

EL CUERPO VEHICULIZADOR DEL APRENDIZAJE



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

Trabajo para optar por el título de Lic. Y Prof. en Psicopedagogía.

Estudiante – Autora:

Carolina Rodríguez

Tutora:

Lic. Prof. Sabrina Pérez

Marzo - 2022

RESUMEN

Este estudio pretende plasmar relaciones e incidencias precisas sobre el cuerpo y el aprendizaje durante la primera infancia. Más precisamente indaga en el proceso diagnóstico psicopedagógico y en las manifestaciones corporales que son tenidas en cuenta para realizarlo. Se puntualizará en: el tono y la postura, la escucha, la mirada, la voz y el rostro.

Para ello se realizó un estudio de campo en donde se entrevistaron a psicopedagogas de centros interdisciplinarios de Salud de S. A de Padua, Buenos Aires, que trabajan en el ámbito clínico con pacientes situados en las primeras franjas etarias. Se indagó sobre la importancia de contemplar dichas manifestaciones corporales, las relaciones entre éstas y el aprendizaje, así como también a través de qué métodos y/o técnicas las valoraban.

Los resultados arrojan implicancias significativas entre la construcción de la corporeidad y las matrices de aprendizajes, en referencia a dos vertientes principales: simbólica y cognitiva, ambas en continuo diálogo entendiendo al sujeto desde una concepción integral del desarrollo. En ese sentido, se vuelve importante ahondar con profundidad en ésta dialéctica para comprender profundamente la génesis del pensamiento y la subjetividad, así como también para servir de herramienta en la intervención psicopedagógica durante la primera infancia.

PALABRAS CLAVES

Manifestaciones corporales- Aprendizaje- Diagnóstico psicopedagógico -Primera infancia.

AGRADECIMIENTOS

El espacio que al comienzo de una tesis se destina a los agradecimientos pone al redactor ante la evidencia de que el trabajo que firma como propio no es del todo suyo. De otro modo este espacio no tendría sentido. Hay entonces, otros. Algunos tan cercanos, tan implícitos, tan parte, que vuelven insignificante cualquier gratitud. A ellos está dedicada esta tesis.

¡Gracias! por entregarme algunas de las cosas más valiosas que tienen, como es su tiempo y escucha: A mis amigas y amigos (Gabriela, Gisela y Cristian) que me oyeron hablar de este trabajo una y otra vez. A la Lic. Ileana, amiga y psicomotricista de confianza. A mi tutora de tesis, Sabrina Pérez por su gran paciencia y valiosa guía. Y a todos los docentes incluso los más precoces, que me han andamiado en este largo trayecto e introducido de una manera contagiosa en el maravilloso camino de enlazar aprendizajes.

DEDICATORIA

Dedicado a mi compañero Javier, que comprendió las largas horas frente a la computadora y sostuvo anímicamente todo el proceso. A mi amado ahijado Antai, que con su desarrollo me permitió evidenciar y re-pensar el tema una y otra vez. A mi mamá que me transmitió pasión por lo que uno hace y confianza infinita. Sobre todo a mi papá que no está, pero sí, porque ha proyectado con su crianza amorosa y alegre la capacidad de desplegar mis deseos.

ÍNDICE

1. Introducción.....	P.7
A. JUSTIFICACIÓN.....	P.8
2. Estado del arte.....	P.10
3. Marco teórico	
3.1 CUERPO Y APRENDIZAJE	
A. Organismo a cuerpo: un entre con los otros.....	P.14
B. ¿Qué son las manifestaciones corporales?.....	P.16
I) Tono y postura.....	P.17
II) Escucha.....	P.18
III) Mirada.....	P.21
IV) Voz.....	P.23
V) Rostro.....	P.24
C. Aprendizaje.....	P.25
I) Modalidad de aprendizaje –modalidad de enseñanza.....	P.26
II) Escenas paradigmáticas del aprendizaje.....	P.27
3.2 DESARROLLO	
A. Desarrollo y sus características.....	P.28
I) Cronología del desarrollo: Hitos.....	P. 29
II) Sensibilidades Extero-Propio-Interoceptivas.....	P.32
3.3 DIAGNÓSTICO: TÉCNICAS Y/O HERRAMIENTAS	
A. Diagnóstico psicopedagógico.....	P.33
B. Técnicas y herramientas psicopedagógicas: un posicionamiento sobre el sujeto singular.....	P.37
4. Encuadre Metodológico.....	P.37
5. Análisis e interpretación de los datos.....	P.38
A. Relaciones y pasajes: un entre organismo y cuerpo.....	P.38
B. Las incidencias del cuerpo en el aprendizaje en la primera infancia.....	P.40

C. La implicancia de las manifestaciones corporales en relación a la construcción de la cognición y los procesos de simbolización.....	P.41
D. La influencia de la crianza (modalidad de enseñanza) y su impacto en la modalidad de aprendizaje.....	P.47
E. Tipo de pruebas psicopedagógicas y observables psicomotores.....	P.48
6. Conclusiones.....	P.50
7. Bibliografía citada.....	P.52
8. Anexos	
A. Modelo entrevistas.....	P.56
B. Matriz de datos.....	P.57

1. Introducción

EL CUERPO VEHICULIZADOR DEL APRENDIZAJE

TEMA

La implicancia de la corporeidad, en la primera infancia, dentro del proceso diagnóstico psicopedagógico, en centros de salud de San Antonio de Padua, Buenos Aires durante el 2021.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué implicancia tienen la construcción de la corporeidad y sus manifestaciones, en pacientes de la primera infancia en el proceso Diagnóstico-Psicopedagógico?

OBJETIVO GENERAL

Detallar la incidencia de las manifestaciones corporales en los procesos de simbolización y aprendizaje, con las que trabaja el psicopedagogo/a a la hora de realizar un diagnóstico, en San Antonio de Padua, Buenos Aires en el 2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exponer cuáles manifestaciones corporales y porqué son tenidas en cuenta por el psicopedagogo/a, durante la primera infancia por su impacto en la construcción subjetiva y cognitiva.
- Describir a través de qué métodos y/o herramientas el psicopedagogo/a da cuenta de la corporeidad de sus pacientes durante el proceso diagnóstico.

A. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación propone indagar sobre la construcción de la corporeidad y su influencia en los albores del pensamiento y la simbolización, en como cuerpo y aprendizaje se imbrican, considerando que en primera instancia, estos aprendizajes son siempre corporales. Más precisamente se indagará en cómo y porqué el psicopedagogo/a toma registro de estas manifestaciones corporales y cuáles de ellas son tenidas en cuenta a la hora de realizar un diagnóstico.

Para ello resulta necesario contextualizar el estado de situación de la salud integral durante el desarrollo infantil, para poder acceder a conclusiones más precisas sobre el tema presentado:

La primera infancia, en la Argentina, según datos de UNICEF (2009) nos dice que: “La capacidad de ofrecer cuidados adecuados dentro del hogar y cuidados de salud en el desarrollo temprano varía en estrecha relación con los ingresos en los hogares, con fuertes disparidades regionales” (p.16).

La falta de políticas públicas de la salud temprana, conlleva a un alto caso de consultas con demoras en hitos del desarrollo que se arrastran y cristalizan en síntomas de diferente índole. Las referencias a los cuidados adecuados dentro del hogar aquí, no son nombradas inocentemente, sino que hace hincapié en uno de los ejes fundamentales de este estudio. Es por todo ello que la temática seleccionada guarda estrecha relación con el gran incremento de las consultas en niños¹ cada vez más pequeños, abarcando así la primera infancia, un desafío para las intervenciones dentro de las instituciones de salud mental.

Retomando el objetivo general se comprende que la construcción de la corporeidad y su relación con el aprendizaje se darán a través de complejos procesos de diferente orden: biológicos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos y vinculares y que la complejidad de estos fenómenos y su imbricación resulta inabarcable, es por ello que se intentará restringirse a el

¹ Toda vez que en este trabajo se utilicen los términos niño o niños en forma genérica, se entenderá que se alude a la niña y al niño, o a las infancias en general y a las respectivas variantes de autopercepción del género.

intento de pensar el proceso por el cual el niño se apropia, construye y crea su propio cuerpo, condición ineludible para ser sujeto aprendiente.

Resulta para ello, pertinente especificar, dos líneas de abordaje teórico- psicopedagógico que recorten al cuerpo y al aprendizaje: Por un lado, el ya mencionado análisis de los cuidados dentro del hogar (crianza), las relaciones intrafamiliares, pulsionales y objetales, que determinarán en mayor o menor medida posibilidades para el despliegue de la corporeidad de ese niño, por otro lado la etapa madurativa a tratar, y la evolución de los esquemas sensorio-motrices en estructuras cada vez más móviles que sustentan a la inteligencia; Durante el progreso de este estudio se pretenderá inter-relacionar estos abordajes, considerando el desarrollo en su dimensión integral.

Se tomará como punto de partida, el nacimiento del ser humano; que en su facticidad es un asunto corporal, un cuerpo se abre y expulsa otro cuerpo. La primera mirada de quien sostenga y críe, inaugurará un inventario de la exterioridad corporal que se revestirá de significados, ese útero de palabras resultará matriz y entrada al mundo. Parafraseando a Luis P. Ponce (2012) Ese nuevo organismo, ahora separado y visible se vuelve cuerpo de un ser “otro”. Pero se requerirá tiempo para que ese “otro” verificado como una unidad corporal separada sea realmente “otro” para su madre y para sí mismo.

En este paso de organismo a cuerpo, desde una perspectiva psicoanalítica, ocurrirá la estructuración subjetiva que erigirá las bases de un sujeto deseado-deseante, capaz de enlazar aprendizajes.

Desde dicha concepción y desde una perspectiva constructivista, se abordará la asunción del pensamiento, propia de la etapa evolutiva subyacente, y base de toda materia sensorio-motriz. S. Paín 1989, recorta: “La estructura inconsciente es productora del pensamiento, presenta un dominio inteligente y un dominio simbólico, que, según se supone, poseen un origen común: El cuerpo” (p.47).

Se intentará inferir sobre el cuerpo a partir del estudio de las manifestaciones corporales, es por ello que se entrevistará a Psicopedagogos/os para ahondar en cuáles de esas manifestaciones son tenidas en cuenta, porqué y a través de qué herramientas son obtenidas. Como dice Daniel Calmels (2018) El cuerpo “es” en sus manifestaciones. Es a partir del

contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., que él cobra existencia.

Concluyendo, tal como lo mencionan los objetivos específicos, para materializar clínicamente estas relaciones, las ubicaremos dentro del proceso diagnóstico psicopedagógico, dado que a través del mismo se puede caracterizar la modalidad de producción simbólica de un niño/a como forma singular de su actividad representativa.

Finalmente se espera que pueda resultar de utilidad, dada la ya mencionada abultada demanda de consultas en edades tan tempranas del desarrollo infantil. Por otro lado también sirva para reflejar la necesidad de implementar asignaturas con temáticas psicomotrices específicas en las carreras de psicopedagogía.

2. Estado del arte

Tras la búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio del presente trabajo, se determinó que si bien no existen investigaciones que apunten específicamente a las manifestaciones corporales en el diagnóstico psicopedagógico, sí hay investigaciones que contemplan el cuerpo y el aprendizaje desde otros campos, como muchas que se posicionan desde la psicopedagogía para pensar procesos pedagógicos, en estos casos y en el de otras, se toma como eje fundamental la dimensión simbólica y/o cultural. En otros tantos casos, las investigaciones sobre cuerpo y aprendizaje son sustentadas desde lo estrictamente cognitivo-neural respondiendo a un paradigma más conductual-cognitivo. Este entonces, va a ser el criterio de ordenamiento en que se van a presentar los antecedentes. Cabe destacar que los países de residencias de los estudios que a continuación se presentarán, son todos de habla hispana, y son contemporáneas (no superan los 15 años de antigüedad)

En primer lugar se presentarán aquellos trabajos que contemplan la temática en relación a las construcciones simbólicas, afectivas y sociales:

En el estudio realizado por Jacquier y Pereira Ghien (2010), ambos profesores de la UNLAM, plantean una dinámica pedagógica corporeizada del sujeto, en este caso de sus estudiantes para con el ambiente y cómo a través de ella se van construyendo significados. De esta forma dan cuenta de que la cognición no ocurre de forma aislada en el cerebro, sino que

surge en la acción del sujeto con el medio, considerando la mente y el cuerpo como una unidad. Exponen dos grupos de dinámicas, de acuerdo al tipo de compromiso corporal que estudian. Por un lado, la corporalidad débil que es aquella que alude al compromiso indirecto del cuerpo, es decir a los procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo (especialmente del cuerpo en movimiento). Por otro lado, la corporalidad fuerte que involucraría un compromiso directo del cuerpo mediante la realización de movimientos explícitos, algunos de estos aportes los toman desde las teorías de la “cognición corporeizada”.

Todo ello en función de comprender a la educación musical a través del rol del cuerpo, contraponiendo el uso de pedagogías tradicionales, que más bien han desalentado la realización de movimientos durante la ejecución de tareas de diferente naturaleza musical, según ellos infieren.

Se utilizó para el trabajo, un paradigma de investigación cualitativa, con una muestra intencional y teórica en relación a observaciones de clase.

En una investigación llevada adelante por Buzzani y Yamson (2008), ambas investigadoras pertenecientes al departamento de psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Comahue, Rio Negro, Argentina. Indagan la comprensión o no, del cuerpo de los docentes y alumnos/as involucrados en un aula. Apuntalando en la presencia del cuerpo de los estudiantes, como una construcción singular psíquica, sostienen una concepción del sujeto del aprendizaje que además de ser inteligente, es sujeto simbólico, es decir que su potencial para aprender dependerá de la significación de su propio cuerpo.

La metodología cualitativa con la que han abordado las indagaciones, ponen de relieve técnicas distintas para trabajar con los alumnos y con los docentes. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas clínicas semi-estructuradas, talleres de implicación corporal y crítica y observaciones de clase. Concluyen que los docentes están atravesados por significados hegemónicos y reproducidos en sus prácticas escolares; Haciendo de dicha práctica pedagógica, una mera selección y enlace de datos sin participación activa de quiénes son los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes. Consideran la implicancia de lo corporal como un acto de reflexión espontánea o crítica que habilite una práctica no habitual de sentir y pensar el propio cuerpo para favorecer el aprendizaje.

Por el lado de los estudiantes remiten, que devienen tal por un complejo proceso de subjetivación, por el cual el cachorro humano se constituye en sujeto de estrategias de pensamiento y que es necesario considerarlos en sus expresiones corporales, más allá del rendimiento intelectual, ya que serán éstas las que posibiliten – o no- otorgar sentido a los objetos de conocimiento; Develan así el eclipse que fragmenta objeto/sujeto y lo empobrece en su capacidad subjetivante.

Durante el trabajo realizado por la tesista Adriel M. en la ciudad de Mar del Plata en 2013, a través de una investigación experimental, cualitativa, recoge datos a través de entrevistas semi-estructuradas acerca de la disponibilidad –o no- del cuerpo del psicopedagogo/a en la práctica clínica. Hipotetiza sobre la idea de que, la manera en la que el psicopedagogo ha podido involucrar su cuerpo en situaciones de enseñanza y aprendizaje dentro de su trayectoria educativa, incidiría directamente sobre la disponibilidad corporal manifiesta en su práctica profesional.

Además agrega que dicha disponibilidad corporal se encuentra en estrecha relación con la posibilidad de despliegue de la corporeidad de sus pacientes, resultando una estrategia de intervención esencial para brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer de aprender. Concluye que cuanto mayor disponibilidad corporal recreaban en sus trayectorias educativas los psicopedagogos/os mayor disponibilidad contaban para pensar estrategias de intervención en área clínica, pero que la mayoría de los psicopedagogos, de la muestra seleccionada, habían transitado su trayectoria, con una fuerte escisión entre la dimensión corporal y la dimensión intelectual.

En segundo lugar se contemplan investigaciones con marco teórico neurocientífico, basado en áreas conductuales-cognitivas:

En el trabajo presentado por Lozada M. (2014) donde de manera cuantitativa y cualitativa expone, a través de la teoría neurocientífica de la cognición corporeizada, que el aprendizaje es un proceso de creación de conocimiento y adaptación humana, el cual involucra la totalidad de la persona, aquello que siente, percibe y piensa a través de su cuerpo y constituye la cognición. Propone una perspectiva dinámica de estos procesos cognitivos basada en la acción/reflexión y experiencia/abstracción.

Para ello entrevista a 86 niños y niñas de zonas urbanas, para indagar su experiencia con las plantas, y exponer mediante que evocación recuerdan características, gustos y preferencias, correlacionada con frecuencia de visitas a espacios verdes, si tienen plantas o huertas en sus casas y experiencias directas ligadas con este reino en general.

Concluye que el conocimiento de plantas en los niños/as entrevistados estaría asociado a su propia experiencia en activa interacción (enacción) con el ambiente vegetal. Una alta proporción (67%) mencionó su gusto por las plantas por sus cualidades sensoriales, comprobando así que, principalmente recuerdan experiencias concretas con este reino que involucran “el hacer” en sus hogares, en vez de referirse a la instrucción recibida en la educación escolar. Enfatizando la importancia de la acción corporizada en los procesos cognitivos, también sugiriendo que este conocimiento en el ámbito escolar esta desarraigado de la experiencia corporizada, resultando en un conocimiento inerte y causal, pudiendo significarlos con mayor eficacia en contextos familiares-prácticos.

En el presente estudio de investigación, llevado a cabo por Osorno, Montoya y Valencia (2018), se analizan los efectos de las actividades propioceptivas sobre la atención de 62 niños/as con una metodología cuasi experimental, aplicaron cuatro test atencionales en contraste con la estimulación de un plan de actividades físicas propioceptivas con énfasis en el equilibrio, la postura y orientación espacial, por su vinculación con las redes atencionales propuestas por Posner. Hipotetizan sobre como la capacidad propioceptiva mejoraría la estructuración corporal, componente básico del sistema vestibular, que repercute no sólo en los procesos atencionales, sino también en la estructuración de la corporalidad.

Desarrollan como la propiocepción, al estar conformada por la integración cinestésica, estática y laberíntica, desarrolla la conciencia corporal.

Utilizan como muestra dos grupos, y la manipulación de una variable independiente (las actividades propioceptivas) que genera efectos sobre una variable dependiente (atención). Uno de esos grupos expuestos al entrenamiento propioceptivo y el otro no.

Finalizan sus resultados, alegando que para aumentar la atención en los niños, es necesario estimular todas sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales, para el buen desarrollo motor, afianzar la madurez en el movimiento corporal y la postura, y el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espaciotemporales. Es así que demuestran cómo

el correcto desarrollo motor favorece la atención, considerando la concentración como expresión del nivel atencional.

Luego de especificar los antecedentes consultados, se llega a la conclusión que el tema a desarrollar, va a compartir diversos lineamientos de los anteriormente mencionados, pero puntualizando en un contexto poco explorado como son el diagnóstico psicopedagógico en relación al cuerpo y sus herramientas de evaluación, lo que diferencia a este trabajo de otros previos.

Por lo tanto, es menester contemplar que la presente investigación a desarrollar puede resultar un aporte novedoso para el campo Psicopedagógico.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 CUERPO Y APRENDIZAJE

Dice Sara Paín (1985) “El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento” (p.21).

A. ORGANISMO A CUERPO: Un entre con los otros

Para comprender acabadamente a que se está refiriendo este estudio cuando nombra al cuerpo, es condición aclarar que se toma un posicionamiento teórico que lejos está de emparejar al cuerpo con el organismo, sino que más bien propone una estructuración del organismo progresiva, para que allí donde haya organismo, se desencadene la asunción de una corporeidad, esto no sería posible sin los otros (cuidadores). Calmels (2011) enuncia:

A diferencia de la vida orgánica el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como “insignia”, pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos, primero con

los cercanos cuerpos de la familia², luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva. (p. 108)

Para explicitar aún más esta cuestión, se tomarán los aportes de Sara Paín (1987), la autora diferencia ampliamente el concepto de cuerpo del de organismo de la siguiente manera: “El organismo puede definirse fundamentalmente como programación. La sabiduría del organismo está integrada como una memoria asentada sobre la morfología anatómica de los distintos órganos” (p.12).

Especifica que hay un cuerpo real distinto del organismo que acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas y automatiza los movimientos, a manera de producir programaciones originales o culturales del comportamiento.

“La memoria del cuerpo es distinta de la memoria del organismo por cuanto esta última tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden. La reproducción por el cuerpo es la de la mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo aún antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica” (S. Pain, 1987, p.13).

Alicia Fernández (1987) al respecto comenta que el organismo contiene la información genética, los reflejos, pero que progresivamente aquel organismo se erigirá cuerpo, coordinará y la coordinación resonará en placer, placer de dominio. El niño frente al espejo, en los inicios de la representación, puede apropiarse de su imagen sólo cuando siente que la comanda y todo su cuerpo vibra con el placer del dominio adquirido, bello ejemplo de aprendizaje, apropiación de las posibilidades de acción instrumentadas por el cuerpo que confiere un poder de síntesis al ser y al saber del sujeto, así como una resonancia placentera que le ayudará a incorporar la

²Toda vez que se nombren a las familias en este estudio no se hará referencia al concepto tradicional de familia sino a la diversidad familiar posnucleares, las cuales pueden ser: de hecho, monoparentales, ensambladas (multi-parentales, pluri-parentales o reconstruidas), multiétnicas, adoptivas, de acogida, de parejas homosexuales y co-parentales.

experiencia; Además el niño podrá construir su cuerpo y reconocer su imagen en el espejo de vidrio, por su experiencia con espejos³ humanos que mantienen un vínculo amoroso con él.

B. ¿QUÉ SON LAS MANIFESTACIONES CORPORALES?

Tal como los objetivos lo detallan, la presente investigación toma las manifestaciones corporales como guía de observación clínica, que permite poner en concreto las estructuraciones del desarrollo corporal-subjetivo-cognitivo. Para ello se comentará acerca de los aportes de Calmels (2011) el cual expone que para poder inferir sobre el cuerpo se debe partir por el estudio de las manifestaciones corporales. La hipótesis principal del autor relata que el cuerpo “es” en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., que el cuerpo cobra existencia.

Durante los primeros años de vida se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; allí se gesta la expresividad de las emociones y los afectos más primarios; se conforma la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; se desarrolla un gran número de actitudes posturales, carga potencial de movimiento y gestualidad; comienzan a combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje; se gestan las capacidades de atención y escucha; se cimientan las bases gestuales de la comunicación (Calmels, 2011). Así es que se relacionan las manifestaciones corporales con el aprendizaje.

³ "Basta entender la etapa del espejo como una identificación en el sentido pleno (...) es decir, la transformación que se produce en el sujeto, cuando asume una imagen. En este preciso momento, ocurre un evento simbólico: se constituye la “matriz simbólica” donde el yo -se precipita- a una forma primordial” (Lacan 1966 P. 94)

I) TONO Y POSTURA EN DIÁLOGO

Se tomará como una de las manifestaciones corporales más importantes, al tono y la postura, dada su relevancia para el desarrollo cognitivo en tanto recurso primordial y motor de la exploración física del entorno, regulación interna (sensibilidad interoceptiva) y precursora de la actividad verbal.

Se denota la importancia de la función afectiva primitiva en todos los desarrollos ulteriores del sujeto, función que se expresa a través de los fenómenos motores en un diálogo que es preludio del diálogo verbal posterior: diálogo tónico; Definido como el conjunto de intercambios mediatizados por el modo en que el niño es sostenido por el progenitor y la manera en que el bebé responde a ello produciéndose una interacción entre las posturas de ambos y el tono muscular resultante (Wallon, 1980). Tal como lo manifiesta Jerusalinsky (2003)

Durante el primer año de vida las necesidades-displaceres del niño y sus satisfacciones-bienestar se manifiestan a través del tono muscular, traduciéndose en hipertonía (contracción fuerte) o hipotonía (de-contracción, en estado de reposo). Así también, las alternancias presencia-ausencia, proximidad- lejanía y contacto-separación tendrán su manifestación tónica y emocional. El autor propone -hipertonía de llamada- a las necesidades expresadas a través del tono e -hipotonía de distensión- a la satisfacción de las mismas, tras la distensión de cualquier tipo de carencia. (p.127)

Estas secuencias repetidas, son las premisas del diálogo tónico que se elaboran sobre las variaciones del tono. En esta alternancia hipertonía-hipotonía el tono madura favorablemente. La forma singular de como el niño pase de una fase a la otra dependerá del establecimiento de un adecuado diálogo tónico con la madre, el cual constituirá la base de toda conducta deseante futura, será el tono el motor que movilice al cuerpo en busca de la exploración.

Según Boscaini (1993), esquemáticamente se podría decir que el tono, que va a organizarse a nivel postural (axial), está en gran parte ligado a la vida primitiva, a los deseos primarios, a la vida emocional, a la proto-comunicación, al equilibrio, a la confianza y a la estabilidad de sí mismo, tanto en el plano motor como en el psicológico; la organización tónica a nivel periférico es sobre todo la expresión de la vida cognitiva, asume un valor objetivo, es el

indicador de la capacidad de control de sí mismo, de resolver los problemas de la vida y de la adaptación a la realidad. De esta manera, el tono representa al mismo tiempo una dimensión involuntaria pero también voluntaria del individuo, indica la realidad interna y externa del sujeto, expresa siempre el pasado, el presente y la anticipación del futuro. Es, en definitiva, el substrato, además de la función motriz, de los procesos emocionales y relacionales. Sin embargo, es preciso aclarar que la función tónica sola no basta para permitir al individuo ser un sujeto de comunicación; es preciso considerar tres elementos como indispensables para ello: la postura, el tono y el movimiento.

II) ESCUCHA

Otra de las manifestaciones corporales es la escucha. Nuevamente se requiere hacer una distinción, que involucre a la manifestación más allá de su funcionalidad orgánica. Escuchar no es oír. Son dos fenómenos diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. Esta disponibilidad no siempre surge de la voluntad consiente y no todo lo escuchado es aceptado e incorporado.

En la mayoría de los casos, la voz es direccional, busca un rostro que recepcione y ofrezca indicios de lo que registra. Deleuze y Guattari (1997) “El rostro construye la pared que necesita el significante para rebotar, constituye la pared del significante, el marco o la pantalla” (p. 203).

Daniel Stern (1983) destaca que las reglas culturales que regulan la interacción verbal y visual, no son válidas cuando consideramos cómo las madres miran a sus hijos lactantes, las madres miran en continuidad cuando les hablan a sus bebés, sostienen la palabra con la mirada.

Calmels (2011) aporta al respecto, que la escucha clásica requiere, frecuentemente, de una fijación temporaria del cuerpo, de una posición actitudinal; la voz busca un rostro a quien dirigirse. Pero debemos reconocer otras formas de la escucha. Hay niños-as que, interesados en escuchar, se distraen falsamente, les interesa más escuchar los comentarios de la intimidad, que lo que va dirigido a ellos en forma explícita; otros, para escuchar, necesitan moverse y cambiar de posturas. En algunos niños el oído se alimenta más del fondo que de las voces que deberían

funcionar como figura. Perciben sonidos, o quizás ruidos, que son perturbadores para la interacción y el aprendizaje. Esto sucede porque su oído aún no ha sido corporizado.

El aceleramiento de la voz, modifica las formas de la atención pues, al ser el estímulo cambiante y constante, requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo. La práctica y el acostumbramiento a esta forma de atención llevan a que el niño, frente a un estímulo discontinuo, pierda capacidad de atender y, en algunos casos excepcionales, se refugie en la atención de los sonidos o imágenes que se generan en el fondo y que capturan su atención por tener más constancia.

Este autor también plantea que en la escucha del susurro, voz baja, secreta, se pierde en semántica y se gana en sonoridad. La voz baja es la voz íntima, que se emite en cercanía y contigüidad. La primera oralidad es próximo a próximo, en algunos casos uno de los oídos apoyado sobre el cuerpo del adulto o la almohada, obturado parcialmente, recibe menos sonido, teniendo el otro oído la exclusividad sonora, similar a esta escucha que comentamos, direccional y dirigida a un sólo oído. La escucha auricular es una escucha primaria.

Por su parte, la escucha concentrada (apasionada) requiere abrirse, aunque, en muchos casos, no sólo se abren los oídos sino también la boca. Esto se observa comúnmente en los niños pequeños. Pareciera que el narrador de una historia apasionada los deja con “la boca abierta”. Aquí, el cuerpo es una esponja que recepciona en forma activa, abierto a la voz del otro se despoja de preocupaciones posturales y sensoriales propias: “Cuanto más olvidado de sí mismo esté el oyente, tanto más profundamente se acuñará lo oído en él” (Stern, 1983, p. 202).

Los Gestos como las maniobras del cuerpo son necesarias para estar con el otro plenamente. Cada parte, cada zona del cuerpo, se dispone en este acuerdo que denominamos escuchar. La disponibilidad corporal es una condición necesaria para que la inasible consistencia de la voz pueda ser “agarrada” y conducida hacia los cauces de la vida psíquica. Escuchar, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo. Sería falso decir que en la escuela hay un profesional que tiene la exclusividad de lo corporal, porque en las redes de la corporeidad están todos implicados (y complicados). Puede haber alguna especialidad, como lo es la Psicomotricidad, que tome el cuerpo como objeto de estudio, que se formule interrogantes, que cuente con recursos de

intervención, pero no existe ni crianza descorporizada ni aprendizaje descorporizado (Calmels, 2011). Esta reflexión viene al caso justamente para pensar el abordaje terapéutico psicopedagógico.

Michel Chion (1998) define tres actitudes de escucha diferentes, que apuntan a tres objetos diferentes: la escucha causal, la escucha semántica y la escucha reducida. De estas tres actitudes, nos detendremos particularmente en la causal y en la reducida.

Agrega Chion (1988) que la escucha causal reside en servirse del sonido para informarse, en lo posible, sobre su causa. En la escucha causal se reconoce el origen del sonido. Desde temprana edad, el niño asocia la percepción visual, táctil y sonora (sensibilidad exteroceptiva). Este registro le permitirá, ante la ausencia de la visión, reconocer el origen de un sonido. A estas tres sensaciones se agregarán las percepciones propioceptivas (sensaciones musculares, tendinosas, articulares), que aportan datos en el registro de los sonidos vibrantes, rítmicos, etc. Reconocer el origen causal de los sonidos le otorga al niño poder y tranquilidad. Le permite anticiparse, intervenir, esperar y accionar sobre el medio con seguridad.

Cuando un niño pequeño escucha el ladrido de un perro reacciona gestual y actitudinalmente con una expresión de pregunta, bajo la forma de la sorpresa, alarma, inquietud, etc. Si esta expresividad del niño puede ser atendida, si los adultos que rodean al niño están atentos a sus necesidades, obtendrá una respuesta, le dirán “es un perro” o “guau guau”. Esta palabra se ligará al ladrido del perro y desde ese momento cada ladrido de perro tendrá un nombre. Tal relación entre un sonido y un nombre le confiere al niño la tranquilidad de que los sonidos no son fantasmas sin nombres, sino hechos conocidos, sostenidos y principalmente compartidos por el lenguaje verbal.

Se podría decir entonces que, sin esta escucha causal —detectar el origen del sonido—, el niño no podría anticiparse. Deducir, entonces, que el proceso cognitivo de reconocimiento de un sonido entre otros, en su origen, no sería tal si no fuera habilitado por la presencia de un ser trascendente. Esta escucha causal, en parte, se va deslindando de su origen relacional (Calmels 2011).

“La escucha semántica, por su parte, «se refiere a un código o a un lenguaje para interpretar un mensaje: el lenguaje hablado. Objeto de investigación de la lingüística” (Chion, 1998 p.224).

Por último, la escucha reducida ha sido definida como “Aquella que afecta a las cualidades y las formas propias del sonido, independientemente de su causa y de su sentido” (citado por Chion, 1998). En la escucha reducida prevalecen los sonidos por sí mismos. Se aprende a escuchar acompañado y en la cercanía del cuerpo del otro, no sólo porque el otro nos habla, sino también porque nos propone y comparte una modalidad de escucha particular. Aquí se establecen percepciones compartidas, nacida de una “intersubjetividad”. De estas modalidades de aprendizaje, a manera de matrices, se va abastecer este estudio para situar y pensar los albores de dichos aprendizajes.

III) MIRADA

Otra de las manifestaciones corporales aquí consideradas es la mirada; Resulta pertinente aclarar que está ponderada como uno de los sentidos primordiales para el aprendizaje, pero que también representa una esfera afectiva, una vez más se necesita diferenciar la función biológica de la vista, con la capacidad de mirar. Además resulta de gran interés ya que muchos de los diagnósticos prematuros integran a la mirada como un observable clínico importante.

Existen dos sentidos del término mirar: por un lado, la mirada es la acción de dirigir los ojos hacia algo o alguien. Sin embargo agrega, la mirada también es otra cosa. Vale decir, la expresión de los ojos, la manera de mirar y con ello de contemplar el mundo. Del mismo modo, no es únicamente percibir, sino prestar atención, considerar. (Paúl Laurent Assoun 1997, p.67)

Al respecto se puede decir que mirar confiere un lugar desde el cual se percibe y se introduce en la temporalidad, porque mirar ocurre en un tiempo subjetivado y subjetivante.

La mirada del otro me confiere la espacialidad. Percibirse como mirado es descubrirse como espacializante-espacializado. Pero la mirada del otro no es solamente percibida como espacializante, es también temporalizante. Ambas dimensiones espacio-tiempo aquí

se inauguran como preludios de los aprendizajes, sensibilidades propioceptivas, que permiten construir un lugar en el espacio-tiempo y refuerzan los procesos atencionales. (Sartre 1949, p. 234)

Daniel Calmels(2011) expone que diversos juegos corporales ponen en construcción la espacialidad y la temporalidad del cuerpo. La discontinuidad, la interrupción de la mirada entre el adulto y el niño, constituye una temporalidad.

Se entiende entonces aquí, que mirar implica una búsqueda, una acción intencionada, una exploración, tarea que comienza en épocas tempranas, siempre y cuando haya otro que cumpla la función corporeizante y que pueda mirar al niño, acompañando sus desplazamientos, transmitiendo seguridad para que dicha conquista exploratoria sea placentera y tienda a querer repetirse.

En el caso de abandono o de descuido, la mirada no se aprende, se estanca perturbada. Se destaca que el impedimento no está en la construcción o en el aprendizaje de conductas no verbales, sino en su «uso», partiendo de la idea errónea de que estos recursos están adquiridos, o se encuentran disponibles para su instrumentación en forma innata o como parte del repertorio potencial de respuestas al estímulo adecuado. (Calmels 2011, p. 21)

IV) VOZ

Aquí se considerará otra manifestación, la voz, por considerarse el aspecto corporal del lenguaje verbal. Cuando emito, muestro la voz, pongo el cuerpo. Otra consideración importante respecto del aprendizaje aquí, ampliamente consultada, la construcción de una voz propia, que muchas veces es tomada por aquella indefinida del lenguaje neutro de los dibujos animados, a manera de repetición sin entonación. Muchos otros casos donde la voz no aparece. La voz entonces, se entenderá para este estudio, como la capacidad de surgir de cierta identidad, una construcción única, que da cuenta de uno de los procesos de aprendizaje más vigorosos: La

simbolización, que viene acompañada del uso de la voz, la puesta en marcha de los significantes: palabras, para designar, generalizar, significar, diferenciar, clasificar, etc.

Calmels (2011) al respecto aporta que por la voz, se reconoce la identidad de una persona. No se nace con una voz dada de antemano. A veces podemos percibir que un niño-a está comenzando a construir su propia voz. La voz no es algo que se crea en un instante. Este proceso es muy antiguo porque la voz comienza su incipiente construcción antes de la palabra. En el grito, en el silabeo, en la risa, está ya la voz, presente mucho antes de que se organice la palabra. Pero claro, cuando aparece la palabra, la voz cambia, no es la misma. En los niños que no tienen acceso a la palabra, su voz está empobrecida. En ese sentido, la palabra enriquece al cuerpo, pero sólo se puede acceder a la palabra si hay alguna construcción de corporeidad y un otro que hable, que ponga su voz y escuche.

Hay niños que tienen dificultades para construir su propia voz, así como su cuerpo en general. Su voz, monótona, estereotipada, aumentada en volumen, se presenta extraña.

Es así que como plantea el autor, la construcción del cuerpo conlleva un repertorio de variaciones prosódicas. La voz se modifica de acuerdo a quién va dirigida, pero principalmente cuando va dirigida al niño: esto le permite al bebé saber cuándo se dirigen a él y cuándo no.

Si se evaluara la función de los sensorios en la construcción del vínculo, podríamos darle al oído la función de sostener un lazo de continuidad en la relación corpórea madre-hijo, principalmente en épocas tempranas. Cuando la madre se aleja del bebé, se suspende el contacto y la mirada, suspensión que puede ser compensada por un contacto sonoro, hablándole o cantando. Esta continuidad sonora le sirve al bebé para seguir ligado a la distancia.

ROSTRO

Se nace con una cara y, sobre esa cara, se construye un rostro. El rostro exhibe un aspecto nodal de nuestra identidad. Gran parte de la identidad corporal de una persona se sostiene en el rostro, y estará, a su vez, condicionada por el contexto en el cual se forma. “La trilogía de nombre, rostro y voz conforman poderosos rasgos identificatorios” (Deleuze y Guattari 1997, p. 321).

Escribe Wallon (1965):

Una especie de mimetismo mímico lo ligaba primero a su madre y a aquellos que podían responder a la expresión de sus necesidades, después de un círculo más extenso de rostros familiares sobre los cuales el suyo se modelaba, alimentando en él la conciencia de situaciones más o menos diversas. (p.156)

Aquí los autores hacen referencia a que el rostro del niño se modela, o sea, se construye tomando como referencia el rostro de los demás hombres y, en ese modelar, encuentran su alimento psíquico y la decodificación de los estados anímicos externos, que le servirán para decodificar más adelante los propios. El niño compondrá así alguna continuidad de su propia expresividad facial, a la cual le dará una constancia que lo identificará- diferenciará de los otros.

Es así que a partir de los rasgos particulares, el rostro toma cuerpo. Se transforman en una marca de origen, un sello que exhibe el linaje de su historia familiar.

La percepción de un rostro amoroso se construye con elementos concretos que lo configuran. Escribe Doltó (1984) “Para el niño, el rostro de sus padres que lo miran con amor, es el espejo de su cuerpo en orden”. (p.179)

Calmels (2011) comenta que en el rostro se despliegan acciones de gran dinamismo como, entre otras, la sonrisa. Metonímicamente la cara representa a todo el cuerpo, y el juego consiste en develar, o sea, quitar el velo que cubre el rostro.

En este punto también resulta vital nombrar que la sonrisa social representa un hito en el desarrollo muy importante, de hecho alrededor de los 5-6 meses comienza este juego de ocultamiento donde el cuerpo se oculta parcialmente, cubriéndose y descubriéndose la cabeza.

C. APRENDIZAJE

Aquí se presentará otro eje principal de este módulo, para ello y para seguir con el hilo argumental, se tomarán los aportes de Alicia Fernández, autora que como también pretende esta investigación, toma al desarrollo desde su dimensión integral, haciendo hablar al psicoanálisis y al constructivismo piagetiano. En este punto se abastece de ambas teorías por abordar a la psicopedagogía como génesis de la interdisciplina.

El aprender es un proceso que se construye por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende. El aprendizaje es un proceso vincular en donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es deseo del deseo de Otro. (Fernández, 2001, p.89)

Se entenderá entonces que, para que haya aprendizaje éste tiene que pasar por el cuerpo, a partir del cuerpo coordinamos nuestras acciones lo que permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores.

En este sentido y tomando la propuesta de Piaget (1985) quien al estudiar el desarrollo de la inteligencia expone una organización del conocimiento, que pasaría por la adaptación del sujeto a partir de la asimilación y la acomodación, y afirmará que desde el punto de vista biológico existen en el sujeto instrumentos asimiladores que permiten emitir un determinado tipo de respuesta a estímulos externos. Privilegia la acción como experiencia física que realiza el sujeto con los objetos, es así que al principio el bebé parte de acciones que no están coordinadas, pero a medida que el desarrollo avanza se logrará una coordinación mayor. Explica que es a partir de la acción y sus sucesivas coordinaciones lo que permitirá conocer los niveles evolutivos en el niño.

De esta forma el cuerpo participa en la construcción del conocimiento a partir de la coordinación lógica de las acciones, pero lo que olvida Piaget dice Cordié (1994) es incluir la dimensión afectiva, el vínculo con el otro lo que permitirá el acceso al mundo simbólico.

En este sentido Alicia Fernández (1987) afirma que los vínculos simbólicos van a estar relacionados con la dimensión deseante del sujeto. Por tanto es importante al hablar de “aprendizaje”, incluir no solo aquellos esquemas biológicos que están inscriptos en el desarrollo intelectual, sino también se deben considerar aquellos intercambios que surgen a partir de los primeros vínculos, la madre, el padre, un abuelo, un hermano. Porque vivir en un ambiente que estimule y habilite al niño para acceder al conocimiento, es un requisito fundamental para la adquisición de nuevas habilidades. Schlemenson (1996) dice que “El tipo de relaciones primarias

determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta” (p. 130).

I) MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

A fines de comprender exhaustivamente el concepto de aprendizaje, que además de ser el objeto de estudio de la psicopedagogía, es uno de los conceptos fundantes de este estudio resulta vital comprender que existen diferentes modalidades de aprender y que estas se encuentran en relación dialéctica con la modalidad de enseñanza. Tal como el hilo argumental viene denotando el aprendizaje es con otros y las matrices del mismo serán fundantes de los próximos, o sea que serán para toda la vida una manera de acercarnos a los objetos de conocimiento. También es menester aclarar que una de las premisas del diagnóstico psicopedagógico, contempla conocer la modalidad de aprendizaje de un sujeto.

A propósito de lo mencionado Fernández (1987) expone que en cada uno de nosotros podemos observar una particular modalidad de aprendizaje, es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber, tal modalidad se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer- desconocer. La modalidad de aprendizaje se inserta como una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando las distintas situaciones de aprendizaje. Tal modalidad tiene una historia que se va construyendo desde el sujeto y desde el grupo familiar de acuerdo con la real experiencia de aprendizaje y a cómo fue significada por él y sus cuidadores, tratamos de observar y comenzar a desplegar los significantes de la modalidad de aprendizaje para describir también la modalidad enseñante. Para ello se deberá operar sobre la fantasmática que acuñan las figuras enseñante padre y madre, el vínculo con el objeto de conocimiento, la historia de los aprendizajes especialmente algunas escenas paradigmáticas que hacen a la novela personal del aprendiente como a la modalidad de enseñanza familiar.

II) ESCENAS PARADIGMÁTICAS DEL APRENDIZAJE

Las Escenas paradigmáticas del aprendizaje son aquí citadas en tanto referirán a la incorporación en general de los aprendizajes: al pedir, al recibir, al mirar, al buscar, al recordar. Fernández (2000), propone diferentes actitudes ante lo que es del otro y lo propio y diferentes actitudes ante lo oculto, tales remitirán atribuciones de significación para el aprender universales a nuestra cultura y matrices de acción. Destaca el peligro que podría implicar acceder al conocimiento y la angustia inherente que lo acompaña, también plantea distintas salidas posibles: aprender y construir el saber: apropiarse del conocimiento es una de ellas. Otro camino es hacer un síntoma, un problema de aprendizaje o una inhibición cognitiva.

Estas últimas maneras de contemplar a los “problemas de aprendizaje” como un síntoma⁴, refieren a una perspectiva psicoanalítica, que guía también la intención del diagnóstico psicopedagógico propuesto por esta investigación.

Fernández (1987) Comenta que algo del orden del secreto está presente en toda búsqueda de conocimiento pues el objeto a conocer está oculto y esta dificultad, implica un desafío, por ende la modalidad aprendizaje es también la forma característica de cada uno para develar lo oculto. Existen tres situaciones que pueden considerarse paradigmáticas principalmente en cuanto a los procesos de asimilación, otra en cuanto a los predominantes acomodativos, en relación al aprendizaje y una última que destaca la triangulación inherente a todo aprendizaje:

La lactancia: Es la primera de ellas, el primer acto donde alimentarse va a depender también de una acción realizada por el niño (a diferencia de la alimentación fetal) y de una acción donde interviene un otro. Será importante el proceso posterior de acomodación a la comida sólida, el uso de la cuchara, la posibilidad de que los padres den al bebe de usar sus manos para llevar objetos a la boca para conocerlo, etc. (Maneras de incorporación del entorno) En este punto se agrega la importancia también del destete, como vivencia de separación de los cuerpos junto a los primeros desplazamientos exploratorios y los ya mencionados intercambios tónicos-posturales.

⁴ “Formaciones del inconsciente cuya principal característica es ser una formación transaccional o de compromiso entre fuerzas opuestas en conflicto. Se trata de un acto nocivo o inútil que el sujeto realiza contra su voluntad, experimentando sufrimiento y que puede agotar su energía psíquica, llegando incluso a incapacitarlo para realizar otras actividades” S. Freud (1984) «Conferencia 17: El sentido de los síntomas». *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Amorrortu editores. pp. 235/249

Control de esfínteres: La importancia aquí radica en cómo se realizó ese aprendizaje y cómo se ubicó la madre o el padre o quien haya sido, como enseñante en ese momento, qué recursos desplegaron para conseguir que el niño pidiera satisfacer sus necesidades, pedido que implica el reconocimiento de las señales corporales de su necesidad y la posibilidad de postergar la satisfacción de la misma hasta que se den determinadas condiciones, es decir, la posibilidad de mediatizar. El lugar de dominio de sus experiencias interoceptivas, en cambio de la adaptación a las exigencias paternas, que en este punto realizan una domesticación en lugar de un aprendizaje.

La marcha: Es decir el primer paso, el aprender a caminar solo es la situación paradigmática por excelencia del aprendizaje es una escena dramática cuyo esquema requiere un niño aprendiente, una madre enseñante que estimula el hijo a separarse de ella y un padre enseñante que lo llama, estos dos últimos personajes pasan alternativamente a intercambiar sus funciones. El aprender a caminar otorga al niño a la autonomía para alejarse y acercarse de su madre y al mismo tiempo ubicarse en una posición que le permite sentirse semejante a sus semejantes. Así mismo explorar el mundo circundante, en esta posición de potencia y conquista a través de sus propias habilidades motrices. (Fernández, 1987).

Todas estas escenas remiten a la corporeidad, al pasaje entre el cuerpo de los encargados de la crianza al cuerpo del niño, en este pasaje se transmiten nociones que dejan huellas, en tanto la continuidad de esa modalidad, determinará una entrada a la cultura singular y específica donde se anudaran los aprendizajes y las maneras en que el pequeño los enlazará.

3.2 Desarrollo

Para adentrarnos en este módulo teórico, es menester comenzar por explicitar cómo se va a entender el desarrollo, concepto que engloba y subyace tanto al cuerpo como al aprendizaje:

A. DESARROLLO Y SUS CARACTERÍSTICAS

Tal como lo plantea (Bellefeuille, 2006) Se entenderá al desarrollo del niño como producto del entramado continuo entre los procesos orgánicos, subjetivos, psicológicos y sociales. Gracias a estas relaciones recíprocas, éste resolverá situaciones cada vez más complejas, en tanto las estructuras logradas serán la base necesaria para que sucedan las subsiguientes. Esta perspectiva del desarrollo asume su multi-dimensionalidad, así como la indivisibilidad de los procesos

mencionados, los que se resumen en un todo que constituye la trayectoria del desarrollo de un sujeto.

Para ahondar y aclarar aún más la perspectiva del desarrollo que este estudio pretende, también se tomarán los aportes de Wallon (1975) quien se intenta apartar de otras concepciones dualistas, procedentes del racionalismo cartesiano, planteando un concepto unitario del individuo. En esta línea, defiende que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del otro. El desarrollo biológico, gracias a las instrucciones genéticas, hace posible que se cree la función, pero dicha función sin un medio sobre el que actuar quedaría atrofiada. De este modo, según el autor, lo biológico y lo social constituyen un dúo dialéctico.

Entendiendo que dicho posicionamiento indica que el ritmo del desarrollo es singular para cada quien, los hitos cronológicos que serán expuestos (“desarrollo típico”) serán solo a fines de aclarar el estudio, alejándose de la perspectiva de la cronología para insertarse en una posición diacrónica⁵, propia de los sujetos particulares y únicos.

I. CRONOLOGÍA DEL DESARROLLO: DE LO SENSORIO A LA SIMBOLIZACIÓN (HITOS)

Cabe destacar en este punto las terminologías propias de Piaget, autor que plantea la noción de estadio sensorio motor (0-2). Tanto Piaget como Wallon vinculan el concepto de desarrollo al concepto de estadio, con sus similitudes y diferencias, en las que no se hará hincapié aquí.

En cada estadio hay que tener en cuenta tanto la función dominante que está presente en el mismo (En este caso sensorio-motriz) a su vez tener en cuenta que una evoluciona a la otra, yendo de lo concreto a lo abstracto; En este caso puntual la función dominante de la etapa, alude a la capacidad de resolver problemas a partir de actividades en las que intervienen sobre todo la percepción, las actitudes y los movimientos sin evocaciones simbólicas (antes de la aparición del lenguaje). Wallon (1987) “Con el lenguaje sustituye lo concreto del objeto por otro que absorbe su significado abstracto en un soporte objetivable, la palabra, que reproduce al objeto ausente” (p. 159). La simbolización será la llave hacia el próximo estadio, pre-operatorio.

⁵“La diacronía supone el orden, tal como el sintagma, pero no necesariamente el tiempo”. Freud 1984

Dentro del ya mencionado estadio sensorio-motor, Piaget diferencia 6 sub-estadios que a continuación serán detallados incluyendo una serie de hitos motores-cognitivos que retoman los aportes de: Coriat (2017), “Escala Argentina sensorio-motriz” (2002), “Escala del desarrollo I.O.D.I” (2005) y Wallon (1987):

(0-1MES) SUB-ESTADIO I: Etapa de los reflejos.

Coriat (1974), comenta que a medida que avanza la maduración del sistema nervioso, los estímulos que desencadenan reflejos van provocando respuestas menos automáticas, en las que comienza a vislumbrarse el sello del componente cortical: a la sombra de los reflejos arcaicos, íntimamente amalgamada con ellos, utilizando los elementos que proveen sus esquemas de acción y nutriéndose de la experiencia adquirida al ejercitarlos, se irá desarrollando la actividad psicomotriz voluntaria. (p.79)

Serán centrales las funciones de sostén para la construcción del tono corporal.

De entre todos los reflejos, se destacará aquí el REFLEJO TÓNICO CERVICAL⁶ por ser el que otorga la adquisición de la imagen de la mano.

(1-4 MESES) SUB-ESTADIO II: Construcción de los primeros hábitos

3 meses: Puede tomar los objetos. Presión pala. Primeras intercambios óculo-manuales, también visión y audición (oír un ruido y volver la cabeza).

Reacciones circulares primarias: implican la repetición de actos corporales sencillos (referido al propio cuerpo) primero reflejos que luego repite por placer.

Primeras conductas de imitación: El contagio vocal o imitación difusa de la actividad vocal del adulto.

(4-10) MESES-SUB-ESTADIO III: Separación.

5 meses: Puede pasar los objetos de una mano a otra. Sonríe y vocaliza frente a conocidos.

⁶ El conocimiento de cada mano se integra por separado: el niño ignora la mano que no ve en un momento dado, y esa disociación, que se extiende hasta desconocer el hemi-mundo que queda a sus espaldas por no tener la noción de la permanencia de los objetos, esto le ayuda a concentrarse en el objeto que está frente a sus ojos. Coriat (2017)

4-6 meses: ROLADO; Génesis de la construcción del eje axial: Ha contactado sus manos reiteradamente en la línea media, frente a la visual, uniéndolas en un arco delimitante de las fronteras de su cuerpo.

6 a 8 meses: Sentado (Liberación de las manos para la exploración objetal). Imita sonidos. Percibe rostros familiares.

8 Meses: Juego pre-simbólico. Comienza una cierta permanencia del objeto: resulta valioso introducir la noción corporeizante de la función espejo que le permite al bebé una imagen unificada de sí, a la vez que una separación de la imagen-cuerpo de su madre (Angustia de separación).

Reacciones circulares secundarias: Implican la repetición de acciones que incluyen a los objetos (referido a la acción del bebé sobre el medio ambiente) y pre-causalidad mágico-fenomenista⁷. Repite lo que le fue significativo. Recupera el objeto perdido mientras no haya obstáculo (no hay coordinación medio- fin)

(10-12 MESES) SUB-ESTADIO IV: Aparición de la intencionalidad.

Comienzo de la imitación espontánea. El niño aprende a utilizar una acción como medio para conseguir otra acción.

Pinza fina – Desplazamientos, gateo. Recupera el objeto escondido con obstáculo (medio-fin) El niño distingue los medios de los fines. Puede prever lo que va a suceder, sin llegar a la deducción, se producen considerables adaptaciones a nuevas situaciones. Combina 2 o más esquemas para obtener un fin. Se desarrolla la verticalidad y complejización del eje corporal. Inicio de la marcha.

(12-18 MESES) SUB-ESTADIO V: El ensayo y el descubrimiento.

Reacciones circulares terciarias: implican interacciones con el medio (introduce modificaciones para ver que se produce).

Se comienza a dar, por el inicio de la marcha, la explosión del proceso de experimentación que le otorga madurez al desarrollo cognoscitivo. Para que surja la

⁷ “Una relación -que durante mucho tiempo seguirá siendo fortuita - entre un resultado empírico y una acción cualquiera que lo ha producido” (Piaget 1987 p.56).

experimentación interviene en su aparición, el deseo de descubrir lo nuevo; Si no consigue su objetivo (ej. alcanzar objeto lejano) usando los esquemas conocidos (ej. estirando las manos y el cuerpo) Entonces, varía sus esquemas por tanteo, ensayo-error (cuanto más repertorio más opciones). Tienen en cuenta los desplazamientos visibles del objeto, no los invisibles.

Cuenta con referencias sociales.

(18-24 MESES) SUBESTADIO VI: La representación de los desplazamientos invisibles.

La representación dirige la búsqueda de los objetos: ahora puede inferir (imaginar) los desplazamientos invisibles, comienzo de evocaciones representativas, es decir resuelve por combinaciones interiorizadas, por una comprensión brusca de las situaciones. El lenguaje toma dimensión a través de construcción de frases y abre grandes posibilidades en la capacidad de representar la realidad.

Imitación diferida⁸. Juego simbólico. Función simbólica: evocación de un objeto ausente.

II. CONTRUCCIÓN DE LAS SENSIBILIDADES INTEROCEPTIVOS- PROPIOCEPTIVAS- EXTEROCEPTIVAS

Se intentará profundizar en las siguientes sensibilidades, que resultan esenciales para el desarrollo, para hacer un paralelismo con el aprendizaje y con el sistema sensorial que las componen, como exponen (Castellanos y Segovia 2018) No hay nada en la mente que antes no haya estado en los sentidos, ya que el niño en principio no recibe ideas, sino imágenes; retiene sonidos, figuras, sensaciones; todo su saber está en la sensación, este saber, es absolutamente esencial para el comienzo del desarrollo de las funciones mentales en el niño.

Wallon (1965) señala que se produce la disociación entre los distintos dominios sensoriales en este orden de sensibilidad:

- Interoceptiva⁹: Medio interno del cuerpo, ligadas a las necesidades fisiológicas (alimentación, la boca, tubo digestivo, vísceras) situándose sus estimulantes al nivel de las vísceras. Por un lado se puede mencionar que esta sensibilidad resulta vital para la organización sensorial y regulación, bases del aprendizaje, por otro lado las matrices de nutrición que se

⁸ “La representación deja de ser una copia directa separándose de su contexto y convirtiéndose en un significante diferenciado del significado, existiendo un modelo mental interno” (Piaget 1984)

⁹ “Percepción inconsciente de los movimientos y de la posición del cuerpo, independiente de la visión: estados del cuerpo. Es importante para una “buena planificación motora”; es a través de esta planificación que los sistemas de acción complejizarán las estructuras mentales (Piaget 1966)

desprendan de ella, influenciarán subjetivamente sobre las diferentes formas de absorción de dichos aprendizajes.

- Propioceptiva¹⁰: Liga el equilibrio, las actitudes y los movimientos. Sensaciones que se localizan en las terminaciones sensibles profundas del aparato muscular (músculos y tendones) derivadas tanto de la actividad cinética como tónica, también las sensaciones procedentes del laberinto. Pérez (2008) plantea que la capacidad propioceptiva mejora la estructuración corporal, componente básico del sistema vestibular, que repercute radicalmente en los procesos atencionales.

-Exteroceptiva: Sensaciones cutáneas, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. Información de las cualidades externas del cuerpo del otro y de los objetos. Para el desarrollo de esta sensibilidad será muy importante: el tacto, es el primer sentido que se desarrolla haciendo de él y la piel los primeros medios de relación y comunicación con su entorno, tal como menciona Coriat (1974), es a partir de esta sensibilidad, que el aprendizaje de cada niño adopta un estilo emergente.

Las teorías sensorio motoras (Piaget 1969) ilustran la importancia por ejemplo de la visión (coordinación óculo-manual) para el bebé en desarrollo. La visión motiva, guía y verifica las interacciones del bebé con el ambiente, actuando de este modo como un estímulo para desarrollar patrones motores, y posteriormente, formar relaciones cognitivas.

Para concluir este apartado se expondrá que la disociación entre las sensaciones internas y externas le permite al niño la pérdida de la globalidad funcional con la madre distinguiendo lo qué es él y el medio.

3.3 Diagnóstico psicopedagógico y técnicas de evaluación

A. DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Este estudio pretende contemplar a las manifestaciones corporales dentro del diagnóstico psicopedagógico, existen como ya se ha mencionado, diferentes corrientes teóricas que abordan a la psicopedagogía y cada una entiende a los problemas de aprendizaje desde disímiles ángulos.

¹⁰ La Teoría de la integración sensorial nos indica que la base para un correcto desarrollo perceptivo y cognitivo radica en un buen desarrollo sensorio-motor (Ayres, 1972)

En esta investigación serán considerados como síntomas, y para dicha concepción se utilizará una modalidad de diagnóstico que comprenderá:

Una evaluación cuidadosa del modo del funcionamiento psíquico, de la constitución de los procesos primarios y secundarios, de la instalación de la lógica y de la articulación que a ella corresponde en la posibilidad de organización de la temporalidad, la espacialidad, la diferencia necesaria entre el espacio virtual y el real como modo de organizar conocimientos. Shlemenson (2016) dice:

Las dificultades en el aprendizaje no comienzan en la escuela, sino que derivan de conflictos anteriores no elaborados, posiblemente causantes de la pérdida de confianza necesaria para animarse a transitar por el mundo de los conocimientos. Sus producciones repiten maneras precarias correspondientes a momentos de la constitución del psiquismo en el cual se produjeron capturas en su productividad simbólica. Las capturas en los momentos de constitución primaria, producen una preeminencia de aspectos fantasmáticos que restan fuerza psíquica al deseo de incorporación e investimento de objetos sociales y se presentan como deformaciones subjetivas. Las capturas ocurridas en pleno proceso originario, dan como resultado fuertes tendencias a la descarga, acompañadas de un vacío representacional. (p. 35-36)

En este sentido y como menciona la autora, este trabajo contemplará la evaluación psicopedagógica, no solo como una descripción de los aspectos ejecutivos y cognitivos sino que indagará en los procesos simbólicos primordiales (donde se encuentra involucrado el cuerpo) para considerar posibles capturas simbólicas que interfieran en el aprendizaje y en el deseo por conocer.

Tradicionalmente de acuerdo con una visión racionalista y dualista del ser humano se ha considerado al aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la inteligencia, dejando el cuerpo y a los afectos afuera. Dice Alicia Fernández (1987) Se aprende cuando se pone en juego un organismo individual que dado su cuerpo construido particularmente, permite desplegar su inteligencia autoconstruida internamente, en presencia irreductible de la arquitectura del deseo, deseo que siempre deseo del otro. Este aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforman los primeros vínculos, o sea, es vincular y lúdico y su raíz corporal.

En relación a la concepción de problema de aprendizaje como síntoma, que en principio podría recortarse como “motivo de consulta”¹¹ para iniciar un proceso diagnóstico se considera relevante aclarar lo siguiente: En la articulación familia – síntoma, se concibe al niño como la parte de un todo, que tiene sentido por ese todo que sería la familia. Se trata de un sistema incluido en otro, se habla de relación, se habla de articulación, de una instancia estructural.

Aquí se pondrá el acento en la emergencia sintomática, en su peculiar manera de ligar o de comprometer mutuamente a los actores que encuentran su función en el drama. Si se considera al niño que no aprende, solo como un emergente, podremos dar cuenta de la enfermedad en carácter de señal, mientras que al mirarlo como síntoma aparece el significado. Si pensáramos al problema de aprendizaje como derivado sólo del organismo o sólo de la inteligencia para su diagnóstico y cura, no habría necesidad de recurrir a la familia; Si por el contrario las patologías en el aprender surgieron en el niño solamente a partir de su función equilibrante del sistema familiar, no se necesitaría para su diagnóstico y cura recurrir al sujeto separadamente de su familia.

Esto significa que para diagnosticar y desenrollar el síntoma, no se puede prescindir del grupo familiar, ni de la institución educativa, pero tampoco podemos ahogar la originalidad y autonomía del sujeto niño privándolo de un espacio personal que le permita recortarse diferenciarse y así permita la observación del posible atrape de la inteligencia y la corporeidad.

Diagnóstico psicopedagógico a nivel individual se centra en el paciente designado con su particular interrelación organismo- cuerpo- inteligencia-deseo a través de observables clínicos como la actitud del niño, sus desplazamientos, su mirar, el tipo de escucha, el modo de transmitir y expresar sus sentimientos e ideas, su disponibilidad corporal, su grado de curiosidad, exploración y la forma de expresión verbal.

De ninguna manera se dejará de lado, el operativo intelectual en su aspecto dinámico, caracterizado por momentos de asimilación y acomodación. Así se entenderá al proceso inteligente como aquel, por el cual la asimilación y acomodación se hallan en equilibrio, sin que uno de ellos predomine excesivamente sobre el otro. Constituye una adaptación inteligente, todo acto inteligencia por más sencillo y rudimentario que sea, ya que propone una interpretación de la realidad externa, es decir una asimilación del objeto por conocer, algún tipo de sistema de

¹¹ Descripción de la problemática que preocupa a los cuidadores y de la sintomatología. Se despliega una descripción sobre qué quieren decir esas palabras, quien las dice, porque lo dicen, que piensan ellos de porque se dice esto, que significa para ellos, y porque para ellos esto es importante, etc. (Fernandez,2011)

significados existentes en el sujeto; De igual modo todo acto de inteligencia por más elemental que sea supone un enfrentamiento con las características del objeto es decir un acomodación a las demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto (Fernández, 1987).

B. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS PARA EL DIAGNÓSTICO

En este apartado se contemplará el uso de las técnicas psicopedagógicas y/o herramientas utilizadas por el psicopedagogo/a. Para ello es necesario aclarar que, según lo supone este estudio, todas las herramientas de corte cuantitativo son una herramienta más, dentro de un proceso complejo, que no puede quedar desvinculada de la interpretación clínica cualitativa. De nada sirve saber que un niño se encuentra desfasado en relación a otros en el desarrollo, si no comprendemos las causas y las significaciones de aquellos estancos. Nuevamente como al principio, es necesario comprender que el ritmo del desarrollo en cada niño se construye de manera particular:

De acopio de datos en su forma tradicional, al trabajo con el discurso familiar a fin de detectar todo lo que se pueda sobre los niños, es que se determinan la posición subjetiva del presunto paciente; Sólo desde el orden mítico, iluminados por la numeración de hechos-fechas-conductas, se torna psicoanalíticamente material; Sin el mito es pura letra muerta. (Rodulfo, 1978, p. 99)

En el campo del funcionamiento cognitivo hay una vertiente que postula como central la escucha al sujeto, al sujeto epistémico, en este caso referido a la psicología genética que surge con Piaget, quien ha elaborado el método clínico crítico. A tal efecto, es a partir de algunos de estos cuestionamientos que muchos proponen la exclusión de las pruebas psicométricas del bagaje instrumental psicopedagógico. Como Fernández (1987) comenta, la primera contradicción es que ciertamente al prescindir de estas pruebas no nos vamos a vacunar automáticamente contra errores iatrogénicos¹², que no son inherentes a este instrumento ni menos aún exclusivos del mismo, en este caso se postulará a Maud Mannoni (1994) cuando afirma que considera a los tést sólo como un medio y no como un fin.

En este caso y para este estudio se considera su utilización en un diálogo, en cuyo transcurso se intenta desentrañar un sentido. Para concluir se considera que prescindir de las

¹² “Daño no deseado ni buscado en la salud, causado o provocado, como efecto secundario inevitable, por un acto médico legítimo y avalado, destinado a curar o mejorar una patología determinada”. R.A.E

pruebas psicométricas no porta garantías contra el riesgo de perder de vista al sujeto, para convertirlo en objeto de cuantificación, de etiquetamiento, de manipulación.

Se considera aquí que las pruebas psicométricas proveen un variado espectro de material de utilidad en la clínica, si se contextualizara en la misma y contribuyera a este diálogo: al entrevistado en una doble vertiente, como sujeto del conocimiento- sujeto epistémico- y como sujeto del desconocimiento, desconocimiento de su deseo, de aquello que olvidó, de aquello que falló, del síntoma, de la demanda. (Fernández 1987, p. 202)

Parafraseando a Piaget (1984) referido al sujeto epistémico, las pruebas psicométricas serán útiles, si en ese diálogo clínico contribuyen para que se pueda situar al entrevistado en relación con el nivel que ha alcanzado en la estructuración cognitiva y en relación con la disponibilidad afectiva de las estrategias de conocimiento.

Ante la presencia determinada patología se indagará cuáles son las vías de compensación que el sujeto ha desplegado, obtendremos si es pertinente datos relevantes para el diagnóstico diferencial entre oligofrenia¹³ y oligotimia¹⁴. En un abordaje clínico este mapa será útil sino obtura, sino que despeja la posibilidad de escuchar al sujeto en su singularidad en lo que está más allá- o más acá -del aspecto ilusorio de su demanda a que a la que aludía al principio, en el lugar en que el error, el fracaso el síntoma hablan del sujeto. (Fernández 2000, p. 247)

Con lo antes expuesto queda sintetizado el marco teórico en que se inscribe la eventual utilización de las pruebas psicométricas en la clínica psicopedagógica, se trata de un recorrido que guarda paralelismo relevantes con los que se ha efectuado antes respecto de las modalidades de aprendizaje y su relación con la clínica.

4. Encuadre metodológico

En el presente estudio se llevará a cabo una investigación con un enfoque cualitativo del tipo exploratoria-descriptiva y con un corte temporal transversal. Los datos se recabaran a través del trabajo de campo. El tipo de técnica a utilizar será entrevistas semiestructuradas y en

¹³ Asociada a problemas de aprendizaje estrictamente orgánicos, genéticos, fenotípicos.

¹⁴ La oligotimia denuncia la existencia de un cuadro equivalente al de la debilidad mental en individuos en que el potencial intelectual es normal y se ve bloqueado por problemas emocionales, culturales, sensoriales, etc.; todos factores que pueden interferir en la evolución de la inteligencia.

profundidad, de elaboración propia, a Psicopedagogas de diferentes centros interdisciplinarios de Salud del partido de Merlo, quienes constituyen la unidad de análisis.

La muestra es elegida en forma no probabilística e intencional. De las cinco entrevistadas, todas ellas se desempeñan en el ámbito clínico de la psicopedagogía y trabajan con primeras infancias. A partir de las narrativas obtenidas a través de las entrevistas, se realiza un análisis inductivo de los datos, para interpretar sus sentidos y extraer las conclusiones pertinentes. Cabe considerar que se garantizará el anonimato tanto de las instituciones, como los datos personales de las profesionales a las que se entrevistará.

5. Análisis

Para organizar y jerarquizar los datos obtenidos de las entrevistas en relación a la teoría, este análisis presentará en primer lugar un apartado de “Las relaciones y pasajes entre organismo y cuerpo”, luego otro sobre “Las incidencias del cuerpo en el aprendizaje durante la primera infancia”, así como también otro apartado central para este trabajo, como son “La implicancia de las manifestaciones corporales en relación a la construcción de la cognición y los procesos de simbolización”, en cuarto lugar se desarrollará un apartado destinado a explicitar “La influencia de la crianza (modalidad de enseñanza) y su impacto en la modalidad de aprendizaje”, para finalizar, el último apartado del presente análisis pretende describir “El tipo de pruebas psicopedagógicas y observables psicomotores” que utiliza el psicopedagogo/a para realizar un diagnóstico.

A. RELACIONES Y PASAJES: UN ENTRE ORGANISMO Y CUERPO

Las psicopedagogas puntualizan diferencias entre los conceptos de cuerpo y organismo. Definen al organismo como una herencia genética relacionándolo con lo innato, lo que viene dado y con un sistema de órganos que incluye exclusivamente a lo biológico y anatómico.

Para referirse al cuerpo, dejan a un lado la visión innata para acordar todas en el cuerpo como una construcción subjetiva, en tanto que para cada sujeto se va a configurar de un modo

singular “*El cuerpo es el modo particular de hacer uso del organismo*”. En este sentido, la noción de construcción misma supone una elaboración que necesita de la presencia de otro que sostenga, contornee a través de los sentidos, haga las veces de espejo y ofrezca palabras para ser interiorizadas en el niño.

Esto puede vincularse con lo referido por Sara Paín (1987) quien señalaba que la memoria del organismo tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y la reproducción por el cuerpo es la de la mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo.

Pero las participantes no solo remarcan diferencias sino que puntualizan también en un pasaje entre organismo y cuerpo, que nombran en algunos casos como relaciones recíprocas y dialécticas, no es uno sin el otro sino que a partir de las disposiciones innatas (aparato biológico) se va a fundar una corporeidad a través del lazo con los otros: “*El cuerpo es una metaforización de lo orgánico*”. Sobre esta línea comenta de Wallon (1975) que el desarrollo biológico, gracias a las instrucciones genéticas, hace posible que se cree la función, pero dicha función sin un medio y un semejante sobre el que actuar quedaría atrofiada. De este modo, según este autor, también lo biológico y lo social constituyen un dúo dialéctico.

En las entrevistas a las psicopedagogas, se nombra a diferentes marcos teóricos a la hora de abordar el diagnóstico, algunos más centrados en las nociones estrictamente orgánicas y que por lo tanto entienden a los problemas de aprendizaje desde causantes neurológicos y otras tantas teorías que también lo relacionan con los procesos de constitución subjetiva. Tradicionalmente de acuerdo con una visión racionalista y dualista del ser humano se ha considerado al aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la inteligencia, dejando el cuerpo y a los afectos afuera. Dice Alicia Fernández (1987) Se aprende cuando se pone en juego un organismo individual que dado su cuerpo construido particularmente, permite desplegar su inteligencia autoconstruida internacionalmente.

B. LAS INCIDENCIAS DEL CUERPO EN EL APRENDIZAJE DURANTE LA PRIMERA INFANCIA

Las profesionales comentan un incremento en las consultas de niños pequeños, abarcando la primera infancia un desafío para las intervenciones psicopedagógicas, que en todos los casos consideran pertinentes de realizar desde esta área. *“Un psicopedagogo en la primera infancia: ¡SI, PORFAVOR!”*. En relación con ello se nombra a paradigmas no vigentes que sitúan a esta disciplina vinculada únicamente a la etapa escolar, de hecho este estudio y este apartado en particular, está dedicado a ahondar sobre el trabajo con pacientes en edades tempranas. *“El paradigma viejo, mas rehabilitador sitúa a la psicopedagogía acompañando el ciclo escolar primario, como representación social”*

Al respecto Shclemenson (2016) expresa que las dificultades en el aprendizaje no comienzan en la escuela, sino que derivan de conflictos anteriores no elaborados, sus producciones repiten maneras precarias correspondientes a momentos de la constitución psíquica en el cual se produjeron capturas en su productividad simbólica.

Sobre esta línea, las participantes también hacen hincapié en el trabajo con las familias como un factor determinante, teniendo en cuenta la crianza como el puntapié central para el desarrollo infantil. En la articulación familia – síntoma, se concibe al niño como la parte de un todo, que tiene sentido por ese todo que sería la familia. Se trata de un sistema incluido en otro, se habla de relación, se habla de articulación, de una instancia estructural.

Entre los principales factores, algunos contradictorios, que recortan las participantes en referencia al incremento de consultas en edades tempranas se destacan:

- *“Más registros de los padres sobre alertas en la primera infancia y las consultas llegan antes”*

- *“Falta de políticas públicas de promoción y protección de salud”*

- *“Se evidencian más experiencias de apego: Algunos tipos de crianza obturan el desarrollo de las habilidades intelectuales”*

Habiendo consenso entre las psicopedagogas en la necesidad de intervención durante las primeras franjas etarias, y en relación a que es en dicho momento donde sucede la construcción del cuerpo, automáticamente se desvelan los objetivos de este trabajo.

Las entrevistadas conciertan en la implicancia del cuerpo en el aprendizaje, en tanto el primero se vuelve sustrato de anudamiento de dichos saberes. Desde el diagnóstico psicopedagógico agregan, que con lo primero que se trabaja es con lo que el niño presenta corporalmente, cómo ese cuerpo se expresa e interactúa con el entorno circundante y cómo lo utiliza para explorar objetos y espacios.

“Pensar al sujeto aprendiente y a el cuerpo en tanto soporte y lazo con los otros puede aportarnos mucho acerca de sus modos de proceder, vincularse, habitar los espacios, jugar, tomar los límites, registrar al otro”

Las psicopedagogas refieren aprendizajes a través del cuerpo tanto prácticos como concretos: exploración del entorno (sujeto-objeto), como aprendizajes que incluyen las dimensiones simbólicas y emocionales (asunción del deseo de conocer). *“El cuerpo es parte del sujeto que llega al consultorio, es un medio de expresión, el cuerpo también habla/enuncia mayormente en los más pequeños que no tienen lenguaje por lo cual utilizan su cuerpo como medio de expresión; la lectura clínica hay que enfocarla ahí”*

Quedan planteadas entonces, dos vertientes en el proceso de aprender: la elaboración objetiva que tiene que ver con asimilar y acomodar, las características que poseen los objetos de conocimiento, y por otro lado una elaboración subjetiva que dependerá de las significaciones aprendidas y otorgadas por la historia personal y vincular de cada niño en particular.

A colación de lo mencionado Fernández (2001) refiere que el aprendizaje es un proceso vincular donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es deseo del deseo de Otro.

C. LA IMPLICANCIA DE LAS MANIFESTACIONES CORPORALES EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA COGNICIÓN Y LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN

En este apartado y tal como lo enuncia el título se analizarán las manifestaciones corporales y su implicancia para la práctica psicopedagógica, para ello se desglosará cada una en las que este trabajo pretende ahondar:

-La importancia de la mirada:

Las participantes nombran a la mirada como un observable clínico importante ya que para aprender es condición estar conectados, entonces la mirada va a revelar cómo ese niño se conecta, qué manera particular tiene de ligar objetos y saberes. En este sentido también comentan que estar presentes en la mirada del Otro es el primer paso, nuevamente aquí se presenta la cuestión subjetiva y para ello, las psicopedagogas hacen una distinción clave que retoma el guante del primer apartado: No es lo mismo la función de la vista que la mirada. *“Creo que la función biológica de la visión no es suficiente para la construcción de la mirada, que se constituye en presencia de un otro”*

Aclaran que la mirada, es una construcción que ocurre desde los primeros tiempos, entonces está ligada a la crianza y a un semejante que puede ofrecer su propia mirada y generar un puente de ida y vuelta que la configure y afiance. *“Hay niños que necesitan que los vean todo el tiempo, no hay simbolización de la mirada ya que no está introyectada. O el otro extremo que no puede ofrecer su mirada. Esto sucede porque la mirada se aprende”*.

En esta línea resaltan que la falta de la manifestación corporal “mirada” constituye un problema de aprendizaje en tanto que es a través de dicha subjetivación que ocurre una apropiación del medio circundante. Es allí donde el terapeuta interviene para co-construir esta capacidad. *“Como se juega la mirada en el mostrar y guardar que influye directamente en el saber”*.

En los procesos de cognición mismos, mencionan que también tiene un rol preponderante la estimulación durante los primeros años de vida. *“La mama cuando muestra algo e invita a que la mirada se pose, se dirija”*. Este estudio menciona la importancia de que los primeros reflejos realicen el pasaje a funciones, para ello las primeras coordinaciones óculo manuales que configura el bebé serán determinantes para integrar las imágenes parciales que obtiene del mundo.

Otro elemento influyente es las nociones espacio- temporales que se constituyen a través de la mirada, queda reflejado en esta cita:

La mirada del otro me confiere la espacialidad. Percibirse como mirado es descubrirse como espacializante-espacializado. Pero la mirada del otro no es solamente percibida como espacializante, es también temporalizante. Ambas dimensiones espacio-tiempo aquí se inauguran como preludios de los aprendizajes, sensibilidades propioceptivas, que

permiten construir un lugar en el espacio-tiempo y refuerzan los procesos atencionales. (Sartre 1949, p. 234).

Como se mencionaba al principio, es condición ser mirado para que el niño pueda mirar, no solo ver, o sea “hacer foco”, descubrir las características del medio y asimilar patrones motores para posteriormente generar relaciones cognitivas. Es en este sentido que la cita anterior, confiere dos características esenciales para el aprendizaje, a través de la función de la mirada y son:

- La temporalidad: La duración de una mirada, del encuentro con el otro determina un tiempo (distinto).

- La espacialidad: En tanto las miradas, desarrollan y delimitan un escenario (espacio) y definen una distancia entre dos sujetos, además concede la función espacializante (infiere un lugar para otro)

Ellas dos, en conjunto, asisten a las sensibilidades propioceptivas, a saber: sensibilidad que liga el equilibrio, las actitudes y los movimientos.

De este modo las nociones espacio-temporales contribuyen y asientan los procesos atencionales, que tienen que ver con esta capacidad de seleccionar los estímulos relevantes (hacer foco) e inhibir los ambientales.

- El rostro como identidad:

Las psicopedagogas mencionan no poder trabajar sin el rostro, ya que éste determina si hay una dimensión simbólica establecida en ese niño, principalmente hacen mención al trabajo con las emociones y su reconocimiento en el rostro. “*Soy el rostro, soy esa presentación con todas sus variantes*”. Primero hay una identificación con el rostro ajeno que permite establecer una identidad yoica. A través del rostro se gestualizan las emociones, pero esto no ocurre en todos los casos, es por ello que constituye un observable que da cuenta del ya nombrado establecimiento de la dimensión simbólica. Es la primera parte del cuerpo que se reconoce y se dibuja “*El rostro nos sirve para trabajar autoestima, percepción de uno mismo y otros casos para enseñar partes concretas, que luego se transforman en abstractas, para después plasmarla en los dibujos*”.

Al respecto Calmels (2011) comenta que en el rostro se despliegan acciones de gran dinamismo como, entre otras, la sonrisa. Metonímicamente la cara representa a todo el cuerpo, y el juego consiste en develar, o sea, quitar el velo que cubre el rostro.

Es así que las psicopedagogas exponen que el aprendizaje está íntimamente ligado a las emociones y que el trabajo con ellas constituye un factor central en la práctica, siendo el rostro el capaz de encauzarlas. Así como también el primer paso para la capacidad de abstracción (de sentimientos, del propio cuerpo y de las emociones de los demás).

- La voz como una construcción:

Las participantes hacen aclaraciones primordiales para pensar en la voz y el aprendizaje: *“Si aprender es un modo de subjetivación, implicarse con el otro, sí considero a la voz como construcción”*. En tanto hay niños que tienen su aparato fonador en condiciones saludables pero sin embargo no pueden enarbolar la voz, empieza a intervenir el factor psíquico y para ello es menester remontar a los tempranos tiempos constitucionales *“La familia en esta relación primordial, le habla desde la panza, como forma de conexión”*

La voz entonces, se entenderá, como la capacidad de surgir de cierta identidad, una construcción única, (*“Partiría de la premisa de que la voz es un rasgo unario, en tanto único”*) que da cuenta de uno de los procesos de aprendizaje más vigorosos: La simbolización, que viene acompañada del uso de la voz, la puesta en marcha de los significantes- palabras: para designar, generalizar, significar, diferenciar, clasificar, etc.

En el consultorio, y sobre todo en la etapa diagnóstica, las psicopedagogas entrevistadas mencionan la importancia de la escuchar la voz, aquello que se calla y aquello que se expone. También realizan una distinción, no es lo mismo enseñar la voz, en el sentido de que no es repetitivo ni memorístico, hay un factor simbólico que involucra un saber inconsciente que conecta a través de la voz a los significantes y al niño, esta relación se vuelve constituyente. Es por ello que aclaran que es un deber clínico escuchar esa voz, determinar si es una voz propia o si solo es tomada, repetida y por lo tanto estereotipada, en esta línea Calmels (2011) refiere que hay niños que tienen dificultades para construir su propia voz, así como su cuerpo en general. Su voz, monótona, reproducida, aumentada en volumen, se presenta extraña.

- El tono y la postura en diálogo:

Para ahondar en esta manifestación, las participantes apuntalan al tono y la postura como una producción entre ese vínculo primordial que denominan díada, es que a través de las relaciones corporales entre la madre (o quien ocupe su función) y el bebé se van a generar intercambios posturales y tónicos que configuraran también a las emociones *“La tonicidad como forma de respuesta (cómo fui sostenido), un modo de presentarme hacia el mundo, más flácido o más durito”*.

Estas primeras variaciones de tonalidades de relajación y tensión van a generar huellas y disponer modos de presentarse al mundo y de acercarse a los objetos, sin tono no se puede sostener la cabeza para mirar el entorno, o tomar un objeto con la mano para explorar sus características. *“Una disposición corporal, más allá o más acá de las palabras que inaugura el saber, si me pongo tensa es porque estoy enojada”*.

Respecto de la cognición, las psicopedagogas advierten que la ausencia de ésta manifestación corporal podría involucrar problemas a nivel sistema nervioso periférico, es por ello que es tan importante como observable clínico en el diagnóstico.

La organización tónica a nivel periférico es sobre todo la expresión de la vida cognitiva, asume un valor objetivo, es el indicador de la capacidad de control de sí mismo, de resolver los problemas de la vida y de la adaptación a la realidad (Boscaini, 1993)

Concluyendo las entrevistadas, en este sentido también utilizan la tonicidad para contemplar factores influyentes en la motricidad gruesa y fina, gruesa en tanto permite la exploración del entorno y fina en tanto el grafismo en todas sus etapas *“El tono y la postura son puentes para conocer”*.

-La escucha psicopedagógica:

Las entrevistadas narran la importancia de la especificidad psicopedagógica sobre todo en la escucha, considerándola una posición clínica, ética y respetuosa. *“La escucha psicopedagógica, pone en juego algo que no está dicho en lo cotidiano, rompe la hegemonía de lo que se dice y se escucha para decirlo de otra manera”*.

En esta línea realizan una diferencia: oír significaría recibir las palabras, escuchar implica hacer partícipe al sujeto en la palabra. Calmels (2011) aporta al respecto, que la escucha clásica

requiere, frecuentemente, de una fijación temporaria del cuerpo, de una posición actitudinal; la voz busca un rostro a quien dirigirse.

Esta escucha desmoralizante, dicen, constituye un aspecto nodal en el diagnóstico psicopedagógico, en tanto es amplia y profunda y no una mera reserva de datos. Es una manera de entrar en el mito familiar, y también de contemplar de qué manera ésta familia escucha al niño. *“Una escucha que respete los tiempos lógicos de cada proceso familiar y constitutivo”*. En este sentido Rodulfo (1978) refiere que del acopio de datos en su forma tradicional, al trabajo con el discurso familiar a fin de detectar todo lo que se pueda sobre los niños, es que se determinan la posición subjetiva del presunto paciente.

Por otro lado, apuntando a los procesos de la cognición, más específicamente en qué es lo que escucha el niño y cómo lo hace, las psicopedagogas relacionan a esta manifestación con los procesos atencionales y la capacidad de focalizarla. Calmels (2011) dice:

En algunos niños el oído se alimenta más del fondo que de las voces que deberían funcionar como figura. Perciben sonidos, o quizás ruidos, que son perturbadores para la interacción y el aprendizaje. Esto sucede porque su oído aún no ha sido corporizado. (p. 67)

En este sentido, es menester aclarar que la atención es un proceso a través del cual el niño puede dirigir sus recursos mentales sobre algunos aspectos del medio, los más relevantes, o bien sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas entre las posibles. Es por ello que el autor realiza esta asociación entre atención y escucha, en principio porque es a través del aceleramiento de la voz, que se modifican las formas de la atención pues, al ser el estímulo cambiante y constante, requiere que la atención sea capturada en continuidad, sin pausas, sin reposo. Por otro lado porque cada parte, cada zona del cuerpo, se dispone en este acuerdo que denominamos escuchar. La disponibilidad corporal (estar presentes y atentos) es una condición necesaria para que la inasible consistencia de la voz pueda ser “agarrada” y conducida hacia los cauces de la vida psíquica.

D. LA INFLUENCIA DE LA CRIANZA (MODALIDAD DE ENSEÑANZA) Y SU IMPACTO EN LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE

Las participantes aluden en primera instancia, a determinar que si existen variadas maneras de incorporar aprendizajes es porque también existieron diferentes modalidades de enseñar y criar, y que estas poseen una relación intrínseca entre sí. Todo diagnóstico psicopedagógico tiene como una de sus metas, conocer cómo ese sujeto aprende y es por ello que no se puede dejar de lado su contracara *“Aportan a la comprensión de cómo el niño se vincula con el enseñante. Algunas dificultades de aprendizaje se pueden entender sólo bajo la mirada de ésta dinámica”*

Ejemplifica una entrevistada *“Por ejemplo en el caminar, cuando un niño temeroso da sus primeros pasos y está acompañado de la mirada del adulto que le transfiere seguridad o no. O en cómo incorporó el alimento sólido, que organizará todo lo oro-facial”*

Las profesionales hacen hincapié en el cómo más que en el cuándo, y ello resulta solidario con la línea de análisis que se viene sosteniendo, en tanto la función de la crianza (enseñanza) desencadena tipos de aprendizajes, maneras de acercarse al conocimiento particulares con la que el sujeto cuenta. Además refuerza la idea de que la organización vital se apoya en el organismo pero solo se convierten en función, en presencia de otro.

Además agregan, relacionándolo con Piaget, que se puede observar los procesos de asimilación y acomodación que son estructuras fundadores del aprendizaje *“También nos orienta cómo hay que enseñarle, ya sea desde lo visual, auditivo o kinestésico”*.

Dicha modalidad se insertará como una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando las distintas situaciones de aprendizaje. En este sentido es que puede desentramarse un problema de aprendizaje bajo esta lupa de análisis.

A propósito de lo mencionado Fernández (1987) expone que en cada uno de nosotros construye una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber, tal modalidad se construye desde el nacimiento y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer- desconocer.

E. TIPO DE PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS Y OBSERVABLES PSICOMOTORES

En relación a la etapa diagnóstica, las psicopedagogas entrevistadas le otorgan relevancia a la observación (mirada clínica) como la herramienta más importante, sobre todo tratándose de niños tan pequeños; pero dicha observación tiene sus características propias entre las que refieren: respeto por la manera de presentarse que asume el paciente, la proximidad a su cuerpo, la espera a los momentos pertinentes para vincularse, así como también una voz tranquila que acompañe a su desenvolvimiento y sobre todo una actitud poco intervencionista entendiendo el protagonismo del paciente *“La observación aparece como algo que cubre a todo. Posición clínica, es mi principal herramienta y es singular para cada caso”*.

Otra de las pruebas más destacadas involucra la entrevista o sesiones a padres, o sea el trabajo con la familia *“Consideró la entrevista con padres para conocer hitos del niño-a, pero también sus cuerpos que a veces niegan lo que dicen sus palabras. Esto nos brinda información desde qué lugar está alojado o construido ese sujeto”*.

“Pensar al problema de aprendizaje como derivado sólo del organismo o sólo de la inteligencia para su diagnóstico y cura, no habría necesidad de recurrir a la familia; Si por el contrario las patologías en el aprender surgieron en el niño solamente a partir de su función equilibrante del sistema familiar, no se necesitaría para su diagnóstico y cura recurrir al sujeto separadamente de su familia” (Fernández, 1987, p.215)

Las entrevistadas también refieren utilizar escalas del desarrollo (I.O.D.I –BATELLE) para comparar hitos (esperables para esa edad cronológica) en las diferentes áreas del desarrollo.

Entre los técnicas que más utilizan se encuentran, las proyectivos: Hora de juego psicopedagógica y dibujo libre. De entre los test psicométricos utilizan: Test de inteligencia: escala de Wechsler (WPPSI), QCHAT Y CUMANIN.

En relación con las pruebas psicométricas, que algunas entrevistadas nombran como una herramienta dentro de un contexto, que no determina al sujeto sino a una foto de lo que está sucediendo en su desarrollo en ese momento, comenta Fernández (1987):

Se considera aquí que las pruebas psicométricas proveen un variado espectro de material de utilidad en la clínica, si se contextualizara en la misma y contribuyera a este diálogo: al entrevistado en una doble vertiente, como sujeto del conocimiento- sujeto epistémico- y como sujeto del desconocimiento de su propio sujeto. (p. 202)

Respecto de los observables psicomotores para realizar un diagnóstico ponen su atención en: Posturas, modo de vincularse con los objetos, desplazamientos, motricidad fina y gruesa, entonaciones vocales y lenguaje (oral y corporal). El uso del espacio (consultorios, hojas, pinzas), coordinación de los movimientos, mirada y gestión de las emociones a través de su rostro. *“Todo el desarrollo psicomotor esta puesto en juego. ¿Cómo come? Con las manos o con los cubiertos, esto va a incidir en la coordinación ojo-mano. Piaget dice que todo acto inteligente fue primero un acto motor”*.

Para finalizar, muchas de las participantes alegan haber repensado la práctica, a través de estas preguntas que involucran a la corporeidad, y admiten no haber tenido formación en el área de psicomotricidad, no obstante algunas mencionan enseñanzas indirectas o relacionadas con el área de estimulación temprana, pero sin ahondar demasiado en ellas, a pesar de considerarlas vitales para su práctica psicopedagógica. *“Considero que me queda mucho por aprender en esta temática”*. Otras comentan que se especializaron paralelamente o incluso luego de haber finalizado su formación de grado *“Utilizo mucho toda la información corporal para la clínica”*.

Al respecto dice Calmels (2011) que en las redes de la corporeidad están todos implicados (y complicados). Puede haber alguna especialidad, como lo es la Psicomotricidad, que tome el cuerpo como objeto de estudio, que se formule interrogantes, que cuente con recursos de intervención, pero no existe ni crianza descorporizada ni aprendizaje descorporizado.

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de los datos obtenidos, las psicopedagogas entrevistadas, realizan puntuaciones sobre la incidencia del cuerpo en el aprendizaje.

Para obtener una lectura que enmarca estas relaciones, comenzarán por diferenciar organismo de cuerpo, diciendo que el cuerpo es el modo particular de hacer uso del organismo. También aclaran combinaciones dialécticas: Organismo en tanto configuración innata de reflejos y herencia genética, que constituyen lo biológico-anatómico, en donde se apoyará la construcción subjetiva de una corporeidad en presencia irreversible de otro. En este sentido, es que esta investigación concluye en el concepto de desarrollo como una construcción única, contemplando una visión integral (no parcial) del sujeto aprendiente.

Las profesionales, por otro lado, comentan un incremento en las consultas de niños pequeños, abarcando la primera infancia un desafío para las intervenciones psicopedagógicas. Para abordar ésta complejidad, se recorta el momento de proceso diagnóstico ya que es a través del mismo, donde se intenta evidenciar la maneras singulares que cada sujeto posee para enlazar aprendizajes.

Aclaran que ésta modalidad única, está nutrida por el inventario de la exterioridad (simbólica y concreta), que el niño recibe a través de sus cuidadores. No hay nada en la mente que antes no haya estado en los sentidos ya que en principio no recibe ideas, sino imágenes; retiene sonidos, ritmos y tonos, figuras, sensaciones, expresividades; todo su saber está en la sensación que capta su caja de resonancia: el cuerpo.

Sugieren que el repertorio perceptivo-corporal que obtenga el niño enriquecerá sus esquemas motores, constituyendo la base para la interiorización de los aprendizajes; ya que todo acto de inteligencia por más sencillo y rudimentario que sea, propone una asimilación del objeto por conocer, que encuentran sustento en algún tipo de sistema de significados ya existentes en ese sujeto (otorgados por otro). Es así que en esta estructuración de la corporeidad quedará registro y evidencia de la historia de los aprendizajes y sus matrices organizarán la singular y peculiar forma de producción simbólica.

Es por los motivos expuestos que las manifestaciones corporales toman relevancia para las psicopedagogas, a saber: Donde se gesta la expresividad de las emociones a través del rostro, resonará el dominio placentero por explorar el entorno, los afectos y sostén más primarios conformarán la postura y el tono, organizando el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; donde se comience a combinar la mirada y la visión sucederán los procesos de comunicación y aprendizaje y se encauzarán las capacidades de atención y escucha, a la vez que se cimentarán los preludios del lenguaje.

Entre las herramientas que las entrevistadas utilizan para tomar registro de las ya mencionadas manifestaciones corporales, se encuentran: La observación (mirada clínica específica) como la herramienta que más ponderan. Otra de las pruebas más destacadas involucra la entrevista o sesiones a padres, o sea el trabajo con la familia y escalas del desarrollo para comparar hitos (esperables para esa edad cronológica).

Entre los técnicas que más utilizan se encuentran, las proyectivas: Hora de juego psicopedagógica y dibujo libre. De entre los test psicométricos utilizan: Test de inteligencia: escala de Wechsler (WPPSI), QCHAT Y CUMANIN. Respecto de los observables psicomotores para realizar un diagnóstico ponen su atención en: Posturas, modo de vincularse con los objetos, desplazamientos, motricidad fina y gruesa, entonaciones vocales y lenguaje (oral y corporal). El uso del espacio (consultorios, hojas, pinzas), coordinación de los movimientos, mirada y gestión de las emociones a través de su rostro.

Para finalizar, es menester recalcar que todas las entrevistadas dejaron expuesto, no haber tenido formación específica psicomotriz, a pesar de contemplar su importancia. Dada la alta tasa de consultas en edades tempranas también se mostraron interesadas en ahondar en las precoces construcciones corporales (subjetivas y cognitivas) y su posible impacto en los aprendizajes. Por lo que se concluye que sería enriquecedor poder sumar asignaturas y/o prácticas específicas de esta área.

Así como también, resultaría pertinente, siendo un tema tan abarcativo, proseguir aportando desde perspectivas neurocientíficas, ya que podrían seguir arrojando luz sobre la temática propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adriel M. (2013). *El cuerpo del psicopedagogo, construcción cultural; Protagonista de su práctica profesional*. [Universidad Fasta. Mar del Plata] UNCPBA

Ajuriaguerra, J. (1989) “Metodología y técnicas, Indicaciones y técnicas de reeducación Psicomotriz en Psiquiatría Infantil” 12 (1) ,1-8.

Baquero Castellanos S. y Segovia C. (2018). *Cognición corporizada y comprensión semántica*. Pensamiento Psicológico, 16(2), 123-134.

Bellefeuille, I. (2006). Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños. *Boletín de Pediatría*.46, 200-203 http://www.ibeaudry.com/BolPediatr2006_46_200-203.pdf

Bleichmar, S. (2010). “Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica”. Editorial Paidós.

Boscaini, F. (1993). “*Les tonos: une fonction de synthèse corps-esprit*”. Revista Evolutions Psychomotrices. N° 19

Bussani M. y Yamson S. (2008). *El cuerpo un eclipse a revelar en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Comahue, Viedma, Río Negro, Argentina] Archivo digital. URL

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n76/v25n76a04.pdf>

Chion, M. (1998). "La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido". Editorial Paidós.

Calmels, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. Revista Desarrolla N° 32, Barcelona.

Coriat, L. (1974). "*Maduración psicomotriz en el primer año del niño*" Editorial Hemisur.
<https://www.lydiacoriat.com.ar/libro/download/lydia-coriat-libro.pdf>

Deleuze, G. (1997). "Mil mesetas". Editorial PRE-textos.

Dolto, F. (1984). "La imagen inconsciente del cuerpo". Editorial Paidós.

Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada. Editorial Nueva visión.

Fernández, A. (2000). "*Los idiomas del aprendiente*". Editorial Nueva Visión.

Fernández, A. (2011). "La atencionalidad atrapada". Ed. Nueva Visión.

Freud, S. (1984). "Conferencia 17: El sentido de los síntomas. *Conferencias de introducción al psicoanálisis*". Editorial Amorrortu.

I.O.D.I (2005). "Instrumento de observación infantil". Ministerio de Salud de la nación.
https://www.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2020/09/Ministerio-Salud-Neuqu%C3%A9n_IODI-Proceso-validacion.pdf

Jacquier, M. y Pereira A. (2010). *El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical*. [Tesis de pre-grado Educación Auditiva-U. Nacional de la Matanza] Archivo digital. URL

<https://www.aacademica.org/alejandro.perera.ghiena/12>

Lacan, J. (1966). “Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique”: Écrits, Seuil. <https://ecole-lacanianne.net/wp-content/uploads/2016/04/1949-07-17.pdf>

Lozada M. (2014). *Cognición Corporeizada: Conocimiento de plantas en niños de 10 a 12 años en ambientes urbanos* [Tesis de post-grado. Facultad de Ciencias Humanas. Tandil. Argentina].

Archivo digital. URL

<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/147/17421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mannoni, M. (1994). El niño retardado y su madre. Editorial Paidós.

Oberman, Paolini, Mansilla. (2012). “Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz”.

Osorno M. Montoya G. y Valencia M. (2018). [Congreso] *Efecto de actividades propioceptivas en la atención de escolares de grado tercero de la Institución Educativa José Eusebio Caro de Medellín*. [Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia]

Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Editorial Nueva Visión

Paín, S. (1987). “*La génesis del inconsciente*”. Editorial Nueva Visión.

Piaget, J. (1967). “Seis estudios de psicología”. Ed. Seix Barral.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ed. Aguilar.

Rodulfo, M. (1995) El psicoanálisis con niños que no aprenden. En R. Rodulfo (Comp.).
Editorial Paidós.

Sami, A. (1979). “Cuerpo real, cuerpo imaginario”. Editorial Paidós.

<https://es.scribd.com/doc/282494674/Cuerpo-real-cuerpo-imaginario-Sami-Ali-1-pdf>

STERN, D. (1983).” La primera relación madre-hijo”. Editorial Morata.

Schlemenson, S. (2007). “Niños que no aprenden”. Editorial Paidós.

<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Psicopedagogia-clinica-Schlemenson/ninos%20que%20no%20aprenden%20-%20schelemenson.pdf>

UNICEF (2016). *La situación de las infancias y las familias*.

<https://www.unicef.org/argentina/informes/estado-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-ni%C3%B1ez-y-la-adolescencia-en-argentina>

Wallon, H (1965). “Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño” Editorial Lautaro

Wallon, H. (1978). “*Del Acto al Pensamiento*”. Editorial Psique.

8. Anexos

A. ENTREVISTAS

Años de trabajo en clínica Psicopedagógica:

Formación:

- 1- ¿Consideras que existen relaciones de incidencia entre el cuerpo y el aprendizaje en la primera infancia? ¿Cuáles?
- 2- ¿Crees que hay diferencias entre los conceptos: organismo y cuerpo? ¿Cuáles?
- 3- En tu experiencia, ¿A qué edad consideras que comienzan las consultas psicopedagógicas? ¿Observas un incremento de consultas en niños cada vez más pequeños? ¿Por qué crees que esto es así?
- 4- ¿A la hora de realizar un diagnóstico psicopedagógico, tienes en cuenta el cuerpo del paciente y sus manifestaciones? ¿Por qué?
- 5- Específicamente, ¿Consideras el Tono y La Postura del paciente? ¿Por qué? ¿Consideras al Tono y La postura como un aprendizaje?
- 6- VOZ- ¿Crees que la asunción de la voz es una construcción que se aprende? ¿Por qué?
- 7- ROSTRO – ¿En tu práctica psicopedagógica trabajas con el rostro? ