

Sostenemos que el proyecto debe continuar y expandirse, permitiendo que más psicomotricistas recientemente egresados/as tengan la oportunidad de participar y sentirse acompañados/as desde sus inicios para desarrollarse como agentes de cambio. Respecto a la inclusión y cambio de pasantes, reflexionamos que sería necesario que esta propuesta continúe fortaleciéndose en sus modalidades, ya que el constante cambio de los mismos/as puede generar cierta discontinuidad en los tratamientos y en los vínculos creados con las comunidades. En el mismo sentido, consideramos que sería costo-efectivo para el Estado que los/as pasantes capacitados/as desde el programa y que han adquirido experiencia trabajando en salud sociocomunitaria, pudieran permanecer en espacios afines que contribuyan a la comunidad.

La continuidad de proyectos como este, no solo garantiza beneficios a corto plazo, sino que también fomenta la creación de una red de profesionales capacitados/as que puedan replicar modelos de intervención en otras comunidades. Al respecto, consideramos que al documentar y evaluar estas experiencias se dan a conocer aprendizajes. Los mismos, podrían ser expandidos y utilizados a la hora de pensar políticas públicas que integren enfoques interdisciplinarios y respondan a las realidades de cada contexto en particular. De esta forma, se fortalece el rol del psicomotricista como agente clave en el desarrollo infantil.

A lo largo de nuestra experiencia formando parte del proyecto, pudimos darnos cuenta de la importancia de la reflexión ética, del trabajo interdisciplinario e intersectorial, ya que son pilares fundamentales para sostener estas prácticas que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Estar situados/as en el contexto, nos hizo reflexionar acerca del efecto que tienen nuestras prácticas en el otro y la responsabilidad que supone nuestra intervención. Como así también, reafirmar la necesidad de intervenciones tempranas y colaborativas para promover el desarrollo infantil en contextos vulnerables.

Hemos observado que muchos/as niños/as han logrado re-canalizar su desarrollo con solo algunas intervenciones que atendieron a sus trayectorias de desarrollo, a la calidad de los vínculos, las prácticas de crianza, las relaciones interpersonales, y otros aspectos estructurales que son determinantes en los primeros años de vida. Sin embargo, también pudimos registrar que otros/as niños/as requirieron intervenciones más específicas y prolongadas en el tiempo. Por ello, sostenemos que este proyecto debe continuar fortaleciéndose como estrategia de prevención y promoción del desarrollo para seguir trabajando y generando acciones que permitan la evolución y el alta de aquellos/as niños/as que se encuentran en tratamiento, como así también para generar un impacto positivo a largo plazo, en donde los cambios sean evidenciables en la mayoría de la población.

Al respecto, asegurar el acceso a un sistema de salud de calidad desde el comienzo de la vida puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo infantil y generar cambios favorables en toda la comunidad. Por ello, es fundamental seguir tejiendo redes con el sistema de salud y otras instituciones para que aquellos/as niños/as que quedan por fuera del proyecto también reciban atención adecuada. Esto in-

cluye una derivación efectiva cuando requieren abordajes más integrales debido a su complejidad o cuando quedan por fuera de la franja etaria del programa.

Además, este tipo de programas que atiende a las infancias tempranas, favorece y permite a las comunidades fortalecer su sentido de comunidad. Al incluir a los/as adultos/as cuidadores/as como agentes activos/as en las intervenciones, se fomenta la construcción de una conciencia colectiva sobre la importancia del desarrollo infantil temprano, que podrían reducir desigualdades estructurales y mejorar la calidad de vida de futuras generaciones.

Para concluir, consideramos crucial destacar que lo expuesto en este escrito reafirma la importancia de implementar, sostener y fortalecer programas que, a partir de intervenciones tempranas y acciones de promoción del desarrollo, brinden ventanas de oportunidad a los/as niños/as. Intervenciones que tengan el potencial de promover factores protectores y ofrezcan a las infancias oportunidades significativas, que contrarresten aquellos factores de riesgo y desafíos propios de los contextos vulnerables en los que algunos/as se encuentran inmersos/as. Por último, y no menos importante, destacamos que incluir en estos programas la especificidad del rol del psicomotricista y su incumbencia en el desarrollo infantil, es una forma de hacer crecer a la Psicomotricidad como disciplina e instalar la necesidad de integrarnos dentro de los equipos interdisciplinarios en el ámbito de la salud y lo socio comunitario.

Referencias Bibliográficas

Amar Amar, J. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. Revista *de psicología desde el Caribe*, (11). https://www.redalyc.org/pdf/213/21301108.pdf

Alvarez, M., Canetti, A., Roba, O., Schwartzmann, L. (2009). *Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay* (GIEP). Imprenta Rosgal.

Bedregal, P., Margozzini, P. y Molina, H. (2002). *Revisión sistemática sobre eficacia y costo de intervenciones para el desarrollo biopsicosocial de la niñez.* Revisión.

Boyden, J., Dawes, A., Dornan, P., y Tredoux, C. (2019). *Tracing the Consequences of Child Poverty: Evidence from the Young Lives Study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam.* 1st ed. https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb390.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX1.* Chile.

Carballeda, A. J. M. (2008). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. Revista *CS*, 1, 261-272. https://doi.org/10.18046/recs.i1.409

Canetti, A. & Schwartzmann, L. (2013). *Crecimiento, desarrollo y bienestar infantil en condiciones de pobreza. Teorías, modelos e indicadores.* Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza (CIIP). Espacio Interdisciplinario. UDELAR.

Cerutti, A. (2013). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores.* UNICEF Uruguay Crece Contigo.

Chokler, M. H. (2005). Conceptos generales en Psicomotricidad. En *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa.* Ediciones Cinco.

Chokler, M. H. (2017). *La aventura dialógica de la infancia.* Ediciones Cinco, Colección Fundari.

Conti, G., Heckman, J. J. (2012). The Economics of Child Well-Being. IZA Discussion Paper No. 6930. https://ssrn.com/abstract=2164659.

Hertzman, C., Irwin L. & Siddiqi, A. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecualizador.* Equidad para la Infancia. http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2016/03/early_child_dev_ecdkn_es.pdf

Janin, B. (2014). Niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.* http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/2525/1/Ninos_Janin.pd

Lejarraga, H. (Ed.). (2004). *Desarrollo del niño en contexto*. Paidós.

Lejarraga, H. (2008). *La interacción entre genética y medio ambiente. Desarrollo del niño en contexto.* Paidós.

Lejarraga, H., Kelmansky, D., Masautis, A., & Nunes, F. (2018). Índice de desarrollo psicomotor en menores de seis años en las provincias argentinas. *Archivos Argentinos de Pediatría,* 116(2), e251-e256.

Marazzi, M. (2020). Lo técnico en la formación de los psicomotricistas: Armado de un repertorio, lectura y usos de las variables psicomotrices y construcción de una actitud psicomotriz. Revista *Especializada en Psicomotricidad Entrelineas*, 47. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/08/EL_2022_49_5-14.pdf

Mila, J.; Cherro, M.; García Ferres, B.; de León, C. & Peceli, R. (2000). La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal. Revista *Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* (0), 65-76 www.iberopsicomot.net

Mila, J. (2005). Revista *iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* (Ejemplar dedicado a: IV Jornadas canarias de psicomotricidad), 19, 7-20.

Ministerio de Salud Argentina (2011). *Desarrollo infantil. Primer Año de Vida.* Marco teórico. https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2018-10/0000000266cnt-s11a-primer-ano-de-vida-1.pdf

Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del Saber.* Buenos Aires: Noveduc.

Raineri, F., Confalone Gregorian, M., Gorodisch, R., Ortiz, Z., Barbieri, M. E. & Zamorano, M. S. (2015). *Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños/as desde el período del embarazo hasta los cinco años.* UNICEF Argentina.

Saal, S. (2013). *Supervisión: uno de los ejes de la formación profesional.* Publicación presentada para la editorial de la AAP. www.aapsicomotricidad.com.ar

Henri Wallon leído por psicomotricistas Hacia una praxis dialéctica integradora, co-implicante y transformadora, más allá de las dicotomías

Manghi Laura, UNTREF,
lmanghi@untref.edu.ar

Resumen

Nos introducimos a reflexionar acerca de lo corpóreo-subjetivo en búsqueda de interpelar haceres y saberes presentes en nuestros modos de pensar y ejercer la psicomotricidad actual y local. Presentamos una experiencia de estudio reflexiva de la obra de Henri Wallon, la cual está enmarcada entre las prácticas docentes en la formación de psicomotricistas, la lectura de sus textos y nuestras implicaciones en los diferentes ámbitos de inserción. Esta experiencia de estudio recupera las exigencias biológicas y sociales presentes en la psicobiología walloniana, pensada desde el Materialismo Dialéctico Histórico. El deseo docente y la intención de transmitir el apetito y el interés de exploración (Wallon, 1865 a, b y c, 1975, 1987, 2000) atraviesan este escrito, para facilitar el acercamiento a un estudio complejo y en devenir (Manghi et.al., 2020). Leemos a Wallon para profundizar en la comprensión de algunos de los conceptos centrales de la psicomotricidad y para reflexionar acerca de las dinámicas de co-implicación, entrecruzamiento y participación que entendemos se producen en las relaciones múltiples y diversas que propulsan la vida y, por lo tanto, al funcionamiento psicomotor. Proponemos retomar el pensamiento y la práctica ético-política del autor para componer un entretejido que nos oriente a situarnos desde nuestros saberes-haceres-afectivos (Aschieri, Manghi, 2024) que siempre son relacionales resonantes y transformadores. Esta es una invitación a seguir reflexionando y creando espacialidad-temporalidad desde la función psicomotricista que conmueva y dinamice la presencia desde el eje del cuerpo hacia encuentros y sentidos vitales.

Introducción

Preguntas, propósitos, disciplinas y reflexiones personales

La noción del propio cuerpo no se constituye como un compartimiento cerrado
[…] no hay ninguna noción que está como ésta,
más inmediata a la confluencia de las necesidades interoceptivas

y de las relaciones con el exterior,
ni que resulte más indispensable a los progresos ulteriores de la conciencia…
Se encuentra así modelada por las condiciones de vida y de pensamiento
en que la ubican las técnicas de la existencia, las formas del lenguaje, los usos, las creencias, los conocimientos, etc. propios de su época
[…] no parecen tener otro límite que la diversidad posible de las civilizaciones.
(Wallon, 1975, p. 217).

El discurso verdadero,
que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder,
no puede reconocer la voluntad de verdad que le atraviesa:
y la voluntad, esa que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo,
es de tal manera que la verdad que quiere no puede no enmascararla.
(Foucault, 2008, p.12).

… visibilizar tensiones discursivas, desenmascarar hábitos repetidores y palabras vacías desnaturalizar clichés, mantras, slogans, ¿dar consistencia a qué, cómo, desde dónde?, animarnos a pensar, autorizarnos a crear espacialidad-temporalidad- modos de estar y ser psicomotricistas…

Quienes hacemos y pensamos desde la psicomotricidad nos ocupamos del cuerpo y sus relaciones con la producción de subjetividad. Desde una perspectiva amplia, podríamos identificarlo como lo corpóreo-subjetivo. Para acceder a su estudio y comprensión recuperamos los encuentros afectivos y sensibles, y los consideramos como aspectos-componentes relevantes para aprender y establecer relaciones intersubjetivas en comunidad (Aschieri, Manghi, 2024). Les psicomotricistas nos preguntamos una y otra vez, por las especificidades de la práctica y de la intervención para identificar un núcleo disciplinar (Sousa Campos, 2001) que cuenta con grandes dificultades a la hora de ser objetivado y localizado como tal (Filloux, 2012, Manghi, 2019). Esto es así, ya que nos ocupamos de una materialidad que se hace presente como reverberancia contingente de las relaciones que desde ella se sostienen y a la que a ella conmueven. Ante nuestro intento de lograr alguna objetivación es muy frecuente que respondamos a algunos de nuestros interrogantes a partir de otros discursos en tanto saberes autorizados (Manghi, 2019).

Este escrito presenta la tarea de leer la obra de Henri Wallon, que entendemos es también dialogar con otro discurso. En esta lectura-conversación partimos de nuestro campo disciplinar y proponemos volver hacia nuestra praxis.

…recupero, desde Wallon, el emerger del sí-psíquico-corporal que surge entre la coacción de dos inconscientes: lo biológico y lo social, dos dimensiones que pulsan en y más

allá de nosotros…

> La existencia del hombre se despliega entre las exigencias de su organismo, que le son comunes con otras especies de animales y las exigencias de la sociedad que le son propias a la especie" (Wallon, 1965a, p.95).
>
> "El hombre psíquico, se realiza entre dos inconscientes: el inconsciente biológico y el inconsciente social. Los integra entre sí inversamente, pero si quiere conocerse, debe establecer correlaciones con uno y otro" (Wallon, 1931, citado por Clanet y Laterrasse, 1974, p.15).
>
> *… ¿dos exigencias inconscientes? ¿dos exigencias inconscientes con naturalezas diferentes que se juegan, que se necesitan para imbricarse mutuamente y autocomponer(se) (nos) … ¿dos exigencias que se nos escapan a nuestras voluntades y que nos hacen ser desde una dinámica dialéctica y compleja?…*

La impronta walloniana introduce de lleno a la psicomotricidad en la pregunta acerca de lo social, lo cultural, los procesos sociohistóricos y su reflexión respecto de nuestra época: ¿Cómo son nuestros modos de vivir y relacionarnos en la actualidad? ¿Cómo influye lo social en lo *corpóreo-subjetivo*? ¿Cómo opera esa naturaleza que coacciona nuestras subjetividades? ¿Qué sucede en la imbricación con la naturaleza de lo biológico?

Sabemos que, a través de la educación en sus diversas formas, institucionalizada y social, nos vamos *alejando* de aspectos vitales corporales, para adecuarnos a normas y hábitos sociales. En el proceso de socialización lo conmovedor del cuerpo quedaría aquietado para que lo racional-intelectual alcance su preponderancia y con ella, su habilidad y capacidad operacional. El pensar muchas veces se vuelve sordo a lo sensible del campo de la afectividad y al funcionamiento de la función tónica. Sabemos que gran parte de los dispositivos educativos y terapéuticos actuales se ocupan de adormecer y/o clasificar lo conmovedor-afectivo a través de considerar las *emociones pictogrameadas*, coloreadas, localizadas, valoradas y adaptadas desde diferentes propuestas conductuales. Entendemos que otro de los discursos legitimados, en donde va quedando reducido lo corpóreo-subjetivo, es la práctica biopolítica del poder médico, que sostiene su mirada desde la patologización - al cuerpo lo *escuchamos parcialmente desde el dolor,* nos lo recuerda el Dr. Jean Bergés (1991b).

Coincidimos con la preocupación de la psicomotricista de Pena (2012) que señala que las prácticas clínicas están atravesadas, cada vez más, por la medicalización, la cual produce dispositivos de control y prácticas disciplinadoras que generan *encarnizamientos* que hacen *caer lo humano* (p.23). Para abrir la reflexión hacia lo social y desde otra perspectiva, *Rolnik* (2021, 2022) señala el proceso de opresión, desvitalización y *cafisheo sobre el inconsciente pulsional-vital-emocional que produce el régimen colonial-capitalista.* Desde diferentes marcos conceptuales, ambas autoras subrayan la pesadez y/o la sumisión que produce sobre lo humano-vibrátil la coacción de lo social en nuestra época. Para nosotres es importante también advertir que esa matriz de sentido del mundo actual, por un lado, nos encarniza, nos cafishea y nos

pesa, y por otro lado, nos invita una y otra vez, a la salvación individual a través de la meritocracia, la medicalización y el consumo. Estamos metidos en una vorágine social que rueda sobre sí misma.

A lo largo de cada una de nuestras vidas, el campo de la afectividad, fertilizante para que el desarrollo se despliegue, y vivificante para que las relaciones interpersonales se enriquezcan creando matices en los lenguajes, va quedando *aquietado y acomodado* a partir del bien aprender y comportarse en forma adecuada. En este proceso participan también las mediaciones de la tecnologización digital (Berardi, 2017). Lo corpóreo-subjetivo se moldea y se jerarquizan determinados aspectos sobre otros de acuerdo a las matrices del poder de nuestra época (Rolnik, 2021 y 2022, Mignolo, 2010, Segato, 2016). Desde los discursos y prácticas disciplinares, tendemos ciegamente a reproducir esa producción de sentidos (Mignolo, 2010, Segato, 2016). Esta naturalización e invisibilización se va produciendo ya que nosotres mismes somos productos de los *dispositivos de subjetivación*, que funcionan coaccionando y modelando la relación de nosotres con nosotres mismes (Rose, 1996, Berardi, 2017, Manghi, 2019). Destacamos que la matriz de poder desde su dimensión práctica no resultaría fácil de modificar, si nos ceñimos al componente estable y duradero del *habitus* (Bourdieu, 2007). Más allá de las dificultades y desafíos, este trabajo es un aporte reflexivo hacia la transformación. Esto es así, ya que resaltamos en este caso, el sesgo activo del cambio y del devenir de lo viviente (Wallon, 1965a, Politzer, 1971, Maturana, 1991 y 2001, Najmanovich, 2011, 2022).

Como psicomotricistas que leemos a Wallon (1965a) nos es necesario reconsiderar qué implicancias tiene esa doble coacción biológica y social, para incorporarlas en nuestras reflexiones e ir más allá del *caso-sujeto de intervención, su historia familiar y sus relaciones cercanas.* Desde los aportes wallonianos podemos decir que lo *corpóreo-subjetivo* es siempre relacional y que emerge viviente en una sociedad con otres produciendo sentidos compartidos y a la vez experiencias significativas singulares.

Para profundizar en la comprensión de nuestra disciplina y nuestras prácticas retomamos lo *corpóreo-subjetivo*, siguiendo a Wallon (2000) para enfocarnos, desde "una intersección concreta, viva y humana" (p. 96) *en sus condiciones materiales y dialécticas de existencia* (Wallon, 1965a, citado por Clanet y Laterrasse, 1974), y en constante proceso transformador siendo "el mismo y único ser en curso de metamorfosis" (Wallon, 2000, p.176).

Si tomamos esta perspectiva como punto de partida, nuestras reflexiones son siempre afectivas-experienciales-co-implicadas-relacionales-incompletas-entramadas, es decir, siempre también conmovedoras y corporales.

Metodología de estudio

Formación de la persona: El conjunto de la vida mental
no es mera sucesión de acontecimientos, de etapas, de edades,
sino integración o conquista.
Conquista de la personalidad de cada uno, a través de sí mismo.
Integración en la persona de las situaciones
en las que se ha visto mezclado y arrastrado en su vida.
Integración de los factores biopsíquicos que alientan los objetivos de su vida.
La integración puede ser más o menos firme, exclusiva y rigurosa.
Pero es indispensable a la existencia y la conciencia del adulto
(Wallon, 1985, p. 231).

Enseño y estudio en el marco de la formación de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desde que se creó la Carrera. El plan de estudios deviene del construído en la Asociación Argentina de Psicomotricidad (Robles, 2015, Manghi, 2019). Este *innovador* programa que se propone la indagación sobre las relaciones entre el psiquismo y el organismo, reproduce aspectos de la racionalidad dicotómica desde la cual estamos marcades. Esto es así ya que el recorrido de estudio se plantea dividido entre un área *psi* y otra área *biológica*. Asimismo, el *área específica* (la de las materias de la psicomotricidad), se ofrece también desde la partición: *materias corporales* (es el caso de los Talleres y las Formaciones Personales Corporales I, II y III) y *materias teóricas* (por ejemplo, Teoría de la Psicomotricidad I y II, Semiología, Seminario Educación Especial) (Manghi, 2019). Los enlaces, ligazones, articulaciones psico-motrices y/o teóricas-prácticas, las vamos construyendo, entre estudiantes y docentes, en el hacia adentro del aula y en los diálogos e intercambios intercátedras que hacemos posibles.

Mi lugar docente en la formación UNTREF es el de la *Teoría* de la Psicomotricidad I. Desde hace muchos años me interesa sostener el espacio de interrogación conceptual hacia nuestro adentro disciplinar. Me reconozco inscripta en un linaje de búsqueda y construcción constante, en el cual germina la interpelación respecto de los dogmatismos y de las oposiciones entre las teorías y las prácticas. Vive en mí la sospecha sobre los discursos románticos, los haceres intransigentes e idealistas, las posiciones *neutrales* y las palabras que reproducen un saber de clase universalizante para lo común que invisibiliza las diversidades. Sospecha que me inquieta y que de algún modo "alienta los objetivos de mi vida" (Wallon, 1985, p. 231).

Desde Teoría de la Psicomotricidad I, y dejándome orientar por estas fuerzas sospechadoras y buscadoras de consistencia conceptual, me encuentro poco a poco ahondando cada vez más, en el estudio de la obra de Henri Wallon. Desde la Cátedra creamos el Ciclo de Jornadas de estudio Wallon - UNTREF (2014-hasta la actualidad). Esta tarea, enmarcada desde la Institución UNTREF, se enriquece también por el trabajo de estudio que veníamos realizamos a partir de *Grupos de estudio* y *supervisión de*

las prácticas psicomotricistas desde la perspectiva conceptual Wallon-Bergés .

Destacamos las particularidades metodológicas a partir de las diferentes dimensiones entramadas en juego:

- *Práctica docente en la formación de grado de psicomotricistas UNTREF: Teoría de la Psicomotricidad I y Ciclo de Jornadas de estudio Wallon-UNTREF*

Como docente de teoría de la Psicomotricidad I, comenzamos este estudio con la Lic. Inés Barbeito, en diálogos inquietantes y conmovedores de nuestros saberes reconocidos hacia el adentro de la Comisión que conducíamos en ese momento. Nos interpelaba, entre otras cosas, la pregunta por la especificidad de la Psicomotricidad, las tensiones conceptuales en juego, la función orientadora de la materia en el Plan de estudios general de la Carrera. Notamos que la mayoría de les autores de nuestro programa de estudios, aluden a Wallon, como base, punto de partida, enfoque y/o actitud frente a la teoría y a la actividad psicomotricistas. Todes -o casi todes - abrevan en él, y luego sus miradas y articulaciones conceptuales se diversifican hacia distintas orientaciones epistemológicas y prácticas, entre ellas psicoanálisis, fenomenología y tecnicismos varios desde lo cognitivo conductual.

El Ciclo de Jornadas de estudio Wallon-UNTREF (Manghi, et..al, 2020) fue y sigue siendo, una propuesta creadora de un espacio de lectura y reflexión, que nos hace dialogar y discutir los textos wallonianos entre las docentes de las Comisiones en curso, mientras que nos permite avanzar con les estudiantes abriéndonos al intercambio con las Cátedras que se acercan.

- *Práctica clínica en psicomotricidad*

Por otro lado, en mi caso, me inspira también mi formación en relajación terapéutica y clínica psicomotriz desde la perspectiva de Jean Bergés. En la lectura de sus textos encontramos referencias conceptuales variadas y recurrentes a la obra de Wallon. De diferentes modos y en forma directa o indirecta, sus textos evocan los escritos wallonianos, y los direccionan respecto de temáticas de incumbencia disciplinar psicomotricista. En este sentido, podemos mencionar *la posición, el cuerpo receptáculo y envoltura, el transitivismo, la imitación alienante, la postura* (Bergés, 1974, 1978,1982, 1998, 1999). Asimismo, Bergés retoma a Wallon para fundamentar conceptualmente su técnica de *Relajación Terapéutica en la Infancia* (Bergés, J. y Bones, M.,1983). En sus *Conferencias Bergés* (1999) vuelve sobre los aportes presentados por Wallon en *Los orígenes del carácter* (Trabajo original publicado en 1934) y *La evolución psicológica del niño* (Trabajo original publicado en 1941), desde los cuales hace un giro interpretativo y clínico para pensar el síntoma psicomotor desde el psicoanálisis.

Una y otra vez encontramos en sus escritos resaltar el *mérito de Wallon* (Bergés, 1978, 1999) por haber destacado el valor cualitativo del *tono muscular y su relación con el eje del cuerpo.* Dice Bergés (1974): "¿Por qué es tan importante buscar la presencia del eje del cuerpo y lo que ocurre en él?" (p.10).

…¡El mérito de la postura walloniana! Mientras leemos sostenemos abierta la pregunta: ¿cómo retomar en nuestras praxis aquello que destaca Bergés en sus textos, si nos adentramos en el enfoque de pensamiento walloniano?... pienso en mis experiencias en la clínica psicomotricista…

- *Grupos de estudio y supervisiones de experiencias de las prácticas psicomotricistas*

Pensamos nuestras prácticas-experiencias psicomotricistas desde el trabajo en grupos compuestos por, entre tres a seis colegas, con formaciones diversas, trayectorias diferentes y que despliegan sus prácticas profesionales en variados ámbitos de inserción. Nos reunimos una vez por mes, desde una plataforma digital, a partir de una lectura previa convenida y orientada desde mi lugar de coordinadora. En cada encuentro comenzamos el trabajo con la presentación de una *experiencia de la práctica psicomotricista* y las preguntas que de ella surgen. La tarea de supervisión de las prácticas es sostenida desde mi lugar de escucha, que a su vez permite la conversación entre les participantes. Generamos así una dinámica de escucha y reflexión que - aunque orientada desde mi lugar, se nutre de la *transversalidad* colectiva (Guattari, 2019). Luego realizamos la lectura compartida y reflexionamos a partir de la misma, se resignifica entonces algo de la experiencia previa. Por último, cada encuentro finaliza, con un tiempo de escritura individual, que recupera alguna temática abordada o pregunta reflexionada, desde la implicación psicomotricista en su práctica personal.

Para ponderar la modalidad del estudio, es relevante, subrayar el entrecruzamiento que se genera entre diversos textos (experiencia de las prácticas, el texto leído, el texto que producimos en el intercambio dialógico, los textos escritos de cada une de les participantes). Este entrecruzamiento también es atravesado por las apreciaciones de las resonancias que se suscitan entre la experiencia de la práctica presentada y otras viñetas de les otres participantes. Se produce una reflexión que se sostiene desde la dinámica de co-implicación (Wallon, 965a, b, c, 1985, 198, 2000; Manghi et.al, 2020) y de la intertextualidad (Kristeva, 1978; Genette,1989) en donde se ponen en relación y se superponen, los textos leídos, las experiencias de las prácticas y la vida de cada une. Entendemos que esta característica *resonante* no corresponde a un contagio especular *identificatorio consonante que arma armonía*. Los diferentes textos-experiencias se solapan y a la vez posibilitan tensiones, distinciones y diferenciaciones (armonías-disarmonías), que pone en funcionamiento y en acto, las relaciones mutuas y enriquecedoras entre *el sentir, el imaginar y el pensar* (Wallon, 2000, Bergés, 1991a) siempre desde relaciones recíprocas y unidad de contrarios (Politzer, 1971), que enriquecen nuestras posibilidades reflexivas.

1. Wallon para seguir pensándonos

Avanzamos, reflexionando a partir de un entretejido entre nuestras formaciones, las lecturas y las experiencias de nuestras prácticas, entre textos y resonancias

conmovedoras-afectivas.

Al estudiar y pensar desde las situaciones problemáticas de las prácticas, y preguntamos por qué Wallon (1965a) parte del pensamiento desde el Materialismo Dialéctico Histórico marxista y no el hegeliano (Politzer, 1971), y desde allí nos invitamos a pensar lo disciplinar. ¿Qué diferencias habría para el pensar-hacer psicomotricista entre esos dos enfoques de pensamiento sabiendo que ambos son dialécticos? ¿Cuáles serían las diferentes orientaciones? Entendemos que Wallon nos invita a pensar nuestras prácticas a partir de la activación deseante de la *materialidad* - nunca mecánica - y a meternos en nuestras *experiencias confiando en la función tónica en el eje, desde las relaciones dialécticas* y en interrelaciones múltiples propias de los *sistemas complejos* (García, 2013), que traccionan alternantes entre *la intimidad y* la *exterioridad* (Aschieri, Manghi, 2024).

Otra gran pregunta articuladora entre Wallon y la psicomotricidad, surge cuando nos interrogamos acerca de cómo aparece en las prácticas psicomotricistas la postura *walloniana* (Bergés, 1974 y 1999). ¿Cómo es que se expresa esa *presencia-actitud en el eje del cuerpo*? ¿Entre quiénes acontece? ¿Qué la activa y vivifica? El llamado como nota al pie N° 29 es sumamente importante, porque retoma y amplía hacia les lectores, la propuesta metodológica de estudio que nosotres venimos realizando y en este escrito presentamos.

Compartimos, para seguir pensando con Wallon, una breve viñeta de la práctica clínica como recorte de una experiencia psicomotricista:

Bruno, 13 meses, presenta hipotonía, mirada errática, con diagnóstico genético en proceso de estudio. Luego de dos meses de estudios y ya en tratamiento la hipótesis que se indaga es acerca de un diagnóstico de desorden metabólico.

Él está sentado sobre el regazo del padre, su madre se encuentra sentada al lado de ellos. Yo, sentada cerquita en el suelo con un pañuelo "volador", intento convocar a Bruno. Le juego y él se engancha, entre miradas atentas que van y vienen entre el objeto y nosotres, sonrisitas, sus manos se abren y se extienden, intentando atrapar al pañuelito que hago volar con lentitud y cercanía. Aparecen vocalizaciones de todes (él, alguna sílaba "me" orientada y dirigida, algún que otro "aaa"; mis palabras "juguetonas" acompañadas con exclamaciones y onomatopeyas; a les adultes "entusiasmados" se nos escapan sonidos exclamativos de disfrute). Les ofrezco mis ojos y mi boca bien vívidos y presentes, los padres participan "contagiados" por el disfrute que transmite la escena. Bruno está jugando, atento, responde, mantiene su interés en el objeto, no parece desconectado, ni sordo, ni ciego, ni en su mundo. Sostenemos ese momento que sucede durantes unos minutos hasta que él se mueve y se orienta hacia el suelo. El padre lo acompaña para bajarse del regazo. Les pregunto a los padres qué vieron en nuestro juguito y cómo lo invitaba a Bruno a jugar. La madre dice, como buscando las palabras adecuadas: "te metias por los intersticios, no lo llamabas por el nombre para que te responda". Me conmueve su respuesta, me aflora una experiencia como fenómeno acaecido entre nosotres - no sólo y propio de Bruno-. Pienso en la postura desde los intersticios del ser-hacer, del estar y del sentir, propulsando un campo afectivo que hace

emerger la presencia de Bruno en su eje corporal (experiencia clínica, Manghi, 2024).

Entre Wallon y las experiencias de las prácticas

Partimos de Henri Wallon, un investigador francés, que vive entre 1879 y 1962 (nace hace 145 años y murió hace 62 años, a los 83 años de vida) Fundador del Laboratorio de Psicobiología en una escuela pública en Boulogne-Billancourt en París en 1925. Estudioso del desarrollo de la personalidad, desde la Psicología Genética (walloniana).

Se forma en la Escuela Nacional Superior como profesor de filosofía. En 1908 culmina sus estudios en Medicina, en investigaciones neuropsiquiátricas del comportamiento infantil. Se especializa en Psicología con su tesis de doctorado (Desarrollo psicomotor y mental del niño y El niño turbulento, 1925). Estudia el desarrollo infantil creando el Laboratorio de Psicobiología del niño. Se aboca a la psicología infantil y a la pedagogía, crea con otros colaboradores la Revista *Enfance* en 1948. Docente de cursos en la Sorbona (1920-1937), profesor del Colegio de Francia (1937) y de la Universidad de Cracovia (1950-1952)). Participa de la Asamblea Constituyente de la Comisión Nacional para la Reforma de la Enseñanza (1946) (Angelergues et.al, 1981).



Imagen 1: Foto de Henri Wallon.

Henri Wallon fue un vanguardista en su momento, y es para el campo disciplinar de la psicomotricidad un clásico. Podemos identificar que Wallon, para la psicomotricidad local, oficia desde su nombre propio, ya que la resignifica al modelar, orientar y direccionar los *orígenes disciplinares*. Consideramos que en él recae la *Función Autor* (Foucault, 2008). Wallon -*función autor*- actúa como "[...] principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia" (Foucault, 2008, p.16). Es una "función coaccionante sobre el campo del discurso, que produce a la vez limitaciones y exclusiones, funda una formación y direcciona una práctica, la psicomotricidad argentina" (Manghi, 2019, p.44).

Investigador *integrador psicobiológico*, intenta ir desde el materialismo dialéctico, más allá de las dicotomías. Entendemos que él en su época, sostiene una mirada clínica y amplia de la complejidad sobre el cuerpo y el psiquismo en el campo de la investigación científica (Wallon, 1965a, 1965c, 2000; Ferreyra Monge, 2009, 2000;

Manghi, 2019, Manghi, at.el, 2020).

Para la psicomotricidad argentina Wallon es un autor nodal, muy frecuentado por muches y también muy criticado por otres. Son varias las lecturas que lo estiman (desde una ponderación negativa) como un autor organicista, mecanicista, comunista, evolucionista, concreto, e incluso que no considera la dimensión de lo inconsciente. En el campo científico, debemos decir que Wallon queda en la historia -casi- ignorado, y lamentablemente excluido de los marcos conceptuales de las investigaciones contemporáneas. Entendemos que Wallon fue un gran pensador que debería ser revisitado.

En nuestra experiencia, estudiarlo nos lleva a comprenderlo en su contexto sociohistórico: Wallon estudia e investiga en Francia, Europa, atravesada por la Primera y Segunda Guerras Mundiales. Desde su formación biológica y médica, se introduce en la filosofía marxista del Materialismo Dialéctico Histórico, y la aplica en sus estudios psicobiológicos (hoy reconocido como una de las perspectivas de la Psicología Genética y del Constructivismo). Se interesa por lo emocional conmovido por los padecimientos y sus expresiones traumáticas producto de los horrores de las Guerras. Se aboca a entender los orígenes del carácter y/o del psiquismo y los procesos de construcción de la personalidad, para orientar las intervenciones en la Psicología y en la Educación. Sus investigaciones y contribuciones están influenciadas por la necesidad -humanista- de reconstruir los Estados Nacionales (Angelergues, et al., 1981).

1.2. Desde la dialéctica walloniana hacia la reflexión respecto de nuestro campo disciplinar en la actualidad.

Nuestra lectura nos permite valorar que Wallon:

- Estudia la individuación y la socialización, desde sus orígenes y sus transformaciones, considerando la lógica de lo procesual (Wallon, 1965c). Desde allí podemos pensar que el proceso de *constructividad corporal* (Gonzalez, 2009) se produce a lo largo de la vida en tanto devenir y movimiento constantes, que son múltiples y bio-psico-sociológicos.
- Identifica los componentes participantes y las dinámicas en juego para que se produzca el devenir del desarrollo, siempre atendiendo a su época y nos advierte que este aspecto debe ser considerado para no caer en reduccionismos (Wallon, 2000).
- Considera a la persona concreta (Clanet y Laterrasse, 1974, p.16), es decir, que estudia partiendo de ese alguien (sujeto, individuo, persona, niñe) en su entorno y contexto de vida y respecto de sus condiciones materiales de existencia.
- Investiga manteniendo una perspectiva amplia e integradora de diferentes saberes (biología, medicina, neurología, filosofía, antropología, sociología, pedagogía, entre otras), y se interroga sobre aquellas perspectivas de investigación que sesgan y reducen las conceptualizaciones y las prácticas (Wallon, 1965a; Zazzo, 1976).

- Piensa sosteniendo una mirada despierta, compleja y dinámica, no reduccionista ni mecanicista. Según su perspectiva ninguno de los componentes que participan puede ser recortado individualmente, ni puede ser considerado aislado de lo que lo hace ser: la red dinámica de conjuntos-sistemas-grupos entre otros conjuntos-sistemas-grupos (Wallon, 1965, 2000).
- Mantiene su actividad profesional y su vida como ciudadano enlazadas con su modelo de pensamiento, lo que lo muestra como un ejemplo de praxis ético - política (Zazzo, 1994, Angelergues, et al., 1981, Ferreyra Monge, 2020).

En la obra de Wallon encontramos el estudio de los procesos de subjetivación, *las maneras de hacer-sentir-hacer y ser* -diríamos hoy día- en torno a las experiencias de vida. Con Wallon vemos que el surgimiento y el funcionamiento del psiquismo es psicomotor, porque comprendemos cómo los sujetos emergen de la trama y el entrecruzamiento de la vida relacional que es afectiva, sensorio motriz y cognitiva (Najmanovich,2022). Con Wallon consideramos que el psiquismo corporal, lo psicomotor, la vida relacional, están situados desde su geografía, historia y cultura. Si lo leemos aprendemos a pensar sin ideas universales ni dogmáticas. Si avanzamos en las reflexiones respecto a nuestras prácticas entendemos que aprehendemos a implicarnos y participar, al sabernos entramados en una dinámica de co-implicación (Aschieri, Manghi, 2024).

...Bruno y mi hacer-sentir-hacer y ser, haciéndose presente en mi presencia-actitud, unos instantes sostenidos y él apareciendo, no sólo para mi observación psicomotricista, sino en y para la mirada de su madre y su padre, algo pasa entre...en mi consultorio

La obra de Wallon se desarrolla siendo parte de lo que conocemos como *investigación experimental moderna*, que eminentemente se sostenía desde postulados generalistas y positivistas (Wallon, 1965; Zazzo, 1976; Angelergues, at.el, 1981). Hoy día varios aspectos de ese modelo cientificista positivista de La Modernidad, están siendo revisados al identificar sus contenidos antropocéntricos, eurocéntricos, progresistas, universalizantes, colonialistas y esencialistas (Najmanovich, 2022). Cuando avanzamos con la lectura de su obra, notamos que muchas de estas críticas no lo alcanzan. Su pensamiento centrado en el *materialismo dialéctico histórico* (Politzer, 1971) no es mecanicista, ni lineal, ni abstracto, ni dogmático, ni universal, ni patriarcal. Puede tener un sesgo desarrollista, propio del momento que estaban viviendo les pensadores de la época que debían reconstruir instituciones, y que desde sus investigaciones intentaban mejor comprender las mutilaciones y las devastaciones psíquicas y corporales producidas en las Guerras. Hay en la obra walloniana una referencia humanística y comunitaria, que habla desde el hombre - en sentido genérico - *humane*. Esta perspectiva, no hace que Wallon pase por alto las coacciones culturales y sociales que, como ya dijimos, performatean (Butler, 2006) y moldean las subjetividades, estableciendo jerarquías diferenciadoras (Butler,2006; Segato, 2016).

Hay en la obra de Wallon una mirada humanística crítica de las perspectivas

universalizantes y de las reduccionistas. Por ejemplo, en sus textos encontramos innumerables reflexiones que cuestionan la mirada sesgada de la pretendida especificidad del laboratorio experimental, específicamente en la toma de pruebas estandarizadas de los *tests* (Wallon, 1965a, p. 167). Su mirada es una mirada amplia, compleja, afectiva, relacional y social. Su perspectiva es no dualista. Aunque parte de dos dominios de naturaleza diferente (lo biológico y lo social), identifica diversos componentes para comprender el funcionamiento psicomotor humane - él diría *comportamiento*. Hoy, a este último, lo sabemos producido y entramado con otras especies y experiencias vitales, es decir, también en interrelación con otras naturalezas (Maturana, 1991 y 2001, Najmanovich, 2022). En la obra walloniana la perspectiva biológica-social queda presentada con amplias fronteras hacia el medio - lo ecológico actual-, los grupos institucionales y las funciones socializadoras propios de cada sociedad, y las variaciones culturales del lenguaje que valoran y orientan las prácticas desde diferentes perspectivas ideológicas (el individualismo y lo colectivo).

Resaltamos que Henri Wallon sienta las bases conceptuales y el enfoque de pensamiento psicomotor, antes que la psicomotricidad sea diferenciada como praxis disciplinar. Destacamos que retornamos la lectura de su obra, cuando estamos ocupados en la tarea de legitimar nuestro campo conceptual específico, y trabajamos por su reconocimiento formal y legal.

Wallon investiga y escribe antes de que el Dr. Julián de Ajuriaguerra, inicie con Giselle Soubiran la primera formación de psicomotricistas en Francia, en el año 1968 (Richard y Rubio, 1996, Manghi, 2019). Sabemos que el Dr. de Ajuriaguerra reconoce la influencia walloniana en su propia producción profesional (de Ajuriaguerra, y Angelergues, 1993). Es a partir del Dr. de Ajuriaguerra que retoma los aportes de Henri Wallon, que se comienza a delinear y diferenciar la *terapéutica psicomotriz* (Richard y Rubio, 1996).

Hoy, muchos años después de esos inicios disciplinares franceses, tenemos entre Wallon y nosotres, nuevos alientos vitales y diferentes responsabilidades.

En mi caso personal, formo parte del grupo de psicomotricistas que investigamos, estudiamos y formamos profesionales psicomotricistas. Un gran desafío que abordamos es pensar, desde y con Wallon, la praxis psicomotricista, advirtiendo que él, tuvo otros intereses. Su obra, de alguna manera se orienta a enriquecer a la Psicología y a la Educación desde la perspectiva científica (Wallon, 1965a, 1987; Trang-Thong, 1971; Angelergues, et.al.1981).

Desde nuestra lectura, aunque Wallon que pensó hace muchos años, nos orienta para seguir pensando nuestro campo disciplinar, ya que sabemos que lo corporal hace al psiquismo que es necesariamente conmovedor-afectivo-relacional. Asimismo, entendemos que el movimiento (tónico y clónico) es motor pulsante, vivificante e impulso para el pensamiento, en una dinámica siempre alternante y compleja entre variadísimos componentes que sostienen devenires transformadores y deseantes.

...Bruno y nosotres nos conmovemos y algo nos vibra, entre el jugar, su presencia...algo se expresa imposible de reducir en un solo aspecto o concepto...algo se expresa que

vivifica y hace presencia en Bruno también…

Acceder a la complejidad psicomotricista

N*os interesa entrar en una doble complejidad: la walloniana y, a la vez, lo que acontece en nuestras experiencias de las prácticas psicomotricistas.* Nos interesa reflexionar sobre los registros y recursos de nuestros *saberes-haceres-afectivos* (Aschieri y Manghi, 2024) en donde el cuerpo adquiere presencia en tanto práctica profesional y que, entendemos, nos es difícil de localizar en la conceptualización.

…¿podemos hacer entrar la vivencia afectiva de exigencias que operan sobre nosotres, que se nos escapan a nuestras voluntades…podemos sabernos allí sin querer capturarlas y controlarlas … podemos registrarnos siendo parte de un movimiento que nos hace ser-hacer desde una dinámica dialéctica y compleja?... ¿nombramos?... ¿cuánto nombramos?... ¿estamos… ¿cómo?...

Nos interesa orientar nuestro estudio del modo en que lo expresa García (2008) cuando propone considerar a la investigación de los *sistemas complejos* problematizando la relación entre el objeto de estudio y la perspectiva disciplinar desde donde se enfoca la tarea de interpretación. En dicho planteo, el autor sostiene "(...) la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica" (García, 2008, p. 21). La tarea reflexiva se hace ardua e imposible, si nos quedamos encerrados dentro de los núcleos de saber-expertise netamente disciplinares. Necesitamos abrirnos a otros discursos para poder reflexionar(nos).

Algo de esto sucede también en nuestra formación psicomotricista, dedicada a registrar, observar y percibir lo corpóreo-subjetivo desde una perspectiva grupal y relacional. Con Filloux (2012) identificamos al proceso formativo centrado en *aprehender y aprender el cuerpo y con el cuerpo*, como una *formación para la relación*. Dice Filloux (2012) que en este tipo de aprendizajes se propicia un *retorno sobre sí* que implica un *retorno hacia la sensibilización de lo propio para ir en busca de la comunicación con los otros* (Manghi, 2019, p.157-159). Nuestra formación nos exige ir hacia nuestra intimidad y salirnos también hacia la exterioridad y que, entre ambas, no sin conflictos, se suscite la reflexión.

Destacamos que la reflexión se suscita en una dinámica. Entendemos que no es la distensión y la quietud las que la posibilitan. La reflexión se promueve gracias a un movimiento pulsante que hace jugar la dinámica de la espacialidad y la temporalidad, entre la intimidad y la exterioridad, en donde está implicada la fluctuación tónica del eje del cuerpo en la relación intersubjetiva y en su marco social.

… Escuchando las experiencias de las prácticas nos preguntamos…aparecen entre nosotres preguntas… otras veces aparecen sentires conmovedores sin palabras, sensaciones que quedan en espera… intentamos decir algo al respecto… ¿Nos animamos a jugar - nos arriesgamos a meternos en ese jugar - nos ofrecemos para sostener desde allí esa intensidad, lo conmovedor, lo inquietante, lo posible … con eso que trae y puede ese y con su alternancia… mi jugar entre Bruno y nuestros desencuentros …

2.1. Orientaciones para las lecturas wallonianas

Parte de mi tarea docente es compartir ciertos aspectos didácticos que facilitan el acceso a los textos de Henri Wallon. Los llamo *tips de lectura*. Estimamos que Wallon no hubiese estado de acuerdo en acercar *tips-facilitadores de lectura*. Estamos casi seguras que Wallon, con energía, diría que a lo complejo nos vamos arrimando, desde el propio proceso y trabajo reflexivo. Nos advertiría, con calor y pasión (desde su saber hacer afectivo) que, como docentes, no debemos explicar. Aún así, nuestra justificación es que estos *tips* no intentan explicar simplificando, sino que son orientadores para nuestro pensar, cuando nos disponemos a leer los textos de este autor:

- Recomendamos dejar a un lado todo *ideal de progreso*: En Wallon los dominios de funcionamiento y los estadios no son evolutivos y continuos; las actividades inherentes a los pensamientos prácticos no son menores, ni menos complejos, que las actividades propias de los pensamientos intelectuales. El valor de las infancias no está dado por las vidas adultas. Los procesos simbólicos no son más importantes que los afectivos (Wallon, 2000).
- Proponemos ajustarnos a mantener activos y frescos en nuestro pensamiento a los principios y las leyes del Materialismo Dialéctico Histórico (Politzer, 1971). Wallon estudió con George Politzer y otres investigadores (Angelergues, et al., 1981). Desde allí podemos aprehender a pensar advertidos de no caer en lecturas mecánicas de la dialéctica, ni en lecturas dicotomizadoras de las relaciones dialécticas, ni en lecturas dogmáticas y totalizantes de lo que debemos considerar las contradicciones y conflictos dialécticos.
- Invitamos a que, desde lecturas no mecánicas, escuchemos qué *comportamiento*, no es conducta, sino *funcionamiento psicomotor*. Leamos función como actividad experiencial-funcionamiento, entendamos que las *asociaciones reflejas son concomitancias perceptivas múltiples*. Comprendamos que el *medio ambiente* está conformado por *las relaciones sociales en las condiciones materiales de existencia culturales y epocales.* Identifiquemos al *sujeto* como alguien en y *con su cuerpo afectivo-postural-actitudinal-vibrátil*, desde la función tónica y las sensibilidades y que participa activamente a partir de lo relacional y comunicacional armando lo común en una comunidad.
- Advertimos no leer haciendo enlazamientos conceptuales lineales con otros marcos teóricos, ya que entendemos que muchas veces producirían un obstáculo para la comprensión (por ejemplo: inconsciente freudiano / inconsciente walloniano, sexualidad / afectividad, posturas/postura actitud, emociones/emociones, entre otras).
- Propiciamos identificar y reconocer los diferentes motivos e intereses que tenemos nosotres respecto de Wallon. Su investigación aplicada se orientó a entender para reconstruir Estados e instituciones. Nosotras orientamos la *aplicabilidad* hacia la Psicomotricidad. Entendemos que sus aportes nos enriquecen para pensarnos como psicomotricistas entramados en las relaciones

múltiples y dialécticas. Nos permite concebirnos participantes actives e implicades (Aschieri y Manghi, 2024). Desde allí la lectura es atravesada por las experiencias de nuestras prácticas psicomotricistas. Pensamos con y desde viñetas relacionales, afectivas, pulsantes, con la incomodidad propia de estar y vivir con la contradicción mediando. Recuperamos así la propuesta de "flujo y reflujo [...] orientación alternativamente centrípeta y centrífuga, que buscan la edificación continuamente ampliada del sujeto mismo el establecimiento de relaciones con el exterior [...]" (Wallon, 2000, p. 86).

Bruno y nosotres nos conmovemos y algo nos vibra, entre el jugar, su presencia... algo se expresa imposible de reducir en un solo aspecto o concepto...algo hace presencia-expresión y hace presencia-recepción en Bruno y se manifiesta en la vivificación tónica de su eje...

- Advertimos que sus textos siempre comienzan haciendo un planteo crítico del estado de la cuestión del tema a estudiar, para luego ir diferenciando algunos aspectos y retomando algunos otros, mientras va presentando sus reflexiones y conclusiones. Debemos leer con cautela, para identificar cuando es Wallon quien comienza a presentar sus aportes.
- Invitamos a hacer la *gimnástica* de entrar y salir entre su época y la nuestra, así como él la realizaba desde su método de estudio. Valorizamos la *gimnástica afectiva y motriz* - singular, diversa y común- que es necesaria para pensar y comunicarnos.
- Valoramos un modo de implicarnos en nuestra práctica que no se limita a una lectura del origen estrictamente desde la lectura de lo familiar, sino que ampliamos - no sin dificultades- la lectura hacia los entramados y tensiones sociales y como ellos participan en las trayectorias singulares. Nos permitimos redimensionar el lugar y la participación de lo corporal en las relaciones al lenguaje, la función del transitivismo, el jugar y sus funciones, el dinamismo de la función psicomotricista, siempre todo relacional, social y epocal.
- Entendemos que habitar nuestro cuerpo y desplegar desde allí nuestra subjetividad necesita de un proceso complejo en donde se articulan componentes que participan de diferentes maneras y en donde se producen diversas dinámicas alternantes. El proceso se impulsa a partir de la relación pulsante del vaivén alterante y vivo de los diferentes dominios de funcionamiento: *afectividad -acto motor-pensamiento.* El proceso genera un despliegue del funcionamiento psicomotor que va permitiendo la transformación y diferentes *niveles* de preponderancias y alternancias (Wallon, 2000).
- Identificamos en su obra -hasta el momento- los siguientes componentes: *actividad refleja, función tónica, sensibilidades, equilibración, eje axial, postura-actitud, espacialidad - temporalidad (orientación e integración), sí mismo - otre/s, proceso de imitación-identificación (atracción, alienación, incubación,*

creación), objetos (ejercicio funcional e instrumentos), simulacro (jugares corporales, gestos de simbolización, jugares alternantes y de oposición, ficción), unificación de sí (experiencia de conocimiento afectivo-corporal y cognitiva), palabra, y actividades y medios de representación y construcción. Para que las dinámicas se activen debemos considerar y hacer participar como un componente más a la *coacción - exigencia - fuerza social y cultural.* Cada uno de estos componentes se produce, compone y despliega si es traccionado por las dinámicas de flujo y reflujo y por el funcionamiento de los otros componentes. Esa tracción se expresa a través de las *dinámicas del cambio y devenir, de las relaciones recíprocas, de la unidad de las distinciones, de la contradicción y conflicto, y de las transformaciones cualitativas* (Politzer, 1971; Wallon, 1965a y 2000; Clanet y Laterrasse, 1974). Con Wallon quedamos advertidos de introducir en nuestro pensar los principios de la lógica dialéctica: *no identidad, la acción recíproca, la inclusión de la terceridad y la contradicción* (Politzer, 1971) .

Bruno, entre su madre y su padre, las miradas van y vienen, algo pasa entre nosotres. Me pregunto si eso es solo deseo. Me pregunto, si contestamos que ahí circula el deseo, estaríamos invisibilizando mucho de la praxis psicomotricista. Bruno - cuerpos vibrando - movimientos- jugares- función tónica activa - efectos de contagio que nos cautivan- postura orientándose - actitud que emerge - temporalidad sostenida por las características de ese movimiento y esos resonares…

- Sabemos que los procesos, coaccionados por las particularidades genéticas de la especie, se dan en tanto experiencias significativas singulares. Los modos en los que se van produciendo las transformaciones del funcionamiento psicomotor presentan siempre la dimensión de lo posible y no todo. Debemos recordar que desde el pensamiento dialéctico no existe ninguna *totalidad* total ni completa, no existe la *integración integrada*, ni el acá puro acá y el allá, puro allá. Tampoco existe durante el desarrollo lo *puro orgánico* ni lo *esencial subjetivo* (Politzer, 1971).

Bruno…unas semanas más tarde me encuentro identificando con los padres que allí sucedió un acontecimiento de la índole de la unificación y de la integración sensorial, diría Wallon (2000) - no mecánica, siempre subjetivante, como acto de (re)conocimiento Wallon, 1975.

Si avanzamos pensando en esta perspectiva, podemos comprender los procesos de subjetivación, con sus componentes variados y en constante transformación, gracias a las diferentes dinámicas alternantes, relacionales y comunicacionales que se activan y ponen en juego. En esos procesos podemos también valorar los momentos de (re)conocimiento y la *función del transitivismo* articuladora del registro sensible y la coacción simbólica (del Otro) sobre la sensibilidad y el cuerpo afectados (Bergés y Balbo, 1998).

Bruno me conmueve, me encuentro con la tensión en mi respiración y mi ritmo algo acelerado, me reconozco atenta a lo que él me devuelve y orientándome para escuchar a la mamá. Sostengo en mi presencia el ida y vuelta de mirada, valoro y recupero el decir de ella: "estamos en los intersticios" y cómo nos encontramos con el aparece compartido entre las risas y comentarios de sus padres también.

Les psicomotricistas nos formamos para capacitarnos en la sensibilización para captar las resonancias múltiples en la intersubjetividad, para lo cual la *espacialidad*, la temporalidad en juego, así como la *experiencia compartida* son relevantes. Podemos, entonces concebir a la intervención como función psicomotricista, en tanto un movimiento afectivo-actitudinal-postural, una presencia que propicia que la espacialidad y temporalidad sean dinámicas en la participación con el otre transmita *confiabilidad* (Winnicott, 1990). Proponemos salirnos de lo estático de la *posición psicomotricista*, como *lugar* o *sitio* (Bergés, 1982), para advertir que la presencia se juega en las dinámicas en juego.

Nos permitimos redimensionar y jerarquizar *la afectividad* y su pulsación alternante y vibración activante desde la relación intersubjetiva, para la vivificación de la vida y el apetito por la exploración deseante. Comprendemos al *proceso de imitación - identificación* enlatados a las actividades lúdicas y los *jugares corporales*, como un proceso creador y en el cual la participación de la experiencia corporal es sumamente necesaria para los procesos de individuación y diferenciación respecto del otre y con les otres. Por supuesto, los sabemos, como procesos nunca acabados y completos.

Bruno, por un instante me mira, sonríe, intenta agarrar el pañuelo. La madre sonríe y luego dice: "...por los intersticios...). Pienso que, si anduvimos por los intersticios, en esto de un estar participacional-afectivo, que se escurre entre nosotres y nos toca y conmueve un poquito, estuvimos haciendo psicomotricidad.

Reflexiones finales

Como queda presentado, el trabajo de estudio que realizamos hace traccionar diferentes escenas y textos que recuperan nuestros cuerpos-sujetos puestos en juego y nuestras prácticas (docentes y psicomotricistas). Este tipo de abordaje co-implicante (Aschieri, Manghi, 2024) desde dinámicas alternantes que pone en relación aspectos múltiples, hace que la transformación nos alcance y nos conmueva en y por distintos aspectos de nuestras vidas, no solo disciplinares.

La lectura-estudio exige de nosotres como lectores una atención activa para sostener la *vigilancia epistemológica* (Bachelard, 2000). Identificamos que, en reiteradas oportunidades, en nuestros intentos por comprender, tendemos a clausurar los sentidos del texto walloniano, haciendo interpretaciones desde marcos conceptuales ya conocidos que obturan nuevas preguntas. Esta vigilancia, no es fácil de transitar, así así cuando la realizamos, nos permite avanzar sobre un pensamiento novedoso, podríamos decir, con inéditos bordes para nuestro conocimiento. Es necesario subrayar que la lectura de la obra walloniana, no es un trabajo de lectura de teoría.

…Ir a Wallon, me acerca a estudiar con otres - en grupos de lectura y supervisión- estudiar con mayor profundidad, qué ofrecemos en nuestra formación, qué producimos, qué efectuamos en nuestra formación corporal personal… y sostener una actitud de interpelación sobre mi propia práctica y nuestra formación psicomotricista… con otres puedo pensar…

En mi experiencia personal, este tipo de estudio me transforma al permitirme dar *consistencia* (Bergés, 1999) a frases que sonaban clichés o slogans repetidos. Es decir, leer a Wallon en profundidad me permite avanzar en la comprensión de varios temas centrales de la psicomotricidad.

Asimismo, mi pensar se ve con-movido. Me encuentro concibiendo a *lo corpóreo-subjetivo* que acontece como una *unidad de contrarios* (Politzer, 1971). Emerge como una presencia, con y más allá de los componentes de los que se conforma y sin poder desvincularse de ellos. Es una relación tensa (por sus naturalezas divergentes) y a la vez, integradora, co-implicante. Esta ligazón incluye una espacialidad y una temporalidad tercera, que la podríamos pensar como *fenómeno transicional* (Winnicott, 1990), desde la cual aparece, sucede y se expresa la novedad *entre corpórea y subjetiva.*

Esta comprensión trae consecuencias muy importantes en mi práctica porque puedo ablandar algunos énfasis que suelo ejercer en torno al lenguaje y que producen la desvalorización del funcionamiento de las funciones afectivas-corporales. Se me han visible en mi práctica psicomotricista y docente, aspectos de lo corporal que antes me aparecían invisibilizados. Comprendo con mayor claridad que en mi lectura jerarquiza al lenguaje y lo que se dice, por sobre lo afectivo-corporal. Con Wallon considero que es este campo lo que propicia que el lenguaje y las presencias-actitudes se expresen y se enriquezcan en sus matices. Estos temas los continuamos estudiando haciendo dialogar a Wallon con Maturana (1991, 2001).

Así algunos conceptos wallonianos alcanzan una fuerza renovada y articulada para y con nuestras prácticas. Destacamos tres considerados centrales:

- *La función tónica que funciona en su cualidad cualitativa y plástica (Wallon, 1975, 1987, 2000) como vibración activadora vivificante de las alternancias variadas.* La confianza en la *función tónica* fluctuante y habilitada para el funcionamiento desde la implicación de la *función psicomotricista*.
- *El campo de la afectividad (Wallon, 2000) como gran terreno fértil en donde conviven, gracias a la intersubjetividad, los movimientos tónicos y clónicos, y las dinámicas alternantes resonantes asociativas e integradoras que, en y desde él se generan.*
- La *postura walloniana* -pensada habitualmente como *tomar posición*- la pensamos como *la presencia (del sujeto) en el eje del cuerpo*, desde las diferentes alternancias entre la intimidad y la exterioridad, porque es desde allí que pulsa vivificante el campo de la afectividad compartido.

Leer y discutir las diferentes temáticas que aparecen y siguen apareciendo, nos permite estar advertides de nuestros reduccionismos y de las matrices dicotómicas que portamos. Nos permite escucharnos en nuestros traspiés dicotomizadores.

Una orientación que utilizamos, es recordar la advertencia que hace Politzer (1971), cuando dice que no pensemos la dialéctica en forma mecánica.

Comprender desde las dinámicas dialécticas nos posibilita, en nuestra práctica docente, salir de lecturas lineales. En este sentido un ejemplo que podemos compartir es la lectura de *El acto motor* (Wallon, 2000, p. 110). En la clase íbamos recorriendo el texto que comienza presentando al movimiento como movimiento complejo, no mecánico, que tiene que se comprende a partir de: 1. con el equipamiento neurofisiológico y el establecimiento de las funciones reflejas, 2. la función tónica y clónica, 3. las sensibilidades, 4. el equilibrio, 5. el espacio, 6. la imitación, 7. los objetos, 8. el jugar, 9. la palabra y la representación. La lectura en estos momentos ha cambiado y la presentamos, en forma dinámica, como *la rueda del acto motor*. Desde la presentación del texto y la lectura misma propiciamos la identificación de los componentes en juego, asi también como los componentes que no estarían abordados en forma expresa en el texto. Una vez localizados, a cada uno de ellos los pensamos auto componiendose en las relaciones dialécticas con los otros componentes y en proceso. Es una experiencia de lectura y de comprensión totalmente diferente a la que transitamos hace unos años.

Subrayamos también el aprendizaje que fuimos y seguimos haciendo al dialogar y pensar con el texto walloniano entre la docencia y las prácticas. Estudiamos leyendo y reflexionando, ¡que es también conversar con Wallon! No se trata de localizar y extraer de sus textos definiciones sino comprender, es decir pensar con. Desde allí abrir(nos), no solo pensar con el texto que leemos, sino pensar en la articulación con otros textos, por ejemplo, el de la práctica docente, el de la transmisión disciplinar en el campo normativo y en diálogo con otros discursos, y por supuesto los textos de nuestras experiencias psicomotricistas.

...Bruno,... su madre lo pesca - nos pesca, entre los intersticios...

La presentación de esta modalidad de estudio, deja planteados nuestro recorrido, y la tracción metodológica en juego (recuperamos en este sentido también la propuesta de la nota al pie N°29), que nos invita a hacer entrar variados aspectos y dimensiones, para producir lo que ponderamos como enriquecimiento a nuestro pensamientos y prácticas disciplinares. No intentamos enarbolar verdades, sino que pretendemos avanzar desenmascarando algunas cristalizaciones de sentido que creemos que conviven en y con nosotres. Asimismo, esta metodología deja abiertas muchas preguntas respecto de sus estrategias y posibilidades de sistematización y objetivación. Sabemos que este recorrido de estudio, aunque es un aporte que de algún modo va en ese sentido, deja vacante otras estrategias de exploración.

Por último, y no menos importante para la psicomotricidad. Alzar la voz y hacernos escuchar en la disputa económica y social es parte de lo que Wallon, con su praxis política, nos enseña. Vuelvo a hablar desde mi experiencia personalísima, este aspecto ético-político toca algo de mi ser militante psicomotricista y docente. En nuestro país estamos padeciendo las atroces ferocidades del neoliberalismo que desoye el campo de la afectividad tal como lo estamos presentando. Las prácticas neoliberales desde la matriz de sentido que ellas producen, atienden y moldean a las emociones desde el individualismo, el productivismo y el sálvese quien pueda, al mismo tiem-

po que desvaloriza e invisibiliza las relaciones sociales y económicas en juego. Este régimen sociopolítico global evita, aliena y adormece el campo de la afectividad, desvitaliza lo humano en su aspecto vibrátil y conmovedor y lo reorienta hacia una producción de subjetividad otra. Proponemos hacer lugar a expresarnos, comprendernos y enriquecernos con y desde las diferencias que nos habitan como cuerpos-sujetos. Wallon desde su práctica de vida, también es un faro para comprendemos atentes e implicades en un campo de tensiones ético-políticas.

Referencias Bibliográficas

Angelergues, R., Cogniot, G., Debesse, M.Drevillon, J.,Mialaret, G., Nadel, J.,Tran-Thong, Zazzo,R., y otros (1981). *Introducción a Wallon* (Vol.I. y II). (Trad. Rosa Calvet). (1a ed.). Médica y Técnica, S.A.

Aschieri, P. y Manghi, L. (2024). Enfoques interdisciplinarios sobre la educación: investigaciones y reflexiones actuales. Revista *Estudios de Política y. Administración de la educación*, VI, (9). 329-346. https://drive.google.com/file/d/19WiSX-FVP_essFkzjPH3g_kw_mQ_wZPit/view?usp=sharing

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivado.* (Trad. José Babini). (23a ed.). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado 1948).

Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general.* (19a. ed.). Siglo veintiuno. (Trabajo original publicado 1971).

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva.* (Trad. Alejandra López Gabrielidis). (1a ed.) Caja Negra Editora.

Bergés, J. (1974). Algunos temas de investigación en Psicomotricidad. En *Cuadernos de terapia psicomotriz*, Número especial de la Soc. Internacional de Terapia Psicomotriz para los países de lengua española. Editor V. Singeser de Votadoro.

Bergés, J. (1978). Postura y Comunicación, Comunicación Presentada en las Jornadas de Trabajo A.O.R.P.L.O.E. Sección de Biopsicopatología del niño. Hospital Henri Rouseelle. Inédito.

Bergés, J. (1982). Diagnóstico y terapia en Psicomotricidad. En *Cuerpo y Comunicación.* (pp. 43-47) (1a ed.). Ediciones Pirámide.

Bergés, J. (1991a). La sensación corporal en la relajación. Aspectos psicodinámicos. En *Psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias, N°38-39 (pp. 33-40). Citap.

Bergés, J. (1991b). El cuerpo de la neurofisiología al Psicoanálisis. En *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación* Especial N°2 (pp 5-11). Elite ediciones.

Bergés, J. (1996) El cuerpo y la mirada del Otro. En *Crónicas clínicas en Relajación Terapéuticas y Psicomotricidad* N°4.

Bergés, J. (1996) Función estructurante del placer. En *Crónicas clínicas en Relajación Terapéuticas y Psicomotricidad* N°5.

Bergés, J. (1999) Conferencias 1998. (Trad. Laura Lambert) Asociación Argentina de Psicomotricidad. Inédito.

Bergés, J. y Balbo, G. (1998). *Sobre el transitivismo*. (Trad. Horacio Pons).(1a ed.). Nueva Visión.

Bergés, J. y Bones, M. (1983). *La relajación terapéutica en la infancia*. (2a ed.). Ed. Masson S.A.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (2a ed.). Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2018). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*.(Trad.Patricia Soley-Beltran). (1a.ed.). Paidós.

Cardoso, H. y Lamorgia, O. (2007). *Hechizos del tiempo. Una lógica del acto analítico*. (1a ed.). Letra Viva.

Clanet, C. y Laterrasse, C. (1974) Un reencuentro con Henri Wallon. En *Dossier Wallon-Piaget*. (Trad.Matilde Horne). (1a ed.).(pp.11-36).Granica editor S.A.

De Ajuriaguerra, J. (1975). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.

De Ajuriaguerra, J. (1982). *Ontogénesis de las posturas: yo y el otro. En Cuerpo y Comunicación*. (pp.17-24). Ediciones Pirámide.

De Ajuriaguerra, J. y Angelergues R. (1993). De la Psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro, a propósito de la obra de Henri Wallon. En *Psicomotricidad Revista de Estudios y Experiencias*. (Vol 3). (pp.7-17). CITAP.

De Pena, L. (2012) Apuntes bioéticos acerca de la clínica psicomotriz en la infancia. En *Revista de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad*, año 1, N°1, 2°época. 10° Jornadas de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad (pp. 21-30). Psicolibros y Waslala.

De Sousa Campos, G. W. (2001). *Gestión en salud. En defensa de la vida*. Lugar Editorial.

Ferreyra Monge, E. (2009). Henri Wallon. *Análisis y conclusiones de su método dialéctico*. http://www.aapsicomotricidad.com.ar

Ferreyra Monge, E. (2020) Henri Wallon: Itinerario de un humanista. En *Wallon en y para la psicomotricidad*. Ciclo de Jornadas sobre Henri Wallon (2014-2018). (pp.38-43).. EDUNTREF.

Filloux, J. C. (2012). Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo) (Trad. Nilda Venticinque). En *Serie Formación de formadores*, Los documentos 3, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. (4a ed.). Tusquets Editores (Trabajo original publicado 1973).

García, R. (2013). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación de la investigación interdisciplinaria.* (4a ed.). Gedisa.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* (Trad. Celia Fernández Prieto). Taurus.

González, L. (2009). *Pensar lo Psicomotor.* Editorial Eduntref.

Guattari, F. (2019). La transversalidad y Somos todos grupúsculos. En *Psicoanálisis y transversalidad* (Trad. Fernando Hugo Azcurra). (pp. 96-112 y pp. 341-348). (1a ed.). Vagantes babulae.

Kristeva, J. (1978). *Semiótica* (Trad. José Martín Arancibia). Fundamentos.

Lacan, J. (2005). Seminario 7. *La ética del psicoanálisis* (Trad. Diana Rabinoch) (9a ed.). Paidós.

Manghi, L. (2019). *La formación corporal del psicomotricista (de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber -hacer. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes) Repositorio Institucional UNQ* https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1945

Manghi L. y otres. (2020). *Wallon en y para la Psicomotricidad. Ciclo de Jornadas sobre Henri Wallon 2014-2018*. Cuadernos de Cátedra N° 4. ISBN 978-987-8359-19-9.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas S. A. Editorial universitaria.

Maturana, H. (2001) *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ensayo (10a.ed.). ISBN: 956-201-087-1. Ediciones Dolmen https://desjuj.infd.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H__Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Najmanovich, N. (2011). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* (2a.ed.). Editorial Biblos.

Najmanovich, N. (2022). ¿Qué puede un cuerpo? Paisajes y cartografías de los cuerpos deseantes, En González, L. Kuschnir, A (2022) *La construcción de un oficio. Investigaciones en psicomotricidad* 2009-2019. (pp 155-180). Eduntref

Politzer, G. (1971). *Principios elementales de Filosofía*. Inca.

Richard, J. Rubio L. (1996). *Terapia Psicomotriz.* (Trad. José María de Prado Marcilla). Masson, S.A.

Robles, C. (2015). *Una mirada sobre la formación corporal del psicomotricista.Constantes y transformaciones producidas en la formación corporal del psicomotricista desde la Escuela Argentina de Psicomotricidad AAP. (1980-2002) a la Licenciatura*

en Psicomotricidad UNTREF (2002-2009). (Tesis de grado. Universidad Nacional de Tres de Febrero) Repositorio Institucional UNTREF https://biblioteca.untref.edu.ar/page/repositorio-institucional

Rolnik, S. (2012). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente* (Trad. Cecilia Palmeiro). (2a.ed.). Tinta limón editores.

Rolnik, S. (2022). *Antropofagia zombi. Consumo, flexibilidad, servidumbre voluntaria* (trad. Cecilia Palmeiro).Hekht Libros (Trabajo original publicado 2005).

Rose, N. (1996). *Identidad, Genealogía e Historia. En Cuestiones de identidad cultural* (Stuart Hall y Paul du Gay comps.). (Trad. Horacio Pons). (2a ed.). Editorial Amorrortu.

Segato, R. (2016). Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Una antropología por demanda. (1a ed.). (pp. 35- 68). Prometeo Libros.

Wallon, H. (1965a). *Fundamentos dialécticos de la psicología. Estudios y artículos.* (Trad. Élida Daró y Dora Douthat). (1a. ed.). Proteo.

Wallon, H. (1965b). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad. Artículos y conferencias*. (Trad. directa Élida Daró, Susana Frondizi, Beatriz Manfredi, Manuel Mora y Araujo y Silvia Kor. Editorial Lautaro.

Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad.* (Trad. Mabel Arruñada). (1a. ed.). Editorial Nueva Visión. (Trabajo original publicado 1934).

Wallon, H. (1985). *La vida mental*. (Trad. Octavi Pellisa). Crítica. (Trabajo original publicado 1938).

Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. (Trad. Elena Dukelsky). (1a. ed.). Editorial Psique. (Trabajo original publicado 1942).

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño.* (Trad. Mario Miranda Pacheco). (1a. ed.). Crítica. (Trabajo original publicado 1941).

Wallon, H. y otros. (1965). *Los estadios en la psicología del niño.* (Trad. Eduardo V. Hombría). (2a. ed.). Lautaro.(Trabajo original publicado 1956).

Tran-Thong. (1971). *Qué ha dicho verdaderamente Wallon.* (Trad. Natalia Calamai). (1a. ed.). DONGEL.

Winnicott, D. (1990). Comunicación del bebé con la madre y de la madre con el bebé: comparación y contrastes. En *Los bebés y sus madres*. (pp.119-137). Paidós.

Zazzo, R. (1976). *Psicología y marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*. (Trad. Pablo del Río). (1a ed.). Pablo del Río editor.

Zazzo, R. (1994). Henri Wallon: Recuerdos. Revista *La Hamaca*. Número extraordinario Homenaje a Wallon. (Año 3 N° 8). (pp. 8-12). Fundari-Cidse.

Ensayos

La trampa semántica de lo esencial
Acerca del proyecto de ley que busca establecer a la educación como servicio público esencial

Masino, Emilia
Facultad de Educación y Salud
emiliamasino@upc.edu.ar

"La educación es trascendental,
no esencial en los términos en que se plantean ahora"
Carlos Skliar

Resumen

El presente ensayo pretende efectuar un análisis en torno a las implicancias del proyecto de ley que busca establecer la educación como servicio público esencial tratado en cámara de diputados el pasado 14 de agosto de 2024. El mismo adopta una mirada retrospectiva a los fines de recuperar los sentidos que asumió la educación bajo otros gobiernos de corte neoliberal en Argentina y de qué modo aquello se vio reflejado en las políticas educativas de la época, para establecer puntos de encuentro entre los mismos y los que se desprenden del nuevo proyecto de ley. ¿Cuáles son las implicancias de considerar la educación como un servicio esencial? ¿Qué efectos genera ésta designación en el sistema educativo y la sociedad en general?

Desarrollo

El pasado miércoles 14 de agosto en el seno de la Cámara de Diputados de la Nación se trató, según lo estipulado por la agenda prevista para ese día, un proyecto de ley que finalmente obtuvo media sanción por amplia mayoría. De manera consecuente, y según lo establecido en la Constitución Nacional, el proyecto vira a la cámara de senadores quien decidirá finalmente si tal iniciativa asume o no carácter de ley. Tal proyecto tiene como principal objetivo la declaración de la educación como servicio estratégico esencial y fue promulgado por el diputado Alejandro Finocchiaro del bloque "Juntos por el Cambio". El proyecto supone modificaciones en algunos de los artículos de la Ley de Educación Nacional 26.206, específicamente el número 2 y 16, y, en resumidas líneas, pretende garantizar la continuidad pedagógica en instan-

cias de conflicto salarial y gremial al estipular la apertura de todos los establecimientos educativos en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria. Bajo una mirada, si se quiere, superficial y nutrida en parte de los discursos que reproducen algunos medios de comunicación, el proyecto supone una enorme conquista de derechos para todos los niños, niñas y adolescentes del país al garantizar el funcionamiento de las escuelas durante los 190 días dispuestos en el calendario académico. No obstante, el lenguaje nunca es neutral y las palabras albergan en sí mismas una enorme carga axiológica ya que en ellas subyacen valores, representaciones e ideologías, y el hecho de que en el artículo primero de este proyecto se mencione a la educación como un derecho y una línea más abajo se la consagre como servicio estratégico esencial nos invita a incurrir en una enorme contradicción y nos dirige como lectores e intérpretes de la letra de la ley hacia una trampa semántica. ¿Qué significa que la educación sea concebida en los términos de servicio? ¿Qué implicancias acarrea para la educación pública y sus actores? En las siguientes líneas se expondrán brevemente algunos antecedentes históricos que quizás resulten útiles para comprender los sentidos que se le han atribuido a la educación en los momentos en los que fue concebida en términos de servicio y con ello contribuir a un análisis crítico de este nuevo proyecto legislativo.

Tras la crisis que atraviesa el Estado de Bienestar a partir de la década de los 60' y sus políticas de justicia social distributiva, las premisas que caracterizaron a los Estados Liberales en el siglo XVIII comienzan a resurgir. Según Gluz (2012), a partir de los años 80 comienza a evidenciarse otra cara de la selectividad social dentro del sistema educativo: la diferenciación interinstitucional, que comenzó a manifestarse a través de la segregación socioeconómica de la matrícula en escuelas separadas, con distintas condiciones de enseñanza y ofertas institucionales para distintos públicos escolares (p. 124). La misma autora concluye que este proceso derivó en una democratización cuantitativa y una segregación cualitativa (p. 125). Dicha ambigüedad inclusiva basada en una homogeneización intraescolar y heterogeneización interescolar acontece en virtud de la generación de nuevas instituciones para la atención de los sectores sociales recién incorporados a la escolarización a partir de un proceso democratizador de las instituciones que comenzó con el advenimiento de la democracia. Se produce así una progresiva fragmentación del sistema que se consolida con la orientación y las transformaciones institucionales gestadas por las políticas sociales neoliberales de la década del 90'. Durante la misma la fragmentación escolar es la nueva cara de la desigualdad en este renacer del capitalismo dado por un proceso en el cual converge la masificación escolar, a partir de la expansión de la obligatoriedad de la educación y la erradicación de exámenes de ingreso, pero en contextos de extrema pobreza y exclusión social (Gluz, 2012, p. 124).

El principal resultado es el abandono de la escuela pública que hace la clase media debido a los mecanismos selectivos de atención a la pobreza que se introducen bajo el ejido de un Estado Neoliberal por medio de la llamada focalización compensatoria neoasistencialista (Tenti Fanfani, 1991, citado en Gluz, 2012, p. 136) que, lejos de atenuar la desigualdad, oficializaron la condición de pobreza de la matrícula de las instituciones bajo programa, potenciando la segregación social entre las escuelas

asistidas por el Estado y las que no, y posicionando al pobre nuevamente en el lugar de sujeto de riesgo o de sospecha (Gluz, 2012, p. 138).

Pareciera que estas políticas compensatorias son beneficiosas, no obstante, se trata de medidas aisladas basadas en la provisión de recursos a determinadas escuelas emplazadas en determinados sectores sociales que lejos están de subsanar una profunda situación de desigualdad y exclusión social la cual, por el contrario, se agudiza a medida que el Estado se comienza a desentender nuevamente de responsabilidades antes asumidas bajo la política de "mínima intervención" y reducción del gasto público. En este sentido, Zangrossi (2020) hace alusión a un contexto desestatizante que preveía una revitalización de la elección privada por parte de la sociedad presentada a través de teorías y ejemplos de países como Gran Bretaña y Estados Unidos que se basaban en las prescripciones de los organismos multilaterales de crédito y demás organizaciones que ponderaban las propuestas de modalidades como las "escuelas-charters", guiadas por la idea de competencia mercantil. En consecuencia, el Estado constituye una representación de lo negativo y causa de la ineficiencia, el derroche y la mala administración de los recursos públicos. Este tipo de política social generó una mercantilización de la educación, en tanto desestructuró la idea de acceso a las prestaciones educativas por la mera calidad de ciudadano, transformando la desigualdad económica en acceso desigual a los servicios, generando una desuniversalización al establecer grupos-objetivo sujetos a la intervención estatal (Danani, 2009; Repetto y Andrenacci, 2004, citado en Gluz, 2012, p. 133)

Esto irrumpe en la unidad del Sistema Educativo y comienza a producirse una delegación de funciones a entidades privadas, incluyendo las capacitaciones y trayectos de formación docente, favoreciendo una suerte de competencia equivalente a la de las empresas.

En efecto, la competencia y la gestión privada serían las principales líneas de acción que derivarían en un sistema educativo eficiente y adecuado a las exigencias de la nueva sociedad, exaltando el papel del mercado en la organización de las relaciones sociales (Ponzoni, 2013, p. 23). Así, "bajo los principios de calidad educativa, eficiencia y eficacia, se establece una estrecha relación entre el sistema educativo y el sistema económico productivo" (Ponzoni, 2013, p. 24). La propuesta entonces consiste en dejar la actividad educativa librada al mercado y a la competencia, a la interacción entre demandantes y oferentes de servicios educativos, como mecanismo para resolver el problema de cuanta educación y en qué niveles y ramas hace falta (Coraggio, 1995, citado en Zangrossi, 2020, p. 28)

Retomando lo asentado líneas más arriba, durante la gestión del gobierno de Menem se produce un achicamiento del estado y de sus funciones de garante de una justa distribución de los recursos bajo la lógica de un estado mínimo potenciado por las exigencias de los organismos financieros que exigían una reducción del gasto público como una de las condiciones para el saldo de la deuda externa. Ello se refleja nítidamente en la Ley de Educación Federal del año 1993, la cual expresa que el Estado es responsable de garantizar el acceso a la educación (art. 3), pero también señala a la Iglesia Católica y las organizaciones privadas (art. 4). De esta manera, se equipara al

sector privado con el público en la responsabilidad de brindar educación, posibilitando la transferencia de subsidios estatales a dicho sector (Zangrossi, 2020, p. 28). En este sentido, Puiggrós (1997) expresa que "el gobierno peronista de Carlos Saúl Menem adoptó aquella estrategia, haciéndose cargo de ejecutar un viejo anhelo del liberalismo católico oligárquico argentino y de los grandes grupos empresariales que actúan en el campo de la educación" (p. 21)

Ponzoni (2013) refiere que estas medidas son abonadas por la teoría del capital humano que comienza a teñir las políticas y prácticas de muchos sectores, incluyendo el educativo. Sus principios básicos consisten en concebir la educación como una inversión económica que a largo plazo provee un retorno satisfactorio al construir ciudadanos productivos, eficientes y capaces que al insertarse al ámbito productivo propiciarían el desarrollo y progreso de la sociedad. El precursor de dicha corriente, Schultz, citado en Fernandez Enguita (1998), expresa que "en gran parte, este conocimiento y habilidad son el resultado de la inversión; y en combinación con otras inversiones humanas dan cuenta de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados" (pp. 85)

Con este breve desarrollo en clave histórica se pretende resaltar algunas de las implicancias que conlleva concebir la educación como un servicio estratégico y destacar que estos términos esconden un posicionamiento respecto a la educación, sus funciones y las atribuciones que el Estado detenta sobre ella. Sin ánimos de tonarlo más extenso, es fundamental detenernos en un aspecto central de este proyecto de ley que también se desprende de la esencialidad del servicio educativo: la limitación de la única vía de reclamo legítima y legal reconocida constitucionalmente que poseen los docentes y los gremios que los nuclean: el derecho a huelga. En un contexto de suspensión de paritarias nacionales y recortes de los fondos otorgados a las provincias esto no es menor.

El argumento que esgrimen quienes impulsan este proyecto posee cierta legitimidad y consenso en relación a la pérdida de días de clase que significan las medidas de fuerza que realizan los y las docentes del país pidiendo por un salario justo que reconozca su labor como profesionales de la educación en contraposición a esta representación como apóstoles en ejercicio vocacional que históricamente se les ha atribuido y que ha sido, y continúa siendo, legitimadora de situaciones de precarización laboral y salarial. No obstante, se continúa subsumiendo lo cualitativo a lo cuantitativo y pareciera que las políticas públicas en este sentido intentan esconder un problema mucho más profundo corriendo el foco de lo prioritario, de lo verdaderamente esencial, e incriminando a la docencia a su paso por el hecho de exigir no solo un salario digno, sino condiciones dignas en las que se pueda enseñar y aprender. Llegados a este punto cabría preguntarse, ¿es la cantidad efectiva de días de clase el único factor que garantiza la construcción de aprendizajes significativos de los y las estudiantes o existen otras cuestiones que debieran ser abordadas y resueltas previamente? Puiggrós (1997), al son de la Ley Federal de Educación, expresaba:

Hay maestros en las listas de indigentes, hay menos desertores en la primaria porque los chicos van a la escuela a comer, a buscar seguridad, contención, ropa,

límites, información, medicinas; Es un mundo sin Reyes Magos ni Papá Noel, sin magia, plagado de gente como nosotros que nos acostumbramos a empujar suavemente fuera de nuestra mesa del restaurante a los chicos que piden. (pp. 49)

En Argentina más de la mitad de la población se encuentra en situación de pobreza y más de un millón de niños se van a dormir sin haber cenado. Asimismo, muchas escuelas carecen de insumos para calefaccionar los espacios, se encuentran en estados paupérrimos, sin gas, sin agua y sin seguridad. A ello se le suma un cuerpo docente desgastado, preso de una sobrecarga laboral proveniente de las exigencias de un sistema que no les reconoce las horas trabajadas fuera de la escuela y las inversiones en recursos, materiales e incluso en otros insumos para la escuela cuando aquellas no están equipadas como debieran, sin mencionar que muchos de ellos se ven en la obligación de trabajar doble turno porque con un solo trabajo no les alcanza para poder pagar alquiler, servicios e incluso para comer. ¿Es posible enseñar y aprender en estas condiciones? ¿Es la cantidad de días de clase lo único "esencial" que el Estado debe garantizar?

Referencias Bibliográficas

Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2024) *Proyecto de Ley: Educación como servicio estratégico esencial.*

Gluz, N. (2012). *Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas.* En M. Southwell & A. Serulnicoff (Coords.), E*ducar en la incertidumbre: políticas y prácticas de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI* (Cap. 6, pp. xx-xx). Paidós.

Ponzoni, M. E (2013) *La Teoría del Capital Humano en la década del 90: ¿Influencias en el "progreso" socio-educativo argentino?* Rev. Pedagógicos, 6, ISSN:

2011-6241.

Puiggrós, A. (1997) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Galerna.

Schultz, T. (1959) Investment in man: an economisls view. Soc. Serv. Rev., 33, 109-117. En *Sociología de la Educación* de Fernandez Enguita, M. (1998) p. 85;99. Ariel S.A.

Tenti Fanfani, E. (1991) *Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo*, en Isuani, E., R. lo Vuolo y E. Tenti Fanfani, El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis, CIEpp-Miño y Dávila.

Zangrossi, G. M. (2020) *La reforma educativa en los '90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* RELAPAE, (13), pp. 27-35.

Reflexiones sobre los ámbitos de intervención de la pedagogía social en clave argentina

Torta, Karina del Milagro[1]
ktorta@upc.edu.ar

Resumen

Este texto tiene como objetivo explorar las relaciones entre los discursos y las prácticas profesionales, así como analizar la construcción de la noción de ámbitos, en la disciplina de la Pedagogía Social. A través de estos enfoques teóricos, se indagan los aportes de nuestra práctica dentro de un contexto situado de la pedagogía social en Argentina.

Estas aproximaciones nos permitirán adoptar un posicionamiento informada sobre la temática que aporte nuevos debates desde un trayecto que vincule aspectos teóricos con prácticas profesionalizantes, a fin de construir conceptos fundamentales dentro del campo disciplinar.

El ensayo, destaca los ámbitos de intervención del pedagogo/a social son el educativo, socio comunitario, judicial y salud; pensando en nuevos contextos que permita adecuarse a las situaciones sociales, culturales, políticas e históricas en los tiempos que advienen.

Los y las pedagogos/as sociales son actores sociales que se implican en los distintos ámbitos de intervención socioeducativa. Se comprometen a promover la promoción y protección de los derechos de las personas y en la comunidad; para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Ámbitos socioeducativos, pedagogía social, Argentina

Introducción

El desafío del ensayo consiste en llevar a la acción y poner en funcionamiento los discursos en los distintos ámbitos de intervención socioeducativa de el/la pedagogo/a social. En ese sentido, el presente escrito, se origina a partir de la necesidad de profundizar algunas conceptualizaciones y aproximarnos a construcciones teóricas respecto al ámbito de la intervención profesional. Es pertinente añadir que, en el cam-

1 Universidad Provincial de Córdoba. Facultad de Educación y Salud.

po de la pedagogía social en Argentina, los escritos con respecto a esta temática son escasos e incipientes. Las intervenciones que se realizan en el marco de las prácticas profesionalizantes, surgen a partir de encuentros, discursos y conversaciones desarrollados en la carrera de pedagogía social en tanto espacio de formación y construcción de conocimientos, así como a partir de intercambios e interacciones entre colegas; pero son pocos los actores profesionales que teorizan y publicaron respecto al ámbito de intervención profesionalizante.

Este escrito desarrollará en primer lugar, un pequeño recorrido sobre la definición de pedagogía social y, en segundo lugar, abordará posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué nociones de ámbitos socioeducativos se construyen en la disciplina de la pedagogía social en Argentina?

Aproximaciones a las definiciones de la pedagogía social

La pedagogía social es una disciplina teórica- práctica, cuyo objeto de estudio es la educación social. "El término educación social supone dotar a los individuos y a los distintos grupos sociales, de los conocimientos, instrumentos y medios que los capaciten para ser sujetos activos y protagonistas de dicha plena integración y desarrollo de la sociedad". (Limón Mendizábal, 2017, p. 22). En la pedagogía social el eje transversal es lo educativo y lo cultural tanto en sujetos como en grupos (colectivos humanos) a lo largo de toda su vida.

Al referirnos a la educación, no sólo nos referimos a la escuela, sino también a toda posibilidad de educación por fuera de las instituciones escolares. Actualmente esta disciplina interviene desde lo educativo más allá de considerar sólo la escuela, los pedagogos sociales intervienen desde lo socioeducativo en distintas instituciones sociales, culturales, de salud, de recreación, entre otras. En este sentido Krichesky (2011) sostiene: "…la posibilidad de desplazar las fronteras de lo educativo más allá de la escuela, incluyendo entonces a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centro de salud (p. 5).

Violenta Nuñez (2007), afirma que la pedagogía social es una nueva disciplina que tiene por objeto, formal y abstracto, la educación social, pensada a partir de diversas prácticas educativas realizadas en diferentes instituciones sociales con sujetos de diversas franjas etarias y múltiples demandas. La autora define la justicia social a partir de la afirmación de que todas las personas tienen derecho a la educación, por el cual les permitirá ser ciudadanos/as activos/as, responsables, con derechos y tener igualdad de oportunidades.

Consecuentemente, la pedagogía social es un espacio para reflexionar y problematizar en el que todas las personas deben tener acceso en un plano de igualdad al ejercicio de los derechos que se han vulnerado o posiblemente se vulneren, en el contexto social, económico, político y cultural en el cual construyen toda su vida; accediendo a la cultura y a la dignidad, ser personas de ciudadanía. En este sentido Camors (2017), afirma lo siguiente:

Con respecto al campo de la educación social podríamos afirmar que está bastante aceptado que es "una forma de hacer educación" (en su sentido amplio y profundo), de promover una relación educativa con propuestas para los sujetos de cambios significativos (aprendizajes), de proceso (educativos) relevantes, en la mejora de sus vidas, con proyectos, con mayor protagonismo, en el marco de su integración social, desarrollando formas activas, críticas y responsables de participación ciudadana (p. 32).

Ámbitos de intervención profesional del pedagogo social

La intervención profesional del pedagogo/a social es una construcción histórica-social, que, pensada en un campo problemático o situación específica socioeducativa, se desarrolla a partir de manifestaciones sociales, políticas, ideológicas y culturales que afectan directamente a las personas, los cuales deben empoderarse. Parafraseando a Úcar (2018) el/la pedagogo/a social debe aprender de su propia práctica, para construir nuevos principios pedagógicos, para ser capaces de acompañar a las distintas personas para mejorar su forma de ser, estar y actuar en sus contextos y comunidades.

En esta clave, el/la pedagogo/a social debe construir desde un diálogo entre la teoría y la práctica su intervención socioeducativa, desde un enfoque de derecho, pero a partir de deconstruir/desarmar para volver a construir con otro/a sujeto pensante y actuante, otro/a significativo, protagonista de su propio ser, estar y actuar en toda su vida personal como en su comunidad.

Argentina, por las experiencias en los campos de intervención podemos distinguir de manera incipiente diferentes modalidades y miradas de las prácticas socioeducativas, con respecto a los ámbitos de intervención, estos serían el educativo, socio comunitario, judicial y el campo de la salud.

En el *ámbito educativo*, la pedagogía social abarca un amplio espectro que incluye el surgimiento de nuevas instituciones desde la educación formal y la educación no formal, dentro del sistema social, que pretenden dar respuesta a los modos plurales de existencia. Por educación formal entendemos al sistema educativo que se lleva a cabo en las escuelas, colegios y universidades como coordinador de cursos, profesores de unidades curriculares, equipos interdisciplinarios, entre otros. El sistema que se enfoca en el análisis y diseño de políticas y programas educativos que promuevan la inclusión social, la equidad y la participación de los/las estudiantes en el proceso educativo. "...se entiende como la educación que tiene un carácter obligatorio...es el aprendizaje que se recibe normalmente en un centro de educación o formación, de forma sistemática, reglada y planificada..." (Lebrero Baena y Quicios García, 2012, p. 294).

Por otro lado, la educación no formal incluye todas aquellas actividades educativas prácticas que ocurren fuera del sistema educativo formal, en la cual se promueven estrategias y diseños que se enfocan en el desarrollo personal, individual del sujeto en el proceso educativo.

Algunas de las instituciones y organizaciones que se vinculan con el ámbito educativo no formal son los talleres socioeducativos de capacitación- proyecto de habilidades sociales en diferentes instituciones- proyectos de orientación, formación y capacitación laboral; entre otros.

Con respecto al *ámbito socio comunitario*, la pedagogía social se enmarca en el diseño y desarrollo de estrategias socioeducativas para abordar diversas problemáticas sociales y comunitarias y su transformación social. Hace hincapié en la solidaridad y referencia a una concepción entre los/as sujetos que tiendan al bien común, a través del sentido de pertenencia a una comunidad. El eje fundamental es fortalecer los lazos afectivos, el compromiso, el principio de solidaridad y la ciudadanía, necesaria para el desarrollo social. Por ello, el objetivo es promover procesos educativos que permitan el desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas, la construcción de relaciones sociales y comunitarias basadas en la solidaridad, el diálogo y el respeto mutuo, así como la construcción activa y comprometida con el bienestar social.

Algunas de las instituciones y organizaciones desde el ámbito socio comunitario son las ludotecas, centros de educación ambiental, centro de formación y capacitación laboral, clubes deportivos, museos, centros de día, bibliotecas, empresas nacionales e internacionales, entre otras.

En relación al *ámbito judicial*, la pedagogía social se enfoca en la implementación de estrategias socioeducativas y programas para prevenir y abordar situaciones problemáticas en donde el sujeto entra en conflicto con la ley. Esta implementación de estrategias socioeducativas apunta a promover procesos de inclusión social. Se busca fomentar valores y actitudes que promuevan la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

Algunos de los programas y servicios que se vinculan a este ámbito judicial son: servicios de orientación y seguimiento de adopciones, programas de medidas excepcionales, servicio de orientación, acompañamiento y seguimiento en centros de cuidados residenciales socioeducativos de NNyA (Niñas Niños y Adolescentes) y residencia socioeducativas sin cuidados parentales, servicios de protección de derechos, servicios de orientación, acompañamiento y seguimiento en centros donde se interviene a partir de situaciones de violencia familiar, de género, de discapacidad/diversidad funcional, entre otros. Algunas instituciones y organizaciones son la Secretaría de la Mujer, (género, diversidad y derechos) y Secretaría de Derechos Humanos, la cárcel de adultos, entre otros.

Finalmente, respecto del *ámbito de la salud*, la pedagogía social se enfoca en el desarrollo de estrategias socioeducativas que promuevan la promoción, prevención de la salud, desde un enfoque integral y participativo considerando factores biopsicosociales y ambientales que afectan a la salud de las personas y comunidades. Se busca fomentar su participación activa, a través de la promoción de estilos de vida saludables, la prevención de enfermedades, así como la adopción de prácticas saludables integrales, fomentar el diálogo y la participación, desarrollar procesos comunitarios que garanticen y favorezcan el empoderamiento de todas las personas. La educación social permite promover la igualdad entre los géneros, reducir la mortalidad infantil,

prevenir e intervenir educativamente para mejorar la salud sexual y reproductiva, prevención, promoción y difusión del VIH/sida (virus de inmunodeficiencia humana) y adicciones, entre otros.

Conclusiones

Este ensayo se presenta como un acercamiento, una postura flexible de pensamiento, el cual debe ser enriquecido por diversas miradas desde la pregunta, a partir de pensar y analizar estos ámbitos de intervención y otros que puedan surgir en la práctica y el ejercicio profesional, así como en los espacios de formación del pedagogo/a social en clave argentina. No debemos olvidarnos, que la pedagogía social como disciplina interviene en diversos ámbitos y los aspectos a trabajar pueden ser variados a partir de los autores, que se aborden, de las personas o colectivos con quienes se trabaje, los diversos territorios, campos profesionales, entre otras cuestiones.

Los/as pedagogos/as sociales, frente a los desafíos de investigar los ámbitos de intervención, debemos demostrar una actitud comprometida y democrática ante los nuevos retos que nos plantea la sociedad del siglo XXI. La realidad es dinámica y se encuentra en constante cambio lo que hace que continuamente reflexionemos sobre nuestra intervención profesional. Es un reto formular nuevas preguntas, desde los marcos teóricos y epistémicos, desde las experiencias prácticas hacia la construcción de un lugar de enunciación crítico y situado.

Los y las pedagogos/as sociales debemos estar abiertos a nuevos retos y nuevos ámbitos de intervención para promover el desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción cultural, entendida como nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, perspectivas educativas, inclusivas y de participación social en las personas con derechos vulnerados, generando autonomía, libertad y participación social.

Referencias bibliográficas

Camors, J. (2017). Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social 25 años de creación y construcción- Octubre 2015.En T. Zina, L.Sobera, C. Buela, V.Moreira, y E. Campaña (Comps), *Educación Social: Encuentros y análisis desde la experiencia,* (pp. 27-36.) Montevideo: ADESU/AEES. https://www.academia.edu/34982302/Encuentros_de_Educadores-as_Sociales_y_estudiantes_de_Educaci%C3%B3n_Social_AEES-ADESU_2015-2016

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. En: M. Krichesky (Comp.), Pedagogía Social y educación popular. *Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación.* Cuaderno de Trabajo No.2, (55-70). Universidad Pedagógica Buenos Aires. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf

Lebrero Baena, M.P., y Quicios García, M. (2012). *Pedagogía de la Socialización*. UNED.

Limón Mendizábal, M. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. Revista *Iberoamericana de Educación*, 75, 21-44. https://rieo-ei.org/historico/documentos/rie75a01.pdf

Reflexiones sobre problemáticas actuales

Extensión crítica e integralidad, un ensayo posible

Mariela Edelstein[1]
marielae@upc.edu.ar

Resumen

El presente ensayo aporta una reflexión situada acerca de la extensión universitaria desde la perspectiva crítica y la importancia que esta mirada aporta a la educación superior en el contexto de las instituciones públicas y su compromiso social con las comunidades a las que pertenecen. La integralidad en sus diferentes modalidades se propone en tanto eje articulador del trabajo universitario, una categoría que pretende trascender la tradicional división de funciones atribuidas a las universidades. Por otro lado, sitúa a la educación universitaria en un entramado social, articulada tanto a los diferentes niveles del sistema educativo, como a otras instituciones y organizaciones de la sociedad, del espacio público, del privado y de la sociedad civil.

Se presenta, a su vez, en un contexto de situación actual, aportando un análisis de la realidad que atraviesan las instituciones educativas en un tiempo histórico post pandemia y en el marco de una política pública que promueve la retirada del estado en tanto garante de derechos.

A partir de poner en valor las experiencias extensionistas desde esta perspectiva, se invita a problematizar la educación, en tanto encuentro y conversación, desde su potencial social de transformación.

Palabras clave: Educación superior, extensión, integralidad, comunidad.

Contexto de situación

Para hablar de extensión e integralidad considero importante comenzar con una mirada más general, asumir primero desde qué posición estoy hablando, desde qué concepción política, cómo entiendo en lo personal a la educación pública universitaria y en el marco de qué modelo de país. Es por eso que, en este apartado inicial, realizo algunas consideraciones sobre el contexto de situación y de escritura.

Escribo estas líneas desde un lugar colectivo, la extensión crítica, compartido con compañeros y compañeras que trabajamos y estudiamos en universidades públicas de América Latina y por ello es que elijo continuar la escritura en primera persona

1 Universidad Provincial de Córdoba

y en plural.

Este artículo, a su vez, está situado en la experiencia de ser parte de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y de participar en debates colectivos entre colegas y con las organizaciones sociales.

Quienes trabajamos y estudiamos en las universidades (sobre todo las públicas) constituimos un colectivo de personas conformado a partir de una estructura que nos antecede, de un contexto que habilita: formamos parte de instituciones, muchas de ellas centenarias, pero también hacemos en este país, construimos situado, nos implicamos, por lo general, en problemáticas y desarrollos globales pero cuyas soluciones y estrategias de abordaje son locales. Estamos trabajando en nuestra patria, formamos parte de la ciudadanía y aportamos al crecimiento, sostenimiento y defensa de la democracia. Lo hacemos colectivamente y en red con diversos sectores, otras instituciones sociales, comunitarias, del sector productivo, de la economía popular, de la cultura, la educación, con organizaciones de trabajadores y trabajadoras, con personas y entre territorios. Constituimos desde este posicionamiento, un colectivo universitario que adherimos a la extensión crítica latinoamericana, y nos sabemos parte de una trama social comunitaria. Desde esta perspectiva, a su vez, nos centramos en una negativa contundente: no pensamos a las universidades exclusivamente como espacios de desarrollo y transferencia de conocimientos científicamente validados, elaborados desde una cúpula de saber (y poder).

Hoy nos encontramos renovando este compromiso, lo actualizamos y afirmamos la necesaria defensa de este derecho fundamental, tal como se podía leer en algunas de las pancartas de la histórica marcha federal en defensa de las universidades del 23 de abril de este año, decimos que la *universidad pública no es de nadie, es nuestra*. El *sistema universitario* argentino es un modelo en el mundo entero, y eso tiene mucho que ver con un estado presente. Creemos firmemente en la educación superior como un derecho de los pueblos, y un deber ineludible del estado.

Sabemos también que, en Argentina y en el mundo, cada derecho conquistado fue producto de luchas colectivas. Que, en 1918, un grupo de estudiantes peleó por la libertad de cátedra, por la conformación de los claustros, por la apertura de las universidades a la sociedad. Que, en 1949, el gobierno de Perón estableció la gratuidad de la educación universitaria en nuestro país. Sabemos y reivindicamos que, a partir de ello, las instituciones comenzaron a poblarse de estudiantes (también docentes) provenientes de sectores populares, primeras generaciones de universitarios y universitarias en sus familias. Y esto sigue ocurriendo. En el marco de los festejos del bicentenario, se amplió el alcance territorial de las universidades en el país, creando nuevas instituciones en diferentes regiones del interior y en el conurbano bonaerense. Actualmente cada provincia argentina cuenta al menos con una universidad pública, nacional o provincial. No obstante, lo planteado en términos de alcance territorial y gratuidad, no quiere decir que todavía no tengamos deudas, las tenemos y son muchas. Que aún hoy, muchas universidades continúan reivindicando como un logro el hecho de contar entre sus estudiantes con un alto porcentaje de primeras generaciones de universitarios/as, es de alguna manera una alerta, nos impulsa a seguir, pero también

a preguntarnos sobre la necesidad de algunos cambios que se deben concretar para que en un futuro de corto plazo eso ya no ocurra. Es también un deseo poder crecer junto a segundas y terceras generaciones de universitarias y universitarios en todo el territorio. También consideramos importante destacar otro acontecimiento en el recorrido histórico, la Conferencia Regional de Educación Superior del 2018, (CRES) en el centenario de la reforma. Este encuentro, realizado en Córdoba, reivindicó el rol social de las universidades y de la educación superior en su conjunto, su compromiso con la comunidad de la que forman parte y con la construcción democrática. Enfatizó acerca de la pertinencia de la educación, la que no será de calidad si no es pertinente al territorio al que pertenece.

Extensión desde la perspectiva crítica

En este contexto, queremos situar entonces a la extensión universitaria, no como una función más de la educación superior en tanto compartimentos aislados, como "patas de una mesa" que, si bien se necesitan para sostenerla, funcionan cada una en su sitio. Queremos situarla desde el enfoque crítico y a partir de una perspectiva de integralidad en la concepción de la educación, e integralidad también en lo que hacemos las y los trabajadores universitarios, las y los estudiantes, las personas de la comunidad con quienes interactuamos. El modelo de la extensión crítica, retoma así planteos teóricos sobre educación popular realizados por Paulo Freyre (1973), y trabajos recientes vinculados al campo universitario de Oscar Jara (2018), Tommasino y Cano (2016), entre otros.

Consideramos que no podemos pensar y hacer una educación compartimentada en funciones, en la que la *docencia* (enseñanza, aprendizaje) se presenta como un componente, una columna, sostenedora, por cierto, ya que ésta sería la fundamental, la que cuenta con el 90% del presupuesto, y que coexiste junto a otros tres *pilares: la investigación, la extensión y la gestión.* Esta idea simbólica de funciones y la imagen de los pilares, de alguna manera también nos remiten a las universidades de los claustros, de los grandes edificios, a la foto de la Facultad de Derecho de la UBA con grandes columnas y puertas descomunales en su proporción respecto de las personas que por allí ingresan.

La mirada crítica propone deconstruir algunos conceptos y cambiar también las palabras que los nombran. Proponemos pensar a la docencia, la extensión, la investigación, la gestión, así como a las acciones y experiencias que acontecen en las universidades, a partir del trabajo colectivo de las personas que formamos parte, como unas *disposiciones puestas sobre la mesa*, arriba, para que se prepare la comida a servir cada vez y en contexto de comensalidad. La mesa y la comensalidad se proponen como una metáfora proveniente de saberes en torno a la cocina popular que circulan a partir de algunos proyectos de extensión que participamos desde la Universidad Provincial durante el período 2020/2023. Transitar proyectos y experiencias hace posible que se concreten posibles reflexiones, coyunturales y teóricas, ya que este enfoque entiende a la extensión, en la trama educativa y en la trama social. Una extensión que, en nues-

tras universidades, crece y se desarrolla en tanto experiencia de articulación y diálogo de saberes.

Como ya decíamos en el apartado anterior, esta propuesta se aleja de la mirada transferencista que la educación universitaria tradicionalmente ocupó, propone pensar a la universidad en tanto territorio, en red con otros territorios que se encuentran en tensiones y disputas, pero sobre todo lo hacen en la construcción colectiva de conocimientos a partir del intercambio dialógico de saberes (y haceres).

Aquí tomamos una distinción en relación a los términos *saberes y conocimientos* con la mirada de los pueblos de *Nuestra América*. Distinción que surge en conversaciones con referentes de pueblos originarios del territorio cordobés y en diferentes encuentros concretados en proyectos situados. Los saberes, nacen de un *hacer colectivo, comunitario,* en cambio los conocimientos parten de una propuesta que implica una intencionalidad pedagógica, una transmisión que, de alguna manera, está formalizada. La pregunta que traemos desde la extensión es ¿cómo podemos pasar de esta distancia a una construcción colectiva?, y ¿cómo hacemos desde este saber académico para transformar-nos en un espacio de articulación o una parte más de la trama? Las sistematizaciones de experiencias realizadas desde el enfoque de integralidad constituyen oportunidades para habitar estos interrogantes y, de alguna manera, intentar alternativas de respuestas.

Integralidad y experiencia

La extensión crítica, propone, como un eje central en su conceptualización, a la necesaria integralidad múltiple que sostiene a la educación en general y la educación superior universitaria en particular. La integralidad, escribe Kaplún (2014), se entiende en tanto movimiento que, sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento, pone a la extensión en el centro de las funciones universitarias. Sitúa a la interacción con la sociedad como el motor, o al decir de Oscar Jara (2018) como el corazón, de la vida universitaria, que late y hace posible la vida en las instituciones.

Otra cuestión que creemos importante vincular a la concepción de integralidad en educación, es la de experiencia. Retomando lo propuesto por Larrosa (2018) decimos que aquello que sentimos y hacemos, surge a partir de entendernos como parte de diferentes tramas de experiencias, esas que nos transforman y a la vez que transforman a otras personas. Experiencias educativas situadas decimos, porque cuando se da, esta experiencia nos pasa a cada una de las personas que formamos parte y acontece en un contexto determinado, en la comunidad. Una verdadera experiencia siempre será de aprendizaje y transformadora.

Es este sentido transformador que tiene la educación, el que nos inspira al trabajo colaborativo, la educación como ese espacio de oportunidades que abre caminos, que nos hace salir de ese supuesto “destino” que heredamos al nacer. Pero para que ello ocurra tiene que ser transformadora, tiene que pensarse en clave de derechos y en el ejercicio pleno de esos derechos. La educación en clave de derecho, no puede sólo sostenerse como escenario para la declamación de textos, en el desarrollo cerrado

de un currículum instituido o en la disposición de carteles sobre una pared).

Curricularización de la extensión

Otra distinción que consideramos importante tener en cuenta, junto a la integralidad, al diálogo, a la construcción colectiva y al sentido de experiencia, es la curricularización. La palabra currículum, está vinculada al rol social atribuido a la academia, a las escuelas, a los sistemas educativos y sus organismos del estado, a la legislación y a los profesores y profesoras. Esta mirada más tradicional del currículum, de la elaboración centralizada de planes y programas, de textos y teorías, también tuvo implicancias en el trabajo docente, ya que de alguna manera transformó a los profesores y profesoras en sujetos individualistas, en intérpretes individuales de una norma, sometiéndolos a la vez, a un sistema cuantitativo de acreditaciones que, por lo general, anula la imaginación, y vuelve competitivo y solitario al acto educativo, por naturaleza solidario. Seguimos a Rita Segato en este planteo cuando ella, en diversas conferencias, invita a las y los educadores a *pensar en conversación* como un acto superador de este destino. Tenemos que vencer ese mundo del uno, del mundo no plural dice Segato en sus discursos. Tenemos que desaprender una racionalidad instalada, romper con los protocolos, y la conversación nos pone frente al otro, al límite, a interpelar su resistencia y nos previene *de la enfermedad del narcisismo*. El narcisismo es una enfermedad tremenda, dice la autora, que impide crecer a las personas, pero también se impregna en las instituciones y las estanca, es una cárcel, y pensar en conversación, es un antídoto. También agrega una cualidad de ese pensamiento, tiene que ser comunal y por lo tanto considerado en los currículums universitarios como sistema.

Desde una perspectiva metodológica extensionista, tenemos que promover a la educación como una situación de encuentro, de conversación, un hecho comunicativo dialógico que pueda tomar cierta distancia de la unidireccionalidad que muchas veces se asocia a la actividad escolar.

La curricularización de la extensión supone entonces la generación de espacios para favorecer conversaciones plurales, en los que acontezcan experiencias e ingresen debates. Podemos diseñar para ello una diversidad de dispositivos, con una diversidad de estructuras organizativas, pueden promoverse proyectos que se integren a los contenidos y articulen disciplinas, aulas fuera de los campus, dictar clases en centros territoriales de las universidades, se pueden incluir en los planes de estudio cátedras específicas, constituir departamentos o programas, se puede curricularizar la extensión, así como la investigación con múltiples formas y formatos. Lo que debemos atender es a las preguntas de sentido, por qué y para qué, qué clase de institución somos, qué profesionales queremos ser mientras enseñamos, qué profesionales y para qué modelo de país se están formando en nuestras instituciones de educación superior, qué estudiantes habitan las universidades, cómo se comprometen con esa comunidad que hace posible la universidad pública y gratuita que todavía no está al alcance de todos los sectores, de todas las personas, pero que forma parte activa de la comunidad. Qué preguntas nos hacemos y por lo tanto cuáles son los nuevos conocimientos

que promovemos.

Para cerrar este ensayo, vuelvo a la primera persona en singular. Quisiera traer una idea del sentido común que considero necesario vincular con estos desarrollos reflexivos desde la extensión crítica. Se trata del concepto de "inclusión". Aquí propongo una inclusión representada desde la circularidad, círculos concéntricos que se multiplican sin desconocer las fronteras, las distancias, las frustraciones, los límites materiales y simbólicos que alejan a una gran cantidad de poblaciones de las universidades. Una inclusión que abarque a diferentes comunidades allí donde estén, con sus ideas y concepciones de mundo, con sus modos de organizar esos mundos y su vida cotidiana.

Esto implica, ya lo sé, un cambio de paradigma, pero también implica una invitación a las universidades para acercarse a los otros niveles del sistema educativo o saberse parte de ese sistema, ya que las escuelas fueron pensadas y gestadas desde esta *inclusión amplia*, y aunque todavía tiene deudas, hay escuelas allí donde hay niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Abdala, Paula E. La política pública para ser buena y de calidad necesita del territorio. Entrevista a Bonicatto, María. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 5, No 5, abril-diciembre 2021. Sección: Entrevistas, pp. 163-171, ISSN 2451-5930 e-ISSN2718-7500. DOI: 10.19137/cuadex-2021-05-09 https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5799

Blasco, D; Edelstein, M; Montiel, G. (2021). *Refugio de Monstruos*. Editorial Universitaria, UPC https://upc.edu.ar/editorial/refugio-de-monstruos/ Cap. 5

Blasco, D.; Edelstein, M. y Güerra, C. (junio, 2023). Gastronomía social, como estrategia educativa integral. 2do. Congreso latinoamericano de ciencias sociales. Pre congreso argentino del Consejo de Decanos y Decanas de Ciencias Sociales, CODESOC. *Aportes y reflexiones a 40 años de la Democracia en Argentina* http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45452

Cecchi N, y otros. *Compromiso social universitario, de la universidad posible a la universidad necesaria.* 2013. Instituto de estudios y capacitación, Mar del Plata.

Edelstein, M. Levis, F. Paganini, M. y Reynoso, P., En *La escritura como bien social, Colección discursos y saberes,* Editorial Universitaria, UPC https://old.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf

Elsegood, L – Petz, Ivanna. (2019). *Universidad en Movimiento, Curricularizar la Extensión.* Undav ediciones.

Farenga, M. (2021). *Los mapas nos cuentan historias* https://www.youtube.com/

watch?v=5LIt9gmb0go

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires. Argentina: Grupo Editorial Siglo Veintiuno. https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicacic3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf

Jara Holliday, Oscar. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. 258 pp Primera edición.

Kaplún, Gabriel (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: *InterCambios,* n°1, junio.

Larrosa, Jorge (2018). *Experiencia y (alteridad) en educación*. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. 1° ed . Prometeo Libros.

Tommasino, H. - Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Revista *Universidades*. México. Nueva época

"Lo que sea lo posible, aún no es" A tres décadas de la Educación para Todos en la Declaración de Salamanca

Avalos, Cecilia[1]
cecilia.avalos@upc.edu.ar
Sarmiento, Eliana[1]
eliana@upc.edu.ar

Resumen

A 30 años de la Declaración de Salamanca (1994), reflexionamos sobre su impacto en la educación inclusiva, las acciones y las políticas públicas en Argentina. A partir de este evento se promovió la integración de personas con necesidades educativas especiales, poniendo en tensión el enfoque médico-rehabilitador de la educación especial y abogando por un modelo social, centrado en una perspectiva de derechos.

La declaración enfatizó la importancia de reconocer las diferencias y dar respuesta a las necesidades individuales de las/os estudiantes.

En Argentina, la Ley Federal de Educación (1993) incorporó en su política lo manifiesto en la Declaración, sin transformar de manera profunda el sistema educativo y considerando a la educación especial como un régimen especial. En 2006, la Ley de Educación Nacional consolidó el derecho a la educación inclusiva, e incorporó la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema general. No obstante, las políticas neoliberales y las crisis económicas de los años 2000 agudizaron las desigualdades en el acceso y la calidad educativa repercutiendo en las políticas de inclusión.

La inclusión de estudiantes con discapacidades ha sido una meta constante, pero la implementación de estrategias efectivas sigue siendo un desafío. En el contexto actual, donde se instala un discurso de desregulación y achicamiento del Estado, el riesgo de retroceder en los avances hacia una educación inclusiva es latente, lo que subraya la necesidad de repensar el sistema educativo para asegurar la igualdad de oportunidades para todas y todos las y los estudiantes y garantizar el derecho a la educación.

Desarrollo

A 30 años transcurridos desde la *Declaración de Salamanca* celebrada el 10

1 Facultad de Educación y Salud - UPC.

de junio de 1994, nos convocamos a reflexionar acerca de este marco de acción internacional, hito en el campo de la Educación Especial y a partir del cual se comienza a transitar un cambio de paradigma; desde una perspectiva regional y situada en Argentina, recorremos acciones, prácticas, normativas y políticas públicas del sistema educativo, transcurridas en diversos escenarios político-económicos de nuestro país desde entonces hasta la actualidad.

Hace tres décadas, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se congregaron con el objetivo de problematizar acerca de los sistemas educativos y la imperiosa necesidad de promover una *Educación para Todos* (UNESCO, 1990). Como resultado, se elaboró un documento marco que delinea las modificaciones necesarias en cuanto a políticas que favorezcan una educación integradora, destinada a todas/os las/os niños/as en general y focalizando aún más en aquellos que presentan *Necesidades Educativas Especiales* (Warnock, 1978).

Esta declaración fue pionera en posicionarse desde una perspectiva de derechos y emerge como corolario a un cambio de paradigma (arraigado durante décadas en lo médico-rehabilitador), que exige un cambio de perspectiva social, deje de invalidar y profundizar los problemas de las personas con discapacidades, centrándose de una vez en su dignidad y potencial.

Este enfoque pone como nuevo foco de atención la valoración de las diferencias como parte de la condición humana y las necesidades que emergen de cada persona en función de sus características, intereses, capacidades y proceso de aprendizaje. Plantea una pedagogía centrada en el niño y alojada desde las escuelas comunes.

La Declaración de Salamanca plantea principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y expresa un marco de acción, sustentado por el principio de integración, que compromete a los Estados parte a emprender acciones desde el seno de sus sistemas educativos.

El concepto de integración toma gran magnitud reflejándose en cada aspecto que proclama, diseños de sistemas educativos, legislaciones, programas de formación del profesorado, organización y planificación de la pedagogía e incorpora en la agenda internacional a las necesidades educativas especiales como clave de debate sobre la educación para todos en los distintos foros, tema de estímulo a la comunidad académica para que fortalezca la investigación y las redes de intercambio de conocimiento, información y documentación.

Recordar hoy los postulados de esta declaración mundial es una invitación a revisar un tiempo pasado que llenó de sentido y proyecciones a la educación atento a un cambio de mirada de las/os niñas/os en el contexto escolar; pasar por un tiempo que interpela el presente, lo cuestiona, lo tensiona en un contexto vulnerable, desbordado de demandas y marcadas desigualdades y nos proyecta a pensar un futuro que comprenda en clave social la realidad compleja y de respuesta a todos/as, desde sus particularidades y diversidad, mediante estrategias para el conjunto.

En Argentina, un año antes de la Declaración del 94, se sanciona una nueva Ley de Educación que se materializa durante el gobierno neoliberal del presidente

Carlos Saúl Menem. Esta Ley viene a reemplazar a la 1420 y posiciona a la educación como un servicio que, a su vez, se descentraliza del estado nacional para transferir y delegar a las provincias las responsabilidades de sostenimiento del sistema educativo, lo que impuso a cada jurisdicción hacerse cargo de nuevos gastos, sin previsión de recursos y decantando esto en una mayor profundización de las desigualdades ya existentes dentro de nuestro territorio.

La Ley Federal de Educación Nro. 24.195 (LFE) enuncia dentro de su política educativa la detección, formación individualizada, normalizadora e integradora de las personas con necesidades educativas especiales y atiende a una perspectiva compartida y consonante con el contexto mundial. Ubica a la Educación Especial como un servicio que forma parte de los regímenes especiales del sistema y responde a las necesidades educativas que no pueden ser satisfechas en la estructura básica educativa. Insta a la articulación con el sistema general para sostener la continuidad, movilidad horizontal y vertical de las/os alumnas/os (Art. 11 y 12) y asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un valor formativo equivalente al logrado en las etapas del sistema formal.

Esta ley considera el servicio de la Educación Especial desde centros o escuelas especiales, posiciona la integración escolar como objetivo, meta y la hace responsable de desarrollar y garantizar la integración de los/as alumnos/as en el sistema, sin proyectar uno de los principios rectores de la Declaración de Salamanca que es la transformación de los sistemas educativos.

En este contexto y posterior a la Declaración de Salamanca, en nuestro país el Consejo Federal de Educación asume un mayor compromiso y define a través del Acuerdo Marco A-19 (1998) los lineamientos y acciones para la Educación Especial. Desde ese documento, se propicia una transformación de la educación especial y se la asume como un continuo de prestaciones que diversifica las opciones educativas para las personas con necesidades educativas especiales. Se la convoca a superar la situación de subsistema aislado y centrado en el modelo médico rehabilitador para centrarse en los aspectos educativos y gestionar la articulación entre el sistema, las prestaciones y la red de instituciones, profesionales y actores de la comunidad, en clave de la concertación intersectorial.

Así, las escuelas comunes comienzan paulatinamente a integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, desde el diseño curricular común como parámetro. A través de adaptaciones curriculares que se organizan según su función y complejidad en adaptaciones de acceso, propiamente dichas y de contexto se resuelven las necesidades de las/los alumnas/os para acceder y progresar.

Estas prácticas se evidenciarán más tempranamente en acompañamientos que provienen del ámbito privado, gestionados por las familias de las/los destinatarias/os del servicio y sustentado por las obras sociales. Esto puede analizarse como un reflejo del ánimo de la LFE en virtud de la agenda reformista que, desde un posicionamiento tecnocrático, redefine el rol del Estado y rescinde el tratamiento y atención de la educación como un derecho social que debería garantizar.

Los planteamientos explicitados en este marco de acción, consonantes con las recomendaciones de la Declaración de Salamanca, denotan intenciones muy interesantes que se posicionan con criterios claros de transformación del sistema en pos de una escuela para todos; podemos identificar como una de las cuestiones más centrales y reformadoras, si se quiere, la disposición del currículum general como flexible y dúctil de ser modificado.

No obstante, nuestra mirada retrospectiva nos posibilita advertir que si bien fue muy contundente el cambio que proponía la letra de estas normativas, seguía poniendo el foco en las diferencias, en la individualidad de la necesidad, la clasificación del alumnado (ya no desde la deficiencia pero sí desde las necesidades que derivan de determinadas categorías del alumnado -asociadas al diagnóstico médico-) y en la atención personalizada focalizada en aquello que distingue, que se corre de la norma, que queda por fuera de la generalidad.

Esta situación instaló, sin planificarlo tal vez, un modo de atención educativa que replicó, ahora dentro de las aulas, la segregación habitual que existía entre el sistema común y el subsistema especial; es decir, que dentro de las escuelas comunes y al interior de las aulas se puso en evidencia la diferencia y se la individualizó, dando una respuesta pedagógica específica y distante del conjunto de estudiantes, acompañada de tanta especificidad profesional que también tomó distancia del docente de aula e instaló allí al subsistema.

Este modo se arraigó en la escuela y se fue profundizando a la par de un contexto político y económico muy complejo que se agudizó desde 1998 (Delfini y Picshetti P p. 204) y eclosionó en el año 2001, debido al resultado de políticas que destruyeron el mercado interno y la productividad en Argentina, al endeudamiento externo exponencial, al estancamiento económico, la pérdida del salario y el acrecentamiento de las desigualdades ya existentes.

Asimismo, y en sincronicidad, el desfinanciamiento progresivo del sistema educativo y la privatización de la educación habían concluido en "la nacionalización del conflicto docente en Argentina", expresado en la *Carpa Blanca* instalada frente al Congreso de la Nación. (Suárez, 2010)

Entre 1998 y 2003 el conflicto docente fue persistente y como consecuencia, la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) inicia una serie de congresos político -educativos anuales, para recuperar las voces federales y disponerlas a ser pensadas y reflexionadas de manera colectiva en busca de una nueva ley de educación que retorne la responsabilidad educativa al Estado Nacional y la educación como derecho social que había que garantizar.

Durante el período presidencial de Néstor Kirchner (2003-2007) se sancionaron cinco leyes relevantes en materia de educación que dieron consistencia para la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (LEN, 2006) que determina a la educación como un bien público y un derecho personal y social que debe garantizar el Estado. Posiciona así a la educación como prioridad nacional y la constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad

nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Art. 3, LEN).

Este nuevo marco normativo incorpora dentro del sistema a ocho modalidades educativas, como alternativas disponibles y transversales al sistema para garantizar las trayectorias de los estudiantes durante los niveles obligatorios contemplados.

Una de esas modalidades es la Educación Especial, anclada desde el principio de inclusión y destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, como también a brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Asimismo, declara garantizar la integración de las/os alumnas/os con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (LEN. Cap. VIII, Art. 42)

En sincronía idéntica con la sanción de la LEN y en el contexto internacional se aprobó la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, instrumento de derechos humanos de las Naciones Unidas destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Argentina adhiere en el año 2008 (Ley 26.378) y posteriormente ratifica la adhesión y otorga jerarquía constitucional (Ley 27044).

Desde ese escenario y admitiendo los efectos de un mundo claramente globalizado, el paradigma social de la discapacidad se instalaba para quedarse. Comienza a traccionar regulaciones y condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas tanto para la escolarización como para el sostenimiento de la trayectoria escolar completa de las/os alumnas/os con discapacidad.

Es interesante destacar la incorporación del término inclusión en la LEN como un concepto político, un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico que pone en valor las diferencias y transformación tanto de los sistemas educativos como de otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de las/los alumnas/os. “En este marco, las necesidades de las/os alumnas/os son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje” (CFE R. 155/11, p. 6) De esta manera se traslada el eje de la atención de la individualización de la persona hacia el entorno, siendo consistente con el concepto del modelo social donde la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social que impone barreras.

Así, la política educativa nacional plasmada en la LEN esclarece aquellos propósitos enunciados en la Declaración de Salamanca de 1994 en relación con la transformación de los sistemas para asegurar las condiciones de igualdad.

Durante el período de gobierno entre 2003-2015 la labor legislativa en términos de educación modificó sustantivamente el encuadre normativo de la educación

argentina (Terigi, 2016 p. 3) y las políticas en materia de inclusión (como término ampliado) se materializaron en diversos "programas socioeducativos". Cabe mencionar también que dentro de los objetivos establecidos en la Ley Nro. 26.075 de financiamiento educativo se enuncia "asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales" (Art.2).

Resulta esencial en nuestro análisis la puesta en valor de la Educación Especial como modalidad y parte de una acción responsable y conjunta frente a la educación obligatoria. A partir de esto, la participación de las escuelas públicas de educación especial serán protagonistas en el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes que lo requieran, posicionando a la institución y sus docentes como conocedores de un saber específico y permeabilizando los muros entre lo común y lo especial. La escuela especial comienza a salir de ella para habitar el espacio común.

Aunque el posicionamiento fuera otro y el lenguaje revele conceptualizaciones evolucionadas y centrada en los entornos (barreras para el aprendizaje y la participación, configuraciones de apoyo y ajustes razonables por nombrar algunos) el anclaje en lo diferente se repite a modo de patrón inalterable: los procesos de inclusión son individualizados, deben generarse a través de circuitos que los registran dentro del sistema y confrontan lo especial con lo común.

Excede el alcance de este trabajo el desarrollo minucioso de lo transcurrido a nivel político y económico desde entonces hasta el presente, pero sólo a modo de citar cuestiones trascendentales, nos interesa repasar el paso nuevamente por políticas neoliberales y sus efectos profundamente negativos en todas sus dimensiones; el transcurrir por la pandemia que mantuvo durante dos años las escuelas sin estudiantes y que pese a los esfuerzos por mantener la educación, la desigualdad y exclusión de niños y niñas y jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables se profundizó ampliándose aún más. Las posteriores políticas, insuficientes y limitadas, que llevaron al país a una situación financiera y político-social muy compleja decantó en la asunción de un gobierno libertario sin precedentes en Argentina.

Este presente, instalado desde un discurso en pos de la desregulación y eliminación del Estado atenta directamente a la igualdad de oportunidades y nos alerta frente al riesgo inminente de pérdida del derecho a la educación.

Bajo esta circunstancia coincide el trigésimo aniversario de la Declaración de Salamanca, que cercenados sus alcances evidencia haber seccionado su intención, sesgando la interpretación y dejando vacancias sustanciales como la formación docente corresponsable, que persiste fragmentada y ajena a la realidad de las aulas y de una escuela que resiste un contrato fundacional inviable de sostener.

Consideramos así que la búsqueda del sentido de comunidad educativa, solidaridad y pertenencia plural como educadores de un conjunto y no de individualidades es un camino posible para iniciar una reconfiguración de la institución-escuela que aloje a todas y todos y disponga respuestas homólogas desde pares docentes.

Referencias bibliográficas

Delfini, M. F.; Picchetti, V. (2005) Desigualdad y pobreza en Argentina en los noventa. Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Política y Cultura; Política y Cultura; 24, pp. 187-206.

Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación de la República Argentina. 14 de abril de 1993. B.O.No. 27632

Ley 26.075 de 2005. Ley de financiamiento educativo en Argentina. 12 de enero de 2006. B.O. No. 30822

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional Argentina. 14 de diciembre de 2006. B.O. No. 31062

Ley 26.378 de 2008. Por la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo en Argentina. 21 de mayo de 2008. B.O. No. 31422

Ley 27.044 de 2014. Por la cual se otorga Jerarquía Constitucional en Argentina a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 22 de diciembre de 2014. B.O. No. 33035

Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documentos para la concertación. Serie A N° 19. Acuerdo marco para la Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

Resolución 155 de 2011.Consejo Federal de Educación de la República Argentina. Base normativa de la educación especial. 13 de octubre de 2011.

Suárez, D. H. (2010) *Conflictos docentes y luchas sindicales en América Latina*. Buenos Aires. Confederación de Educadores Argentinos.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.* Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Warnock, H. M. (1978) Necesidades Educativas Especiales. Informe de la Comisión de investigación sobre la educación de niños y jóvenes discapacitados. Cap.3 P. 37. Londres. https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html#03

Desafíos y reflexiones del equipo de investigación de la UPC sobre la psicopedagogía con personas mayores

Villagra, Mariana[1]
marianavillagra@upc.edu.ar
Torretta, Gisela[1]
giselatorretta@upc.edu.ar

Resumen

Desde 2023 el proyecto de investigación "Trayectorias de las intervenciones psicopedagógicas con personas mayores en Córdoba" explora cómo han desarrollado las intervenciones psicopedagógicas de egresados de esta disciplina, con personas mayores en la provincia de Córdoba, indagando específicamente en saberes y quehaceres. La investigación se enfoca en la construcción del rol psicopedagógico en relación a este grupo etario, lo que implica considerar las demandas particulares que surgieron y frente a ellas cuáles fueron las principales contribuciones desde y al campo disciplinar e incluso los desafíos que se presentaron. Mediante un enfoque cualitativo, se recuperan relatos y documentos históricos para analizar hitos, fundamentos epistemológicos, institucionalización académica y prácticas psicopedagógicas.

En el contexto actual de envejecimiento poblacional en Argentina y particularmente en la provincia de Córdoba, con un notable incremento de personas mayores de 60 años, el proyecto cobra relevancia al abordar un área aún poco explorada dentro de la psicopedagogía. Tradicionalmente asociada al trabajo con infancias y adolescencias, esta disciplina amplía su horizonte al considerar al adulto mayor como un sujeto activo en su desarrollo, capaz de integrar experiencias vitales.

El recuperar saberes, experiencias, intervenciones y registros valiosos de los profesionales de la psicopedagogía que trabajan con personas mayores constituirá un aporte al campo disciplinar, a través de la visibilización de los sentidos historizados por los protagonistas en el contexto de la provincia de Córdoba.

1. El devenir de una pregunta

Desde 2023, el equipo de investigación de la Facultad de Educación y Salud

1 Facultad de Educación y Salud. UPC.

de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) se encuentra trabajando en el proyecto "Trayectorias de las intervenciones psicopedagógicas con personas mayores en Córdoba: desafíos, interrogantes y apuestas" con el aval de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la UPC. Res. Rec. Nro. 0315_2023 - Convocatoria UPC Investiga. Este proyecto busca explorar cómo se han desarrollado las intervenciones psicopedagógicas con personas mayores en la provincia de Córdoba, desde las trayectorias, saberes y quehaceres de psicopedagogos locales.

El presente proyecto da continuidad a la investigación "La Psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la historia", que se desarrolló a partir de la aprobación en convocatoria UPC Investiga 2021-2022 y fue llevado adelante por docentes investigadores de la FES. El equipo se propuso contribuir al patrimonio cultural mediante la historización de la psicopedagogía en la provincia de Córdoba a partir de la pregunta acerca de ¿cómo se vivenció la constitución del campo disciplinar psicopedagógico desde el 1970 hasta la actualidad en la provincia de Córdoba?

Desde una perspectiva cualitativa, se realizó un trabajo exploratorio a partir de una investigación documental, donde se recuperaron datos secundarios de las producciones de los trabajos finales que ponen en valor el relato de profesionales y estudiantes de la psicopedagogía en la provincia de Córdoba, así como también documentos escritos ofrecidos por instituciones formadoras y ex profesores de la carrera. Esto permitió construir y profundizar en algunas categorías de análisis como: los hitos en el desarrollo de la construcción disciplinar, los supuestos epistemológicos y ontológicos del campo, la institucionalización académica de la disciplina en Córdoba y las prácticas psicopedagógicas según ámbitos de intervención. Describir y problematizar los aportes alcanzados posibilitó visibilizar los sentidos historizados por los protagonistas en el contexto de la provincia de Córdoba, como parte de nuestro patrimonio cultural inmaterial y también identificar vacíos en nuestra historia, en pos de la construcción del campo disciplinar.

2. Las intervenciones psicopedagógicas con personas mayores

A partir del proyecto de investigación "La Psicopedagogía en Córdoba. Voces de la Historia (Upc Investiga 2021-2022)" se advierten "áreas de vacancia tan pujantes como lo forense y lo laboral; que se configuran en un contexto donde las demandas sociales requieren de la psicopedagogía espacios comunitarios y que exceden un consultorio o un aula. Dentro de esta línea socio comunitaria identificamos la necesidad del abordaje de problemáticas donde los adultos, en particular los adultos mayores, tengan mayor protagonismo en la construcción histórica de la psicopedagogía" (La psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la Historia. Informe Técnico Científico Final, Pág. 6).

En relación a lo anterior, se propuso conformar un nuevo equipo interdisciplinario de investigación en 2023 con continuidad de algunos integrantes. A partir de los encuentros de trabajo y reflexión, surgió la pregunta ¿Cómo se han desarrollado las intervenciones psicopedagógicas con adultos y personas mayores en Córdoba, desde

las trayectorias, los saberes y quehaceres de psicopedagogos cordobeses?

En ese sentido, se elaboró un proyecto con el objetivo de contribuir al campo psicopedagógico con una investigación sobre las *trayectorias* (Bourdieu, 1989) profesionales de psicopedagogos que incursionaron en la *praxis* (Garay, 2016) con adultos y personas mayores en tanto se constituya aporte al patrimonio cultural.

Resulta interesante rastrear sobre cómo se constituyó a lo largo de la historia el rol psicopedagógico en relación a la persona mayor. Nos preguntamos, ¿Cómo fueron construyendo los saberes y quehaceres los psicopedagogos que trabajan con personas mayores? ¿Cuáles fueron las principales demandas de este grupo etario hacia la psicopedagogía? ¿Cómo se pensaron las intervenciones y qué perspectivas epistemológicas y teóricas las sostuvieron?

El poder conocer, indagar y analizar cómo se han desarrollado las intervenciones psicopedagógicas con personas mayores en Córdoba, desde los saberes y quehaceres de psicopedagogos cordobeses permitirá construir conocimiento en torno a diversas cuestiones que son relevantes para historizar la disciplina en nuestra provincia. En ese sentido, se podrá acceder de primera mano, desde la *perspectiva del actor* (Guber, 2004) al conocimiento de cómo, mediante qué prácticas, se desarrolla la profesión en Córdoba en general, y en relación a los adultos mayores en particular. Ello, no sólo para permanecer en un plano descriptivo, sino para poder pensar a futuro acciones coordinadas y focalizadas con y en el trabajo de personas mayores, considerando las trayectorias que nos serán compartidas por los psicopedagogos entrevistados.

De igual modo, dado que en la literatura actual hay una vacancia que se considera significativa en relación a esta temática, se apuesta a que lo relevado a lo largo del trabajo de campo para este proyecto de investigación, se constituya como insumo en la generación de conocimiento sobre este tópico, atendiendo a una construcción de saberes conjunta con los entrevistados, como actores necesarios de esta pesquisa.

3. La vejez en Argentina. Hacia una perspectiva de derechos

En nuestro país, como en otros países de América Latina, acontece, según fuentes oficiales, un aumento significativo de las personas mayores a 60 años. El envejecimiento poblacional se produce cuando crece el porcentaje de personas adultas mayores y, por el contrario, decrece el número de niños y adultos jóvenes y/o en de mediana edad. Según el informe de octubre del 2021, emitido por la Dirección Nacional de Población, “Reporte de envejecimiento poblacional a nivel nacional y provincial. Argentina 1991-2010” desde 1970 en número de población mayor de 60 años superó el 7% para crecer el 12,9% en 1991 y al 14,3% en 2010. En relación a los mayores de 75 años, pasa del 3,3 % de la población en 1991 al 4,5 % en el año 2010.

En nuestra provincia, los datos se agudizan, ya que las poblaciones más envejecidas son la Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires, todas superan el promedio nacional de 14 % de población de 60 años y más, alcanzando entre 22 y 15 %.

A partir de los datos oficiales, se puede afirmar que el aumento de la proporción de personas mayores es cada vez mayor en nuestra provincia, como en otras de la región central, pasando a ser el envejecimiento demográfico un tema de gran relevancia para la política pública. Desde el campo de la educación y la salud, en el abordaje psicopedagógico, se debe resolver la vacancia hacia este grupo etario, que supere el paradigma evolutivo, con fuerte presencia biologicista donde el adulto mayor, en la vejez, es entendido como sujeto carente de habilidades cognitivas y sociales, enfermo física y mentalmente, dependiente, improductivo. Este paradigma, centrado en la incapacidad, ha favorecido una serie de estereotipos que se transformaron en representaciones sociales erróneas que oscilan entre el viejismo (o edadismo) a la gerontofobia.

Desde el paradigma de la psicología del desarrollo, se entiende el transcurrir de la vida como un permanente interjuego de pérdidas y ganancias, donde se intercalan los procesos biológicos, psicológicos y contextuales, constituyéndose los sujetos como seres singulares; se concibe al adulto mayor como un sujeto de carácter activo en el proceso de su desarrollo, capaz de integrar sus experiencias vitales, cambios físicos, psicológicos y sociales para preservar su sentido de integridad. Envejecer es un proceso particular y complejo que comprende factores biológicos, psicológicos, sociales; constituye una experiencia singular, concreta, "marcada" por las huellas de trayectorias de vida. Envejecer es un hecho, o una serie de hechos, singulares, ya que se envejece como se ha vivido.

Tomar la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores y la Ley Nacional de Derechos de las Personas Mayores N° 27.360, implica definir al adulto mayor como un sujeto nuevo en construcción, del paradigma de la tutela al del ejercicio de sus derechos.

Frente a los adultos mayores que emergen con visibilidad en la población cordobesa, se abren nuevos espacios que invitan a poner en foco la reestructuración del proyecto de vida en la vejez. Es entonces cuando diversos espacios formativos y recreativos toman relevancia para estos sujetos, con propuestas en las que se ponen en juego significantes profundos y subjetivos que van más allá de la tarea en sí. Al respecto, Yuni y Urbano (2010) expresan que:

> Es a través del aprendizaje —como tarea existencial y experiencia autorregulada de transformación personal— que los adultos mayores experimentan la resignificación de su identidad personal y social. No obstante, el aprender, como tarea de humanización y complejización psíquica que continúa en la vejez, supone una acción que sigue, de un modo no determinista, con itinerarios flexibles y dinámicos que pueden ser recorridos de formas novedosas. (p. 18)

Se entiende que es justamente en estos itinerarios flexibles y dinámicos de constitución subjetiva, en los cuales la psicopedagogía como disciplina cobra relevancia a través de sus intervenciones; desde la integración de saberes específicos que entrecruzan los caminos del campo de la salud y la educación.

4. Reflexiones sobre los nuevos desafíos de la psicopedagogía en las intervenciones con personas mayores

Se concibe al aprendizaje como proceso complejo en el que se ponen en juego dimensiones del sujeto aprendiente en relación al contexto. En tanto la psicopedagogía se preocupa por conocer, comprender y promover mejores condiciones para el aprendizaje en contextos diversos y a través de dispositivos que contemple al sujeto, grupo y/o comunidad desde una perspectiva de derecho.

Conforme a esta línea de pensamiento y en relación con la labor de este equipo de investigación, resulta interesante indagar sobre cómo se constituyó a lo largo de la historia el rol psicopedagógico en relación a la persona mayor; qué demandas particulares surgieron y frente a ellas cuáles fueron los principales aportes desde el campo disciplinar e incluso cuáles son los desafíos.

Se sostiene que el desarrollo vital, es resultado de un sistema complejo y multicausal de influencias donde las condiciones biológicas, culturales y el contexto histórico están interrelacionados. Por lo cual, la naturaleza del envejecimiento además de biológica es histórica y cultural. Se entiende que se trata de un proceso continuo e inacabado ya que aprendemos desde el nacimiento hasta el fin de la vida. Es decir que el sujeto se encuentra en permanente desarrollo a lo largo de toda su existencia, lo cual implica plenamente sus procesos de aprendizaje.

Deseamos aquí citar el concepto de "Envejecimiento activo y saludable":

> *Proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, mental y social, de participar en actividades sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, y de contar con protección, seguridad y atención, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable y la calidad de vida de todos los individuos en la vejez, y permitirles así seguir contribuyendo activamente a sus familias, amigos, comunidades y naciones." (Convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores, 2015, art, 2)*

Este concepto es clave para sostener la relevancia de la psicopedagogía en el trabajo con personas mayores, desde una perspectiva de envejecimiento saludable, en la promoción de la salud de este grupo etáreo. En este sentido, escuchar las voces de los profesionales de la psicopedagogía que trabajan con personas mayores es recuperar saberes, experiencias, intervenciones y registros valiosos como escritos que constituyen aportes al campo disciplinar.

En tanto la psicopedagogía tiene como objeto de estudio los procesos de aprendizaje que se suscitan durante toda la vida de los sujetos, existen representaciones sociales ligadas al origen del campo disciplinar, que la asocian al trabajo con infancias y adolescencias. Por lo cual, creemos que el desarrollo de esta investigación constituirá un aporte para enriquecer la mirada social sobre la tarea que realizan los profesionales de la psicopedagogía.

El campo disciplinar se va construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo a partir de nuevas demandas y desafíos de la sociedad; la psicopedagogía se hace

camino al andar. En sus momentos iniciales se enfocó exclusivamente en el trabajo con niños en edad escolar, impronta que persiste en la actualidad en algunos trayectos formativos. El dar voz a psicopedagogos que construyeron saberes, conquistaron espacios de trabajo y alojaron a las personas mayores dará herramientas para pensar y revisar la formación de los profesionales a fin de reflexionar sobre los nuevos desafíos.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral,* (2). Universidad de Barcelona.

Dirección Nacional de Población de la República Argentina. *Reporte de Envejecimiento Poblacional a nivel nacional y provincial.* Argentina 1991-2010. Octubre 2021 https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/10/reporte_de_envejecimiento_poblacional_a_nivel_nacional_y_provincial.pptx_.pdf

Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. Universidad Nacional de Comahue, Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía 13 (2), 72-80. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-LasPracticasPsicopedagogicasAnteLosDesafiosEducati-5889110%20(1).pdf

Giannone. A, Gómez, M. (2006). *La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba.* Antinori impresiones.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Norma.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Paidós.

Kornblit, A. (2004). Historias y relato de vida: Una herramienta clave en investigación cualitativa. En Kornblit, A. (coord.) *Metodología cualitativa en ciencias sociales.* (p. 15 - 33). Biblos.

Martini, C. et al. (2022). La Psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre los supuestos epistemológicos en la institucionalización. III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. Contribuciones epistemológicas para pensar los desafíos de la época actual. CURZA. Universidad Nacional del Comahue. https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/25.-Eje-3.-Villagra-Martini-Lucero-Gothe.pdf

Martini, C.; Villagra, M. et al. (2022). La psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la Historia. Informe Técnico Científico Final. Secretaría de Postgrado e Investigación. Universidad Provincial de Córdoba.

Organización de los Estados Americanos (2015). Convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_dere-

chos_humanos_personas_mayores.pdf

Paola, J.; Tordó, M; Danel, P. (Comps.) (2015). *Más mayores, más derechos: diálogos interdisciplinarios sobre vejez.* EDULP. Universidad Nacional de La Plata.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Síntesis.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2010). Aportes para una conceptualización de la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez. Revista Palabras Mayores, 6. Pontificia Universidad Católica del Perú https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/21250/yuni.pdf?sequence=1

Asumir el desafío de pensar el diagnóstico psicomotor hoy. Entre lo desafiable y lo desafiante ¿Estamos dispuestos?

Saal, Silvia[1]
saalsilvia@gmail.com

Resumen

Este escrito fue presentado como conferencia en el 11° encuentro nacional de psicomotricistas Córdoba (Argentina) en el año 2023, con la intención de analizar los desafíos del diagnóstico psicomotor en la actualidad. Resalta cómo el contexto sociocultural y económico impacta en las infancias, las familias y en las prácticas profesionales. Hace una crítica a la actual tendencia a sobrediagnosticar y aplicar terapéuticas estandarizadas que priorizan respuestas inmediatas promoviendo intervenciones cerradas que deshumanizan al sujeto dejando por fuera las particularidades individuales. Los tiempos actuales tienden a reducir al cuerpo a un conjunto de signos observables, ignorando su dimensión subjetiva y relacional. Nuestro compromiso con la disciplina es mantener una posición ética que priorice al sujeto por encima de enfoques reduccionistas. El escrito aboga por una psicomotricidad comprometida con los desafíos contemporáneos, promoviendo la reflexión crítica, la acción ética y el fortalecimiento del colectivo profesional. Para ello se requiere la necesidad de continuar consolidando la disciplina mediante formación, investigación y herramientas propias que legitimen su autonomía y visibilicen su impacto en la práctica clínica, educativa y socio comunitaria.

Desarrollo

Para empezar, los invito a compartir una **solicitud de puesto de trabajo** enfocada en la disponibilidad parental

Solicitud de puesto de trabajo

Requisitos para el desempeño del trabajo

1 Universidad Nacional Tres de Febrero

Se buscan personas dispuestas a trabajar 24/7, es decir jornada completa, día y noche sobre todo en los primeros tiempos. Se necesita dedicación plena, exclusiva y con disponibilidad absoluta. No se solicita tener experiencia previa, se cuenta con lo que se trae y el resto es práctica con componentes de incertidumbre, miedos, alegrías, angustias que van variando según el día. Se aprende en la cancha y ningún partido es igual al otro. Las horas de descanso son pocas, relativas y entrecortadas acorde a la demanda imperante. Para que el crecimiento y maduración adquieran un buen desarrollo de lo solicitado, y tome su propia continuidad de existir, se requiere de una estructura interna coherente con ritmos y tiempos de respuesta ajustados a la realidad.

El foco estará puesto en sostener entre la oferta y la demanda un vínculo de intercambio permanente y oportuno.

El trabajo requiere de absoluta presencialidad con la suficiente flexibilidad horaria que incluya feriados, fines de semana, vacaciones entre otras posibles sorpresas. Se requiere contar con una actitud dispuesta a realizar todo tipo de traslado como ser: eventos, viajes, visitas, reuniones -muchas veces sin previa planificación organizativa- y por supuesto sin ningún tipo de reembolso económico. En esta fase inicial, sobre todo, cabe aclarar que la virtualidad y lo tecnológico están absolutamente prohibidos ya que el principal objetivo es la presencialidad, el cuerpo a cuerpo, el diálogo, el intercambio y la relación, cuidando lo que se dice y sobre todo, cómo se dice. Aspirando de este modo alcanzar un desarrollo saludable.

La responsabilidad es de por vida, aunque haya momentos de mayor independencia y autonomía.

Este trabajo requiere por sobre todas las cosas TIEMPO

¿Estás dispuesto? Es decir, ¿puesto a disposición del otro para llevar adelante la creación?

Pensalo y si estas disponible para el puesto

…. te envío la solicitud.

La propuesta de este encuentro es pensar los *Desafíos actuales del diagnóstico psicomotor*, y para abordar esta temática voy a ir deteniéndome en cada uno de estos términos: En primer lugar, les propongo que pensemos juntos sobre la palabra *actuales*.

¿Cómo impactan los tiempos actuales en nuestra disciplina en todas las áreas en que la psicomotricidad tiene incumbencia?

La Solicitud de puesto de trabajo que recién compartimos en el video enuncia ciertas condiciones necesarias para quienes ejerzan las funciones de crianza, lo cual ya nos acerca a un primer interrogante a pensar.

¿Cómo son las infancias actuales? ¿Cómo son y están conformadas las familias actuales? ¿Cómo es el contexto en este momento epocal? Y esto a su vez nos lleva a preguntarnos:

¿Qué nos muestran las infancias actuales? ¿Qué nos muestran las familias

actuales? ¿Qué nos muestra el contexto hoy? ¿Con qué vivencias y experiencias se conforman y construyen estas infancias del hoy? y entonces pensar ¿Cómo serán los adolescentes, los jóvenes, los adultos del mañana?

Si bien el punto de partida lo tomo desde los primeros tiempos constitutivos, no está por fuera de ser pensado para todas las franjas etarias y ciclos vitales.

Me preocupan los sobrediagnósticos tempranos, me preocupa que antes de preguntarnos por lo que un niño necesita, se invierte el sentido y entonces el foco es qué se necesita de los niños de hoy, qué se les pide, bajo los paradigmas imperantes que impone el mercado.

Los diferentes discursos que nos atraviesan permiten identificar las diversas representaciones que se configuran respecto de las infancias.

La crianza requiere de un otro, es con otro humano que uno se constituye sujeto, otro que esté ahí próximo, disponible, es decir que esté puesto a disposición, sobre todo en los primeros tiempos de necesidades fundantes y de dependencia absoluta.

Los tiempos actuales apuran procesos, la búsqueda de la respuesta es rápida, inmediata, muchas veces forzada en tiempos que aún no se está preparado para ese salto. Varios de los niños que recibimos en consulta aprendieron las praxias por entrenamiento y ejercitación, entonces… logran atarse los cordones, logran trepar y saltar, caminan, pero parece que corren. Adelantando procesos que obstaculizan muchas veces el desarrollo.

¿Qué lugar tiene la pregunta, el imprevisto, lo impensado, el camino incierto de la propia diferencia, de las lógicas que plantea cada proceso de subjetivación?

Nosotros, los psicomotricistas, entendemos que el sujeto es y hace a partir de la experiencia, lo que implica probar, probarse, saber de sí a través de otro que acompaña y sostiene. Como bien dice Leticia González (2009), “cada sujeto construya a su cuerpo en el lugar mismo de su propia experiencia del cuerpo” (p. 126). Hoy nos ocupa una actualidad que nos atraviesa de una forma particular, como en otros tiempos fueron otras y así seguirán cambiando con el paso del tiempo… y como somos seres en evolución, cambiantes, móviles, estamos más cercanos a lo impredecible que a lo predecible.

Nuestra posición ética y deontológica más allá de los tiempos epocales no es por fuera de una perspectiva compleja propia del entramado intersubjetivo, intertónico, intercorporal que es para nosotros, “el cuerpo en relación”.

En segundo lugar, siguiendo el título de la convocatoria voy a hablar del *diagnóstico.*

Hoy proliferan diagnósticos que marcan sentencia, que dictaminan y más que abrir, cierran.

Hoy las escuelas, los padres, los centros terapéuticos piden y preguntan ¿cuál es el diagnóstico? Esto también forma parte de la realidad actual, a preguntas cerradas se espera una respuesta cerrada: Es TEA, es TEL, es TDA-H, es TOC, etc.

Percibir la desintegración de los lazos intersubjetivos bajo una perspectiva diagnóstica cerrada, determina y establece técnicas y abordajes domesticadores.

El actual DSMV -Manual diagnóstico de los trastornos mentales- (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), agrupa y clasifica nomencladores de muchísimos trastornos intentando homogeneizar criterios. Homogeneizar criterios, podríamos decir, permite entre otras cosas una comunicación y un entendimiento entre diversos profesionales.

El problema está cuando la clasificación nosográfica está por sobre el sujeto y su padecimiento subjetivo. Homogeneizar criterios no debería volverse en la mayoría de los casos una configuración de intervención igualitaria "para todos lo mismo"

Los diagnósticos cerrados y las respectivas intervenciones están orientadas a especialidades ya "paquetizadas". Por ejemplo, en el diagnóstico de TEA ya sea a los 2, 3, 5 u 8 años la suma de signos parecidos da como resultado el mismo combo de abordajes: Terapia Ocupacional, Fonoaudiología y Psicología.

En las intervenciones que buscan eliminar el síntoma por diferentes vías prevalece el reduccionismo del sujeto a su neurodesarrollo funcional, prima lo automático instrumental, la técnica, no hay lugar a lo impredecible, a la experiencia de sí mismo como ser expresivo, comunicativo y relacional que nos da la condición de humanos. Cada vez más niños pequeños sobrediagnosticados y cada vez más sobrediagnósticos en toda la población en su conjunto.

Como agregado de toque de color, llamativamente la palabra combo en algunos países latinoamericanos como Bolivia, Perú y Chile se define como puñetazo, maso de piedra, mazazo, trompada, golpiza... Podemos darle entrada a la pregunta ¿a quién, a quiénes trompearía de un mazazo esta sentencia? ¿qué efectos acompañan este tipo de diagnósticos?

¿Diagnósticos desde dónde?

Desde las lógicas del mercado, desde las lógicas médicas imperantes, desde las lógicas de los esperables que se tienen que cumplir y están determinados por datos cuantificables y estadísticas.... Desde las lógicas cronológicas, de resultados rápidos "donde más es mejor". Diagnósticos actuales que arrasan la subjetividad, deshumanizan las prácticas, deshumanizan al sujeto, deshumanizan la familia.

¿Qué pensamos, qué decimos, qué hacemos nosotros psicomotricistas sobre las intervenciones desde el Floortime, la integración sensorial, la regulación tónica, el Mindfulness?

¿Qué posición tomamos los psicomotricistas respecto de los abordajes a los que suelen ser derivados sujetos que podrían ser abordados desde la intervención psicomotriz? Sobre los mismos términos como planificación motriz, dificultades en la regulación de los estados tónicos y de la estabilidad postural, dificultades en la motricidad fina, en el procesamiento viso espacial, tiempo de juego en el suelo, etc., etc..... ¿Pensamos igual la dirección de la cura?... ¿cuántas veces nos vemos en la necesidad de explicar las diferencias entre la Terapia Ocupacional y la Psicomotricidad en una

consulta? Términos de uso parecidos, que van por direcciones distintas y, por lo tanto, llegan a destinos diferentes.

Nuestra crítica va hacia pensar el cuerpo monopolizado por discursos que dejan por fuera todo entramado relacional, donde la sumatoria de signos objetivables deja por fuera toda instancia de subjetividad.

Sobre los signos compartidos en determinados diagnósticos, difiere el modo y el posicionamiento de los marcos conceptuales, teórico prácticos, desde donde son interpretados, escuchados, analizados y derivados.

¿Cómo, entonces, llegamos los psicomotricistas de la objetividad sígnica a la subjetividad del síntoma? Tomo a Bucher (1978), quien define al síntoma como: "la perturbación comprobada como una traducción en la esfera corporal del malestar que el individuo experimenta para vivir, realizarse, comunicarse" (p. 43).

Entonces, entendiendo al síntoma psicomotor de este modo podemos, siguiendo el título de la convocatoria, diferenciar al diagnóstico del *diagnóstico psicomotor.*

Rescato de Franco Boscaini (2023) sobre el diagnóstico psicomotor:

> El término diagnóstico, que significa conocer algo a través de los signos, nunca se separa del adjetivo Psicomotor en el sentido de que los dos términos especifican la peculiaridad de la forma de evaluar la psicomotricidad, es decir, conocer e identificar los indicadores psicomotores tanto a través de la vista y de la mirada como de la escucha psicomotriz propia de la relación corporal. (p. 406)

Para la psicomotricidad, entonces, el diagnóstico es diagnóstico psicomotor; ese es su rasgo distintivo, su apellido, su identidad. Lo entiendo como un punto de llegada a partir de un riguroso registro de mirada y observación sobre el funcionamiento psicomotor en todas las áreas y en todas las franjas etarias, o a partir de un examen, balance psicomotor que, como bien sitúa Marcela Carta (2019), "es una intervención terapéutica y una acción ética" (p. 54) para pensar la dirección del tratamiento y saber desde dónde partimos y con qué contamos.

Lo pensamos como un orientador, una hoja de ruta dentro de un proceso siempre móvil, abierto a la pregunta, situado en un contexto y en una época que nos permite armar posibles hipótesis, presunciones desde nuestro marco teórico referencial, que tiene valor ya en el mismo proceso transferencial en el que se desarrolla. Entendemos al diagnóstico psicomotor como multifacético, multidimensional, poliforme. Ya Ajuriaguerra (1984) lo decía al definir los trastornos psicomotores como ese "más o menos" de algo que va y viene, que tiene un poco de esto y un poco de esto otro, propio de los avatares, de los cambios, de las circunstancias de la historia, de nuestro lugar en el otro, de nuestras relaciones con los otros. Hay un sujeto de derecho que se da a ver a un otro, para ser alojado en su padecer, no hay un sujeto igual a otro, ni tampoco otro sujeto igual a uno.

De ahí que se vuelve difícil pensar en un diagnóstico psicomotor como único acabado y cerrado entre tantas dimensiones y variables que lo atraviesan. El valor

que adquieren los primeros tiempos estructurantes y constitutivos en la matriz tónica emocional -temática que desarrollo en el libro (Saal, 2020)- nos permite pensar a los trastornos psicomotores como efectos de perturbaciones tempranas o tardías de la relación, que impactan de modo distinto en la construcción y constitución del ser. Recordemos en el inicio, en la solicitud del puesto de trabajo, cómo ubicábamos la necesidad -sobre todo en los primeros tiempos- de la disponibilidad que requiere el intercambio en los vínculos tempranos. Disponibilidad que implica contar con referentes significativos con tiempo para sentirse parte de la crianza, de sentir el deseo de estar estando con el otro. Disponibilidad que va al encuentro de lo que sucede sin planificaciones ni programas dirigidos que siguen instrucciones sobre lo que hay que hacer. Disponibilidad para encontrar las respuestas en lo incierto y nunca bajo el atropello de la inmediatez. Disponibilidad de implicación y contención.

Las perturbaciones, los disturbios psicomotores y psicocorporales para todos los ciclos de la vida tienen una correlación directa con el padecimiento psíquico. Ese es el lugar donde nosotros psicomotricistas nos posicionamos a la hora de pensar el diagnóstico psicomotor frente al malestar y al sufrimiento del otro.

Los psicomotricistas entendemos a un sujeto constituido o en vías de constitución y construcción tanto por su equipamiento como por su historia en tanto relación inter e intrasubjetiva, a lo que Joly (2014) llama “enlace psicomotor” como un entrecruzamiento complejo propio de nuestra disciplina.

Y llegamos al último término: el *desafío,* que pivota entre lo desafiable, entendido como lo que vale la pena enfrentar, y lo *desafiante*, como aquello que nos moviliza, nos incomoda, que nos convoca a enfrentarlo.

Lo desafiable de la demanda imperante nos enfrenta al encuentro con lo desafiante que provoca e interpela en cada uno, la realidad actual.

¿Con qué problemáticas nos encontramos?

- El mercado capitalista
- Con un afuera que responde a las lógicas vigentes del mercado en busca de sujetos productivos
- Con sobrediagnósticos cada vez más tempranos
- Con abordajes paquetizados: “el combotazo”, para todos lo mismo y cuanto más, mejor
- Con perturbaciones complejas post pandemia que impactan en todas las franjas etarias
- Con escuelas, padres, instituciones que preguntan por la etiología configurando individuos portadores de ser un diagnóstico
- Con la necesidad de hacernos un lugar como disciplina para ser y sostener SER psicomotricistas anteponiendo al sujeto por sobre cualquier discurso limitante y reduccionista.

Es un problema muchas veces hacernos lugar a los codazos, hablar donde no

quieren escucharnos y hablar donde nuestro discurso es valorado pudiendo decir y dar cuenta de los efectos de lo que hacemos. Se trata de posicionar el discurso psicomotor con su "potencia de obrar".

Como plantea tan claramente Joly (2014): "Pasamos de lo psico-motor a la psicomotricidad en una sola palabra y sin guion" (p. 92), el guión cae con el intento de testimoniar un vínculo íntimo y permanente que no es sin afectarse mutuamente. Y Boscaini (2023), en su último y reciente libro, nos dice al respecto: "en el plano histórico y epistemológico, no podemos sino confirmar que el término Psicomotricidad es un par inseparable, ya que pone inmediatamente de manifiesto la noción de inseparabilidad de la dimensión psíquica de la dimensión biológica" (p. 393).

Esto nos permite reflexionar de qué modo los tiempos actuales impactan en nuestra disciplina en todas las áreas en las que la psicomotricidad tiene incumbencia. ¿Estamos dispuestos a registrar estas incomodidades y, en lugar de quedarnos en la queja molesta y la crítica estéril que frenan e inmovilizan, asumir los nuevos desafíos de hoy que invitan al movimiento, a ir hacia ellos para enfrentarlos, en propuestas de acción? ¿De qué modos?

¿Cómo cuidarnos del peligro de caer nuevamente en el guion que separe la psicomotricidad, con lo psico-motor con lo neuro-motor, etc., etc., poniendo en cuestión no solo su diagnóstico, sino su modo de intervención, que nos llevaría nuevamente a aquello que no nos define en nuestra práctica?

La psicomotricidad de hoy, nuestra psicomotricidad ¿cuenta con sus propios recursos epistemológicos, conceptuales, teóricos prácticos para hacer frente a estos nuevos retos?

Si es así, entonces…

¿Podremos otorgarle a lo desafiable la potencia de volverlo un auténtico desafío al interior de nuestro colectivo profesional?

Para eso los invito a que nos preguntemos y asumamos el desafío de pensarnos al interior de nuestra disciplina

¿Con quiénes contamos? ¿Quiénes son nuestros verdaderos Aliados?

Contamos con un colectivo profesional de psicomotricistas, de estudiantes, que se expande, se agranda, se amplía. Que profundiza, volviéndose más competente para ejercer en los distintos ámbitos de inserción: Educativo, Clínico, Socio comunitario y para todas las franjas etarias.

Contamos con las Formaciones de Grado, un privilegio conquistado, consoli-

dado. Contamos con formaciones de Post Grado, con diplomaturas, con una lucha sin tregua para conseguir la ley de ejercicio profesional. Contamos con Congresos Nacionales e internacionales, con Encuentros como estos para escucharnos, dialogar y compartir con colegas sobre lo que nos convoca y nos motiva a estar hoy acá y a querer seguir estando mañana también. Contamos con investigaciones, con instrumentos validados, con recursos para el diagnóstico y para la intervención clínica.

Con editoriales que hacen su apuesta a la psicomotricidad, enriqueciendo a la disciplina con múltiples aportes de libros escritos por psicomotricistas en diferentes idiomas. Y principalmente, contamos con los testimonios de los pacientes, las familias, las escuelas, los profesionales sobre los efectos legitimados que afectan al funcionamiento del cuerpo para dar paso a la realización, como señala Bergès (1974).

Lograr establecer espacios de reflexión, de discusiones éticas y deontológicas, implica reconocernos primero nosotros al interior de la disciplina para que lo desafiable del afuera nos encuentre más unidos, y para ello se requiere que nos escuchemos, nos acompañemos y nos respetemos aún en las diferencias. La psicomotricidad tiene hoy un estatuto disciplinar consolidado, tenemos un discurso psicomotor propio, en cómo pensamos y entendemos al cuerpo, en cómo abordamos las problemáticas del cuerpo y de su funcionamiento psicomotor.

La psicomotricidad como una única palabra ya no más escindida configura la base y el fundamento epistemológico, como ya lo inauguró Ajuriaguerra en los años 60/70 y actualmente lo confirma Boscaini (2023), diciendo "El cuerpo es una realidad material y psíquica al mismo tiempo".

Hoy contamos con una psicomotricidad que si bien se enriquece permanentemente de otros marcos conceptuales, a estas alturas -y a los hechos y a lo dicho me remito- hemos podido construir en el tiempo una profesión sólida, con una episteme rigurosamente cimentada y consolidada para emanciparnos como disciplina con autonomía propia legitimada en nuestra teoría, en nuestra práctica, y por sobre todo, en los efectos de sus intervenciones en cualquiera de los ámbitos de inserción.

En su último libro, *Epistemología histórica de la psicomotricidad*, Boscaini (2023) lo enuncia como una Metadisciplina.

Esta diapositiva refleja en el mapa la psicomotricidad en el mundo y sobre todo en América del sur.



Imagen 1: Mapa de la psicomotricidad en el mundo.
Fuente: Epistemología histórica de la psicomotricidad, Boscaini (2023)

Es un planisferio que identifica con distinción de colores los lugares en los que se desarrolla la disciplina

Mi apuesta está en que sólo vamos a poder enfrentar lo desafiable y asumir el desafío SIN avasallamiento, únicamente comprometiéndonos como colectivo profesional de psicomotricistas que somos. Es parte de lo que nos convoca a todos los aquí presentes.

¡¡¡Estamos dispuestos!!!!

Entonces…. Les envío la solicitud….

¡¡¡Gracias!!

Referencias bibliográficas

Ajuriaguerra, J. de. (1984). *Manual de psiquiatría infantil* (4a ed.). Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* - DSMV (5a ed.).

Bergès, J. (1974). Algunos temas de investigación en psicomotricidad. *Cuadernos de terapia psicomotriz,* (1), 5-14.

Boscaini, F. (2023). *Epistemología histórica de la psicomotricidad. Una metadisciplina.* Mc Graw-Hill; Aula Magna Proyecto Clave.

Carta, M. (2019). La intervención psicomotriz en la clínica con adultos. En J. Mila (Comp.), *Apuntes para la terapia psicomotriz con adultos* (pp.43-73). Corpora.

Bucher, H. (1978). *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz.* Toray-Masson.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos.* Eduntref.

Joly, F. (2014). El sentido de las terapéuticas psicomotrices en la psiquiatría infantil. En L. González & S. Mó (Comps.), *Psicomotricidad. Perspectiva Francesa* (pp. 86-106). Eduntref.

Saal, S. (2020). *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica*. Corpora.

Relato de experiencia de intervención Acerca de los recorridos con las/os "chicas/os de la pandemia". Resignificar las prácticas pedagógicas en las escuelas

Achával, Carolina[1]
carolinaachaval@upc.edu.ar
Avalos, Cecilia[1]
cecilia.avalos@upc.edu.ar
Bustos, María Andrea[1]
mariaandrea@upc.edu.ar
Heredia, María Carolina[1]
mheredia@upc.edu.ar
Montich, Paola Ivana[1]
paomontich@hotmail.com

Resumen

Las demandas al servicio de atención clínica del Departamento Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud (DIFES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) derivadas de las escuelas de nuestra ciudad motivan la construcción de nuevas acciones extensionistas en el marco del Programa de Vinculación Territorial del DIFES. La intención es construir acciones de participación e intervención socio-comunitaria en las escuelas teniendo por objetivos: acompañar el quehacer educativo escolar, propiciar el diálogo de saberes entre las personas adultas que sostienen las trayectorias y promover la participación de las familias, en tanto mediadoras y sostenedoras de las trayectorias escolares reales de las infancias. Se propone una metodología de intervención acción participativa a través de dinámicas de grupo, técnicas de socialización y de sistematización de ideas, instancias de conversación y debate, mediados con recursos literarios y audiovisuales. En este trabajo las reflexiones giran en torno a preocupaciones de las/os docentes referidas a: lo no logrado por la escuela en tiempo de pandemia, como un pendiente; los cambios observados en los hábitos escolares respecto de los rituales propios de la institución, la disposición corporal, los modos de vincularse entre estudiantes, entre la familia y la escuela; y las estrategias históricas para revincular a las/os estudiantes con la escuela dado que las inasistencias reiteradas se constituyen en uno de los indicadores de vulneración del derecho a la educación. Estos nodos se tejen en las conclusiones de las/os docentes, quienes ten-

1 Facultad de Educación y Salud, UPC

sionan en los debates el valor simbólico de la escuela.

Introducción

La participación histórica desde el Departamento Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud (DIFES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en las mesas intersectoriales y la recepción de las constantes demandas al servicio de atención clínica derivadas de las escuelas de nuestra ciudad, motivaron la construcción de acciones extensionistas que fortalecen los lazos de la universidad con la comunidad a la que pertenece, procurando co-construir intervenciones -prácticas colaborativas- en el escenario escolar.

Así, este proyecto que se enmarca dentro del Programa de Vinculación Territorial del DIFES, propició la construcción de acciones de participación e intervención socio-comunitaria en el territorio mismo de las escuelas, a partir de diagnósticos situados y en vinculación con instituciones y organizaciones que trabajan con las infancias.

La experiencia de trabajo extensionista se desarrolló en el contexto de pandemia y consistió en acompañar las trayectorias escolares (Terigi, 2009; Abascal et al., 2016) de las infancias, desde una perspectiva de protección y promoción de derechos (Ley N° 26061) con un trabajo entre las/los adultas/os involucradas/os, diferentes actores comunitarios, docentes y directivos de escuelas de zona sur de la ciudad de Córdoba e integrantes del DIFES, conjuntamente con estudiantes y egresadas/os de las licenciaturas de la FES-UPC.

La problemática se abordó desde una perspectiva crítica acompañando, desde el compromiso social (Tommasino, 2010) los procesos y construcciones de ciudadanía que se desarrollan en la comunidad en el marco de las instituciones educativas. El trabajo en red permitió promover el acceso a la educación como derecho y generar condiciones para el acompañamiento de las trayectorias escolares, lo cual implica la posibilidad de enriquecer el capital simbólico y cultural.

De esta manera, los objetivos planteados para el trabajo de extensión fueron: acompañar el quehacer educativo escolar, propiciar el diálogo de saberes entre las personas adultas que sostienen las trayectorias y promover la participación de las familias, en tanto mediadoras y sostenedoras de las trayectorias escolares reales de las y los estudiantes.

La propuesta se desarrolló desde una metodología de intervención acción participativa donde las/os actores intervinientes reflexionan acerca de los procesos y sentidos de sus prácticas pedagógicas y acciones. Se utilizaron dinámicas de grupo, técnicas de socialización y de sistematización de ideas, instancias de conversación y debate, mediados con recursos literarios y audiovisuales como disparadores.

Iniciando un recorrido: de la práctica a la extensión

La docencia universitaria refunda su función académica a través de las prácticas profesionalizantes, donde el conocimiento de los territorios pone en juego los saberes construidos durante la trayectoria en la carrera. A su vez, la extensión crítica es valiosa para la construcción del diálogo entre la formación académica profesionalizante y los saberes populares, lo que propicia el sostenimiento de lazos entre las comunidades, instituciones educativas y la universidad, de manera horizontal frente a las situaciones y/o problemáticas que acontecen en la escuela (Montero, 2009).

En el marco de este trabajo dialéctico universidad - comunidad y en el contexto de pandemia del covid-19, se renovó el compromiso social para repensar intervenciones que acompañen en este tiempo de tantas complejidades, reconociendo a las escuelas como instituciones transmisoras de la cultura, agentes socializadores, productoras de subjetividades y promotoras de transformación social, adquiriendo relevancia el trabajo colaborativo en dicho escenario.

En ese sentido, la formación profesionalizante ligada a la extensión crítica pone en valor el saber de todas/os las/os involucradas/os, cuestión que ha implicado un movimiento del lugar del "supuesto saber", históricamente atribuido a la universidad, para dar lugar a la escucha que habilita la co-construcción del conocimiento.

De este modo, en la interacción de docentes y comunidad se generaron espacios de reflexión sobre lo que acontece, lo que nos atraviesa y transforma. En palabras de Fernández (2007) el pasaje del problema de la queja-lamento, hacia el reclamo, implica la construcción de sentidos, hipótesis, preguntas y el ensayo de respuestas respecto de lo que nos pasa.

Tomamos algunas viñetas que reflejan lo explicitado en relación a las prácticas pedagógicas educativas:

> Docente: hay niños que se quedan en el camino, no acceden al dispensario o ahí no hay lo que se necesita… y ya que los chicos siguen viniendo acá a la escuela, ¿no sería conveniente que nos capaciten para que podamos? ¿Pueden orientarnos? Que estos encuentros sirvan para eso… Abordar por ej. la problemática de la sexualidad temprana, la agresividad… Los primeros grados de la tarde tienen muchos problemas de conducta, hay muchas inasistencias… (Conversatorio, abril 2022).

Enunciados como estos aparecieron en los conversatorios, los que posibilitaron establecer coordenadas para orientar la problemática en la escuela. Trabajamos conjuntamente con docentes, familias y demás actores involucrados/as, promoviendo condiciones pedagógicas, pensando el abordaje desde una perspectiva que garantice la protección y promoción de derechos, considerando que la construcción y producción de subjetividades en las infancias, acontece en ese entramado dentro de la comunidad.

A continuación, relatamos otra de las experiencias realizada en una de las escuelas con el equipo docente, que da cuenta de este modo de trabajo.

Figura 1. Ruptura (mirada positiva)



Figura 2. Telaraña.

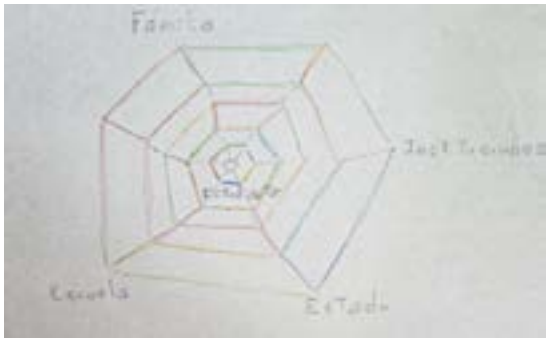


Figura 1: Imagen sobre fondo blanco, que muestra un camino dibujado en líneas negras, que se interrumpe en su recorrido.
Figura 2: Imagen sobre fondo blanco que muestra el dibujo de una telaraña, en distintos colores. En el centro de la telaraña se lee "estudiante" y en cuatro de los extremos las palabras "familia, escuela, estado,instituciones"

Se solicitó a las y los docentes que realicen un dibujo plasmando los sentidos en torno a los acompañamientos a las trayectorias de sus estudiantes. En un segundo momento debían elegir uno de esos dibujos puestos en común y asignarle un título. Surgieron las siguientes palabras: telaraña, familia, progreso, permanencia, cima, diversidad, entendimiento, realidad, unión, impacto, emociones, alternativa, decadencia, esperanza, ausencias, vueltas, incertidumbre, ruptura, comienzo.

Figura 3. Árbol con niños trepando.



Figura 4. Política educativa.

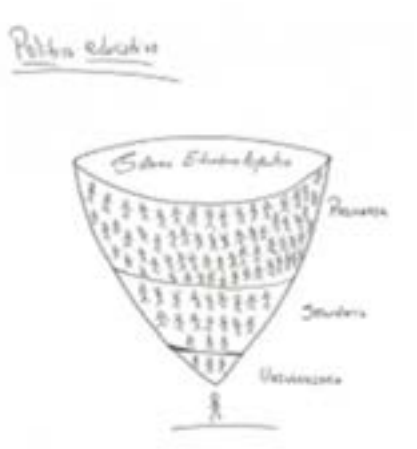


Figura 3: Imagen sobre fondo blanco de un árbol con tronco y copa frondosa. Sobre las ramas del árbol se ven niños trepando. En el margen superior izquierdo el dibujo de un sol amarillo con rayos. A la derecha se lee "algunos despacio, otros más rápido llegan a la cima"

Figura 4: Imagen sobre fondo blanco de un embudo cuyo cono inferior decanta sobre la imagen de una persona. Ese embudo en su cono mayor enuncia Sistema Educativo Argentino. Se encuentra sectorizado en 3 niveles: primaria, secundaria, universitaria. Esas 3 partes se completan con el dibujo de personas, observándose muchas más en el nivel de primaria, menos en secundaria y pocas en universitaria.

Quien eligió este dibujo decidió hacer una pregunta: ¿qué sería llegar a la cima

en las trayectorias escolares?. Esto trajo una discusión respecto de las significaciones que para el grupo de trabajo tuvo, en ese momento: "permanecer, completar y terminar la escolaridad", "progresar socialmente", "(...) que no termine limpiando vidrios".

La representación simboliza el ingreso obligatorio al Sistema Educativo Argentino y el desgranamiento que se sucede al avanzar la trayectoria en los niveles educativos.

Al ser un trabajo introspectivo, visibilizamos los vacíos del sistema que ponen en evidencia las dificultades para garantizar el acceso, permanencia y terminalidad educativa de niñas, niños y jóvenes.

Por otro lado, se suma aquí el recorte de una escena:

> Los toques de silbato se imponen ante el desorden (por las conversaciones entrecruzadas, las voces que se superponen) por parte del docente de educación física, controlando el alboroto, cuando se pedía el silencio para compartir lo realizado en cada una de las producciones gráficas (Observación de campo, noviembre 2021)

Esta viñeta da cuenta que la experiencia convocó al movimiento de cuerpos, sentires, sentidos, donde cada participante pudo compartir su producción, y se generó un clima de escucha, complicidad que se hizo manifiesta a través de las miradas y las gestualidades.

De esta manera, las intervenciones se propusieron y cambiaron a medida que los encuentros se sucedían, y lo que se sostuvo fue la intención de inscribir la propuesta de acompañamiento en términos de corresponsabilidad de las y los adultas y adultos;

> Nosotras nos ocupamos de cómo los chicos aprenden en la escuela y cómo ayudamos a que los chicos aprendan en las escuelas. Acá entendemos que aprender en la escuela no es sólo cosa de "los chicos", sino que "los grandes" también tenemos que ver en eso. (Conversatorio, agosto 2021).
>
> Es por eso que este tiempo anterior estuvimos reuniéndonos con las maestras, las directoras y en varias ocasiones hablamos de las dificultades que aparecen en esto de aprender en la escuela y qué nuevas dificultades se han sumado en esta época de pandemia (Conversatorio, agosto 2021).

En estas narrativas podemos observar que los atravesamientos sociales de desigualdad e inequidad, que viven las familias, provocaron reacciones de prestancia y aumento del tono de voz, dando cuenta del malestar corporal.

Esto pone en evidencia el malestar de las/os docentes y reafirma, en relación con las políticas educativas, el reconocimiento de la pobreza estructural y los procesos de exclusión de las lógicas alienantes del sistema mercantil. Como se evidencia en las siguientes expresiones de diferentes docentes:

> "Siempre han sido pobres"
>
> "...queremos una pobreza más responsable"

"Otro denuncia, la decadencia es social y plenamente cultural"

"Ellos ven que la familia no ven la escuela como fuente de trabajo, porque sus realidades son distintas." (Conversatorio, noviembre 2021).

A partir de estas conversaciones y relatos construidos, se revisaron las prácticas pedagógicas. En este sentido, el proyecto permitió reconocer las características singulares en los recorridos de las/los estudiantes en relación con las condiciones y oportunidades educativas que se les ofrecieron, donde las figuras de las/os adultas/os (familias, docentes, profesionales) se volvieron indispensables.

Este trabajo reflexivo puso en tensión las significaciones de las/os adultas/os respecto del posicionamiento necesario para enfrentar los desafíos del acompañamiento a las/os estudiantes en contexto de la pandemia.

Reflexiones finales

Los sentidos con relación a la escuela y el aprendizaje en las comunidades

Este proyecto intentó construir sentidos en relación a lo que implica acompañar las trayectorias escolares en las infancias, en un trabajo colectivo entre las/os diferentes actores involucrados.

El camino recorrido implicó procesos intermedios que van conduciendo hacia a los fines de valorar la vida en condiciones de equidad e igualdad, las acciones propuestas tendieron a un proceso de reflexividad sobre los acompañamientos que las/os adultas/os realizamos, bregando por las condiciones de acceso a la educación desde una perspectiva de derechos humanos en la promoción y protección de las infancias y las juventudes.

En los encuentros entre docentes, familias y profesionales que acompañaron las trayectorias escolares en tiempo de pandemia, surgieron ideas que dan cuenta de la construcción de conocimientos situados a partir de las conversaciones sostenidas y las reflexiones conjuntas. Presentamos algunas preguntas nodales al respecto:

¿Qué se hace con el "tiempo perdido" y "lo no logrado"?

¿Cómo recuperar los hábitos de continuidad y de trabajo escolar?

¿Cómo recuperar los vínculos/lazos con los estudiantes que se desligaron del sistema? ¿Cuál es el lugar simbólico de la escuela?

¿Cómo pensamos el trabajo con otros/as y qué lugar tienen las escuelas en tiempos de covid?

¿Cuál es el lugar de las infancias en las escuelas?

Acerca del "tiempo perdido" y "lo no logrado", en el recorrido de las notas de campo, insiste la idea para las y los docentes, que el tiempo presencial es central para la dinámica pedagógica escolar. Si hay algo de lo que todo el mundo habló, fue del ti-

empo que falta para que las/os chicas/os aprendan, como si el tiempo se pudiera reponer. En este sentido, nos preguntamos ¿qué de lo que pudo proponerse en su momento podría plantearse en este tiempo nuevo, en tanto lo que se perdió se perdió?, ¿cuestión que hay que aceptar? Si el tiempo en la escuela no estuvo, ese tiempo ¿se perdió? o ¿estuvo en otro lugar o para otras cosas? Tiempo en otro espacio y otro espacio y tiempo.

Las escuelas entienden lo logrado y lo pendiente como superador de lo perdido donde el cuidado se vino a instalar. Una concepción de cuidado entendido como la posibilidad de las familias de mirar con mayor intención el ocuparse de la salud como, por ejemplo, el hecho que este año "completaron la ficha médica mejor que nunca". Lo pendiente habla de una duración y permanencia. Para las escuelas lo no logrado es un pendiente, lo que hay que resignificar para rever los contenidos escolares. Así, a partir de lo logrado, se dividió en grupos a las/os estudiantes según los contenidos, que las/os docentes entendieron alcanzados de forma suficiente, hasta ese momento. Cuestión que implicó un trabajo de seguimiento más personalizado:

> Gradualidad y agrupaciones por niveles permite trabajar con lo pendiente. De repente el niño se da cuenta que lo logra, no se tiene en cuenta lo que realmente puede, sin atender la diversidad, eso es atender a las infancias, a la diversidad (Vicedirectora, julio 2022)

Otra preocupación a la que aludieron las/os docentes fue el cambio que se observa en los hábitos escolares en relación con los rituales propios de la institución, la disposición corporal, los modos de vincularse y comunicarse entre las/os estudiantes, entre la familia y la escuela.

En relación con los hábitos de trabajo en las escuelas, comentan que "los de tercer grado son los más afectados". Como que el tiempo no transitado en el espacio escolar no les permitió incorporar los modos de estar "esperados" (antes de la pandemia) en el espacio áulico.

La pandemia dejó otras formas de resolver el uso de los espacios, los tiempos y los objetos escolares.

> El tema fue recuperar eso simbólico después de la pandemia, salir al encuentro de los rituales que para nosotros era tan cotidiano, recuperar de a poco la escuela que teníamos. Las burbujas generaron cierto acostumbramiento y fue necesario recuperar la capacidad de estar de nuevo todos juntos, [...] por ejemplo en el recreo se dividió el espacio recreo según los dos ciclos, separados como por burbujas grandes (Conversatorio, julio 2022).

Aún en relación con la regularidad de la asistencia que también se vio afectada, podemos escuchar el "rastrearlos, buscarlos y que se queden en la escuela, para que se queden" (Directora, marzo 2022). A partir de ello, la gestión de ciertas estrategias se sostienen desde antes de la pandemia para revincular a las/os estudiantes con la escuela dado que las inasistencias reiteradas se constituyen en uno de los indicadores de vulneración del derecho al acceso a la educación.

En consecuencia, se destaca el hecho de que el WhatsApp se convirtió en una herramienta de comunicación privilegiada, a tal punto que el cuaderno de comunica-

dos se vuelve un instrumento de comunicación obsoleto, reconfigurándose las comunicaciones entre las/os adultas/os.

Para las/os docentes el *valor simbólico* de la escuela es lo que posibilita construir un sentido de pertenencia de sí mismo con la institución, el de sentirse parte y querer permanecer, comprometerse con el proyecto de la institución. Una de las directoras nos dice: "el docente que viene y se queda es por vocación, oficio, pero se quedan. Una escuela que más allá de la pedagogía tiene aspectos y aristas... y se quedan y apuestan, trabajan para que la (escuela) salga adelante" (conversatorio, julio, 2022).

Esto permite que "las/os chicas/os de la pandemia", en los aprendizajes, sean miradas/os de otro modo, posibilitando la construcción de nuevas estrategias pedagógicas que las/os contemplen a todas y todos.

Lo compartido en este escrito invita a cuestionarnos y seguir pensando respecto de ¿cuál sería la representación/simbolización que "las/os chicas/os de la pandemia" han construido de la escuela?

Referencias bibliográficas

Abascal, M.; Zárate, J. ; Ramírez Leyte, B; Montich, P.; Heredia,C. (2016) El acompañamiento de los adultos a los niños en el inicio de la escolaridad. Las significaciones de las familias, los docentes y los profesionales de la salud frente a las trayectorias reales de los alumnos. *Proyecto Convocatoria secretaria de Investigación y posgrado.* FES UPC (2016-2019).

Fernández, A. M. (2007). *Lógicas colectivas de la multiplicidad: Cuerpos, pasiones y políticas.* TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (25), 129–153. Recuperado de https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/436

Montero, M. (2009). *El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances.* Universitas Psychologica, 8(3), 615-626. Retrieved August 23, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000300003&lng=en&tlng=es

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación.* Organización de los Estados Americanos. ISBN 978-950-00-0703-0

Tommasino, H. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales.* Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral. Universidad de la República.

Misceláneas

La experiencia de devenir otro, en torno a la autorización. Reflexiones construidas a partir del pasaje por la unidad curricular de Técnicas y recursos corporales

Chao, Paula[1]
chaopaula95@gmail.com
Goy, Analia Maribel[1]
analiagoy@hotmail.com

Estar en común, o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (être à plusieurs), es estar en el afecto: ser afectado y afectar. (Nancy Jean Luc, 2007, p.51)

Resumen

El presente escrito surge a partir de la observación no participante realizada en las clases de la unidad curricular Técnicas y Recursos Corporales de la Licenciatura en Psicomotricidad, en la Universidad Provincial de Córdoba, en conjunto con la lectura de su programa y algunos textos de la bibliografía y autores referentes de la disciplina.

Tiene como objetivos reflexionar en torno al proceso que conlleva para les estudiantes el pasaje por la unidad curricular como así también profundizar teóricamente sobre conceptos transversales. Se pone en valor la mirada interdisciplinaria propuesta por la unidad curricular que aproxima la exploración de otras formas, conceptos y vivencias que habilitan la atención sensible sobre sí y sobre la grupalidad. Se toma lo propuesto en torno a lo metafórico, como un movimiento posible para poner en práctica el espacio de cruce entre disciplinas que habilite a les estudiantes a desplazarse hacia otros conceptos, a explorar nuevos lenguajes que al profundizar en ellos puedan ser posibilitadores de devenir otros modos de habitarse.

Se profundiza también sobre el valor de la formación corporal y la posibilidad de vivenciar cada une la búsqueda por hacer a su experiencia, construyendo a partir de ello sus propios recursos técnicos. Se ponen en diálogo así dos términos planteados por les docentes de la unidad curricular: “autorización y trabajo”; expre-

1 Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.

siones transversales favorecedoras del trabajo realizado en la unidad curricular y de articulaciones posibles para les alumnes. Ésta primera es retomada en la conclusión para pensar el adentrarse en la experiencia corporal.

Palabras clave: Formación corporal, autorización, técnicas, metáfora, experiencia corporal

Desarrollo

A partir de la observación no participante que se ha realizado de las clases de la unidad curricular Técnicas y recursos corporales de la Licenciatura en Psicomotricidad, de la Facultad de Educación y Salud, Dr. Domingo Cabred, de la Universidad Provincial de Córdoba, en conjunto con la lectura de su programa y algunos textos de la bibliografía y autores referentes de la disciplina, surge la necesidad de reflexionar en torno al proceso que conlleva para les estudiantes el pasaje por la unidad curricular de Técnicas y recursos corporales. Esta reflexión tiene como objetivo una profundización teórica que problematice y analice, junto con algunos interrogantes, lo metafórico en tanto posibilitante de devenir cuerpo otro.

Resulta interesante ahondar en la exploración de los lenguajes poéticos-metafóricos en el marco de la construcción del rol del psicomotricista, ya que desde el programa de la unidad curricular (2024) se plantea que la interdisciplina aproxima la exploración de otras formas, conceptos y vivencias que habilitan la atención sensible sobre sí y sobre la grupalidad, favoreciendo que les estudiantes descubran su potencial creativo, expresivo y reflexivo.Tal como describen Cipolla, Echenique y Vidal (2018): “la inclusión de la matriz de lo metafórico permite un movimiento alternativo para pensar y poner en práctica el espacio de cruce entre disciplinas” (p. 230). Desde este lugar les docentes de la cátedra proponen recursos, prácticas, saberes atravesados por las propias experiencias y provenientes de técnicas y exploraciones de otras disciplinas, por ejemplo del teatro, que habilitan a les estudiantes a desplazarse hacia otros conceptos, a explorar nuevos lenguajes que al profundizar en ellos posibiliten diversas vivencias que devengan otros modos de habitarse. En este marco el concepto de metáfora no se encuentra ligado al simbolismo o al hacer como sí, sino más bien a la posibilidad que tiene nuestro cuerpo de *devenir otro a partir del trabajo que propicia el autorizarse* a explorar y experimentar nuevos vivencias y modos de ser y estar, *ni buenos ni malos*, sino simplemente otros[1].

En relación a la posibilidad de introducirse en lenguajes poéticos-metafóricos, durante el transcurso del cursado, desde la observación no participante se percibe que emergen ciertos desafíos para adentrarse y permanecer en la experiencia, para permitirse explorar nuevos estados desde la presencia corporal. Se observa incomodidad

1 Lo indicado se escribe en relación a ciertas reflexiones que fueron surgiendo de les estudiantes durante el cursado, lo cual se retoma en párrafos posteriores.

frente a la mirada del otro, exploración del movimiento que se interrumpe por acomodaciones de la ropa, del pelo, siendo así atenciones que distraen, que desvían el foco e interceptan la posibilidad de involucramiento frente a la exploración de las propuestas ofrecidas.

Asimismo, en los tiempos de circulación de la palabra en torno a la experiencia que se realiza en los encuentros, se escuchan análisis centrados en juicios de valor, sobre lo que se encuentra bien o mal o lo que *deberían haber realizado*, expresiones que parecieran ser sometidas al "orden del discurso" tal como indica Foucault (2003) en el texto de Larrosa. En palabras de este último, "ese orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento" (p. 2); y lo que se puede hacer (o no) lo que se permite hacer (o no) y en este caso, lo que cada quien se permite hacer (o no se permite).

En relación a los modos en que cada une se presenta, se expone, se da a ver y a escuchar, aparecen cuestiones relacionales, vinculares, subjetivas, etc., que constituyen a cada quien, sobre las cuales el trabajo corporal permite interrogarse. Al retomar la propuesta en torno a lo metafórico planteada desde la unidad curricular lo que se busca es autorizarse en el ahondar en distintos sentidos habilitados por las vivencias y exploraciones corporales, que permitan jugar con el orden del discurso y pensar por fuera de las categorías binarias.

Se entiende así al "trabajo corporal por fuera de un abordaje tecnicista e instrumental del cuerpo, donde no hay sustancia o universal por aprender y replicar sino singularidades por descubrir, procesos multidireccionales que habilitar" (Cipolla, Vidal, 2024, Propuesta metodológica). Esta perspectiva abre a la posibilidad de cada une a buscar y hacer a su experiencia coincidiendo en este punto con lo que plantea Larrosa (2003) en torno a pensar la misma por fuera de todo dogmatismo, en donde no hay una autoridad que determine una única forma de sentir, estar, pensar, hacer, dando lugar a cada quien en el proceso de autorizarse a construirse en su propio proceso personal corporal.

En el mismo sentido, y en el marco de la experiencia corporal (tanto en el trabajo corporal, como en la historia de une misme) es que se entiende la construcción de las técnicas. Siguiendo lo indicado por Cipolla (2024) en el dictado de la unidad curricular "se piensa la técnica no como una forma de incorporar algo en el cuerpo, sino que, dejando que surja la misma", y en este sentido, pensando la elaboración de la misma desde el habilitarse a la experiencia. Asimismo se retoma el concepto de técnica desde lo propuesto por Marazzi (2013) como "recurso técnico". Se piensa su construcción y transmisión entre la vivencia propia y con un otro, por lo tanto nunca igual, que posibilita su utilización (en la formación corporal y la práctica psicomotriz) desde una lectura de la situación y en resonancia tónico-corporal con quien o quienes se la comparte.

Es la noción de autorización la que hace problematizar la posibilidad de entrar en la experiencia entonces, y en este sentido nos preguntamos ¿Será necesario autorizarse en la introducción de y en la experiencia para provocar desde lo metafórico una transformación?

Se ponen en diálogo los términos autorización- trabajo (nombrados en varias ocasiones durante las clases por Vidal y Cipolla, docentes de la unidad curricular) como aquellas expresiones en las que se busca ofrecer a cada quien la posibilidad, pero también la responsabilidad de transitar y construir su propio proceso. En este sentido, se considera que el trabajo corporal implica *una autorización en tanto paso previo* que cada sujeto se da y se habilita para entrar en la experiencia y vivenciarla, como así también un esfuerzo, que implica una energía extra- cotidiana para explorar lo otro, lo diferente, lo contrario y que, por lo tanto, en cuanto distinto, ofrece una resistencia que se nos contrapone tal como plantea Byung-Chul Han (2020). Es por esto que el autorizarse involucra un esfuerzo que, por tal, implica habilitarse y disponerse al trabajo de la experiencia de proceso.

De este modo con el transitar de los encuentros que se ofrecen en el marco del cursado de la unidad curricular, se observa cómo les estudiantes al dar continuidad al proceso y adentrarse en él, cada une desde su ritmo, comienza a dar lugar a diversos matices en torno a la exploración. *¿Cuál será el tiempo, el ritmo de la autorización?*

Se evidencia con el transcurrir de los encuentros la permanencia en diversos estados tónicos que posibilitan otros modos de estar, de moverse, de relacionarse con les otres, con el espacio. Se observan búsquedas, intención en torno a la exploración, y por tanto, un tiempo otro que se le da al proceso que la misma conlleva. Al encuentro, pero también al no encuentro de nuevos devenires. Se escuchan reflexiones que surgen en el después, en torno a la vivencia de sensaciones ligadas a detalles reconocidos en ajustes tónico-posturales, que no es sin el tiempo del proceso que lleva a hacer la propia experiencia.

Tiempo que es necesario en algunas ocasiones demorar, para no llenar de sentidos de antemano, para dar lugar a lo que va siendo, disponiéndose a lo que se presenta y teniendo la posibilidad de permanecer en las vivencias, habitar y habilitar las preguntas que de ellas surjan, para profundizar y transformar las vivencias en experiencias significativas para la construcción de su futuro rol profesional.

Se considera que este modo es propuesto desde la concepción en torno al proceso corporal que se tiene, se busca suceda para dar lugar a que les estudiantes realicen el pasaje "ligando, articulando, conectando, relacionando lo anterior con lo posterior" (Marazzi, 2011, p. 141) y dejando al proceso acontecer a partir y en torno a la vivencia. En palabras de Cipolla, Echenique, Vidal (2018) se trata de "demorar en la experiencia las facultades interpretativas, que rápidamente buscan dar un sentido, entonces, así, dar lugar a la aparición de saberes y certezas provisorias, que son inherentes a la experiencia y sólo ocurren allí, en ese estar" (p. 230).

La conclusión de este escrito trae la resonancia de dejarse habitar por los interrogantes que trae la presencia del cuerpo otro y las diferentes experiencias que se atraviesan en el proceso de la grupalidad. Nos interpela en torno a la decisión de autorizarnos frente a la incertidumbre, devenir con ella, como un modo de involucrarse y posicionarse en lo que implica la experiencia corporal. Por otra parte, nos permite repensar el lugar que se le brinda a la metáfora, a la experiencia, a los lenguajes poéticos que acercan otros lenguajes artísticos. Nos invita a reflexionar cómo entre ellas se

arma una trama con puntos de enlace, que abre la posibilidad de nuevas perspectivas. Y a la vez, permite ubicar la transmisión de técnicas y recursos no como recetas a aplicar de manera limitada, sino siendo aprehendida y utilizada en resonancia tónico-corporal con quienes se la comparte. Por último, reflexionamos en torno a la propuesta de la unidad curricular que invita a les estudiantes a ampliar la experiencia de transitar el cursado de un modo que involucre la presencia, la implicancia, la autorización y el compromiso con lo humano y sensible de habitarnos y relacionarnos con otres.

Referencias Bibliográficas

Cipolla, F. Vidal, M. (2024). Programa de Unidad Curricular Técnicas y Recursos Corporales, comisión 1 y 3.

Cipolla, F., Echenique, A., Vidal, M. (10-11 de agosto de 2018). *Miradas que escuchan: El encuentro de diversos lenguajes en la formación corporal de psicomotricistas* [Ponencia]. 4° Congreso de Educación y Salud, utopías y desafíos de la inclusión, Córdoba, Argentina

Han, B. Ch. (2020). *La expulsión de lo distinto*. Herder, Barcelona.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.* [Conferencia]. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y XXI. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf

Marazzi, M. (2011). El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación de la organización temporal en el funcionamiento psicomotor. En Leticia Gonzalez. (comp.) *Temas de investigación en psicomotricidad*. EDUNTREF

Marazzi, M. (2013). *Reflexiones acerca de las técnicas en Psicomotricidad y en la formación corporal del psicomotricista*. Artículos escritos a partir de la experiencia en las cátedra de Formación personal corporal II y III de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Untref.

Nancy, J (2007). *La comunidad enfrentada*. La Cebra.

Los discursos y sentidos que se construyen en la experiencia de formación de la escuela popular

Lic. Comba, Ana Laura
anacomba@upc.edu.ar
Lic. Far, Lila
lilaf@upc.edu.ar
Lic. Montich, Paola
paomontich@hotmail.com
Lic. Navarro, Ivana
ivananavarro@upc.edu.ar
Lic. Soto, Carolina
carolinasotopsm@gmail.com
Lic. Sotomayor, Matias
mlsotomayor@upc.edu.ar
Lic. Tobares Soledad
soledadtobares@upc.edu.ar
Lic. Martínez, Gabriela
gabrielamartinez@upc.edu.ar
Lic. Castro, Victoria
victoriacastro1995@gmail.com
Carrizza Perticarani, Abril
abrilcarrizza@gmail.com
López, María Soledad
msoledadlopez@upc.edu.ar
Quiroga Aguilera, Nahir Nicole
nahirquirogaaguilera@upc.edu.ar
Zuñiga Cardinali, Milagros Agustina
agusszunigaa@gmail.com[1]

Resumen

La siguiente lectura, remite a compartir la experiencia y saberes construidos de les integrantes que transitan el ciclo formativo de la escuela popular. Aproximarse a la misma, conlleva a recorrer los inicios de construcción de un proyecto de carácter extensionista entre la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y el Servicio de Promoción Humana (SERVIPROH).

1 Todes les autores son parte de la Facultad de Educación y Salud "Dr. Domingo Cabred". Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC).

En este escrito, se realiza una aproximación a los supuestos teóricos que permiten dar cuenta de un modo de hacer y disponerse en el campo de las infancias. Desde una perspectiva de derechos, reflexionamos sobre el rol de les adultes que las acompañan y la construcción de dispositivos lúdicos que sostienen la elaboración de propuesta pedagógicas, en clave emancipadora.

En este sentido, como dispositivo de formación colectiva, se recuperan los discursos de todes les integrantes de la escuela popular, para construir sentidos y conocimiento situado a partir de las prácticas y experiencias cotidianas que surgen del trabajo comunitario, a la vez que se revaloriza como premisa la horizontalidad de la palabra y saberes compartidos.

Además, este escrito, visibiliza la problematización de las políticas públicas destinadas a la infancia y en consonancia con esto, la distribución de los cuidados y las corresponsabilidades dentro de las organizaciones sociales.

Los inicios del encuentro: entre educadoras comunitarias, docentes y estudiantes

El siguiente escrito pretende compartir al lector la construcción del relato de experiencia de un proyecto que se inició con una invitación de una organización de la sociedad civil de la ciudad de Córdoba para participar de talleres formativos en relación a temáticas vinculadas a los cuidados y los procesos de desarrollo de las infancias. El equipo profesional interdisciplinario (actualmente DIFES), se acercó al dispositivo y realizó diversas reuniones con las educadoras populares (referentes de los espacios de niñez) para conocer las propuestas y preocupaciones que surgen en cada territorio, la inclusión de redes, el sentido de los espacios de las infancias, sus objetivos, el rol de las educadoras y la importancia del juego como derecho.

A partir de dicha experiencia, conformamos un equipo de trabajo entre una organización de la sociedad civil y el equipo profesional del DIFES. Diseñamos y co-construimos los primeros encuentros con una metodología de intervención participativa e interdisciplinaria que nos permitió reflexionar acerca del rol de les adultes que acompañan las infancias.

En este sentido, como dispositivo de formación colectiva, intentamos construir conocimiento situado a partir de las prácticas y experiencias cotidianas que surgen del trabajo comunitario, revalorizando como premisa la horizontalidad de la palabra y saberes compartidos.

Desde estos comienzos, el proyecto se llevó a cabo en articulación con las prácticas profesionalizantes de las carreras de Psicomotricidad (Práctica 3: Eje Promoción del desarrollo psicomotor) y Licenciatura en Psicopedagogía (Práctica 5: Eje Proyectos socioeducativos en espacios comunitarios). Además, la participación de estudiantes y adscriptes de carácter extensionista permite pensar que este recorrido formativo se constituye como un precedente en vistas de la curricularización de la extensión universitaria.

En ese marco, desarrollamos el primer ciclo formativo con educadoras comunitarias desde el proyecto de Escuela Popular, por Disposición de Secretaría de Extensión UPC N° 054/2019. Un año más tarde, nos presentamos a la 2° Convocatoria a Proyectos de Extensión con compromiso social "Universidad, territorio y compromiso social", logrando la certificación mediante Disp. Sec. Ext. N° 017/2020.

Teniendo en cuenta el contexto de pandemia (covid 19) y considerando la realidad social, el proyecto se centró en plasmar desde un trabajo colectivo la re-visión de la sistematización de la experiencia transitada en el 2019 poniendo en valor las voces de les actores y permitiendo la producción de conocimientos situados en relación a las temáticas de las infancias, el rol de les adultes y las organizaciones sociales.

Desde el año 2022 hasta la actualidad, las condiciones económicas por el desfinanciamiento de los aportes centrales que recibía el equipo de la organización de la sociedad civil (fondos provenientes del extranjero) sumado a la irregularidad en el pago de los ingresos de los programas del Estado, produjo un debilitamiento hacia el interior de la organización afectando al equipo técnico y por lo tanto el acompañamiento de las comunidades.

No obstante, con este proyecto continuamos sosteniendo el trayecto formativo junto a las educadoras comunitarias, estudiantes, egresades y docentes atendiendo a los intereses y temáticas emergentes que se ponen en consideraciones en instancias de reflexión colectiva.

Supuestos teóricos, criterios y principios que fundamentan y sostienen este proceso colectivo

La escuela popular de formación en infancias con educadoras comunitarias desde una perspectiva de género, nos posiciona como señala Mara Lesbegueris (2019), en "repensar las dinámicas del poder, descolonizando y despatriarcalizando nuestras teorías y prácticas, para habilitar un 'buen vivir' para las infancias" (s/p). En esta clave pensamos y problematizamos en relación a la distribución y feminización de los cuidados, los procesos de identidad corporal y la construcción de los dispositivos lúdicos.

Este proyecto se sostiene bajo la concepción de la educación popular que pretende la construcción del conocimiento a partir del reconocimiento mismo de la realidad y contexto en la que se lleva a cabo. Desarrollamos un dispositivo de formación mediante talleres itinerantes, circulando por las distintas cooperativas barriales que son parte de la organización.

En esos encuentros, abordamos colectivamente diferentes temáticas que nos interpelan y surgen a partir de las propias comunidades. Así, la creación de conocimiento tiene en su centro a les actores de la comunidad y es elaborado por elles mismes; otorgando legitimidad y un lugar protagónico al saber que emerge de un contexto situado.

Por consiguiente, la educación popular está orientada a una participación transformadora que pone en juego la subjetividad del encuentro dando lugar a la cir-

culación e intercambio de diversos saberes hacia una construcción dialéctica del conocimiento. En este sentido y desde un rol "sustantivamente democrático" (Tomassino, 2016), propio de un proceso de relación horizontal que aloja y reconoce la alteridad, el proyecto considera los saberes y sentires de les actores implicades para pensar intervenciones participativas y emancipadoras.

En este marco Montenegro, Lupicinio (2006), plantea que las corrientes en intervención social comunitaria, presentes en el ámbito profesional y académico, hacen énfasis en que las personas afectadas por los problemas sociales deben ser parte de la solución de estos problemas y no meros beneficiarios o receptores de las acciones de transformación social sobre sus realidades.

Los discursos y sentidos que se construyen en la experiencia de la escuela popular

Este proyecto se realiza, como hemos mencionado, a través de la co-gestión entre educadoras populares, profesionales de la organización social, estudiantes, adscriptes y docentes de la FES. Como dispositivo de formación colectiva, intentamos construir conocimiento situado a partir de las prácticas y experiencias cotidianas que surgen del trabajo comunitario, revalorizando como premisa la horizontalidad de la palabra y saberes compartidos. Compartimos a continuación los decires de les participantes.

La escuelita en voz de las educadoras comunitarias

En este apartado, nos interesa poner en valor las voces de las educadoras de los centros comunitarios educativos y espacios de niñez a modo de reflejar sus procesos de implicación y los sentidos que construyen en torno a su participación política pedagógica en la escuela popular.

Los discursos son recuperados de los encuentros de trabajo que llevaron adelante les estudiantes de las prácticas profesionalizantes enlazadas al proyecto, a partir de una propuesta lúdica que invita a pensar desde las siguientes preguntas disparadoras:

¿Qué lugar ocupa la escuela popular en sus prácticas cotidianas?

- *"Un lugar a donde todos aprendemos, tanto promotoras como así los niños* (escuchar, aprender, resolver, compartir, sentir, ayudar)"
- *"Escuchando, aprendiendo, opinando, compartiendo experiencias"*
- *"Para aprender, y transmitir a los niños lo aprendido"*
- *"Interactuando con los pares en charlas constructiva de saberes varios, la comunicación y juegos junto a todo lo que compartimos"*
- *"Testimoniando experiencias, compartiendo saberes, llegandome a los espacios para conocer otras realidades"*

- *"Me siento cómoda, está bueno escuchar y ver cómo trabajan en otros espacios porque creo que en base a las vivencias de todos podemos aprender y ayudarnos"*
- *"Me siento abierta a escuchar otras opiniones, otros saberes. Aceptarlas, aunque a veces no esté de acuerdo, y compartir con libertad nuestra vivencia y que pueden servir para otras de igual manera…que otros saberes pueden enriquecerme a mi"*
- *"Me siento libre de expresar algo del conocimiento que tengo"*
- *"En los espacios de formación y capacitaciones que compartimos en la escuelita popular junto a las demás promotoras y compañeras en general me siento libre de poder expresar y compartir ideas y conocimientos"*
- *"Me pienso escuchando, tratando de aprovechar a cada uno de los que participamos, compartiendo tiempo" "Alegre participativa y reflexiva".*

¿Cómo se transfieren los aprendizajes compartidos en la escuela popular a las planificaciones?

- *"A través de lo aprendido lo vivido, en lo cotidiano, con todo el corazón a pleno, realizando planificaciones basadas en los temas de la escuelita donde los niños puedan conversar sobre estos temas. Conversando con los niños y yo como cocinera a la hora que están comiendo en un ida y vuelta."*
- *"A la hora de pensar en ideas o formas en que podemos llevar a cabo una actividad, tengo en cuenta lo que vemos en la escuelita cómo armarla y pensarla para los niños". "Las traslado en temáticas para trabajar con los niños ya sea en un juego o en una charla abierta con dibujos y participación de los niños o bien guardando información para utilizar en algún momento necesario"*
- *"Con los aportes de la escuela y nuestro interés logramos planificar"*
- *"Lo que aprendemos en la escuela popular es de mucha ayuda y aprendizaje para luego poder hacer llegar a nuestros niños en forma de juegos y enseñanzas lo aprendido"*
- *"Tratando de buscar información para poder hablar con los niños y niñas del espacio. Realizando afiches o dibujos sobre el tema"*
- *"Participando entre todos, realizando afiches de un tema, reflexionando y aportando cada uno un poco"*
- *"Creo que lo traslado a los niños a través de lo aprendido (poco porque soy muy nuevita)"*

¿Qué aportes se llevan del proceso de formación de la escuelita?

- *"En lo que va del año asistí a un encuentro sobre la drogadicción y la verdad no me gustó (en el sentido que hubo muchas preguntas y pocas respuestas)"*

- *"El primer encuentro me gustó. El segundo no fue dinámico. El tema es interesante, pero fue como una clase muy densa"*
- *"Lo que se habló sobre bullying y adicciones"*
- *"Considero que aún no ha terminado y queda por aprender"*
- *"El aporte adquirido y llevado a cabo fue, desde principio de año, los derechos y poder manifestarlo como método de respeto"*
- *"Cómo se dieron los temas más guardados y de público conocimiento y, cómo se repitieron en todos los territorios"*
- *"Me llevo muchas herramientas que, a futuro las voy poner en práctica tanto en el espacio socioeducativo como en mi vida diaria"*
- *"Aporte de compartir…de distenderse y tomarlo como un momento para llenarnos de experiencias y también los temas que se tratan: el problema del consumo o cualquiera que sea observar, escuchar, guardar la información para usarla en los casos que sean necesarios"*
- *"Me llevo muchos conocimientos, experiencias y muy buenos momentos compartidos". "Formas de ver o pensar situaciones que antes no se me hubieran ocurrido. Muchos valores, aprendizajes y sabiduría para seguir trabajando con los niños de mejores maneras"*
- *"Aprendizaje. Reforzar algunos temas ya que nunca dejamos de incorporar conocimiento"*
- *"Me gustó mucho porque es muy rico, es aprender un poco más en temas como adicciones, etc."*

La escuelita en la voz de estudiantes y egresades extensionistas

En este apartado, acercamos las voces de les estudiantes como participantes del proyecto desde las prácticas profesionalizantes y extensionistas.

¿Qué es ser une estudiante extensionista?

Ser estudiante extensionista es una experiencia, una práctica, un hacer, un aprendizaje más en la vida universitaria. A la vez, enriquecedor como futuro profesional.

Pues, ser estudiante y al mismo tiempo formar parte de estos proyectos nos brinda la oportunidad de acompañar y comprometernos con estos espacios y la comunidad en este diálogo e intercambio de saberes en construcción.

Como estudiantes creemos que involucrarnos y transitar los espacios es clave para ser conscientes de la realidad que nos atraviesa y desde allí, construir conocimientos que visibilicen las problemáticas reales que emergen de los propios contextos.

En este sentido, ponemos en valor el rol de les estudiantes y egresades dentro de las funciones extensionistas desde una participación activa ya que formamos parte de equipos de trabajo sensibles a la realidad social.

Consideramos que este "ser parte" es una invitación a interpelarnos, interrogarnos acerca del propio pensar y accionar, deconstruir y reconstruir saberes en interdisciplina e intersectorialidad.

Estas prácticas extensionistas proyectadas desde la universidad contribuyen a una formación académica responsable y comprometida, pudiendo comprender problemáticas del escenario actual desde una mirada sociohistórica y cultural. Esto implica una relación dialógica en donde está presente el conocimiento académico y los saberes populares.

Ser estudiantes extensionistas es una experiencia porque, como expresa Larrosa "la experiencia me forma y me transforma" (2006, p. 46). Es decir, nos convoca a poner el cuerpo en juego desde un lugar de apertura y responsabilidad social que nos implica en términos subjetivos.

La escuelita en la voz de les docentes

Actualmente, la escuelita nos encuentra en la defensa y la lucha por los derechos de las infancias, las comunidades y el reconocimiento del trabajo de las mujeres como educadoras en las tareas de cuidado. Compartimos los sentidos colectivos frente a la realidad adversa de fragmentación, vaciamiento y diferentes tensiones a las que nos enfrentamos en la actualidad como una necesidad y deseo de constituir un acto performativo.

Es necesario defender los procesos que se dan en los territorios, ya que forman parte de espacios valiosos de co-formación para estudiantes extensionistas y de prácticas profesionalizantes.

Justamente este proyecto tiene como objetivo visibilizar los conocimientos populares, legitimar las voces de las educadoras dentro de lo académico, y promover la formación de estudiantes desde una perspectiva de extensión crítica hacia el compromiso social en una relación dialéctica entre universidad y comunidad.

Como docentes extensionistas de la universidad pública, visibilizamos las necesidades de los territorios, acompañando a las educadoras populares que viven los recortes presupuestarios, los contratiempos en la continuidad de los programas socioeducativos y el escaso recurso de fondos en los programas de niñez.

La existencia y el sostén a lo largo de estos años del proyecto de escuela popular es con las educadoras. Hoy ellas atraviesan tiempos complejos con las urgencias en los territorios, condiciones de desigualdad social y económica que ponen en riesgo los procesos de desarrollo, aprendizajes y cuidados de las infancias y sus familias.

El Estado y sus instituciones junto con las organizaciones de la sociedad civil deberían propiciar políticas de cuidado y ser garantes de derechos humanos que to-

man forma y se desarrollan en los espacios territoriales.

De este modo, estos espacios se tendrían que consolidar para generar condiciones más igualitarias y equitativas, frente a las temáticas de las infancias, las juventudes y las familias. Sin embargo, la complejidad de la realidad social y económica de las comunidades con las que construimos este proyecto se encuentra permanentemente atravesada por emergentes y situaciones críticas que ponen en riesgo las prácticas de cuidados y acompañamiento a las infancias y juventudes, dejando al descubierto la vulnerabilidad de sus derechos.

A nosotres, docentes de la universidad pública, parte del Estado, nos interpela, moviliza y motiva acompañar y promover espacios de formación crítica que enriquezcan el trayecto de nuestros estudiantes en diálogo entre organizaciones e instituciones de la comunidad.

Reflexiones finales

En esta experiencia de relato se ponen en valor los discursos de las educadoras en diálogo con la universidad. Los mismos tienen un lugar significativo en las políticas públicas diseñadas para las infancias y el fortalecimiento familiar.

Son alrededor de treinta mujeres, distribuidas en cinco centros educativos comunitarios de la ciudad de Córdoba las que trabajan con aproximadamente doscientos cincuenta niñes, y dan cuenta -desde su labor- respecto de las brechas sociales económicas y culturales que atraviesan las infancias, juventudes y familias en sus territorios.

Por ello, en este relato de experiencia nos resulta importante compartir las voces que emergen del primer encuentro de la Escuela Popular en relación a las realidades de los territorios en el inicio de este 2024:

Estamos…

- *"En una situación muy complicada ya que no tenemos los recursos necesarios para comenzar"*
- *"Parados en el medio de la nada misma"*
- *"Mal, con incertidumbre de no saber qué va a pasar"*
- *"En tanto profesora de practicantes que se forman en los socioeducativos estoy preocupada por las estudiantes que ven en peligro su formación"*

Valoramos que…

- *"Cuando los niños nos ven, nos preguntan cuándo comenzamos"*
- *"Que a pesar de todo, los niños siguen buscando poder seguir juntos"*
- *"Valoramos el acompañamiento de las profesionales"*
- *"La lucha colectiva. El compromiso de seguir apostando por los espacios para las infancias"*

- *"Reconocemos el valor de los socioeducativos para los practicantes, para la comunidad, porque permite y acompaña el desarrollo de quienes participan allí, permitiendo la práctica de la ciudadanía"*

Necesitamos…

- *"Que se apruebe el proyecto para poder garantizar el espacio para los niños".*
- *"Comenzar proyectos nuevos para nuestros niños"*
- *"Esperar una respuesta positiva"*
- *"Que se reivindique nuestra lucha en las organizaciones"*
- *"Que el socioeducativo comience porque es un espacio de contención para los niños"*
- *"Que se abran los espacios para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer su participación, que genera condiciones para aprender a convivir"*

¿Qué hacemos?

- *"Por el momento, sólo entregar una merienda"*
- *"Por ahora, solamente, una cena, dos veces a la semana, para cincuenta niños por falta de recursos"*
- *Contamos…*
- *"Con algunos recursos para la merienda y muy poco material para comenzar"*
- *"Amor por los niños"*
- *"Sólo con la ayuda de una ONG que nos da por mes pollo, verduras y fruta"*
- *"Con las redes informales"*

Estos discursos son necesarios para establecer abordajes más complejos desde una perspectiva intersectorial, que permita problematizar críticamente y en términos de corresponsabilidad. Del mismo modo, pensar en conjunto el diseño de políticas y programas destinados a las infancias, juventudes y a las adultas que acompañan su desarrollo, crecimiento y aprendizaje para la ejecución de prácticas efectivas.

Es por esto, que consideramos relevante la continuidad y el sostenimiento de estos dispositivos de encuentros permitiendo una evaluación y regulación de estos espacios en permanente diálogo con las educadoras comunitarias, a fin de pensar estrategias para generar condiciones de igualdad, equidad social y de garantizar calidad de vida de les sujetos.

En tal sentido, el trabajo -desde una perspectiva de extensión crítica- propicia los lazos entre la comunidad y los territorios y permite el intercambio de saberes para la construcción de conocimiento situado.

Referencias Bibliográficas

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Editorial Aloma.

Lesbegueris, M. (2019). *Ensayo sobre género y psicomotricidad.* Material no publicado.

Montenegro, M.; Montenegro, K.; Lupicinio, Í (2006). Acción comunitaria desde la psicología social. *En Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Editorial Grau. (57 - 88).

Tommasino, H.; Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.* Universidades, (67),7-24 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003

Orientaciones para el diseño y desarrollo de prácticas de la enseñanza accesibles en el contexto escolar

Rubiolo, Paula [1]
paularubiolo@upc.edu.ar
Sarmiento, Eliana
eliana@upc.edu.ar

Resumen

Este trabajo destinado a educadores ofrece un marco orientador para pensar la accesibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque de derechos que, mediante el diseño de acciones pedagógicas centradas en el respeto por las diversas formas de aprender, garantice la igualdad de oportunidades.

El documento plantea la problematización de las prácticas como punto de partida para reflexionar sobre aquellos aspectos que obstaculizan la participación de las y los estudiantes con discapacidad en la escuela.

A modo de propuesta superadora se ofrecen una serie de pautas metodológicas para el diseño y el desarrollo de prácticas de enseñanza a partir del diseño universal para el aprendizaje (DUA) como marco para la selección de estrategias y recursos que atienden a la diversidad de las y los estudiantes en el aula.

Introducción

El objetivo del documento es ofrecer estrategias pedagógicas, un recurso actualizado que posibilite pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje como derecho, en tanto permita vehiculizar una multiplicidad de formas de acceder al conocimiento. Su desarrollo surge de aportes teóricos sobre la temática (Alba Pastor, 2012; Anijovich, 2014; Brailovsky, 2020; Giné, 1993; Ferioli, 2011) entramado con las experiencias y prácticas docentes de las autoras, en contextos escolares de aulas heterogéneas.

Se ofrecen algunas pautas esenciales que, en contextos de aulas diversas, garanticen la accesibilidad. El punto de partida ha sido pensar en estrategias dirigidas a estudiantes con discapacidad y en la identificación de apoyos necesarios. Sin embargo, al reconocer que sus aportes no resultan exclusivos para este colectivo, se busca contribuir al enriquecimiento de estrategias educativas que beneficien a cualquier estudi-

1 Facultad de Educación y Salud. UPC.

ante que habita el aula, asumiendo el desafío de dejar atrás las barreras pedagógicas (Echeita y Ainscow, 2011) que obstaculizan su protagonismo en los aprendizajes.

1. Posicionamiento teórico

El enfoque de derechos, con el objeto de generar condiciones para la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, nos convoca a pensar las prácticas de la enseñanza en clave de accesibilidad.

> La accesibilidad universal es aquella condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma y natural posible (Consejo Interuniversitario Nacional, 2020, p. 5)

Este concepto general expresado en los tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) constituye el marco referencial para focalizar en la accesibilidad académica.

Democratizar el acceso al currículum de todas y todos los estudiantes requiere indispensablemente la valoración de los modos particulares de aprender, la identificación de barreras para la participación y el aprendizaje y la formulación de propuestas en clave de accesibilidad.

2. La problematización de las prácticas como punto de partida

Para poder identificar, analizar y cuestionar el sentido de nuestras prácticas pedagógicas en la búsqueda por abordar y comprender sus implicancias se recuperan las reflexiones de Giné (1993), quien realiza un análisis acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación especial en la década del 90. Más allá de los años transcurridos y la evolución de las miradas, su valoración resulta vigente hoy en función de la recurrencia de estos posicionamientos en las prácticas docentes. El autor menciona algunos aspectos críticos que dificultan o imposibilitan la consecución de los objetivos educativos.

- La actuación del profesorado es excesivamente protagonista en detrimento de la acción de las y los estudiantes.
- Las oportunidades para que las y los estudiantes ejerzan su autonomía resultan insuficientes; es práctica común que otra y otros decidan los más mínimos detalles sobre su vida, reduciendo el ámbito de toma de decisiones en lugar de promover el rol activo de los estudiantes.
- Bajo supuestos de adecuación a los niveles de desarrollo y competencias personales y curriculares se plantean actividades carentes de significado y relevancia, repetitivas e incluso empobrecedoras.

- Los aprendizajes propuestos a niños, niñas y jóvenes en ocasiones resultan escasamente funcionales respecto a las necesidades actuales y a las exigencias de la vida futura, fuera del entorno escolar. En algunas propuestas se imponen miradas capacitistas que reducen el aprendizaje de saberes a actividades prácticas en desmedro de la adquisición de contenidos disciplinares.

La problematización de las prácticas docentes y la revisión de las posiciones respecto de las y los estudiantes resultan aspectos clave y necesarios para diseñar propuestas superadoras, que contribuyan a hacer del aula un espacio más justo y accesible.

> Los docentes necesitamos ser arquitectos, porque nuestras aulas merecen ser pensadas desde la perspectiva de la accesibilidad, de la presencia de instrumentos y de recorridos posibles pensados desde antes, como medios útiles para alcanzar los fines deseados. Pero también necesitamos ser anfitriones, para que el aula sea un lugar cómodo y caracterizado por el cuidado, con todo lo que ello implica. Cuidar es prestar atención al otro, es pensar en el otro, es brindar el tiempo propio al otro, un tiempo amoroso y honesto (Brailovsky, 2020, parr. 6)

Consideramos que este lugar de arquitectos y anfitriones invita a pensar en los aspectos previos, *el antes o la antesala del proceso,* aquello que hará del escenario áulico un lugar diseñado para que los aprendizajes sucedan.

La enseñanza no es un proceso arbitrario, una actividad mecánica o meramente intuitiva. Enseñar es un acto intencional y con sentido que se apoya en diversas acciones y decisiones que se constituyen en puentes para garantizar aprendizajes. Anijovich y Mora (2009) definen las estrategias de enseñanza como el "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar y promover el aprendizaje" (p. 23).

Es relevante recordar que el diseño de estrategias y recursos para la enseñanza pueden constituirse en barreras para acceder y participar o pueden ser facilitadores del aprendizaje. Por ello, atender de manera especial a la fase del diseño, planificación o programación de la enseñanza es una invitación a poner en práctica una concepción de la enseñanza que reconoce que cada persona tiene un bagaje de experiencias únicas y diferentes, desde el que construyen su propia interpretación de la realidad, situada en un tiempo y espacio particular. Así entendida, la intervención educativa (Gvirtz y Larripa, 2003) necesariamente partirá de los significados singulares, respetando características, ritmos, intereses y motivaciones personales.

3. Las prácticas en clave de Accesibilidad

Para garantizar accesibilidad, el diseño de propuestas educativas debe analizar las barreras existentes y disponer de estrategias de apoyo (comunicativo, físico, educativo, emocional, personal, tecnológicos) para hacer que el entorno, los dispositivos y los contenidos escolares sean accesibles.

Recordemos que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad indica en el Artículo 9:

> A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso. (Naciones Unidas, 2006, p. 10)

Esto es una invitación a considerar la necesidad de que los entornos educativos brinden las oportunidades de participar e implicarse en el aprendizaje, como señala la Alba Pastor (2012) es necesario que la enseñanza se plantee desde una perspectiva compleja, con un enfoque flexible y capaz de proporcionar los ajustes necesarios.

En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA- constituye un marco para pensar propuestas de enseñanza enriquecidas, con opciones, oportunidades y recursos para que todas y todos puedan acceder a las experiencias de aprendizaje. Implica realizar valoraciones respecto de las condiciones en que el aprendizaje sucede y tomar decisiones que permitan anticipar acciones para estudiantes con características diversas.

A continuación, se comparten algunas orientaciones metodológicas que no aspiran ser recetas estructuradas a seguir sino pautas para mirar y mirar-se en la tarea de enseñar.

4. Pautas metodológicas para las propuestas de enseñanza.

4. 1. Aspectos para pensar a priori la construcción y el desarrollo de una propuesta

Entorno de aprendizaje

En este punto se plantea como un aspecto fundamental poder ofrecer un ambiente seguro, que resulte accesible, no sólo desde el punto de vista físico sino también que pueda considerar la accesibilidad cognitiva, es decir que promueva la estabilidad de los vínculos, las actividades y los materiales como aspectos básicos para brindar seguridad a las y los estudiantes en el ejercicio de una mayor autonomía.

Anijovich (2014) refiere a la escuela como “todo - espacio de aprendizaje”, porque además de aprender en el aula también se aprende en los espacios escolares en los que, a partir de diferentes recursos, se puede interactuar con otros (p. 43). El espacio definitivamente no es neutro y poner atención en ello permite reconocer barreras y facilitadores para el aprendizaje. Las autoras recuperan las palabras de Chiurazzi (2011) en este sentido:

> Es por ello que de forma silenciosa la escuela enseña y puede impedir o facilitar formatos alternativos, dificultar o promover la movilidad y el encuentro, restringir o permitir las simultaneidades (lo individual y lo colectivo) ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, contribuir al ejercicio del control o habilitar condiciones para actuar en libertad (Anijovich, 2014, p.44)

Por esto resulta oportuno que los entornos de la escuela se piensen y organicen ofreciendo oportunidades que promuevan la comprensión y la participación.

La organización del trabajo en el aula

Consideramos la idea de "buenas rutinas" planteada por Anijovich (2014) como aquellas formas de trabajo que contribuyen a mejorar los aprendizajes, favorecen la creación de hábitos y promueven el desarrollo de la autonomía.

Es necesario ofrecer rutinas y ambientes predecibles donde se promuevan vínculos estables, con una lógica organizada en las actividades, en el tiempo y en el espacio. De manera coincidente Ferioli (2011) resalta la importancia de brindar información de manera clara y organizada a través de rutinas, calendarios y actividades, con referencias o claves, que se ejerciten y practiquen de manera consistente. Estos aspectos permitirán anticipar lo que sucederá y en consecuencia tener mayor control y seguridad al interactuar sobre el ambiente.

Figura 1. Indicadores ambientales con diferentes formatos: objeto concreto, fotografía, pictograma, palabra escrita en tinta y en braille.





Descripción de la imagen: en la fotografía de la izquierda: un armario que en su puerta posee indicadores con objetos, palabra escrita y pictogramas de su contenido: tenedor, cuchillo y cuchara. En la de la derecha: una puerta cerrada con un cartel que indica "baño de personal" con diferentes formatos: objeto, fotografía, pictogramas, texto escrito y braille. Fin de descripción.

Figura 2. Calendario semanal con referencias de las principales actividades de cada día



Descripción de la imagen: fotografía de un recurso que contiene los días de la semana y tarjetas con pictogramas que representan actividades principales de cada uno de los días. Fin de descripción.

Fuente: elaboración propia

Estilos de aprendizaje

Es clave realizar una valoración que permita al docente conocer los modos de ser y estar en la escuela de cada estudiante: cómo establecen relaciones con otras personas, con los saberes, con los materiales, con las situaciones; profundizar en las preferencias, intereses, participación en las actividades de la vida cotidiana, formas de comunicarse y la atención ante diversos materiales y situaciones pedagógicas.

Resulta prioritario el planteo de interrogantes que permitan pensar y diseñar propuestas centradas en las singularidades de cada estudiante. ¿Cuáles son sus intereses y preocupaciones? ¿En qué situaciones manifiesta entusiasmo y motivación? ¿Cómo se vincula con los compañeros, los adultos y los objetos? ¿De qué manera accede y comprende la información? ¿Cómo se comunica? ¿Qué apoyos requiere? ¿Cómo es su atención? ¿Cómo es su ritmo de aprendizaje y sus tiempos para dar una respuesta? ¿Cuándo demuestra mayor autonomía o dependencia?

Valorar el estilo de aprendizaje de cada estudiante, lejos de tener la intención de etiquetar o encasillar, permite afirmar que no existe un único diseño o formato que se ajuste a todos por igual.

La homogeneidad no es un principio que, a la hora de enfrentarse a la tarea de enseñar, permita visualizar y atender las características singulares de cada estudiante. Al momento de plantear una propuesta es necesario considerar diferentes formatos y modos de abordarse como, por ejemplo, mediante la experimentación, el juego, la actividad corporal y la exploración táctil, a través del uso de imágenes (fotografías, pictogramas), ofreciéndose en diferentes grados de complejidad, con la incorporación de recursos tecnológicos.

En síntesis, es clave la reflexión acerca de las múltiples formas de comunicar, interactuar, responder, resolver, construir, aprender de cada estudiante para asumir el desafío de enseñar respetando sus estilos de aprendizaje.

4.2 Aportes de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

(DUA)

El DUA permite delinear propuestas educativas a través de tres principios que buscan diseñar múltiples formas para: a) la motivación, la participación y el compromiso con el aprendizaje, b) la representación y c) la acción y expresión.

Dichos principios ofrecen algunas pautas para la enseñanza que, como señala Alba Pastor (2012), indican la necesidad de ofrecer al estudiantado un amplio rango de opciones de acceso al aprendizaje. Se plantean los siguientes interrogantes como aportes al diseño de las propuestas de enseñanza: ¿Cómo podemos llevar a la práctica cotidiana del aula estos principios? ¿Cómo propiciamos la participación activa? ¿Cómo los aplicamos al currículo para lograr que la enseñanza sea realmente para la totalidad de estudiantes que participan de la clase?

4.2.1. Diseñar pensando múltiples formas para la motivación, participación y compromiso con el aprendizaje.

Este principio invita a ofrecer distintas opciones que promuevan el interés y el involucramiento de cada estudiante, que fomente su protagonismo y la apropiación de los saberes de manera activa. Para ello resulta importante:

- *Considerar las características de cada estudiante:* poner atención en la edad, en la etapa del desarrollo que transitan así como en sus intereses personales; si bien resultan cuestiones obvias es necesario resaltarlas ante la tendencia a infantilizar las propuestas para personas con discapacidad, muchas veces sostenidas en una mirada puesta en el déficit o en la condición. Una estrategia útil puede ser acompañar las consignas o las actividades con imágenes que faciliten su comprensión, pero teniendo en cuenta que las mismas se correspondan con la etapa vital de cada estudiante.

Es importante poner especial atención sobre aquellos intereses que se manifiestan de manera espontánea en cualquier situación de aprendizaje para plantear acciones pedagógicas vinculadas a esta información, lo que implica considerar algunos objetos, materiales o recursos que en una determinada actividad resultan muy motivadores para retomarlos en nuevas propuestas de aprendizaje.

- *Proponer aprendizajes significativos.* El desafío es pensar en la relevancia y el valor que tiene un contenido o actividad. Para sostener el interés de cada estudiante es fundamental considerar la utilidad, la pertinencia y la relevancia que este aprendizaje posee. La clave está en plantear actividades que resulten significativas y valiosas para cada estudiante. con una variedad de opciones personalizadas y contextualizadas, adecuadas a la edad y socialmente pertinentes.

- *Ofrecer opciones que favorezcan elecciones.* En las diversas propuestas cada estudiante debe tener posibilidad de elegir, tomar decisiones de manera cotidiana, comunicar aquello que le gusta o interesa y tener un mayor control sobre diferentes situaciones que ocurren en el entorno. Las elecciones pueden ser inicialmente sencillas, dando la oportunidad de elegir entre dos elementos preferidos como por ejemplo, dos

objetos para jugar o participar del recreo. Este ejercicio de realizar elecciones resulta fundamental para que el estudiante pueda gradualmente aprender lo que implica el derecho a la autodeterminación y constituye la base para tomar decisiones más complejas.

Figura 3. Ejemplos de indicadores con objetos concretos, imágenes pictográficas y relieve que habilitan la elección entre dos opciones posibles.



Fuente: elaboración propia

Descripción de imagen: en la fotografía de la izquierda se observan dos tarjetas que contienen envases de yogur, de dos sabores diferentes. En la fotografía de la derecha se visualizan dos tarjetas separadas por una línea en relieve, la del lado izquierdo contiene un pictograma de un equipo de música y la palabra "recreo" y la del derecho el pictograma de una gorra y la palabra "gimnasio". Fin de descripción.

4.2.1. Diseñar múltiples formas de representación

Este principio pone el acento en que cada estudiante percibe y comprende la información del entorno de manera distinta, en relación con su estilo de aprendizaje. Por esto el desafío docente consiste en brindar diversos modos de acceso que garanticen la oportunidad de relacionarse con el contenido o actividad. Se proponen algunas orientaciones:

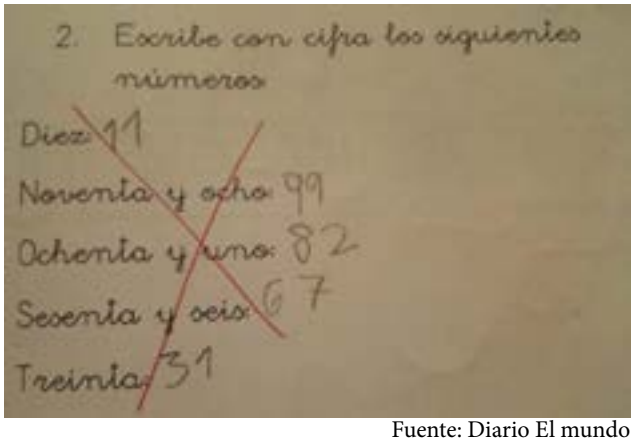
- *Flexibilidad de la planificación.* Los diseños son rutas, mapas que se fundamentan en las observaciones realizadas a *priori* respecto de los entornos, la organización y las características del grupo de estudiantes. Es fundamental reconocer la diversidad en las aulas que requieren prácticas de enseñanza con criterios de flexibilidad para ajustarse a cada momento y situación de aprendizaje. La oportunidad para revisar las propuestas y los recursos no son aspectos propios de la evaluación final, sino que constituyen una parte del proceso donde enseñar se convierte en un desafío atravesado por la complejidad.

- *Presentación de objetivos y propuestas.* Es importante la formulación de consignas y actividades de manera clara, que resulten de fácil comprensión. Poder ofrecer la información pertinente antes de iniciar la propuesta permitirá al estudiante anticipar no sólo lo que se espera de él o ella sino la finalidad que su desarrollo implica. Es clave ofrecer opciones: presentación en diversos formatos como objetos concretos,

imágenes o pictogramas, resaltar la acción a realizar, incluir pistas orales si la consigna es escrita, ofrecer demostraciones o ejemplos.

Las imágenes que se comparten a continuación constituyen ejemplos que interpelan y convocan a valorar la importancia de revisar el modo en que se plantean las consignas.

Figura 4. Imagen de una actividad con una consigna con diversas formas de interpretación.



Fuente: Diario El mundo

Descripción de imagen: fotografía de un cuaderno donde se lee "escribe con cifra los siguientes números, debajo se leen en forma de columna las palabras: diez, noventa y ocho, ochenta y uno, sesenta y seis, treinta y uno. Al lado de cada una se lee la respuesta en lápiz con los números 11, 99,82,67 y 31, respectivamente. Fin de descripción.

Figura 5. Imagen en la que se observa una propuesta de actividad con una consigna poco clara

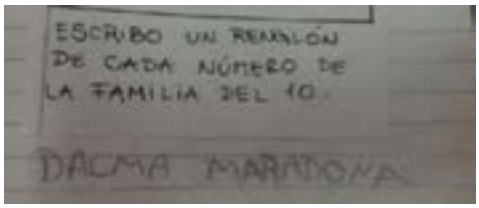
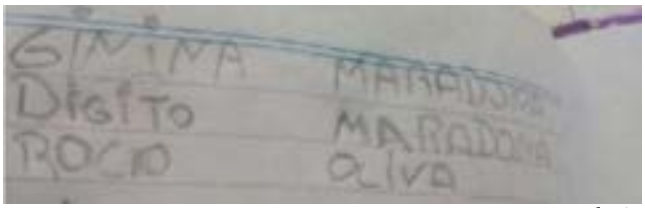


Figura 5



Fuente: Diario Clarín

Descripción de imagen: fotografía de un cuaderno donde se lee "Escribo un renglón de cada número de la familia del 10". Al lado, la respuesta del estudiante: "Ginina Maradona, Digito Maradona, Rocío Oliva". Fin de descripción.

- *Organización (inicio-desarrollo-cierre)*. Ofrecer un ambiente con determinado orden y predictibilidad brinda seguridad. Del mismo modo sucede con las actividades ya que permite al estudiante anticipar la propuesta a realizar, saber con antelación lo que se espera de la misma y por lo tanto tener un mayor control sobre la situación. Los momentos o etapas que componen una actividad deben estar claros: el inicio con la presentación de los materiales y consignas, el desarrollo de la propuesta y el cierre, que permita concluir el proceso realizado.



Figura 6. Organización de una actividad con pasos y recursos ordenados.

Descripción de imagen: fotografía de un joven pelando chauchas y utilizando una bandeja con recipientes para colocar cada parte de la verdura. Fin de descripción.

Fuente: Elaboración propia - Figura 6

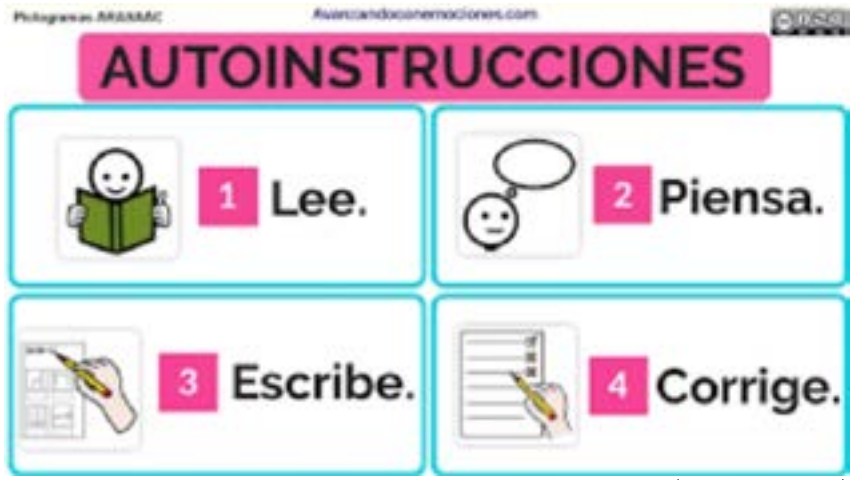


Figura 7. Autoinstrucciones para responder a preguntas

Fuente: ARASAAC (www.arasaac.org)

Descripción de imagen: cuadro dividido en cuatro partes, la primera con el número 1, con la palabra "lee" y el pictograma de una persona con un libro abierto. La segunda tiene el número 2, la palabra "piensa" y el pictograma de persona con un globo de pensamiento. La tercera tiene el número 3, la palabra "escribe" y la imagen de una mano con un lápiz que escribe sobre un papel. La cuarta tiene el número 4 junto a la palabra "corrige" y el pictograma de una mano con un lápiz que completa una lista de control. Fin de descripción.

- *Ofrecer espacio y tiempo para responder.* Cuando el docente propone una actividad es importante la claridad de la consigna, en un formato que resulte accesible y respete las formas comunicativas de cada estudiante, así como ofrecer el tiempo suficiente para responder con autonomía. Suele ser recurrente que, ante la ausencia inmediata de una respuesta, el docente acabe brindando asistencia verbal o física no necesaria generando una actitud de dependencia. El tiempo de espera entre la consigna dada y la realización de la acción es muy importante ya que si no se respeta puede anularse la posibilidad de experimentar y resolver con autonomía.
- *Ofrecer ejemplos, demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones.*

Resulta clave brindar diversas representaciones o demostraciones que den cuenta de lo que se pretende con la propuesta y de lo que se espera de las y los estudiantes en la misma ya que esto permite modelar las actividades y contribuir a su comprensión, disminuyendo la ansiedad que puede provocar el tener que enfrentarse a ellas.

- *Utilizar materiales que favorezcan la experiencia directa:* explorar, sentir, manipular y vivenciar son acciones que orientan la construcción de significaciones en torno a los contenidos propuestos. El uso de estas acciones, como recursos, brindan la oportunidad de poner en juego diferentes formas de percepción y redes de reconocimiento (visión, audición, tacto, olfato, gusto) para aproximarse a conocer el mundo.

Figura 8. Propuesta de actividad de experiencia directa en contextos reales.



Fuente: Freepick

Descripción de imagen: fotografía de las manos de 2 niños sobre la tierra, uno tiene una planta en su mano y la inserta en la tierra. Alrededor se ve una pala de jardinería y un recipiente con otras plantas. Fin de descripción.

- *Presentar escritos con tipografía accesible y realizar ajustes en los textos escritos.* Es necesario que los textos escritos se planteen teniendo en cuenta una tipografía (tipo de letra) sencilla, con buen contraste en relación al fondo, de tamaños adecuados a las características visuales de las/los lectores.

Cuando la accesibilidad cognitiva se refiere a los textos o documentos escritos hablamos de Lectura Fácil, que es una herramienta desarrollada para garantizar el derecho a la comunicación, el acceso a la información y, en consecuencia, promueve la participación, la formación de pensamiento, la autonomía y la autodeterminación. Propone la adaptación lingüística de un texto para facilitar la lectura y comprensión y su implementación no es exclusiva para personas con discapacidad, sino que busca facilitar el acceso de cualquier persona que así lo requiera (IFLA, 2012).



Fuente: Confederación Plena inclusión.

Figura 9. Logo Lectura Fácil

Descripción de imagen: figura de fondo color azul con un personaje que sonríe mientras realiza un gesto con el pulgar hacia arriba y lee un libro. Fin de la descripción.

- *Uso indicadores visuales.* Las presentaciones escritas y también las exposiciones orales resultan más comprensibles si van acompañadas de imágenes representativas que favorezcan el establecimiento de relaciones, la recuperación de experiencias o conocimientos previos y convoquen la atención de las y los estudiantes.
- *Presentación de imágenes accesibles.* Resulta imprescindible que se consideren criterios tales como el tamaño, color, nitidez, contraste de colores y evitar cargas excesivas de información que obstaculicen la percepción de lo prioritario. La imagen debe acompañarse de un texto descriptivo o descripción oral ofreciendo múltiples formas de presentación.



Fuente: Facebook

Figura 10. Imagen una actividad escolar

Descripción de imagen: fotocopia en tonos grises que contiene la imagen de un niño jugando con una pelota y sobre la parte inferior un texto en letras blancas “De qué color es la camiseta de Pepe”. Fin de descripción.

- *Propuestas de agrupamientos variados.* Refiere a la posibilidad de alternar espacios de trabajo cooperativo y espacios de trabajo individual, plantear dinámicas con opciones de agrupamientos flexibles, poniendo en valor el apoyo entre pares valorando lo que cada estudiante tiene para aportar.
- *Planteo de situaciones problemáticas.* Cualquier propuesta que requiera comprender una situación, identificar y analizar datos, ensayar posibilidades de resolución, seleccionar y planificar pasos a seguir se constituye en una situ-

ación problemática para los estudiantes. Puede pensarse en problemas de la vida diaria, del entorno escolar, en relación a un contenido particular de las áreas curriculares, desafíos referidos a los materiales de trabajo o a emergentes del aula, desestimando la idea que las situaciones problemáticas se vinculan netamente con problemas matemáticos.

Se retoma el principio que plantea la propuesta de múltiples formas de representación y se ofrecen algunas pautas para tomar decisiones sobre el diseño, construcción y uso de los recursos pedagógicos.

Tabla 1. Pautas para la elaboración de material accesible

- Apropiados para la finalidad y objetivos propuestos, las interacciones que se quieran propiciar o el tema a desarrollar.
- Adecuados a la edad de las y los estudiantes.
- Susceptible de manipularse (tocarse, olerse, gustarse, sentirse).
- Probados y ejecutados previamente por el docente.
- De material resistente y seguro.
- Motivantes (teniendo en cuenta que lo motivador no es sinónimo de cargado y con exceso de información).
- Que remitan a variadas experiencias.
- Que permitan al estudiante participar e involucrarse evitando aquellos que las/os ubican como mero espectador.
- Cantidad y organización adecuada del material de manera que todas y todos puedan hacer uso del recurso.

4.2.2. Diseñar múltiples formas de expresión y comunicación

Este principio implica que cada docente ofrezca oportunidades para que las y los estudiantes puedan expresar aquello sus necesidades, intereses y aprendizajes por medio de diversos formatos. La comunicación tiene maneras heterogéneas de suscitarse y, por tanto, resulta fundamental ser respetuoso de cada una de estas, dándole lugar no sólo por medio del lenguaje oral, como sucede en la práctica habitual, sino también mediante diversas formas comunicativas.

- *Uso de calendarios, agendas y tableros de comunicación.* Estas herramientas constituyen una excelente estrategia de enseñanza ya que promueven el intercambio con el estudiante, habilitan la expresión de sus deseos, necesidades y sentimientos. Pueden contener objetos concretos, imágenes como fotografías, o material pictórico, texto escrito, rotulado en braille, así como tener diversos diseños, dependiendo del

nivel comunicativo del estudiante. El diseño puede ser muy simple como tarjetas con un único objeto o imagen o de mayor complejidad conformados por categorías generales que se despliegan en acciones que derivan en otras menores, como se ejemplifica a continuación.



Fuente: materiales Aula Abierta ARASAAC (https://aulaabierta.arasaac.org/)

Figura 11. Modelo de tablero de comunicación

Descripción de imagen: tablero con cinco columnas que contienen opciones en pictogramas y palabra referente para beber, comer, vestir, ir y viajar y que responden a dos categorías: me gusta y no me gusta. Fin de descripción.

- *Uso de indicadores.* Es necesario emplear diversos tipos de indicadores o referencias que promuevan la participación de una actividad o la realización de una tarea con autonomía. Existen gran variedad de indicadores que pueden utilizarse pero es importante tener en cuenta que debe comenzarse por seleccionar aquellos que resulten más naturales y claros para representar un espacio, situación o actividad. Por ejemplo: una taza para representar el momento de la merienda.

Figura 12. Calendario de anticipación.



Fuente: Fundación Purísima Concepción (https://fpurisimaconcepcion.org/comunicacion/anticipacion-con-objetos-reales/)

Descripción de imagen: fotografía de un panel con material adherente en en que se observan objetos reales (como rollo de papel higiénico, vaso, plato, cuchara) y pictogramas representativos. Fin de descripción.

- *Participación total – participación parcial.* Esta estrategia implica la descom-

posición secuencial de pasos que componen una propuesta o actividad; el docente debe tener claro cómo se organiza, las partes o momentos que la componen para favorecer la participación del estudiante. Aunque en un determinado momento el o la estudiante, sólo participe de alguna de las etapas es importante valorar y brindar el apoyo necesario que permita gradualmente una mayor actividad e implicancia. Esto debe promoverse durante el desarrollo de todas las actividades mediante el trabajo cooperativo y colaborativo.

5. Reflexión final

Frente al desafío que implica diseñar la tarea docente para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje una experiencia enriquecedora para cada estudiante, puede emprenderse la errónea búsqueda de premisas, actividades y recursos como recetas, sentirse paralizado reproduciendo, de manera mecánica, ciertas acciones sin profundizar su sentido. Sin embargo, también cada docente está convocado y éticamente comprometido a reflexionar sobre sus acciones e intervenciones, problematizando sus prácticas para democratizar la enseñanza al considerar la diversidad como punto de partida.

En síntesis, este documento es una invitación a ofrecer experiencias que, en clave de accesibilidad y sin prejuicios, ponderen la participación de cada estudiante. Las y los niños y jóvenes que transitan las aulas tienen el derecho de aprender y para ello se requiere de docentes que busquen generar puentes, delinear acciones y tomar decisiones para que eso suceda. Es allí, como dice Brailovsky (2020), donde radica la responsabilidad de la tarea como educadores, anfitriones y arquitectos de acercar propuestas que no dejen a nadie afuera, que no invisibilicen presencias, que puedan alojar las diferencias promoviendo la convivencia y celebrando la participación de todos y todas sin exclusiones.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible.* [Archivo PDF]. https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf

Álvarez Ramírez (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad.* Colección CERMI N° 85. Cinca. https://biblioteca.fundacionononce.es/publicaciones/otras-editoriales/el-capacitismo-estructura-mental-de-exclusion-de-las-personas-con

Anijovich R. y Mora S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada de quehacer en el aula.* Aique.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en*

la diversidad. Paidos.

Brailovsky, D. (17 de mayo de 2020). *El docente, arquitecto y anfitrión. La escuela que viene.* https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2020) *Disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables en los Sistemas de Educación a Distancia (SiED) implementados por las instituciones universitarias nacionales y provinciales.* Documento de las Redes redes RID y RUEDA [Archivo PDF] https://rid.cin.edu.ar/documentos/RID%20-%20RUEDA_Accesible.pdf

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 15(1), 9-20. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497

Ferioli, G. (2011). *¿Cómo llegar de manera exitosa al final del túnel? La llave de acceso al currículo nacional: guiando a los estudiantes con discapacidad múltiple en el proceso de adquisición de nuevos conceptos en Nuevos Retos en la Educación Especial* (47-69). Compendio Cabred. Serie de Educación Especial. Ediciones del Copista.

Giné, C. (1993). Las estrategias de aprendizaje y la educación especial, aportación a la educación de alumnos con necesidades especiales a partir del currículo. *Revista Aula de Innovación Educativa* 10.

Gvirtz, S. y Larripa, S. (2003). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza.* Aique.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2012) *Directrices para Materiales de Lectura Fácil.* (Trad. CREAACCESIBLE). (Trabajo original publicado en 2010) https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf

Marcos legales:

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. 13 de diciembre de 2006. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf

Imágenes:

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) (2024). [imagen]. https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-caa

Confederación Plena Inclusión. (2024). Logo Lectura Fácil [imagen]. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/07/logo-lectura-facil.jpg

Diario Clarín (2017). Sociedad: La inesperada respuesta de una nena en su tarea de matemática que se hizo viral. [imagen]. https://www.clarin.com/sociedad/desopilante-respuesta-nena-tarea-matematica-hizo-viral_0_r1_3Qsabb.html?srsltid=AfmBOorau-onJo9Ub3DW4vBFxCCGfuNVZRrd844TdIFSgSXFjvHX-XOp

Diario El Mundo (2017). El niño de 7 años que cuestionó a su profesor de matemáticas [imagen]. https://www.elmundo.es/f5/comparte/2017/10/18/59e72efde5fdea8c288b4583.html

Facebook. Maestros, profesores, docentes (2021). [imagen]. https://www.facebook.com/ExperienciaDocente/photos/fotocopia/1815955001902267

Freepik (2024). Recursos [fotografía].

https://img.freepik.com/foto-gratis/cerrar-proceso-trasplante-plantas_23-2149080699.jpg?t=st=1725052420~exp=1725056020~hmac=1229564487f227e383b16a408f3f5e88d1a9d627874062cd4434102e9a2a869a&w=740

Fundación Purísima Concepción (2019). Anticipación con objetos reales. [fotografía]. https://fpurisimaconcepcion.org/comunicacion/anticipacion-con-objetos-reales/

Reflexiones en relación al objeto de estudio de la psicomotricidad actual. Los aportes de Wallon y Bergés a la especificidad de la psicomotricidad

Perrone, María Juliana
julianaperrone@upc.edu.ar

Resumen

El presente escrito conforma un recorrido de reflexión y enlaces teóricos a partir de transitar un curso de posgrado dentro de la Facultad de educación y salud. Frente a la demanda de realizar un trabajo escrito integrador con los contenidos propuestos se confecciona en una primera instancia el trabajo que luego de las correcciones y devoluciones se transforma y se reescribe en esta actual elaboración.

El trabajo realiza un recorrido de algunos aportes de Wallon y Bergés en relación a la intervención de la práctica psicomotriz, desde la clínica y su praxis.

En el mismo se intenta reflejar las inquietudes que aparecieron y que vienen resonando en la propia práctica profesional, preguntas que se van conformando como interrogantes cada vez más acentuados, con cierto grado de consolidación, se replantea la imperiosa necesidad de seguir investigando en las bases teóricas, en los postulados conceptuales, desde un posicionamiento necesariamente ético en relación a la demanda actual que aparece en la clínica psicomotriz.

En el desarrollo del mismo se enuncian algunos conceptos y nociones del objeto de estudio y cómo estos autores sumaron y fundamentaron las bases que sostienen y operan en la práctica cotidiana de nuestra disciplina.

Y a modo de cierre, se invita a seguir pensando y reflexionando sobre la intervención en la clínica psicomotriz, sobre los cortes epistemológicos que sustentan el objeto de estudio de la psicomotricidad.

Palabras clave: Objeto de estudio, psicomotricidad, cuerpo, práctica psicomotriz.

Introducción

Específicamente desde nuestro recorrido de estudio, vamos haciendo "la gimnástica" (Wallon, 1985: 128), utilizando los textos para abrir preguntas a las viñetas de la propia práctica, como ejercicio de interpelación a la experiencia profesional desde la práctica psicomotriz y, promoviendo y autorizando nuestra escritura.

Apuntes del curso.

Este trabajo surge en primera instancia como requisito para concluir y aprobar el curso de posgrado Clínica psicomotriz desde la perspectiva Wallon-Bergés. En dicha propuesta se invita a problematizar y complejizar las lecturas de Bergés en conjunto y en lo que propone Wallon. Articular dichos autores en relación a la clínica psicomotriz y su praxis, a la dinámica diaria como terapeutas, como profesionales de la salud y educación. Luego una segunda instancia conllevó a reflexionar sobre el primer trabajo escrito y junto a la devolución del mismo, aconteciendo esta reescritura del tema.

Como sabemos la psicomotricidad es una disciplina delineada con fronteras propias y otras que devienen de otros campos cercanos que se fueron reformulando y adaptándose a los objetivos propios. Elementos, fundamentos y autores como Wallon y Bergés permitieron enriquecer y reflexionar sobre nuestro quehacer profesional, sobre todo porque nos brindaron algunos conceptos nodales que hoy sostienen y fundamentan la psicomotricidad.

Durante el transcurso del curso, se revisó el devenir histórico de la disciplina, se abordaron conceptos de Wallon propuestos en el primer curso como: la actitud, como acción de anticipación y preparación para la representación, que posibilita el pensamiento y el funcionamiento psicomotor. Las funciones posturales (eje del cuerpo) en el proceso de identificación y de pensamiento y tónica respecto del eje del cuerpo en la relación al otro/Otro y su entramado socio cultural. Componentes y dinamismo del funcionamiento y su organización: alternancias y preponderancias funcionales. El transitivismo como puntuación afectiva de los gestos de simbolización.

Y se fueron interrelacionando con los postulados y lecturas de Bergés quien aporta en primer lugar a la clínica psicomotriz el método de la relajación terapéutica, el lugar del terapeuta en el "Entre". Reconoce a su vez en Wallon ser uno de los referentes teóricos que fundamentan y dan las bases a nuestra disciplina, conceptos como la relaciones y articulaciones tempranas entre cuerpo y lenguaje. Función y fluctuaciones tónicas, la postura, las crisis tónico emocionales, el eje del cuerpo. Imagen mental, representación e imitaciones, la importancia del orden dialéctico, articulaciones entre sentir, imaginar y el decir, entre otros.

Este material se presentó junto a casos clínicos y la interrelación de los colegas y/o compañeras que también expuso vivencias y experiencias propias que hacen al propio accionar, reflexionando con el marco teórico y enlazando con fundamentos epistémicos que sustentan nuestra práctica profesional.

A partir de este recorrido aparecieron inquietudes que vienen resonando en mi práctica diaria, preguntas que se van conformando con interrogantes cada vez más acentuados, con cierto grado de consolidación, replanteo y con la necesidad o la imperiosa necesidad de seguir investigando en las bases teóricas, en los postulados conceptuales, desde un posicionamiento ético que me identifica. Al decir de Berges (1974):

> La psicomotricidad es un campo nuevo de investigación, pero sin embargo ha tenido un gran desarrollo. La perspectiva histórica me parece en efecto, muy interesante, ya que muestra hasta qué punto los abordajes son diferentes si se sigue la teoría o se mete en la práctica. (p.5)

Algunas de las inquietudes que fueron surgiendo en relación a lo transitado: ¿Podemos pensar en otra clínica psicomotriz? ¿cómo pensamos al cuerpo y sujeto de la práctica? ¿Estaremos frente a un nuevo corte epistemológico de la psicomotricidad? Desde una dialéctica compleja no tan lineal. ¿Cuál es el objeto de estudio en nuestra práctica psicomotriz actual? ¿Qué hacemos, cómo lo hacemos, qué vemos, qué posición tomamos? ¿Qué de la especificidad de nuestra disciplina en los días que acontece?

A partir de estos interrogantes se desarrollan algunas reflexiones enlazadas con diferentes autores referentes, enunciando a partir de este escrito solo algunos que hacen el objeto de estudio de la psicomotricidad, la propia práctica y su intervención y se intenta poner en cuestión los diferentes cortes epistemológicos que sustentan la misma.

Desarrollo

La práctica, la praxis de la psicomotricidad fue y va indicando el camino.

Las modificaciones y momentos de cambio son producto y efecto de la dinámica clínica, que nos interpela y cuestiona constantemente, pues allí hay un sujeto que en su sintomatología psicomotriz habla y es hablado por otro.

La psicomotricidad es una praxis en el doble sentido que tenía para los griegos esta palabra. Por un lado, como un quehacer (con el hacer) y por el otro en su vertiente ética, La clínica implica estos dos sentidos, conformando el quehacer y los interrogantes en los que hoy estamos sumergidos.

Esteban Levin (1993)

Levin, a partir de este epígrafe, nos invita a pensar de lo que sucede en lo cotidiano con la propia práctica profesional, el dar cuenta y fundamentar nuestra praxis en la clínica nos lleva a cuestionarnos, buscar los modos y los cómo; para justificar nuestro quehacer. Pero por sobre todo a posicionarnos desde un lugar ético para reflexionar, investigar y repensar nuestra profesión. Para Bergés (1974) “investigar no es fácil” implica un intercambio entre la difícil tarea de “inyectar teoría en la práctica y, a la inversa, práctica en la teoría”

La psicomotricidad es una disciplina, que pertenece a un campo profesional

de la salud y educación, entramado en un contexto, con cierta historia y trayectoria que se va consolidando y construyendo un camino. Posee un objeto de estudio propio que se conforma con lenguaje técnico, discursos que se constituyen de otras disciplinas y se tejen o se traman en un propio corpus con especificidad de mirada y abordaje. González (2009) afirma que la práctica psicomotriz porta normas, reglas, leyes que son derivadas de la misma palabra psicomotricidad y que dan lugar a los métodos, a los diferentes modos de proceder y obrar, a las costumbres y los hábitos que los psicomotricistas adquieren en su formación.

Por tanto esta profesión que se consolida en las bases tanto teórica como práctica; en las instituciones de formación de grado que se jerarquizan al ser universitarias; posgrado de especialización; investigaciones del campo disciplinar e interdisciplinarias, las asociaciones y/o colegios que brindan el servicio de acompañar, asesorar y legitimar la profesión y egresados que se insertan en diferentes ámbitos laborales dando a conocer sus aportes, necesidad y el reconocimiento social y de otras disciplinas o prácticas profesionales se va constituyendo en el transitar de los años, dando cuenta de su recorrido, fundamentándose con su corpus propio.

García (1991) plantea que la especificidad profesional se puede expresar en diferentes dimensiones, (el saber especializado - el currículo, plan y perfil de egreso - el ejercicio profesional - la inserción laboral - la identidad y status profesional); en donde se convierten en una red particular de relaciones y se van desarrollando simultáneamente con autonomía, cada una de ellas permite nutrir y dar bases a la especificidad profesional. En este quehacer de los profesionales se identifican varios aspectos que influyen y caracterizan a la identidad de una profesión, dado que esta se adquiere al dar cuenta de varias dimensiones en común, al momento de realizar las intervenciones Definiendo así el rol profesional, como el desempeño construido y en vías de complejización de diversos aspectos que hacen al sujeto psicomotricista poder desenvolverse en su ejercicio profesional. Este rol implica asumir una posición, transitar un camino formativo que incluye dimensiones teóricas, experiencias prácticas y técnicas enlazados con procesos interpersonales y subjetivos, combinando de esa manera conocimientos, actitudes, aptitudes (habilidades), saberes y valores que se espera que se adquieran al transitar la formación de grado, de posgrado o permanente. . Por tanto, en la formación en psicomotricidad cobra real importancia, el cuerpo, diálogo tónico, la postura, el movimiento, manifestaciones corporales, sensopercepción, conciencia - representación corporal como así también el poder rescatar y favorecer el potencial creativo, expresivo y comunicativo del sujeto e integrar en forma complementaria, el pensamiento, los afectos, la acción, la sensorialidad y la percepción, considerando que el cuerpo es una construcción en donde confluyen variables personales, históricas y socioculturales. Ubicando al cuerpo del sujeto como lugar donde se articulan todas sus producciones, en relación directa con el espacio, el tiempo, los otros, los objetos, en definitiva, el cuerpo en relación.

Considero que pensar la especificidad de la psicomotricidad hoy, implica retomar conceptos nodales de Wallon y Bergés que han brindado y que la psicomotricidad ha tomado para construir, enriquecer y fundamentar el propio ser y hacer.

Si lográramos hacernos preguntas como las hizo en su tiempo Wallon (1979) a la psicología cuando se interrogó por ¿Cuál es el objeto propio de la psicología, y si lo tiene cómo se distingue de lo que estudian la fisiología y la sociología? ¿Cuál es el método explicativo propio de la psicología si es que existen y en qué medida se distingue de la explicación fisiológica y de la explicación sociológica? Y si cambiamos la mirada de la psicología de Wallon a la Psicomotricidad, a esta disciplina con menos años de consolidación y con un gran desarrollo al decir de Berges, y nos hacemos la misma pregunta ¿Cuál es el objeto propio de estudio de la psicomotricidad? ¿Y si lo tiene que lo distingue de otras disciplinas como la Kinesiología, la Terapia Ocupacional o la Psicología?

Para la AAP La Psicomotricidad es una disciplina que tiene como eje el estudio del cuerpo y su construcción en la *relación con el medio*, en el devenir singular del sujeto: bebé, niño, joven y adulto. La construcción del cuerpo implica, en *una relación dialéctica*, aspectos biológicos, psíquicos, culturales y sociales que dan cuenta de un modo singular de ser y hacer del sujeto con el propio cuerpo, situado en encuentros y desencuentros con el medio. El cuerpo, como eje de estudio, es pensado y planteado desde una mirada y escucha particular, que implica al *sujeto en la relación al Otro/otro y al medio* que lo rodea. Es un cuerpo que se *construye desde las bases biológicas, que son propias de la especie, en relación al Otro/otro,* a través de *encuentros y desencuentros, de acomodaciones y reacomodaciones.* Esta concepción nos lleva a pensar en un cuerpo en relación, un cuerpo del aquí y ahora, un cuerpo vincular, inmerso en contexto e historia particular. Saal (2020) nos comparte sus postulados al pensar sobre ¿Qué cuerpo mira la psicomotricidad? Y enuncia que la psicomotricidad se ocupa del cuerpo de un sujeto que se va formando y construyendo a lo largo de la vida en continua interacción con otros.

Cuántas palabras de estos párrafos que he destacado en letra cursiva, tenemos que darle crédito a los postulados teóricos de Wallon como en una relación dialéctica, se construye desde las bases biológicas, que son propias de la especie, en relación al Otro/otro. De acomodaciones y reacomodaciones. Y otros como la relación al medio, encuentros y desencuentros, el sujeto en relación al Otro /otro y al medio que son propias de Bergés.

El objeto de estudio de la psicomotricidad como disciplina es el cuerpo del sujeto, cuerpo pensado dentro de un marco de construcción, donde se arma a partir de material neurobiológico y en relación con otros, inmerso en un trayecto histórico con un tiempo y espacio particular y singular.

Esta mirada hacia la construcción del cuerpo y a su estructuración psicomotriz, un cuerpo en relación, con una historia, escuchado, sentido, gestuado (de gesto), desde un lugar particular nos diferencia con otras disciplinas. “La perspectiva original de la psicomotricidad no se ubica en relación a la estructura o la función, ni de la función y el funcionamiento, se ubica en la puesta en su lugar de la realización.” Berges (1988) agrega que el cuerpo de la psicomotricidad no es el cuerpo de la expresión sino el cuerpo de la recepción, el cuerpo receptáculo. Receptáculo de la mirada, receptáculo de la voz, es dentro de este campo tónico, de la función postural, que se ubica la

equilibración.

El autor plantea que:

> Esta construcción que se va gestando desde equipamiento neurobiológico, las funciones y los funcionamientos, las relaciones con el Otro (que brindan lenguaje, imagen y representación) y el campo tónico postural donde se da cimiento a lo simbólico es donde se ubica el campo de intervención de la psicomotricidad. (1988. P 7)

Y continúa diciendo, que el propósito de la terapia psicomotriz es "dar al cuerpo una posición, una presencia: lo importante no es la acción sino el acto de la palabra que es enunciada por la palabra". (1988. p 9)

Actualmente nos encontramos con cambios paradigmáticos en las formas de pensar al cuerpo, en los modos de relacionarnos, en cómo se educa, se enseña, se aprende, se vive. Se evidenciaban cambios desde hace más de una década o un poco más con respecto a pautas de crianza, formas de jugar y desarrollarse, tipos de alimentación y nutrición, estilos de vida más sedentarios o más deportistas, modas y formas de vestirse, tatuajes, piercing, tinturas o cortes de pelo, entre otras cosas que hacen a pensar los cuerpos. Lo que sucedió en el 2020 a partir de la pandemia de covid 19 también impactó y generó cambios no solo en los cuerpos sino sobre todo en las relaciones, en la comunicación, en los modos de acercarse y pensar al otro. Apareció "el distanciamiento social obligatorio" y con ello miedos, fobias, modos de cuidado, estados de alerta, pérdidas, duelos, modos de habitar diferentes.

Wallon en sus postulados luego de las guerras donde el impacto social fue mundial ya se cuestionaba algunos aspectos relacionados a la conducta del ser humano y su interacción social. En sus investigaciones, intenta buscar explicaciones dentro de la psicología en relación a algunas ambigüedades y contradicciones sobre la realidad biológica, condicionamiento social y la explicación genética.

Introduce de esta manera en su teoría los fenómenos tónico posturales, las emociones y comunicación y plantea que estas son cambios de la naturaleza fisiológica que se resuelven en movimiento, que estos movimientos son desde el primer momento de la vida del niño significativas para los demás y no solo estos otros pueden interpretarlos, sino que el niño desde muy temprana edad puede aprender a utilizarlos como medio de comunicación. De esta manera el niño se inserta desde muy pequeño en un contexto social y se comunica a través de sus emociones constituyéndose en sujeto.

Esta interacción con el otro, a lo del desarrollo del sujeto y en los modos y como se construye, opera sobre los funcionamientos, de la realización a la funcionalidad, dándole fundamentos e incumbencia al campo psicomotor. Para este autor, la perspectiva original de la psicomotricidad, no se ubica en la relación de la estructura y la función, o la función y el funcionamiento, se ubica en la puesta en su lugar de la realización.

Actualmente en la práctica cotidiana llegan diversas demandas y consultas de niños y niñas pequeñas que no logran expresarse, comunicar, que sus berrinches son exagerados, que la tolerancia de la frustración es cada vez más acentuada, que

no logran adquirir el control de esfínteres, y que los neurólogos y pediatras luego de varios estudios envían a una evaluación neuropsicológica, porque no hay patología de base.

Esta búsqueda de lo que sucede, de tener respuestas inmediatas, de encontrar causas y explicaciones, se convierte en un camino que en cada familia se vivencia y procesa de diferentes maneras. En situaciones se convierte en una ruta sin detenimiento, otros se quedan con el primer destino, a quienes necesitan realizar una peregrinación de recorridos y espacios. Es un proceso donde se configuran una serie de interrogantes, incertidumbres, angustias, duelos, que irrumpen en el/los vínculos/s, en la diada, en la función de crianza y de asumir en muchos casos los roles en la crianza.

Bergés enuncia que lo esencial del diagnóstico psicomotor se va a jugar allí, en el modo en que cada psicomotricista piense qué es un diagnóstico psicomotor, con qué instrumentos lo haga, dónde y para que aplique sus recursos de "evaluación". En este sentido, considero que es tarea del profesional en psicomotricidad atender a la demanda permanente que circula entre lo que aparece en el cuerpo del sujeto que demanda, lo que de él se habla y lo que de éste puede ser escuchado. Será el posicionamiento teórico y epistemológico del terapeuta el que sostenga su quehacer en el trabajo con sujetos que padecen algún trastorno en su desarrollo.

En el diagnóstico psicomotor se trata de llevar a cabo una convalidación del hacer del niño, un registro compartido y legible de la acción y del decir del niño, prestando atención no sólo a lo nuevo sino a lo que se repite, a ese "siempre lo mismo". Se trata de dejar que el sujeto instale en la escena diagnóstica su propio ritmo en el andar, en el ingresar y retirarse tanto en relación a su hacer, a los objetos y a sus formas de vincularse con el terapeuta.

En el diagnóstico psicomotor, el terapeuta debe dar espacio, tiempo y motivo para que el niño instale su presencia y dé a ver sus vivencias y malestares. La escucha se focaliza en aquello que no está a la vista. El diagnóstico psicomotor nos obliga al desplazamiento constante entre lo que aparece en el cuerpo y lo que puede ser escuchado.

Y aquí aparecen otras cuestiones que tanto Wallon como Bergés especificaron y fundamentaron en relación a la estructura tónica, los registros corporales y la relación dialéctica. Wallon (1965) plantea que las emociones se materializan y se expresan en el campo tónico postural a partir del grado de intensidad determinado por los niveles de tono, (hipo, hiper y la fluidez entre la libre o acumulada salida de la misma); de esta manera el autor demostró que el tono no se mide cuantitativamente, sino que se modifica y condiciona a partir de las emociones, donde el cuerpo con su vivencia se integra. Esta integración es lo que considero que, Bergés se comenzó a preguntar en relación a la Postura, porque él plantea que "la postura es por un lado instrumento sensorial de la percepción y por otro lado la vía de salida de la sensoriomotricidad"(1991; p 58) y agrega que la postura es receptáculo y "es el lugar de un deseo" anclándose allí en la postura la posibilidad de la representación, desde lo cognitivo, simbólico y por supuesto psíquico. Bergés (1974) explica, además: Hay un intercambio dialéctico entre lo visible y lo no visible, esto quiere decir que aquello que es visible,

supone lo invisible y recíprocamente. p.13; este último aporte nos enseña cómo la mirada del psicomotricista juega un papel necesario en la atención de sujetos que portan una problemática en su accionar, que repercute en sus funcionamientos. La clínica psicomotriz va a desandar el "entre'' lo visible de lo invisible, lo que se da a ver, de lo que se dice de lo que se ve y muestra como así también de lo que no se muestra.

A modo de cierre, dando apertura a seguir pensando y reflexionando.

Todo principio no es más que continuación.
Y el libro de acontecimientos está abierto.
Siempre por la mitad.

W. Szymborska

Cuanto resuena esto en nuestra práctica, con la demanda actual sobre niños y niñas (porque es la población con la que trabajo) que portan síntomas psicomotores y dificultades en la comunicación, en el lenguaje, en los modos de registrarse y registrar a otros, en sus funcionamientos corporales.

Bergés (2001) nos enuncia que

> La psicomotricidad tiene en cuenta la demanda del sujeto y de su deseo, de su situación en lo social, en la historia. Permite preservar, de disponer la relación intersubjetiva en la medida en que ella implique, en su práctica misma. Su vínculo entre terapeuta y paciente. (p 29)

Esto me lleva a pensar en el rol del psicomotricista y como implica o retribuye a nuestra especificidad. Peña (2001) plantea que el rol es llenado por un sujeto con identidad, personalidad y una historia y experiencias propias, con riquezas y carencias, con modalidades vinculares y de interacción aprendidas y jugadas tempranamente en la relación con un otro. Si pensamos al rol del psicomotricista que se va a construir y reconstruir con sus propias vivencias, considero que estos tiempos es menester no sólo la formación teórica en interrelación con la práctica sino profundizar en la propia formación corporal que permita revisar y reconstruir el posicionamiento del psicomotricista y su rol. Bergés (1989) reflexiona ya en ese tiempo sobre el propio lugar del terapeuta y sobre el cuerpo del propio psicomotricista y que este no se convierta en obstáculo y plantea:

> lo que podemos llamar resistencia en Terapia psicomotriz, se encuentra toda por el lado del cuerpo del terapeuta y en primer lugar se ubica en la noción que él tendría algo que expresar, es en la medida en que es competente para recibir, que el cuerpo del terapeuta es terapéutico. (p.9)

Por tanto, para que este cuerpo sea terapéutico tiene que transitar sistemáticamente su propio trabajo corporal, transitar los propios cambios en su cuerpo, experiencias, duelos, miedos e incertidumbres de su propia historia, este cambio en los modos de hacer y ser. En estos tiempos, donde transitamos muchos cambios, me llevan a reflexionar sobre un nuevo corte epistemológico de los que plantea Levin sobre el

devenir de la disciplina y concepción de cuerpo. Este autor toma tres cortes epistemológicos, que como mencione anteriormente se referencian en relación a las concepciones del cuerpo y el transcurso de la psicomotricidad en la historia. Primer corte; intentando superar el dualismo cartesiano se introduce el cuerpo instrumental centrado en lo motor y la reeducación psicomotriz; un segundo corte donde aparece la terapia psicomotriz junto al pasaje de lo motor a un cuerpo cognitivo, pensantes influenciados por la psicología genética; y un tercer corte donde influenciados por los aportes del psicoanálisis el cuerpo es mirado como un sujeto con un cuerpo en movimiento.

Hoy con el trascender histórico no dejamos de pensar en un sujeto con un cuerpo en movimiento, sino que ya podemos ir perfilando dos cortes al menos desde mi punto de vista que se agregan a los anteriores descritos. Uno que se puede acreditar a los aportes de la antropología, la psicología social, neurociencias y los avances en la tecnología, en donde se piensa en un "cuerpo líquido" tomando los aportes del sociólogo y filósofo Bauman (2006) sobre la modernidad líquida. En su postulado el autor presenta cinco conceptos básicos de importancia en las actuales condiciones humanas: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad, intentando analizar la complejidad de las nuevas sociedades y la manera de enfrentar el fenómeno de la inmediatez.

Uno de los puntos relevantes de su teoría es que nos encontramos ante la disolución del sentido de pertenencia social del ser humano para dar paso a una marcada individualidad. Cuando el ser humano tiene posibilidades reales de ser independiente, la sociedad ya no es aquella suma de individualidades sino el conjunto de las mismas. Con este posicionamiento podemos repensar los conceptos y dimensiones que hacen a nuestra disciplina como el cuerpo del sujeto, "cuerpo líquido", en y con relación con otros se modifica, al igual que las nociones de tiempo y espacio que se diluyen y fluyen en otras dimensiones.

Y por último un quinto corte epistemológico que contemple al cuerpo posmoderno, post-pandémico. En donde las influencias puedan venir desde la propia mirada de la psicomotricidad con su objeto de estudio del cuerpo y su accionar, o al decir de Peña (2001) *el cuerpo y lo que él produce*, en un marco histórico social, vincular, dentro de una cultura atravesada mundialmente por la tecnología, por la inteligencia artificial, la emocionalidad gestionada, los cuerpos reducido a ser objetos de consumo, de imagen, comunicaciones virtuales, en redes, que configuran de otra manera los vínculos, los modos de relacionarse, la emocionalidad codificada, juegos que no juegan, comunidades virtuales, nuevos lenguajes.

El cuerpo ya no es solo físico, sino que la corporalidad se transfiere a otros mundos habitando diversos entornos virtuales relacionándolo con otras dimensiones de la web. Donde la capacidad perceptiva se distorsiona y cambia permanentemente y cuando lo real se diluye, se confunde, donde la funcionalidad de los cuerpos es delegada.

Pereira en sus libros plantea y describe estos cuerpos disociados, líquidos, sin fronteras que se ven cotidianamente en las demandas profesionales.

Nos encontramos con cuerpos en construcción que no logran encontrar la mirada del otro, no registran o se desorganizan con la presencia del cuerpo del otro. El diálogo tónico se encuentra distorsionado, desdibujado, rigidizado y en muchos casos diluido. Los ritmos, las secuencias, los modos de accionar están condicionados

Aparecen aquí un sinfín de interrogantes que hacen a nuestra disciplina, a nuestro rol e intervención, ¿De qué cuerpo nos ocupamos los psicomotricistas hoy? ¿Cómo nos preparamos para abordar estos cuerpos en la complejidad? ¿Desde dónde nos posicionamos para acompañar estos procesos de demanda? ¿Cómo nos ubicamos éticamente frente a esta nueva realidad?

Estos cambios conllevan a pensar la intervención en psicomotricidad, en cómo se presentan y manifiestan los cuerpos actuales. Cómo nos disponemos, cómo pensamos el dispositivo clínico - terapéutico, los espacios, el tiempo, los materiales y objetos de intervención. Cómo construimos modos de acompañamiento de los procesos en los diferentes sujetos de demanda y sus contextos. Cómo estos aspectos conlleva a que los psicomotricistas al igual que otros profesionales continuamos formándonos, nos preparemos y estemos receptivos a estas realidades. La supervisión, el trabajo interdisciplinario y la formación personal corporal son fundamentales para poder llevar a cabo nuestro rol profesional.

Referencias Bibliográficas

AAP Asociación Argentina de Psicomotricidad en https://aapsicomotricidad.com.ar/que-es-la-psicomotricidad/

Bauman S. (2002) La modernidad líquida. Fondo de cultura económica. Traducido por Rosenberg M.

Bergés J. (1974) Algunos temas de investigación en Psicomotricidad. *Cuadernos de Terapia Psicomotriz* Nro. 1, p. 6

Bergés J. (1996) El cuerpo y la mirada del otro. *Crónicas clínicas en relajación terapéutica y psicomotricidad.*

Bergés J. (1987). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Cuerpo y comunicación.* Pirámide

Bergés J. (1989) *El cuerpo desde la Neurofisiología al Psicoanálisis.* Jornadas de estudio con Berges.

Bergés J. (1991) El cuerpo desde la Neurofisiología al Psicoanálisis. *Cuadernos de Psicomotricidad y educación especial,* 1, (2) Elite.

Bergés, J. (2001) La terapia psicomotriz una disciplina del porvenir. *Revista de estudios y experiencias.* ISSN: 0213-0092 CITAP Asociación Civil. p.29 - 30

Círculo de Poesía. *Revista electrónica de literatura*, año 16, No. 832, julio 2024, es una publicación semanal editada por Territorio Poético,www.circulodepoesia.

com// Fundador: Alí Calderón. Director: Adalberto García López. Editor: Mario Bojórquez. Editores asociados: Mijail Lamas, Roberto Amézquita, Gustavo Osorio, Andrea Rivas, Rubén Márquez.// ISSN 2007-5367, julio de 2024

Ferreyra Monges, E. () Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico. 2009, https://aapsicomotricidad.com.ar/publicaciones/

García, S. (1991). *Especificidad y rol en Trabajo Social.* Humanitas.

González L. (2019) *De la mirada y la escucha. Pensar lo psicomotor en pensar lo psicomotor.* Eduntref

Levin E. (1993) *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje.* Capítulo 1. p. 39 Nueva Visión.

Marini, C. (2011) Cuerpo como construcción socio – cultural. Aportes de la antropología y la sociología al concepto de cuerpo para la psicomotricidad. *Temas de investigación en psicomotricidad.* Eduntref.

Pereyra, P. (2017) *El cuerpo cosa, el cuerpo en la clínica de la psicomotricidad con niños.* Letra Viva.

Pereyra, P. (2021) Escritura de los cuerpos en Tiempos de pandemia. Bitácora Afep

Pereyra, P. (2023) *La función del cuerpo parental. Aportes de la psicomotricidad a la clínica de la primera infancia.* Corpora.

Saal, S. (2020) *¿Alguien se preguntó cómo me siento? Inhibición Psicomotriz. Conceptualización, clasificación e intervención clínica.* Corpora. Colecciones psicomotricidad.

Wallon, H. (1965) Del acto al pensamiento. Ensayos de psicología comparada.

Wallon, H. (2000) *La evolución psicológica del niño.* Biblioteca de bolsillo. Crítica

Wallon, H. (1965) *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad.*l Lautaro.

Algunas reflexiones acerca de la intervención psicomotriz y el autismo

María de los Ángeles Vidal[1]
maritavidal66@gmail.com

Resumen

Este trabajo intenta presentar algunas reflexiones sobre la intervención psicomotriz en la clínica de niñas/os con diagnóstico de autismo, tomando viñetas de dos casos clínicos a partir de la descripción de la interacción que establecen con el otro/a y de las intervenciones realizadas.

Al mismo tiempo que intenta establecer el planteo de interrogantes acerca del sujeto de la intervención que alimenten la práctica y reflexión en la clínica psicomotriz.

Palabras clave: Intervención psicomotriz, autismo, reflexiones

Introducción

Este texto tiene la intención de establecer algunas reflexiones acerca de la intervención en la clínica psicomotriz con las infancias que presentan diagnóstico de autismo.

Considerando que el concepto de autismo ha evolucionado fuertemente desde sus primeras descripciones, desde el siglo XIX con De Tours, De Sanctis y Heller, luego Bleuler, Jung, y más tarde Sukhareva en 1925, Leo Kanner en 1943 y Asperger en 1944, pasando entre otros grandes autores, por el considerado uno de los padres de la psicomotricidad, de Ajuriaguerra (1977), cuando cita a Kanner, Rimland y su propia experiencia:

> El niño, de apariencia normal en el momento del nacimiento, es a veces despierto y de gran vitalidad otras veces apático y llorón. Solo hasta el cuarto o el octavo mes, se observa en estos niños la ausencia de los movimientos anticipadores habituales antes de ser cogidos en brazos y de las aproximaciones al cuerpo para adaptarse a la persona que lo sostiene. Por otra parte, se manifiestan "hábitos, motores" importantes sobre un fondo de apatía y de desinterés hacia los demás; progresivamente se encierra cada vez más en juegos ritualizados de anticipación". (p. 678)

1 Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.

Hasta las definiciones más recientes en el DSM4 (2000) y DSM5 (2013) (Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales). Con las denominaciones de TGD (trastornos generalizados del desarrollo o TEA, (trastorno del espectro autista) que enumeran una serie conductas y encasillan en patrones de comportamiento.

Esta evolución refleja cambios en los contextos sociohistóricos, que influenciaron en la comprensión de las características del autismo, sus causas, y las maneras en que se nomina, diagnostica e interviene.

1. La intervención:

Se observa en las infancias que llegan a la consulta con diagnóstico de autismo que uno de los rasgos que las define es su singular manera de eludir el encuentro con el Otro. Suelen presentar, además, una serie de manifestaciones corporales particulares en relación con la mirada, el contacto, el movimiento, el tono, la postura, el lenguaje, la comunicación y la conducta. El desafío de las/los psicomotricistas es aventurarse a entrar en resonancia con las manifestaciones de cada sujeto y descubrir esos detalles que hacen presencia, que hacen signo a ser leído cada vez, en cada encuentro, con cada quien.

Al decir de Levin (2024)

> Nos ubicamos en una posición que nos lleva a despatologizar a la niñez. Desde ese lugar, logramos captar las sensibilidades del cuerpo, lo indivisible de los garabatos inconclusos, la realidad imperceptible de un collage, la relajación intocable de un toque que deviene caricia, la potencia irrepresentable de una ficción en escena, el gesto fugaz y performativo de la imagen del cuerpo (p.13).

Reflexiones a partir de viñetas clínicas

Entre las marcas -posibles- en la presentación de un caso, están los rituales del encuentro, de la investigación, de los titubeos, de las supervisiones, de esas localizaciones en el cuerpo de las/los psicomotricistas a partir del trabajo corporal, de la puesta en conversación de sus descubrimientos con otras disciplinas, con los escritos, con las diferentes lecturas, pero sobre todas las cosas, en el encuentro con el sujeto de la intervención.

Por este motivo, a partir de algunas viñetas clínicas del trabajo con una niña: M y un niño: O. con diagnóstico de autismo, se establecen algunas reflexiones acerca de la intervención en la clínica psicomotriz.

Viñeta 1:

M. es una niña de 9 años y medio, asiste a una escuela especial, a tratamiento de psicomotricidad individual por su imposibilidad de estar con otros en el aula. En un principio, se presenta con relación al otro, como convocando con la mirada, pero cuando se le

habla, se la mira, huye escondiéndose detrás de su cabello, de sus manos, o contra la pared, sacudiendo sus pies, brazos y manos, con gritos o sonidos guturales.

Ante la posibilidad de contacto corporal, agita sus manos y contorsiona su cuerpo.

Cuando ingresa a la sala busca un recipiente repleto de pequeños muñecos al que sacude muy cerca de su oreja inclinando la cabeza sobre el frasco y dirigiendo su mirada hacia arriba, permanece de pie en un vaivén por unos minutos emitiendo una melodía rítmica (semejante a cuando se tararea una canción de cuna) aunque a veces solo es un sonido gutural grueso y fuerte. La palabra no aparece.

Viñeta 2:

O. es un niño de 4 años, asiste a psicomotricidad derivado por su neurólogo con un diagnóstico de: trastorno específico del lenguaje: Trastorno mixto anártrico con componente afásico y TGD.

Se presenta con relación al otro, con una sonrisa como dibujada, pero cuando se le habla, se le mira, o se intenta jugar con él reacciona, manifestando su enojo con gritos, patadas, o desparramando los juguetes que están a su alcance.

Al ingresar al consultorio se saca las zapatillas, deambula por la sala (pareciera que sin dirección ni tiempo alguno), su "no mirada" varía según las situaciones, cuando un objeto pareciera interesarle fija la vista en él insistentemente, inclinando la cabeza hacia adelante, acercando el mentón al pecho, como si mirara por debajo de las cejas, con el entrecejo fruncido y se dirige a tomarlo sin más con quien esté a su alrededor, puede permanecer con el objeto por tiempo indefinido.

Generalmente elige los autitos, se limita a agruparlos por color, tirar o desparramar, pareciera cerrar la posibilidad de entrada a la terapeuta, ubicándose siempre de espaldas a ella. Cuando esta insiste en colocarse frente a él se enoja, desparrama lo que está a su alcance, se esconde debajo de la mesa y comienza la colección de nuevo.

Reflexión 1:

Muchas veces, con quienes parecieran no querer saber nada del Otro, otro, otros, aparecen las preguntas:

¿Hay una clínica psicomotriz posible?

¿Lo que hace la/el psicomotricista en la clínica, de alguna manera produce o producirá efectos de relación?

¿Es posible alojar, escuchar esas manifestaciones corporales específicas en el tratamiento de las infancias sin intentar corregir, adaptar o cambiarlas?

González, (2022) afirma que el cuerpo es *en construcción en y para la relación con otro*. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción (p. 19)

Entonces, ¿Cómo pensar la "constructividad corporal" (Gonzalez, 2022, p.19)

con estas/os niñas/os? ¿Es posible un pasaje del puro cuerpo a tener un cuerpo y ser con él?

Viñeta 3:

Ante la espera, una señal: cuando salen sus compañeras/os al recreo, M. cesa el movimiento del frasco con muñecos cerca de su oreja, dirige la mirada hacia la ventana y se queda inmóvil frente a ella ¿mirando pasar las/los estudiantes al recreo?

La terapeuta abre la puerta y pregunta en voz alta

- ¿Será que M. quiere ir al patio con sus compañeras y compañeros?

Se para del otro lado del umbral, como yéndose para el patio. M. comienza a emitir sonidos guturales y da pequeños saltitos, sacude sus manos y emite una risa bajando la cabeza como escondiéndose detrás de su flequillo. Durante dos sesiones seguidas se repite la misma situación. En una tercera oportunidad la psicomotricista extiende la acción de espera un momento en el borde externo del umbral y luego se dirige al patio. Al pasar frente a la ventana golpea y dice:

- ¿Hay alguien allí? ¡Me dijeron que M. tiene ganas de ir al patio! ¿Quién le puede avisar que yo estaré allí esperándola?

M. sale de la sala, se para a observar cómo juegan las/los niñas/os en el tobogán (a varios metros de distancia). De pronto parece hacerse una con el cuerpo del otro realizando los mismos movimientos con su cuerpo, como imitando a cada niño que se lanza por el tobogán. Con sus piernas y pies trepa la escalera, con su torso el movimiento de caída y produce con su voz un sonido, similar a una risita entrecortada, nerviosa. La terapeuta acompaña a M. con esos movimientos y se pregunta en voz alta —¿Será que M tiene ganas de usar el tobogán?

Cuando todos los chicos vuelven a su sala, agrega:

- ¡Mmm qué ganas de usar el tobogán me dieron!

Corre hacia el tobogán trepa la escalera, se lanza y agrega:

- Pero se nos terminó el recreo.

Y se dirige a la sala.

En esa escena M corre tras la terapeuta hasta unos metros antes del tobogán y se detiene; ante la caída de la terapeuta, aparece nuevamente esa risa.

Viñeta 4:

A la cuarta sesión, cuando O llega, la puerta de ingreso se encuentra abierta. La terapeuta lo espera en el patio, mirando hacia la puerta del consultorio que también está abierta, tira sus zapatillas, corre hacia el consultorio, se coloca de espaldas al ingreso y toma los autitos y comienza a ponerlos en fila, uno de cada color diciendo:

- Acá está el rojo, ahora le toca al amarillo, después viene el verde.

Cuando O. ingresa al consultorio, frena en la puerta, se saca allí las zapatillas, aprieta sus manos, grita, pero no pega, mira directamente a la terapeuta, se inclina sobre la fila de autitos nombrados y toma los autitos que quedan por fuera del cuerpo de ella, se dirige debajo del escritorio y comienza su colección. La terapeuta gira, coloca su fila de autos frente a O., diciendo nuevamente:

- Acá está el rojo, ahora le toca al amarillo, después viene el verde.

Mientras estira la mano hacia la colección de O. y dice:

- ¡Ahora le toca al azul!

O. responde mirándola fijo e inmediatamente gira dando la espalda con todos sus autitos para el otro lado. Así se empieza a vislumbrar un juego de miradas, no miradas, sonidos, gritos que se van transformando en risas en los intentos de sacar un auto, dejar caer uno en el giro, recuperarlo, etc. Por varias sesiones.

Reflexión 2

El sujeto da a ver en su cuerpo su padecer (Levin 1991, p.69), muestra en y con su cuerpo las emociones, que Wallon define como la exteriorización de la afectividad. Esta emoción está estrechamente ligada a la función postural, "función de comunicación esencial para el niño, función de intercambio por intermedio del cual el niño da y recibe", dice Wallon: "las tomas de contacto entre el sujeto y el ambiente (…) son de orden afectivo: son las emociones" Ajuriaguerra y Angelergues. (1999 p.33,34). Esta afectividad, presente a lo largo de todo el desarrollo del sujeto se muestra a través de los fenómenos motores en un diálogo con el otro que Ajuriaguerra denominó diálogo tónico, que coloca al niño en la posición de comunicación afectiva a través de un instrumento privilegiado: *el cuerpo*.

¿Cómo entrar en resonancia con el cuerpo de la niña, niño?

¿Cómo percibir el detalle que abre la entrada a la comunicación?

¿Qué acción arma gesto? ¿Es posible provocar el encuentro con estas/os niñas/os? ¿Establecer de alguna manera un dialogo tónico?

El cuerpo de la psicomotricista se ofrece como objeto que impulsa, encuentra una estrategia, improvisa cuando acompaña el movimiento de M. que a la distancia imita a sus compañeros que juegan en el tobogán, o cuando sorprende a O. tirando sus zapatillas antes que él y hace filas con los autitos. Toma el gesto y la actitud en búsqueda de que el grito, el escondite tras el flequillo o esa serie de contorsiones y tensiones corporales ante la presencia insoportable del otro, se puedan transformar en soportables, en mirada, contacto o gesto significativo, favoreciendo el pasaje "de la confusión con el otro a la individuación" (p.38)

Al decir de Levin, E. (1991) El psicomotricista, al ocupar ese lugar Otro en la transferencia, va a considerar desde otra posición las acciones corporales, los sonidos, los gritos, las miradas, las reacciones, tónico-posturo-motrices,

> adquiriendo estas producciones del cuerpo un estatuto de discurso de decires dirigidos a un Otro que allí los escucha, los lee y los puntúa como tales. (p.179)
>
> Al mismo tiempo siguiendo a Wallon citado en Ajuriaguerra y Angelergues (1999) el ser humano porta en sí desde el nacimiento el producto, los medios, y la necesidad de la relación con el mundo. Es esencialmente un ser social, "es" en relación a otro, siendo esa primera función relacional, la función motriz, explicada por Wallon cuando el fenómeno motor, la "contracción fásica y tónica del músculo no significa más sólo movimiento y tono sino gesto y actitud" (p.30).

En este momento la función motriz adquiere status social y humano, con presencia-ausencia de otro significante que decodifica el mundo, inscribe por el lenguaje y marca huella en la historia. "Identificando la Psicomotricidad al preludio de un lenguaje, es decir, dándole el sentido y la función de un cierto lenguaje, Wallon eleva el fenómeno motor al nivel de la totalidad de la persona o al menos del personaje" (Ajuriaguerra y Angelergues. 1999, p. 32) expresando que el tono da sostén al movimiento y asegura el equilibrio para la ejecución del gesto, a la vez que muestra la satisfacción o malestar del sujeto.

Viñeta 5:

Un día, cuando los niños aún se estaban retirando del patio, M. corrió antes que la terapeuta, se subió al tobogán y se lanzó, ante el asombro de todos los niños, algunos gritaron y muchos aplaudieron.

¡M. no huyó, volvió a lanzarse del tobogán!

Luego la psicomotricista corre hacia el tobogán, se trepa, se lanza y al caer dice:

- Se terminó el recreo.

Camina hacia la sala y M. se vuelve a lanzar y se va con ella.

Luego de un tiempo sale al patio de la mano de una compañera que se la ofrece, hace la cola para el tobogán y se lanza con la risa que la caracteriza.

Ya no huye escondiéndose detrás de sus manos o cabello ante la presencia de otro, otros, ni ante la palabra de profesores y compañeritos.

Comienza a participar en la sala de algunos juegos, como el armado de rompecabezas, la utilización de la masa y otros elementos.

A través de la estrategia de proponer como al descuido y dejar que en ella aparezca la iniciativa de alguna actividad, comienza a participar de las clases de educación física,

a dejar marcas en el pizarrón y luego en el papel al trabajar con tizas, crayones, fibras, témperas, arcilla, etc. Haciéndose tolerable para ella no solo nuestra presencia sino la de los chicos de la sala.

Viñeta 6:

Después de 6 meses de trabajo, la terapeuta sorprende a O. cada vez, con elementos que utiliza en la sesión anterior y se sienta dándole la espalda, sin mediar otra cosa más que el jugar, intentando despertar su interés.

Esto genera un efecto en O., que comienza a armar caminitos con las fichas de dominó para hacerlas caer de a una e implicarse en algunas actividades.

Invita a tirar almohadones para jugar a presencia ausencia, se esconde, esconde a la terapeuta, aparece, desaparece, la busca, propone con su cuerpo, llama demandando presencia detrás de los almohadones.

Comienza a dar su consentimiento al trabajo, mirando, pidiendo ayuda, acompañando estas acciones verbalmente.

Reflexión 3

En el trabajo con M. localizar el detalle es la distancia: ella se implica en alguna actividad a condición de mantener la justa distancia que no provoque su huida. También fue importante la espera, el tiempo necesario de espera, de no insistir de no invadir su cuerpo, su espacio, de respetar sus tiempos, sus ritmos, pero a la vez, una demanda sutil que aparece como al descuido y la lectura corporal de su gestualidad que muestra cuando aparece el sujeto, en qué momento intervenir, de qué manera. Y la intervención de la terapeuta hablando en primera persona:

- Tengo ganas de tirarme - Elípticamente hacia M.

A través de la estrategia empleada de no insistir, no demandar, de integrarla como al descuido, comienza a ser parte activa del juego también en educación física: desde alcanzar una pelota que se escapa hacia donde está ella, recibir y arrojar diversos objetos (pelotas, aros, cajas, botellas, tubos de cartón, etc.).

En numerosas ocasiones M. nos deja escuchar su voz, con jergas, inflexiones de preguntas, enojos, órdenes, aparecen palabras sueltas:

- Ponelo, no, acá, escribí, mano.

También frases simples como:

- Se cayó.

En el trabajo con O., localizar el detalle fue la provocación: él se implica en alguna actividad cuando la psicomotricista se sienta dándole la espalda, y lo sorprende cada vez con alguno de los elementos que utiliza en la sesión anterior.

La respuesta no se hace esperar y comienza a jugar mirando a la terapeuta, pidiendo ayuda y queriendo hacer lo mismo, muchas veces usa estrategias para que se le entregue un elemento que está utilizando la psicomotricista.

El esfuerzo para obtener el material que desea, obliga a O. a realizar, cada vez algo distinto para "dejarnos plantados" (Manzotti, 2012, p. 17).

Se trata decimos con Rodríguez Ribas (2017) *de proponer al autista un lugar*

que tenga un efecto pacificador haciendo que los muros alzados contra la intrusión del mundo exterior se vuelvan más permeables a fin de producirse como sujeto. (p.224)

En línea con esto González (2022) sostiene que

> La especie humana no sabe de su cuerpo si no es a partir de otro. El hombre no desenvuelve por sí solo los dispositivos genéticos (...) del proceso de constructividad corporal". Proceso en el que sus diferentes fases, cuerpo tónico, cuerpo instrumental y cuerpo cognitivo, se despliegan en el hacer y en el juego. (p. 18)

Por ello dice: "el cuerpo es en construcción en y para la relación con un otro. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción" (González, 2022, p.19) y que "la estructura tónico postural es el primer índice del proceso de constructividad corporal del ser humano". (González, 2022, p.19)

Conclusión

La propuesta, la apuesta tanto para M. como para O., es:

- Ofrecer una mirada respetuosa de su modo de acción, una mirada que en cierta manera tiene carácter de oferta que no es demanda intrusiva, sino presencia atenta.
- Encarnar un Otro de la palabra, pero no a la manera de exigencias, ni consignas, ni órdenes, ni mandatos normalizadores; sino que se trata de no reduplicar la segregación propia de estas/os niñas/os. La intención es ubicar ese detalle que hace presencia, localizando al sujeto, investigando, la relación entre postura, comunicación y las maneras de hacer en cada uno de ellos.
- Pensar la intervención psicomotriz en el uno por uno, en la escucha, en la mirada, en la lectura de los cuerpos de cada sujeto puestas en el tono, la postura, las praxias, la gestualidad y la actitud postural con sus funciones y modos de funcionamientos.
- Pensar la corporeidad en relación con otros cuerpos, con ensayos, transgresiones, aprendizajes cotidianos, transformaciones, acertijos y equivocaciones.
- Intentar constituirse como Otro, otro soportable, para quienes parecieran no querer saber nada del otro, asumiendo el desafío.

Y quedan estos interrogantes:

¿Qué ofertar a quienes parecen no querer saber nada con la posibilidad de la existencia del otro?

¿Cómo hacer presente un sujeto?

¿Cómo pensar un dispositivo clínico que permita localizar al sujeto e implicarla o implicarlo en su accionar en un enlace con el Otro?

Reconociendo lo que menciona Deitte, J. (1993)

que un psicomotricista posee: el método de investigación y de trabajo clínico

> que le permite recibir de sus pacientes informaciones específicas, un discurso, una actitud, comportamientos originales de los que favorece la expresión por su función y la calidad particular de su observación y de su escucha, no exclusivamente atenta al relato verbal, sino también a las manifestaciones corporales de la angustia y del malestar. (p.13)

Entonces, el modo de intervención psicomotriz utilizado en estos casos es una mirada respetuosa de sus modos de acción, una mirada que en cierta manera tiene carácter de escucha, de espera y de oferta, de presencia atenta y sensible.

Encarnar un otro, no a la manera de exigencias, sino que pueda alojar a ese sujeto, con su cuerpo y sus maneras particulares de manifestarse, intentando localizar al sujeto y, una vez logrado esto, armar una estrategia clínica que permita articular la hipótesis de su implicación, más allá de la variabilidad de las tácticas.

El trabajo en la clínica, además, no puede llevarse a cabo sin un efecto transferencial, es decir de ese caudal de afecto que circula y que permite alojar–alojarse al sujeto con el que se está trabajando, pues dice Sykuler (1997)

> es la transferencia que determina el modo, los matices, los afectos, las representaciones que definen dicho encuentro. Es en transferencia que se ubica el discurso corporal del niño, el de los padres, las intervenciones del psicomotricista y sus efectos; calculados por aproximación en estrategias del a priori y posibles de leer en el a posteriori. (p.107)

Muchos son los interrogantes que interpelan al psicomotricista en la clínica psicomotriz de las infancias que presentan diagnóstico de autismo. Algunos se pueden responder con la lectura, la supervisión, con la misma práctica, otros continúan abiertos creando cierta insatisfacción de saber, pero al mismo tiempo entusiasma y relanza a cada profesional hacia nuevos interrogantes y a seguir trabajando.

Mi canción es un libro
que se escribe con el viento
.....
Todos pueden cantarla
y llevársela lejos.
Yo sé que cuando vuelva
tendrá un sonido nuevo.
Tejada Gómez (1958) Segmentos del poema: El libro del viento

Referencias Bibliográficas

Ajuriaguerra, J. Angelergues R. (1999). De la psicomotricidad al cuerpo en la relación

con el otro. *Revista La hamaca*. Cuerpo- espacio-identidad, 10. Fundari-Cidse.

Deitte, J. (1993) El psicomotricista, su psicomotricidad y los otros. *Intercambios*, 6 (8) Asociación Argentina de Psicomotricidad

González, L. (2022) *Pensar lo psicomotor, La constructividad corporal y otros textos.* Corpora Ediciones.

Levin E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje.* Nueva Visión.

Levin E. (2024) *¿Existe el autismo en la niñez? Nadie sabe lo que pueden las infancias cuando gritan. Noveduc.* Colecciones Conjunciones.

Manzotti, M. Compiladora (2012) *Clínica del Autismo Infantil. El dispositivo soporte.* Grama.

Rodríguez Ribas., J. A. (2017) P*sicoanálisis para Psicomotricistas, (una orientación somática para la educación y la clínica).* Corpora. Colección psicomotricidad.

Sykuler C. (1997) Reuniones clínicas en Psicomotricidad 1997. Asociación Argentina de Psicomotricidad en su 20 aniversario. Crónicas Clínicas en relajación terapéutica y psicomotricidad. Universidad Nacional de Quilme.

Tejada Gómez A. (1958) *Antología de Juan*. Torre Agüero.

Mapeo poético de una experiencia entre psicomotricistas
Entre pasajes, tramas y territorios

Lic. Brunori, Lucia
brunorilucia@gmail.com
Lic. Castro, Victoria
victoriacastro1995@gmal.com
Lic. Pasotti, Misela
miselapasotti.mp@gmail.com
Lic. Spadaro, Melisa Pamela[1]
melisaspadaro@upc.edu.ar
Lic. Vidal, María de los Ángeles[1]
maritavidal66@gmail.com

Resumen

Con la invitación a transitar un espacio de exploración e investigación corporal de Espacio Trieb *¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Entre pasajes, tramas y territorios, se conformó un grupo de trabajo en el que fuimos transitando de la vivencia a la escritura, de la lectura a la experiencia de los cuerpos y viceversa.

En cada encuentro intentamos que la investigación-acción-creación-Formación corporal-Psicomotricidad-producción de conocimientos no estuviesen separadas sino integradas a nuestro mundo personal y profesional desde el entramado de las historias vitales de cada integrante.

Sabemos que la especificidad de la Psicomotricidad se sostiene desde los pilares (la teoría, la práctica, el propio análisis y la supervisión) de la Formación Corporal Continua, y es desde aquí que se pone en juego la ecuación personal, la reflexividad con los enfoques epistemológicos y teórico-metodológicos. Es esa escritura del propio cuerpo que péndula entre lo singular en lo colectivo y entre lo colectivo en lo singular.

En este texto trataremos de dar cuenta de estos "entre(s)" que se construyeron en nuestras prácticas corporales a partir de los registros, reflexiones, poéticas y deseos que surgieron desde una investigación-acción participativa.

1 Facultad de Educación y Salud. UPC.

Introducción

El presente escrito surge del transitar el Laboratorio de investigación y exploración corporal en su edición 2022 propuesto por Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación- desde donde se piensa la propuesta como una invitación a transitar la construcción y deconstrucción de "esos cuentos que me cuento de mi cuerpo" para escribir y reescribir sobre las resonancias de cada historia. Laboratorio, en su etimología se compone del verbo transitivo e intransitivo "laborar" y del sufijo "torio" que indica un lugar, sitio o paraje en que se realiza la acción. Una de las definiciones del diccionario refiere al laboratorio como realidad en la cual se experimenta o se elabora algo (RAE- 2001).

Durante los encuentros nos transformamos en "laboratoristas del cuerpo" que tramamos un proyecto de intensos intercambios entre miradas, voces, pesos, trazos y susurros.

Este en particular, es un laboratorio de formación corporal para y entre psicomotricistas. Partimos de la pregunta ¿qué cuentos me cuento de mi cuerpo? haciendo investigación desde la propia exploración a través de la vivencia corporal, el encuentro, la reflexión, la escucha y también de las diferentes lecturas y escrituras.

Nuestros encuentros estaban estructurados los primeros sábados de cada mes pero la temporalidad de los mismos no fue lineal. Retomamos lo vivido, lo que quedó resonando de las propuestas vivenciadas y las huellas personales que cada quien dejó dentro del laboratorio y a su vez lo propio de la vida cotidiana y profesional.

Conformamos un grupo de investigación y exploración corporal afectado por las historias y representaciones personales, nuestras construcciones, las vivencias de la vida cotidiana, goces, deseos: los propios cuentos enlazados con los cuentos de les otres.

De este modo, logramos constituir un proceso de exploración e investigación personal y grupal de compromiso con une misme, con le otre y les otres, una construcción colectiva de cuerpos emocionados en la experiencia que nos sostuvo, nos afectó. Un año compartido, que permitió además cuestionar nuestros modos de intervención en los diferentes campos laborales.

Es por esto que, en esta labor de lectura y escritura colectiva, intentamos no quedarnos en lo anecdótico sino partir de pequeñas viñetas descriptivas para dar cuenta de los diferentes análisis y las reflexiones a las que arribamos en cada encuentro. Reflexiones que surgían cuando volvíamos a la ronda de conversación, después de vivenciar lo corporal, para tejer entramados entre vivencias, lecturas de diferentes autores y las propias experiencias personales y laborales.

En este contexto de escritura colectiva toma gran relevancia la pluralidad de voces, consideradas como materiales de investigación y fuente de conocimiento y es por ello que para iniciar cada apartado haremos uso de la poética, que fue expresándose en cada encuentro.

Lo que guió este laboratorio fue "la voz", manifestación corporal que emergió del propio grupo. Hablamos de la voz tanto en lo singular como en lo colectivo porque, a través de nuestros relatos personales, fuimos encontrando una manera de decir particular y también nos interpelaron nuestras voces como psicomotricistas cuando compartimos las diferentes problemáticas de la actualidad, convocades a reflexionar sobre nuestros ámbitos laborales.

La voz que corporiza

Dejarse conmover por las afectaciones

Reconocernos en las fuerzas que nos afectan

Entrar a la deriva - Acompañades-

Construir experiencia

(Laboratorio - 2022)

Cuando se abre un espacio de confianza y la palabra comienza a circular se da lugar a la voz que nos mueve y también nos conmueve, nos permite caminar, equivocar, dudar, dejar caer, volver a andar, transformarnos, desplegar, temblar, cantar la danza. La voz como manifestación, con la modalidad vocal que le da identidad a cada une, resonó durante nuestros encuentros y se hizo presente.

Nos dice Le Breton:

> La voz existe entre las personas que se hablan. Se dirige siempre a otro en quien resuena. Realiza el pasaje entre la interioridad y exterioridad, entre el adentro y el afuera, siendo siempre a la vez separación y tentativa de reunión con el otro llenando el espacio con el sonido y el lenguaje. p.25

Asimismo, Calmels (2019) nos invita a pensar que cuando muestro la voz pongo el cuerpo y que entonces, la voz es el aspecto corporal del lenguaje verbal. Y es en este sentido que, el trabajo con la voz en el laboratorio dio apertura a una escucha sensible, personal y a la vez colectiva. Empezamos escribiendo qué cuentos nos contábamos de nosotres mismes para profundizar y experimentar esta transición entre la palabra hablada y la escrita.

Los efectos del trabajo con la voz se vieron reflejados en cada taller al mover lo singular en lo colectivo. Ese espacio que es tan particular en el encuentro con otres, permite encontrar-se o perder-se, desconocer-se e incomodar-se cuando se busca en las sonoridades de la voz; como así también, en sus silencios o en tomar la palabra. Y otras veces, la voz se persigue tras otras con el esfuerzo por encontrarla o quizás con la sensación de "quedarse muda".

Así como el trabajo con lo incómodo nos hace preguntas, nos interpela, produce transformaciones, también nos invita a poner en juego la voz y la palabra. Nos dice Le Breton "El lenguaje se disuelve en la voz, (...) oscilación permanente entre la voz viva y la voz interior que no cesa de hacerse escuchar en uno. (...) sus contornos están formados por su entonación, su altura, su ritmo, sus modulaciones, sus intensidades" (p.25). En este sentido, la voz se expresa en palabras de múltiples y variadas

formas, colores y sabores; se silencia, o que se agita, se hace escuchar, se divierte, se esconde, grita sus silencios o fuga sus aullidos, se escurre, aparece potente ante la sorpresa de les otres y se vuelve poesía.

Al decir de Calmels (2019) "por la voz se reconoce la identidad de una persona." (p.38). Es entonces que compartir estos cuentos en una conversación, descubrir lo propio y ponerlo en acción en una vivencia corporal, produce efectos de formación y transformación; y a la vez, juega un papel importante en lo transferencial al interior de los imaginarios grupales. En ese acontecimiento se resignifica la historia de cada quien, los saberes no sabidos, los cuentos cotidianos que nos contamos de nuestro cuerpo.

A continuación una poesía de Vidal (2022) en la que convergen diferentes fragmentos de cantos de cada una de las laboratoristas en uno de los encuentros

Persigo la voz escondida
tras otras voces
Con el peso y el paso
rescato la sonrisa
sensibilidad
en la ética de la presencia
que el humor me trae
voz que toca
voz que pesa
voz que mira
voz que grita
que retumba
voz que disfruta
voz sensible
voz que enlaza
voz que abraza
voz que hace de brújula
en el son son y en el tan tan
con los matices de cada proceso
en el andar - des-andar
des-aprender y aprehender
atar-des-atar-caer y levantar
Un viraje en el viaje
deshilar el dolor

¿tejer algo nuevo en mi piel?

¿cómo tejer nuevas experiencias

¿cómo tejer nuevas redes…

con el mismo hilo de las tejedoras de naturaleza?

con el tan tan y el tin tin

con el son son

del canto, la danza, el abrazo que resuena

y en la elección de los pesos

por sostener…

Cuando trabajamos con la voz en formación corporal hay algo lúdico que aparece y se enlaza con la curiosidad que trae el "jugar". A su vez, esa curiosidad mueve al cuerpo a experimentar tanto de los propios modos o variaciones de cada voz y sus lenguajes, así como del encuentro con las singularidades de las voces de les otres.

En esa confluencia de voces, se traza un pasaje, un espacio que produce un "entre": entre ese jugar y la elaboración de lo vivenciado, entre dar y recibir, entre el tono y los ritmos, entre la presencia y la ausencia, entre la palabra y el silencio, entre el hacer y la pausa. Así, la transformación tiene cauce en el cuerpo cuando se vuelve susurro entre lo propio y lo compartido y permite inventar otra voz, quizás una que acontece y se sitúa en lo colectivo.

Pensar estos espacios 'entre' "despliegan y desplazan la lógica binaria mediante la cual suelen construirse las identidades de la diferencia; es decir, negro/blanco, yo/otro" (Bhabha, 2002, p.20). Creemos en la potencia que puede tener correrno s de los puntos fijos y situar la atención en los intersticios, siendo lugares poco definibles o predecibles donde habita lo sorpresivo, lo inédito y se escapa de aquello que es posible de localizar fácilmente. En estos pasajes, donde dos o más puntos se ponen a dialogar, se gestan hibridaciones inesperadas, se mezclan posibilidades que se piensan separadas y opuestas; y que a la vez, son incalculables.

En este laboratorio corporal las palabras que nos convidamos entre cada pasaje me/nos tocan, me/nos afectan, producen efectos, dan lugar a las preguntas ¿desde dónde nos disponemos para el encuentro? ¿Qué llevamos? ¿Qué elegimos compartir? ¿Qué aparece de manera inesperada? Es así como la ronda entre mates, lecturas y escrituras dibuja el camino de nuestro laboratorio, quizás hacia un hacer sentido desde lo que se elige compartir de la sonrisa, el llanto, la alegría, el miedo, esos temblores que circulan por el cuerpo y hacen danzar la curiosidad con la que cada une se dispone para ir al encuentro con lo corporal.

De esta manera, tanto la disponibilidad que elaboramos en el cuerpo para poder hacer registro de cada propuesta en el proceso del devenir en la experiencia y de las transformaciones/afectaciones que suceden en cada quien, así como compartir esos modos de reconocimiento de la propia constructividad corporal y cómo ésta se entrama a lo colectivo, nos permite posicionarnos en un estilo particular de hacer psi-

comotricidad.

Animarnos a hacer indagaciones en el campo corporal sobre algunas manifestaciones como “la voz” nos invita a pensarnos en el ejercicio del rol como psicomotricistas. Poner el cuerpo a trabajar la propia voz y cómo ésta encuentra su lugar en un grupo o en un espacio interdisciplinar nos hace pregunta. Bucear esos lugares de nuestra historia personal nos permite hacer registro de los momentos en los que ponemos en juego nuestra voz y lo que eso implica. Y no sólo como recurso subjetivo-corporal en una sesión terapéutica o en el aula acompañando a otre, sino también en los equipos interdisciplinarios de los cuales formamos parte.

Como laboratoristas del cuerpo nos interesa preguntarnos ¿Qué de ese registro de nuestro cuerpo en el uso de la voz nos orienta para repensar la práctica? ¿cómo elegimos utilizar nuestra voz para acompañar la constructividad corporal de otre? ¿Qué enlace hay entre la voz, la palabra y el lenguaje? y en la participación de equipos interdisciplinarios ¿En qué momento tomamos la palabra en una reunión de equipo? ¿Nos autorizamos a hacerlo? ¿Desde dónde compartimos nuestra lectura de la corporeidad? ¿Cómo nos afecta la voz en la formación corporal? ¿Cómo hacer dialogar lo que sucede de la voz en lo singular y de la voz en la formación específica de le psicomotricista?

2. Las prácticas corporales- otros modos de ver y sentir el cuerpo propio y de le otre.

entrar a la escucha

entrar…¿a dónde? ¿Para qué?

practicar lo practicado

pero…

¿Cuáles son mis prácticas?

(Castro, 2022)

Durante toda esta experiencia nos acompañó la pregunta que da nombre a este laboratorio ¿qué cuentos me cuento de mi cuerpo?. Reconocer esos propios cuentos que nos contamos de nuestro cuerpo, esas resonancias que nos conmueven, mueven, transforman y forman nos invita, a la vez, a indagar sobre los saberes del cuerpo. El saber acerca del propio cuerpo despliega una mirada y una escucha sensible al cuerpo de le otre, un estar implicado en la comunicación y las resonancias tónico emocionales que circulan. En este entrar en relación con otro cuerpo, otra historia, es necesario desde la exploración corporal generar-nos interrogantes sobre la propia historia, sobre la corporalidad, teniendo en cuenta que estos modos de estar entran también en diálogo con la época habitada.

En este sentido, nos situamos en lo que dice Marazzi

> No solo conocer el cuerpo, sino saberlo, hablarlo, entrar en contacto, compartirlo. Entrar en juego, entrar en contacto con el otro, entrar en ritmo con el

> otro. Entrar en un espacio y en un tiempo intermediarios, no de uno, no del otro, compartido, de ambos. Encontrar ese contacto con el otro, es encontrar un diálogo postural, un diálogo tónico, un ritmo compartido (s/f)

Por eso consideramos que, las vivencias nos recuerdan historias, cuentos que nos contamos en ese transitar por el propio registro de lo corporal. Es a partir de la experiencia que construimos el rol; es decir, construimos a partir de las resonancias compartidas y las maneras de elaborarlas. Y en nuestro pasaje por este laboratorio corporal estas construcciones surgieron desde diversos lenguajes que funcionaron como registro: la escritura, la fotografía, el dibujo, la pintura, la transformación de objetos, el collage, grabaciones de voces, obras de artes, palabras y sonidos, etc. Esto nos permitió ir armando diferentes relatos de las experiencias, registros que a su vez hacen de recursos o herramientas para nuestra praxis.

Por esto consideramos que la exploración corporal dentro de la formación de les psicomotricistas nos implica de diversas maneras: afecta los cuerpos y deja marcas significativas, produce acontecimiento, toma estado de experiencia y se pone en juego un proceso de reflexión. La implicación es un posicionamiento ante la formación corporal que supone trabajar la disponibilidad a lo contingente de lo vivenciado. En relación a esto nos gusta decir que estas implicancias tienen que ver con bucear entre lo conocido, lo desconocido, opacidades, contradicciones, silencios, esperas, movimientos, tensiones y distensiones corporales (más allá de lo que se puede nombrar) y que forman parte de estar en el proceso de búsqueda e indagación en la formación profesional y personal.

Durante el proceso de escritura en el laboratorio se realizaron espacios de mentorías, coordinado por la escritora Daniela Cichelli, en los cuales sus intervenciones, a modo de preguntas, hicieron de guía en nuestro trabajo tanto en la construcción del material teórico, como en el respeto del estilo de escritura grupal que se venía realizando.

En el devenir de estos encuentros en mentoría surge, en la conversación, la importancia de poner en palabras la definición de la Formación Corporal para nosotres. Coincidimos con Spadaro (2022) cuando expresa que “la formación corporal son experiencias corporales necesarias para el manejo del rol profesional que se integran a la teoría. Parte de la premisa de la importancia de la experiencia personal, primero, para después compartirla y agudizar la mirada en otres.”

Si hablamos de formación corporal uno de los aspectos fundamentales que surgen en nuestra conversación, es la disponibilidad corporal. Localizamos aquello de la disponibilidad corporal que nos propone Valsagna: “implica disponerse desde una actitud, involucra lo corporal pero no desde una posición anátomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación” (p. 89)

La disponibilidad insiste en los encuentros entre psicomotricistas por su cualidad de alojar lo singular ya no como algo acabado, o como producto de, sino como una

manera de estar en la práctica. Cuando la disponibilidad corporal en psicomotricidad se nombra algo se anuda, produce efecto de inscripción en lo corporal. Por eso consideramos que, quizás la diferencia que encontramos con otras prácticas corporales (danza, deportes, yoga, pilates, etc.) es que al hacer registro de la disponibilidad en el encuentro entre psicomotricistas esa inscripción de la que hablamos, se actualiza, toma un valor "otro" cada vez que se elabora, en el tiempo de reflexión, lo vivenciado.

Disponibilidad que nos gusta decir que se entrena, se trabaja, se construye en esos espacios "entre". Entonces, por su cualidad de disponibilidad plástica es que algunes psicomotricistas buscamos la manera de trabajarla siempre haciendo un registro personal pero sin olvidar que ese registro se construye en relación a un espacio y tiempo que entra en relación con otre y lo que marca la diferencia es la manera particular con la que cada une se sirve de ese registro y se posiciona en ese autoconocimiento. Como dice Calmels La diferencia entre profesionales con el mismo conocimiento, es la posibilidad que tienen algunos de contener y acompañar los conflictos del niño, del saber acerca del cuerpo, ya no del niño sino del suyo propio; la capacidad que tienen de poner el cuerpo en la relación, de corporizar los conocimientos, de incorporarlos y principalmente de dejar hacer al otro.(1997, 39).

Por otro lado, en una pausa de escritura y revisión de nuestro trabajo surge la posibilidad de que nuestro proceso se abra a la permeabilidad de otras lecturas para que otra voz pueda entrar a ser parte de la transformación de nuestro texto; es decir, la posibilidad de la lectura atenta de este trabajo en la voz de otra colega, para poner en conversación ciertos conceptos, perspectivas y modos de hacer y decir en la Psicomotricidad. Y es por esto que, queremos agradecer a la Licenciada Estela Heredia por su disponibilidad y sensibilidad con la que ha leído y aportado a nuestro trabajo.

Cuando otro nos lee nos afecta y transforma, no quedamos de la misma manera. Algo toca esa voz que nos lee, algo de esa voz deja un peculiar matiz a lo que se viene elaborando. Como ese diálogo del que nos hablaba Marazzi, de la voz de ese otre que entra en escena y dialoga con sus palabras, sus susurros, su tono y su sugerencia para seguir pensando juntes. Entonces ese ritmo y estilo grupal también se mueve y por lo tanto algo se modifica/transforma. La Psicomotricidad habita esos lugares que hacen de puente, de diálogo, esos espacios "entre" como pasajes que hacen cuerpo y transforman nuestras vidas.

3. Lo singular en lo colectivo, lo colectivo en lo singular (pesos que elegimos sopesar)

Desanudar para volver a anudar.

Caminar hacia un encuentro.

Hacer la pausa, la demora, la entrega.

Desplegar-conocer y conmover-nos

(Pasotti, 2022)

El encuentro nos dispone. Los cuerpos se despojan lentamente de los autom-

atismos de lo cotidiano, la posibilidad de sumergirnos en la experimentación se transforma en un caldo de cultivo para la creación. La escucha sensible nos acompaña y sirve de anzuelo para introducir preguntas, propuestas, sentires y deseos. Y así, nuestras ganas de compartir lo vivenciado:

Viñeta 1. Entregar el peso, el sopesar y sus poéticas

Propuesta grupal. 7/5/2022. Une de nosotres se dispone a "entregar el peso del cuerpo" y les demás lo recibimos para luego sopesar a partir de la movilidad.

Para ello, habilitamos nuestros cuerpos y desde una escucha activa nos dejamos acompañar por quien coordina. En un primer momento nos ponemos en movimiento y a partir de las distintas sugerencias nos adentramos en el espacio-tiempo de la propuesta. Esto implica entrar en comunicación (no necesariamente verbal) con quienes estamos presentes para acordar y decidir roles. Quien elige en un primer momento entregar su peso se posiciona recostándose. Las interacciones de quienes accionan sopesando se dan a partir del uso de las manos y brazos como así también por el uso de telas. Se realiza intercambio de roles entre quienes estamos presentes.

A partir de esta experiencia del "sopesar" surge la pregunta hacia la reflexión y, por lo tanto, hacia el registro corporal ¿Cómo entran en diálogo las distintas corporeidades?

Aquí nos detenemos a pensar en la importancia de la respiración y de registrar el momento previo a entrar en contacto con otre. Primero cada une hace lugar entre la respiración y la escucha sensible, como si de un entramado se tratara, al contactar con el cuerpo de otre. Esta preparación y registro nos ayuda a pensar a modo de indagación sobre la propia corporeidad ¿Cómo se hacen lugar los dedos, las manos, mi piel en ese cuerpo? ¿Qué contactos generan una recepción, cuáles generan tensión? ¿Cuánto peso sostener y cuanto peso entregar en ese diálogo tónico corporal? ¿Qué resonancias y registros quedan? ¿Cuánto sostengo? ¿Cuánto me dejo sostener? ¿Cómo disponer mi cuerpo para ese intercambio?

A su vez, aparecen los registros corporales según los roles que cada une ocupa en la experiencia. De la experiencia de ser quien suelta el peso surgen las siguientes preguntas:

¿Qué nos da estructura? ¿Cómo soltar mis estructuras/mis soportes ya sea piel, hueso, músculo, carne, pensamiento, ideas, cuerpo, esqueleto, control? Para llegar a este estado, soltar el cuerpo pero sin perderlo y poner en disputa ciertas estructuras propias/institucionales/sociales/culturales. Más que soltarlas cuestionarlas, tratar de que no operen de manera automática, poner en diálogo con otras estructuras existentes.

Y así, cómo entrar en un estado de blandura, cómo prestar el propio peso. ¿Cómo recibo a le otre? Si suelto aquello que me da estructura propia ¿qué me sos-

tiene? ¿Otra estructura? ¿Cosas/objetos/Seres continentes del cuerpo blando: suelo-manta-colchoneta-almohadón, manos como cuencos, telas como cuencos, como hamacas? En relación a esto Calmels (2007) dice "la disminución, variación y/o pérdida de referencia táctil es el elemento dominante, junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya" (p. 40). Ser sostén, alojar, cuerpo receptáculo del que nos habla Berges.

Por otra parte, cobra relevancia la experiencia de quien sostiene: se recibe a le otre, acompañando siempre desde la respiración, se espera el momento para que circule el aire y así entrar en la blandura ¿mi entrar es blando también? ¿Cómo se hacen lugar los dedos, las manos, mi piel en ese cuerpo? ¿Qué contactos generan una recepción, cuáles generan tensión? En qué momento utilizamos el silencio, la palabra, la mirada.

La importancia de hacer un registro corporal de la experiencia es algo que caracteriza a nuestra profesión y también un recurso que nos hace de brújula a la hora de trabajar en el propio cuerpo ciertas angustias, dolores, malestares, bloqueos e incluso la propia disponibilidad corporal. Para realizar este proceso nos servimos de "bitácoras" donde poder poner en palabras, o en algún dibujo, qué nos sucede en el cuerpo en el momento previo a, durante y después de la vivencia corporal compartida con otres.

De aquí, de estos registros, es que obtenemos los recursos necesarios para los diferentes abordajes o para conocer un poco más sobre la relación que llevamos con nuestro cuerpo. También nos brinda la posibilidad de situar un modo de estar en y hacer en Psicomotricidad. Incluso en un trabajo grupal, las maneras de hacer registro, ayudan a trazar el camino para hallar un estilo propio del grupo.

De la experiencia…

"Ese era el segundo encuentro del año, hacía frío, lo primero que recuerdo es la sensación de abrazo en todo el pie cuando me puse una de las pantuflas que Marita me ofreció. Elegí unas tejidas, color gris, una tenía un agujerito que calzaba justo en mi talón. El piso de madera hacía que pudiera desplazarme como a mí me gusta, como si estuviera esquiando. Compartimos unos mates, en ese momento todavía tomábamos cada quien en el suyo porque los cuidados por la pandemia seguían vigentes, mientras los íbamos preparando, nos comentábamos en dónde estábamos trabajando, nos quejamos un poco de lo institucional, la lógica empresarial, lo difícil de trabajar en equipo, lo lindo de trabajar en equipo…nos reímos un rato, anoté unas cosas en la bitácora de trabajo: "disponibilidad corporal: se trabaja, se entrena", más abajo "¿cuándo? ¿cómo? ¿siempre?... Ética".

Luego de un rato, Marita realiza la propuesta, éramos tres ese día Vicky, Sofi y yo, la propuesta implicaba que nos pusiéramos las tres en diálogo y tomáramos algunas decisiones en relación a roles, como Psicomotricistas que somos ya sabemos que la palabra no es la única vía para ponernos de acuerdo, o eso pensé yo, así que intenté transmitir de todas las maneras que quería ir primere en el rol de ser sopesade. Incluso, creo que lo dije en voz alta, no vaya a ser que no se entienda. Me tentaba la idea de relajar el cuerpo y también tenía la

sensación de que necesitaba eso ese día. Aún así, la cosa se dio de otra manera. Antes de entrar en la dinámica, caminamos por el espacio, nos tomamos algunos minutos para realizar algunos registros, yo sentía que entraba en un estado distinto, en un estado de trabajo, de exploración y escucha conmigo, con les otres, con lo que iba aconteciendo. Cuando sucede el momento de definir qué iba a hacer cada quién, Sofi comenta algo que hace que casi sin tener que pensarlo, se decida grupalmente que ella sea la primera en ser sopesada." (Brunori, 2022)

En esta experiencia, como así también en las otras, las resonancias y sensaciones fueron únicas para cada quien, a medida que la palabra circulaba se iban expandiendo las ideas y rememorando sentires. Algunos puntos en común tenían que ver con el diálogo que se produce entre el cuerpo que sostiene y el que se presta para la entrega. En este sentido, como dice Calmels (2007) "en los juegos de sostén la presencia no consiste en la observación o en la asistencia momentánea, sino en una presencia en actos, en contactos y separaciones: presencia de sostén, donde la confianza se presiente" (p.40)

Quizás en este tipo de propuestas es que, sin saber que lo hacemos, les psicomotricistas ponemos el acento en el diálogo tónico corporal y en el espacio-tiempo que ese encuentro habilita. Al hacer registro de lo vivenciado brotan las preguntas hacia el interior de ese registro: en qué momento utilizamos la palabra, en qué momento utilizamos el silencio, la mirada, el toque, la caricia ¿cómo se construye la confianza para sostener el contacto con otres?, ¿A qué acudimos para entrar en esta conversación?

El poner el cuerpo en juego nos conecta con una implicancia en términos subjetivos, hay una decisión de abismarse a la experiencia desde un lugar de interpelación, de apertura, en donde nuestras historias personales y corporales se ponen a jugar con la de les otres. Esta conjunción (nos) pone a trabajar desde y con aquello que nos atraviesa, quizás como dice Larrosa "la experiencia me forma y me transforma" (p.46).

Mover el peso, perder el hilo:

Mover el peso

perder el hilo

encontrar las fuerzas

preparar el escenario

entrar a la escucha

practicar lo practicado

a pesar

pesar

es-pesar

so-pesar

re-pesar

re-pisar
con pesar
com-pensar
pensar
re-pensar
EMPEZAR
de nuevo
Mover el peso…
perder el hilo
encontrar las fuerzas
preparar el escenario.
(Vidal, 2022)

Este Laboratorio fue una búsqueda que nos invitó a una escritura corporal en la experiencia…pero ¿Cómo hacer entrar en la voz y la palabra la naturaleza que me/nos rodea? Y en esa lluvia de susurros: ¿qué lugar damos al detalle y cómo me/nos toca el cuerpo? ¿Qué transforma ese encuentro con otras tonalidades de voces? En el juego del dar y recibir ¿qué digo yo y que escucha le otre?, ¿Que se da entre el diálogo de lo propio y lo colectivo? ¿Qué hay de singular en lo colectivo y de lo colectivo en lo singular?

Durante cada uno de los encuentros nos preguntamos por la potencia de los/nuestros cuerpos. En cada vivencia, descubrimos junto a otres, a partir de la experiencia, nuevas tonalidades de lo corporal. Porque como nos dice Vidal "Hablar de Psicomotricidad es hablar de cuerpos, cuerpos en construcción, relación, contacto, cuerpos en existencia, resistencia, consistencia e inconsistencia, de miradas atentas y otras desatentas, de escrituras en el cuerpo pero también del cuerpo en la escritura. Escrituras ordenadas, desordenadas, significativas y no tanto; es decir, el cuerpo desde todas sus posibilidades, potencialidades y condiciones en el transitar de cada unx". (Vidal M. 2021).

4. Poesías de cierre y conclusión: Entre pasajes y susurros

Creemos oportuno cerrar recuperando parte de los susurros que nos bañaron en uno de nuestros últimos encuentros

…
Un invento sonoro
Un acto lúdico entre varies
de pintada, baño, piel y palabra

Una pesca de detalles

Una irrupción poética

En un espacio – tiempo ralentizado

(Vidal, 2022)

…

Veo verde, no tan verde, sino más bien seco, oscuro y decaído

Veo verde, bien verde, verde de ese luminoso, brilloso, fuerte

¿Será que cada quien se enverdece como puede? ¿O quiere?

Entre toda la inmensidad de verde, hay juntitas resistiendo tres florcitas amarillas, y allá, solita mostrando su rebeldía una naranja brilla. ¿Quién es la indisciplinada?

(Castro, 2022)

A flor de piel, borde, capa, contorno, líneas que ¿separan?, hoy acercan, unen, dejo entrar, me dispongo, apertura…ingresa el aire, el sol, los colores, el frío y el calor, des borda el pecho, la emoción, late el corazón en los hombros, en las manos, en cada uno de los dedos, en los codos, en el pupo, en la pelvis y en los pies,…brotan lágrimas emociones, brota sonidos, sensaciones, disfrute, fruta, frutas, placer….

¿Cómo se hace con tanta emoción? ¿Dónde alojarla? ¿y hacer un abrazo? re-suena la música y aun el son son recorre corre el tang tang y acompaña los latidos de mi corazón.. la tela me abraza, la pared me sostiene, la mano de la compañera me entreteje. Abrazo, sonrisa, emoción, ¡que conmueve…*gracias! muchas, …tantas*

(Spadaro, 2022)

¿Cómo hacemos una voz? ¿Qué variaciones de la voz habitan un cuerpo? ¿qué cuerpo habita la voz? ¿Qué ritmos?

Deslizar la voz. Demorarse en sus matices, su música, sus silencios. En las palabras que tejen un relato.

Y jugar a habitar la voz que hace cuerpo y abrazo en un encuentro.

(Pasotti, 2022)

Entre pasajes y susurros: Sofi

“la escritura es la pintura de la voz”

o…

“La pintura es la escritura de la voz”

“La escritura es la pintura de la voz” (Voltaire) una frase tomada como com-pañera de mi manera de expresar palabra, que muchas veces no tiene lugar donde ex-presarse. La escritura, un modo gráfico de transmitir la sensibilidad, el enojo, el dolor y el amor a la vez. Y que elocuente que me lo cuente, que lo cuente a otre, que lo pueda poner en voz, en alta voz, hacerlo carne, hacerlo cuerpo.

(Enrico, 2022)

Escribir en clave poética este texto constituyó una decisión grupal como un modo otro de construir conocimiento a partir de la formación corporal.

Consideramos que aporta otra forma de pensar, escribir y expresar la experiencia. Se constituye en memoria viva de cada une, línea de tiempo entre la vivencia, registro y escritura con contenido.

La pensamos como una expresión simple de formas complejas de pensamiento, como acto de comunicación lúdico que utiliza recursos expresivos particulares de composiciones poéticas que surgieron de las diferentes vivencias.

Referencias Bibliográficas

Abdala, Paula E. La política pública para ser buena y de calidad necesita del territorio. Entrevista a Bonicatto, María. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 5, No 5, abril-diciembre 2021. Sección: Entrevistas, pp. 163-171, ISSN 2451-5930 e-ISSN2718-7500. DOI: 10.19137/cuadex-2021-05-09 https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5799

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura.* Editorial Manantial.

Bergés, J (1996) *El cuerpo y la mirada del otro.* https://es.scribd.com/document/500772401/Berges-El-cuerpo-y-la-mirada-del-otro

Brunori, L. (2022). *Laboratorio de investigación y exploración corporal ¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación-

Calmels, D. (2007). *Juegos de sostén. El juego corporal en los primeros años de vida.* 2da ed. Editorial Biblios.

Calmels, D. (2017). *Infancias del cuerpo.* 2da Ed. Editorial Biblos

Castro, V. (2022). *Laboratorio de investigación y exploración corporal ¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación-

De Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil.* Cuarta edición (1977). Sexta reimpresión. Ed. Masson.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Revista *Educación Y Pedagogía,* 18. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065

Le Breton, D. (2021). *Estallidos de la voz. Una antropología de las voces.* Topia.

Vidal. M. (2021) *Pensar los cuerpos en tiempos de pandemia…¿un modo otro de hacer psicomotricidad? o la posibilidad de transitar un escenario inédito.* https://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/2021/03/pensar-los-cuerpos-en-tiem-

pos-de.html

Vidal, M. (2022). *Laboratorio de investigación y exploración corporal ¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación-

Pasotti, M. (2022). *Laboratorio de investigación y exploración corporal ¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación-

Real Academia Española. Versión electrónica de acceso al texto de la 22.ª edición del Diccionario de la lengua española. https://www.rae.es/drae2001/laboratorio

Spadaro, M. (2022). *Laboratorio de investigación y exploración corporal ¿Qué cuentos me cuento de mi cuerpo?* Espacio Trieb - Formación e Investigación en Salud, Arte y Educación-

Anexo

Imagen 1



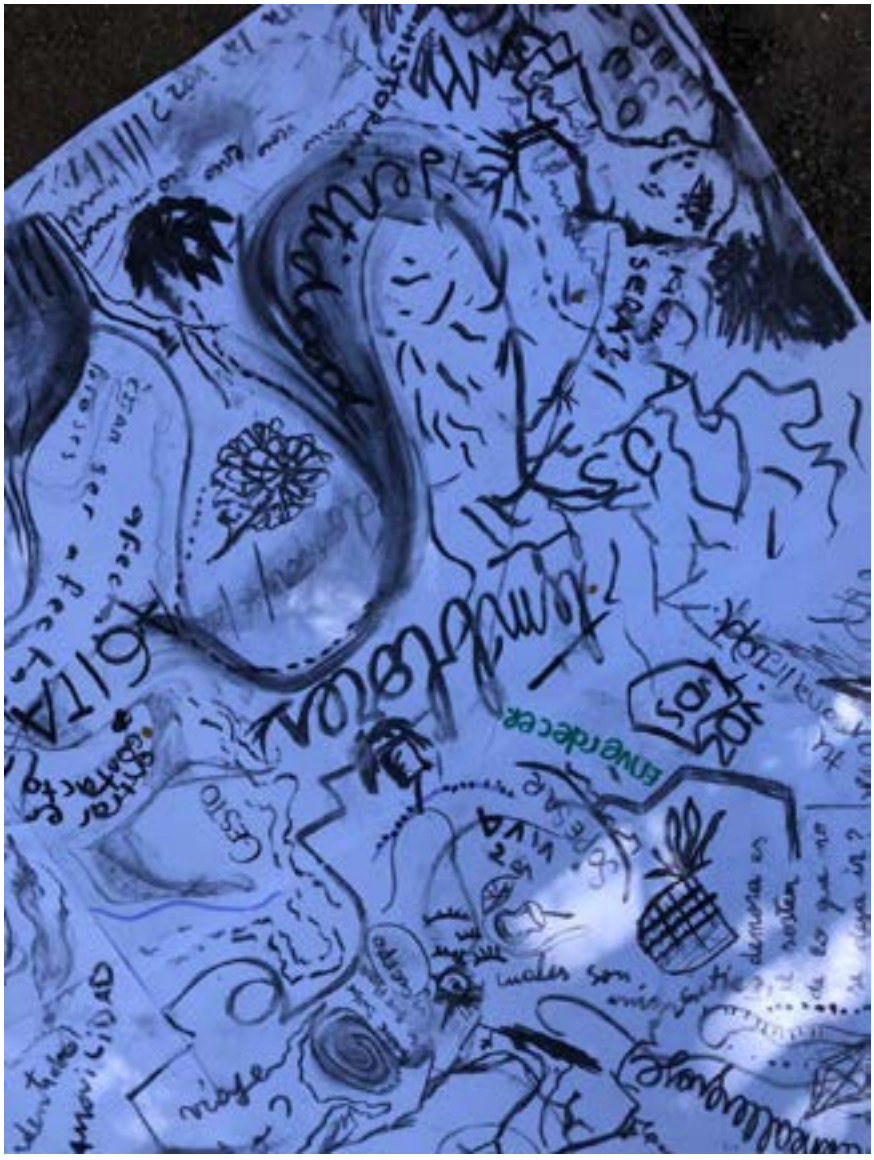
En la imagen se ven 4 manos tomando una tela roja que sostiene adentro una pierna. Debajo hay otra tela blanca con puntos pequeños de colores celeste, rosa y fucsia.

Imagen 2



En la imagen hay cinco personas de pie alrededor de una persona sentada en una silla. Las cinco personas sostienen en sus manos tubos de cartón pintados de diversos colores. Un extremo de los mismos sobre la boca de cada persona y el otro en proximidad a la persona que se encuentra sentada. Además, una de las personas de pie sostiene un cuaderno en su mano izquierda y en la mano derecha el tubo de cartón.

Imagen 3



La imagen está compuesta por un fondo lila y diversos escritos y dibujos, de color negro, realizados con carbonilla. Además, la palabra enverdecer escrita en verde.

Espacio Jueves: encuentro- red sobre la Formación Corporal de psicomotricistas

Alasia, Marilú[1]
alasiamarilu@gmail.com
Ávila, Verónica[2]
veronica.a@upc.edu.ar
Brukman, Silvia[3]
silvia56bruk@gmail.com
Fernández, María Corina[4]
corifer53@gmail.com
Iborra, Milagros[5]
miliborra@gmail.com
Manghi, Laura[3]
lmanghi@untref.edu.ari
Marazzi, Marina[3]
marinamarazzi@gmail.com
Perrone, Juliana[2]
julianaperrone@upc.edu.ar
Robles, Carola[6]
espaciocaleidoscopiopsm@gmail.com
Semprino, María Herminia4
herminiasemprino@gmail.com
Valsagna, Alicia[2]
aliciavalsagna@gmail.com
Vidal, María de los Ángeles[2]
maritavidal66@gmail.com
Yonzo, Marcela4
marandreyon@gmail.com

Resumen

El presente trabajo comparte la experiencia de un grupo de docentes psicomotricistas, que ante el impacto e incertidumbre que generó la pandemia, se autoconvocaron para pensar las formaciones corporales, indagando en los emergentes de la realidad en la práctica profesional en los diferentes ámbitos de intervención, espe-

1 Instituto Superior Virgen del Rosario
2 UPC
3 UNTREF
4 UNSL
5 CAECE
6 UGR, UNSL

cialmente en el académico. El grupo está conformado por integrantes de diferentes universidades e instituciones terciarias, con la finalidad de acompañarse, escuchar, cuidar el lugar del cuerpo, creando *presencia a distancia*, resistiendo a la tendencia sociocultural de descorporización.

Los encuentros fueron y son intercambios-red de contención y escucha de semejanzas y diferencias de saberes y recursos, que exploran con otros, nuevas posibilidades para la práctica formativa, conmovida desde algunos de sus aspectos conocidos hasta ese momento.

El propósito de este escrito es presentar una construcción experiencial particular, que se transforma en sí misma como un espacio de conversación (Nancy, 2007), para compartir la tarea realizada, donde se da lugar al cuerpo, se habilita la demora en la escucha, para profundizar la impronta de la Formación Corporal en psicomotricidad.

Introducción

"Suspendemos las clases hasta que se termine el aislamiento… ¿Es posible dejar en suspenso al cuerpo?" (Espacio Jueves)

A partir del impacto que genera el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia del covid-19, un grupo de docentes psicomotricistas de Argentina, Bolivia y Uruguay se autoconvocan ante la incertidumbre de cómo sostener la Formación Corporal, a través de las pantallas y/o en formato virtual. Esta unidad curricular es un eje formativo conceptual, práctico y actitudinal que integra saberes, experiencias, trayectorias corporales fundantes, que le dan consistencia a la actitud y disponibilidad psicomotriz (Valsagna, 2013; Marazzi, 2022b; Brukman et.al., 2023). Apunta a la construcción de diferentes aspectos inherentes al rol profesional. Esta instancia formativa se desarrolla a partir de un dispositivo pedagógico que difiere de otros tradicionales de enseñanza, privilegiando la experiencia corporal como uno de los modos de aproximación al saber hacer del psicomotricista (Robles, 2015).

Este grupo decidió continuar el escrito en primera persona del plural, pues pretendemos rescatar efectos, resonancias, emociones, implicancias, tantas veces subalternizadas en el discurso académico. *Tomar la palabra* entendida como parte del despliegue del funcionamiento psicomotor, para la psicomotricidad, es tomar un lugar, una posición, hacerse presente desde y con el cuerpo (Bergés, 1982).

La pregunta ¿Es posible la Formación Corporal para psicomotricistas a distancia, a través de las pantallas y mediada por dispositivos digitales?, fue el paso inicial que nos convocó. Las dudas, la incertidumbre y la desorientación nos llamaron a buscar y compartir propuestas en torno a las diferentes experiencias. Los sentimientos de miedo, angustia y desazón frente a lo desconocido e impensado que nos atravesaba e invadía lo cotidiano, tanto desde lo personal como desde lo profesional, nos encaminó a la necesidad de encontrarnos y sostenernos en red, junto al deseo docente de seguir

formando y acompañando a los estudiantes. La encrucijada de transmitir un modo de formar(nos) atravesadas por la angustia que implicaba la pandemia, hacía tambalear las condiciones y seguridades de nuestros saberes y formas de resolver los aspectos disciplinares. Instituir el rol como psicomotricistas fue un desafío que nos interpelaba.

El grupo se configuró atendiendo y respetando las diferentes perspectivas conceptuales en las trayectorias formativas. Esta decisión implicó co-formar una red de intercambio, que tuvo y tiene las características de ser un espacio experiencial y reflexivo que nos une incluso en la heterogeneidad. Los encuentros se sostienen desde el 2020, con una frecuencia mensual y en la actualidad es un espacio de sostén y acompañamiento, que por momentos nos hace sentir que funciona al modo de resistencia, ante tanta dificultad y adversidad. Surgió entonces el nombre *Espacio Jueves.*

El grupo funcionó como una *comunidad de práctica* en la cual el aprendizaje se fue construyendo, a partir de centrarse en una tarea, en este caso la docencia de un eje curricular específico, donde proliferan la producción de *competencias y significados compartidos con participación actitudinal y experiencial* (Wenger, 2001).

Metodología de los encuentros-red:

"¿Cómo responder a los cuestionamientos propios y a los de los estudiantes? Cada quien desde su lugar, sostiene en el campo de la práctica la Formación Corporal como un eje transversal en la formación de psicomotricistas y eso no queda en los libros".

La modalidad de los encuentros retoma y recrea la metodología propia de las formaciones corporales, que da lugar a la construcción de conocimientos, a partir de una didáctica grupal que impulsa la participación corporal-personal. Involucra actividades experienciales sensoperceptivas, propuestas lúdicas, socialización de resonancias y vivencias percibidas, reflexión que entrama las mismas con la lectura de textos. Desde esta lógica, la construcción de conocimiento se produce como un entramado reflexivo entre las situaciones experienciales personales-grupales y los supuestos disciplinares (Valsagna, 2013; Robles, 2015; Manghi, 2019; Marazzi, 2021). Se utilizan recursos técnicos que involucran las trayectorias corporales (Aschieri, 2018; Marazzi, 2021 y 2022b). El aprendizaje de este tipo de conocimiento es identificado como *saberes y haceres afectivos* que con-mueven y de alguna manera cuestionan las didácticas áulicas tradicionales en la universidad (Aschieri, Manghi, 2024).

Esta metodología se remonta a lo que Pichon Riviere (1985) identifica como *Grupo Operativo,* que avanza como proceso acumulativo, a partir de los emergentes que en el mismo se manifiestan y se reflexionan (Manghi, 2019). El lugar que habitualmente asume el docente al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, es asumido por el grupo. La grupalidad en red, funcionó permitiéndonos habitar el lugar de docente-estudiante, en donde ocupamos alternativamente funciones de guía-orientador y aprendiente. Para sostener esta dinámica de enseñanza aprendizaje situada-experiencial y significativa, contamos con nuestros conocimientos y bagajes docentes y profesionales previos, lo que hizo posible pivotear, asumiendo lugares alternativos, de

expertos y aprendices en la tarea (Wenger, 2001). La praxis asumida permitió que en la confianza de lo ya conocido surgieran novedades originales.

"El intercambio fue fundamental. Lo que para alguien servía, quizás para las otras también. La esencia de la Formación Corporal nos permitió permanecer y sostenernos."

1.1. Modalidad de los encuentros-red:

En un mismo horario y fecha, los primeros jueves de cada mes, en un contexto pandémico, comenzamos siendo aproximadamente 30 integrantes, número que se sostuvo durante el primer año. A medida que el DISPO fue permitiendo el trabajo presencial, el número de integrantes disminuyó. Actualmente somos aproximadamente 10 las que nos encontramos y sostenemos los encuentros.

Las reuniones continúan de forma virtual, desde el espacio de pertenencia habitual. Asimismo, generamos en simultáneo, un grupo de whatsapp, para intercambiar acuerdos, ideas, imágenes, frases, recursos, etc.

"Hay que vivir una misma la experiencia para poder transmitirla. Lo inventábamos, lo poníamos en común con el propio estilo, eran herramientas de trabajo".

Las temáticas se iban sucediendo espontáneamente, a veces eran propuestas previamente, y otras, hacían lugar a sensaciones y resonares personales (por ejemplo, ante los incendios en Córdoba y San Luis, la enfermedad de integrantes o familiares). Abordamos diferentes temas. Algunos de ellos articularon la historicidad de cada encuentro mensual y otros surgieron como emergentes del momento. El proceso de estudio se produjo con una dinámica que recuperaba interrogantes antiguos y conocidos con cuestiones actuales de las clases y de la actividad profesional disciplinar. Se abría una dirección o propuesta corporal y desde ahí, íbamos tomando la palabra, para hacerla circular y compartir pareceres.

Socializamos recursos que nos resultaron útiles en la virtualidad y profundizamos diversas temáticas conceptuales emergentes. La misma experiencia corporal de la grupalidad, que se sostiene habitualmente en un vaivén imperceptible, en la intimidad personal de las clases de Formación Corporal, fue asumida dentro del aula virtual y en la *presencia a distancia* (Marazzi, 2022a). La experiencia era atravesada por un sesgo tensional e inquietante, que hacía repensarnos en nuestras estrategias pedagógicas. Reconocimos una necesidad compartida de encuentro e intercambio con otras colegas-docentes con incertidumbres semejantes. Nos reunimos no por un pedido institucional, sino autogestionadas.

Sistematizamos el trabajo mediante el registro de crónicas escritas de las reuniones y/o grabaciones, resguardadas en forma digital. La metodología permitió que la experiencia sincrónica se promueva, así como las lecturas asincrónicas de quienes no podían asistir a los encuentros en el día y el horario propuestos.

"Las propuestas corporales no sólo son para nosotras, sino que también se vuelven un recurso para el encuentro en nuestras clases. Las propuestas son disparadoras".

1.2. Temáticas, preguntas y preocupaciones

Las temáticas emergían en cada encuentro y la mayoría de las veces, a modo de preguntas:

- *Sobre los cuerpos en las pantallas o mediando las tecnologías digitales*: para llegar a conmover al campo tónico postural corporal, ¿los recursos de la palabra y la voz nos alcanzan? ¿Cómo funciona la grupalidad para conmover y activar las resonancias hacia lo íntimo y en torno a la exterioridad? ¿Cómo se irán modificando los nuevos modos de relacionarnos? ¿Qué transformaciones producirán en nuestras subjetividades, que entendemos son también siempre corporales?
- *Sobre la unidad curricular Formación Corporal y las instituciones de educación superior*: en el contexto de las clases virtuales, ¿cómo acreditar esta unidad curricular que se transitaba virtualmente? ¿Se necesitaría de la presencialidad (física) para que los encuentros e intercambios se sostengan desde el campo de las resonancias afectivas-emocionales-corporales? ¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje y apropiación de este tipo de conocimiento disciplinar? ¿Qué aspectos evaluar? ¿Sería necesario modificar algunos estándares y requisitos-exigencias institucionales, para facilitar el trabajo de estudio de la formación corporal?

Compartimos nuestras percepciones acerca del contexto general y de las diferentes realidades institucionales, atendiendo a las particularidades territoriales de la población y de las disposiciones del ASPO/DISPO.

El contexto generó también ansiedades e inquietudes en el grupo de estudiantes. Esto nos motorizó a debatir estas temáticas y buscar los caminos, así como los recursos posibles, para sostener ese aprendizaje central disciplinar. Fuimos construyendo la confianza en que una formación presencial a distancia era posible, hasta tanto nos volviéramos a encontrar presencialmente (Marazzi, 2022a).

Asimismo, nos formulábamos preguntas que estaban activas antes y más allá de la pandemia. Los interrogantes acerca de cómo *incluir* las particularidades de esta unidad curricular que tensionan las modalidades académicas tradicionales, nos inquietaban en la tarea docente pre-pandemia y pre-digitalización de las aulas.

Recorrido

Destacamos tres momentos significativos que marcaron el proceso de trabajo-estudio:

2.1. Necesidad de compartir experiencias en la pandemia

"Es impensable una Formación Corporal virtual ¿De qué cuerpo hablamos con

pantalla?... ¿Cómo hacer presente al cuerpo? Es presencia física/presencia a distancia".

Los encuentros-red nos permitieron reasegurarnos en nuestros roles docentes. Rescatamos el aspecto empático-contagioso, propio del campo de la función tónica y el encuentro con los otros (Wallon, 1965), para el reconocimiento de sí y la activación del pensar (Manghi, 2019; Aschieri, Manghi, 2024). Esta función que podemos denominar *reconocimiento-reflexión* fue constituyente y constitutiva de la actividad compartida.

Las instituciones educativas imponían la continuidad de las cursadas, mediatizadas por plataformas digitales. Era indispensable sostener el lazo relacional con cada estudiante, atendiendo a los ejes conceptuales disciplinares. Poner en común las tensiones que nos aparecían como colectivo dedicado al cuerpo y a las relaciones presenciales intersubjetivas, nos permitió repensar nuestra tarea.

Durante las clases podíamos sostener diálogos con los estudiantes, mirar(nos) aún sin saber si había encuentro de miradas. Por momentos nos parecía que estábamos *espiándonos*. Primaba el intercambio visual y auditivo, quedando relegados otros aspectos. Nos inquietaba entender que eso que sucedía no nos permitía *llegar, acercarnos, encontrarnos* como estábamos habituados en las clases. Entendíamos que eso no reemplazaba el diálogo tónico-corporal-emocional conmovedor de la función tónica.

Comenzamos a reinventar modos de comunicarnos y jugar en este nuevo espacio, haciendo entrar lo corporal-relacional que produce efectos subjetivantes. Las ideas que compartíamos iban funcionando como disparadoras de nuevas formas.

Los pasos que fuimos dando permitieron construir presencia y grupalidad a distancia, trabajando con los sentidos, tocando y sosteniendo la experiencia corporal. Buscamos los modos de transmisión de la psicomotricidad junto a los estudiantes que se comprometieron con el propio aprendizaje, a través del *cultivo* de una autonomía responsable (Marazzi 2022b), y/o apelando a la responsabilidad subjetiva (Vidal, 2021). Fue necesario sensibilizarnos para encontrarnos. Reconocimos que la voz, la palabra y la posibilidad de imaginarnos despertaban un campo compartido del sentir, que habilitaban a la experiencia en común, al *estar siendo con los otros*. Al referirnos a la noción de *presencia a distancia* buscamos reconocer, ejercitar el contacto cuerpo a cuerpo a través del sentir compartido, aún desde la virtualidad. Estar presente es sentirse conectado con el cuerpo (Marazzi, 2022a).

"Cada vez generábamos nuevas condiciones para los encuentros".

Las clases se enriquecieron con nuestros debates: ¿Cómo armar-crear intimidad, interioridad, dentro del hogar para que la experiencia de aprendizaje suceda? ¿Cómo crear los climas para cada propuesta corporal? ¿Podríamos generar el efecto de traspasar las pantallas y llegar a las sensibilidades tónico-posturales-afectivas? El encuadre de enseñanza aprendizaje estaba fuertemente modificado. Las aulas construidas y ambientadas ad hoc eran sumamente necesarias porque armaban un marco de seguridad, confianza y sostén. Este encuadre es relevante para facilitar que circulen-vibren-resuenen las afectaciones personales-grupales (Aschieri, Manghi, 2024). Esta modificación sustancial del encuadre (tiempo-lugar-objetos-mediaciones), nos

hacía lidiar con muchas novedades. La clase se atravesaba con aspectos de la vida cotidiana y familiar de cada quien (hijos, parientes; así como cuestiones edilicias, escaso lugar, lugares compartidos con otros, sonidos que aparecían interfiriendo: timbres, mascotas, etc). Eran habituales las interrupciones debido a dificultades tecnológicas y de conexión.

Para atravesar este tipo de problemáticas de índole metodológicas y obstáculos de carácter más práctico, consideramos muy relevantes los *recursos compartidos que reinventamos y resignificamos.*

2.2. Trabajo corporal dentro de Espacio Jueves

"Hay que vivir uno la experiencia para poder transmitirla. Lo inventábamos, lo poníamos en común con el propio estilo, eran herramientas de trabajo".

En un inicio conversábamos del impacto de la pandemia y la necesidad de continuar con las clases. Surgía la pregunta de cómo hacerlo, creando un espacio de cuidado y de intimidad. Era corporizante reunirnos y conversar. Más adelante, compartimos y pensamos acerca de los recursos y estrategias que íbamos explorando para las clases. Ya avanzado el año, comenzamos a utilizar los encuentros para realizar propuestas corporales entre nosotras. A partir de estas experiencias fueron surgiendo nuevas ideas disparadoras para seguir reflexionando, que eran a su vez, inspiradoras para resolver las situaciones de clase. Nos constituimos en las participantes del trabajo corporal, tomando alternativamente la coordinación de la actividad.

Algunas de las propuestas generadas fueron:

- Las escondidas, para convocar presencias y ausencias.
- El espacio de las pantallas, a modo de ventanas.
- Construcciones de casas, refugios.
- Trabajos sensoperceptivos y exploratorios con diferentes partes del cuerpo.
- Conciencia de la respiración.
- Narración de cuentos con juego de voces.
- Relajación, habitando las pausas y la quietud.
- Elaboración de personajes y escenas con objetos de la casa
- La danza con ritmos afros y tambores.
- Trabajo con sillas: desnaturalizar lo habitual.
- Huellas de un recorrido: la escritura.
- Representación de escenas: accionar ante la emergencia.

Las actividades corporales luego eran retomadas, a partir de un tiempo de conversación que alcanzaba las características de una puesta en común y socialización de las sensaciones y registros. Era muy habitual que el tiempo fuera escaso para re-

flexionar sobre tantas ideas que aparecían. Las propuestas producían efectos, resonancias que nos impulsaban a abrir preguntas, a modo rizomático, animándonos a la intervención.

2.2.1. Los encuentros de Formación Corporal en ASPO

Para cada una de nosotras era necesario que cada estudiante se involucre en las escenas. Esto efectivamente fue así, lo que entendemos que propició los procesos formativos de todos los grupos.

Algunas propusimos un trabajo corporal, a través de las múltiples funciones que ofrece el celular, recurso común para todos. Cada estudiante comenzó a comunicarse de forma grupal, atendiendo a las posibles dificultades personales.

Para el desarrollo de las clases, recuperamos el cuaderno de bitácoras (Mó, 2015) - individual y grupal desde el Drive y los foros de las aulas virtuales - como trabajo habitual de esta modalidad de enseñar-aprender, para recuperar las vivencias y continuar con la reflexión y la escritura (registro - autoregistro - autopercepción). También rescatamos la observación del espacio cotidiano y cercano, identificando sus detalles. Reconstruimos así espacios propios. Propusimos a los estudiantes la idea de realizar vídeos y fotos sobre sus actividades para compartirlos en diferentes presentaciones.

2.2.2. Los encuentros de Formación Corporal en DISPO

Nos sostuvimos y acompañamos en el proceso de volver a la presencialidad, cuestión atravesada por los requerimientos de los protocolos de seguridad. Cada institución educativa retomó en diferentes momentos y modalidades. Esta situación trajo aparejados numerosos interrogantes, ya que el encuentro con otros estaba signado por la desconfianza propia de incertidumbres y temores. El volver a la presencialidad en cercanía generaba tensión en el cuerpo, extrañeza al acercarnos, miedo de contagiar(nos). Fue un proceso de trabajo interno darnos lugar y tiempo, para volver a confiar en la presencia de un otro. Estábamos en alerta.

¿Cómo sostener la distancia en el trabajo corporal? Necesitábamos construir y respetar espacios más amplios entre cada estudiante. Nos dividíamos en pequeños grupos y la espacialidad en sectores. La tarea corporal-relacional debía comenzar a circular de forma grupal, con protocolo de higiene y seguridad al ingreso, sin contacto ni cercanía corporal, con barbijo, con alcohol en gel y sin compartir los materiales. Lo paradojal de ese momento tenía sus efectos, ya que debíamos sostener la actividad áulica sintiendo tensiones en el cuerpo, que de una u otra manera integraban lo cotidiano. La experiencia subjetivante que se necesita en los cuerpos presentes, imprescindible para nuestra práctica, convivía con un nivel de exigencia y control, tanto para estudiantes como para docentes, que hacía que la tarea personal-grupal se viera perturbada.

Entendemos que la conversación se hace cuerpo en y desde la experiencia

grupal. Valoramos entonces, la función corporizante de la conversación. Necesitamos en este transitar, realizar producciones escritas, que de una u otra manera remitían y resignificaban la experiencia de la pandemia.

2.3. Espacio Jueves en la actualidad

Espacio Jueves hoy, ya con cierta distancia de la pandemia, se sostiene en la necesidad de continuar escuchándonos, en torno a las preguntas sobre la Formación Corporal en particular y al mismo tiempo, respecto a interrogantes que atraviesan nuestras formaciones.

A lo largo de este tiempo, atravesamos diferentes momentos: extrañeza-escucha compartida, acompañamiento, creación y recreación de propuestas, profundización teórica. Reconocemos desbordes temáticos cuando nos encontramos revisando y discutiendo acerca de la transformación de los planes de estudio, centrados en el Sistema de Créditos. Nos encontramos también a compartir reflexiones, sentires y preocupaciones sobre el conflicto que estamos atravesando ante el ajuste en la Educación Superior. En relación a esto, generamos comunicados que difundimos en redes sociales, sosteniendo y visibilizando nuestro posicionamiento ético político, en torno a la actual situación en crisis de la Educación.

Reflexiones finales

"¿Qué nos hace permanecer en este espacio?... es traspasar ese -estar conectadas pero descontactadas- y poder sentir que lo sensible de la Formación Corporal nos reúne".

"La potencia de este grupo interfederal, que se siente tan cercano, nos permite seguir pensando, es un espacio de pertenencia".

"No hay formaciones para formadoras corporales, seguimos construyéndolo, haciendo acuerdos".

"Nos nutrimos, fuimos hacia el descubrimiento de la ternura".

"La conversación es corporizante... la modulación de la palabra, cómo el cuerpo se pone en juego".

El encuentro-red nos permitió poner(nos) en presencia, recreando en acto la metodología propia de las formaciones corporales, aún a través de la pantalla y sin docente asignado y conduciendo lo grupal.

Consideramos que el grupo *Espacio Jueves* funcionaba y continúa funcionando como *encuentro-red* de la Formación Corporal de cada psicomotricista que participa de estas conversaciones experienciales y corporizantes. Sabemos que esta modalidad impulsa los procesos afectivos, emocionales y cognitivos. Así se transita entre lo corporal y lo reflexivo, entramados en una experiencia de formación continua. Vamos compartiendo y a la vez construyendo saberes a partir de la experiencia y de la con-

versación corporizante, la cual tiene efectos subjetivantes y reflexivos para nuestra función docente. Nos enriquecemos sintiéndonos autoras de novedades y experiencias en un clima de horizontalidad-red.

Espacio Jueves es también un espacio de pertenencia, más allá de las soledades que a veces se sienten en las distancias y en algunas instituciones.

Espacio Jueves, según venimos relatando, se fue transformando y constituyendo en un dispositivo grupal de estudio con entidad propia, que resignifica nuestros saberes y abre nuevos horizontes para nuestras prácticas. Nos queda como objetivo pendiente alcanzar una mayor sistematización e indagación sobre las temáticas abordadas. Es nuestra intención ir más allá de producir un recursero. Destacamos la necesidad de seguir legitimando la Formación Corporal en psicomotricidad y avanzar en la reflexión, atreviéndonos a discutir y visibilizar las diferencias conceptuales, prácticas y actitudinales que conviven en el grupo (por ejemplo: discusiones de género, marcos conceptuales, enfoques y metodologías de investigación, entre otros).

Espacio Jueves se fue convirtiendo en un espacio de formación de formadores, así como fue un facilitador para el trabajo de supervisión transversal en y desde la experiencia corporal.

Consideramos que este trabajo escrito - escritura colectiva- es un punto de llegada en el intento de sistematizar y seguir pensando juntas. Este relato entrama una voz común, la del *Espacio Jueves*, que aloja los dichos, sentires y resonares personales de sus integrantes. Es un gran trabajo de escritura en red, permitido por los dispositivos virtuales sincrónicos y asincrónicos. Este texto se fue construyendo con los aportes de todas y lo vivimos como un gran desafío colectivo.

Cabe resaltar que estas instancias relatadas, fueron viabilizadas durante la realidad pandémica, haciendo lugar a lo posible en ese contexto, pero sostenemos fervientemente que esta formación requiere la cercanía de los cuerpos presentes.

Referencias Bibliográficas

Aschieri, P. (2018). Vínculos entre movimientos, gestos y subjetividad: Aportes socio-antropológicos para pensar los entrenamientos en artes escénicas. PÓS: Revista *do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 8, (16) 272-290. https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/837

Aschieri, P. y Manghi, L. (2024). Enfoques interdisciplinarios sobre la educación: investigaciones y reflexiones actuales. Revista E*studios de Política y. Administración de la educación*, VI, (9). 329-346. https://drive.google.com/file/d/19WiSX-FVP_essFkzjPH3g_kw_mQ_wZPit/view?usp=sharing

Bergés, J. (1982). *Diagnóstico y terapia en Psicomotricidad. En Cuerpo y Comunicación.* (pp. 43-47) Ediciones Pirámide.

Brukman, S., Rodriguez, R. y Moreira, A. (2023). La intervención en la formación personal corporal. Revista *Entrelíneas* (51). 46-55. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2023/09/2023_51.pdf

Espacio Lunes. Grupo de estudio y reflexión en Psicomotricidad. http://psicomotricidaduruguay.com/

Manghi, L. (2019). *La formación corporal del psicomotricista (de la Carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero), una pregunta sobre las relaciones entre el cuerpo y el saber -hacer. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes)* Repositorio Institucional UNQ https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1945

Marazzi, M. (2021). Pensando en otros. Cuestiones ético políticas a partir de un juego en la formación corporal del psicomotricista. Revista *Entrelíneas* (47). 13-22. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2021/08/2021_47.pdf

Marazzi, M. (2022a). *La formación personal corporal en la Licenciatura en psicomotricidad de la Untref en tiempos de pandemia y distanciamiento. Nuevas conceptualizaciones a desarrollar: La presencia a distancia, la grupalidad a distancia.* Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Marazzi, M. (2022b). Lo técnico en la formación de los psicomotricistas. Armado de un repertorio, lectura y usos de las variables psicomotrices y construcción de una actitud psicomotriz. Revista *Entrelíneas* (49). 5-14. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/08/2022_49.pdf

Marini, C. (2009). La experiencia sensorial y la construcción del cuerpo como hecho de la cultura. Revista *Cuerpo Psm.* 2, (5). 5-10.

Mó, S. (2015). *Los cuadernos de bitácora como práctica de lectura en la formación del psicomotricista.* http://www.aapsicomotricidad.com.ar/

Nancy, J. (2007). *A la escucha.* Amorrortu

Pichón Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Ediciones Nueva Visión.

Robles, C. (2015). *Una mirada sobre la formación corporal del psicomotricista. Constantes y transformaciones producidas en la formación corporal del psicomotricista desde la Escuela Argentina de Psicomotricidad AAP. (1980-2002) a la Licenciatura en Psicomotricidad UNTREF (2002-2009).* (Tesis de grado. Universidad Nacional de Tres de Febrero) Repositorio Institucional UNTREF https://biblioteca.untref.edu.ar/page/repositorio-institucional

Valsagna, A. (2013). *La disponibilidad corporal del psicomotricista. Perspectivas sobre un saber que se construye durante la formación corporal.* Tesis de grado. Universidad Nacional de Tres de Febrero) Repositorio Institucional UNTREF https://biblioteca.untref.edu.ar/page/repositorio-institucional

Vidal, M. de los A. (2021). La rebelión de los cuerpos encuarentenados ¿Qué Formación Corporal para las y los psicomotricistas? Revista *Entrelíneas* (47). 6-12. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2021/08/2021_47.pdf

Wallon, H. (1965). *Los orígenes del carácter en el niño.* Editorial Lautaro

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Paidós

puntofes revista

FES FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SALUD Dr. Domingo Cabred

UPC UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA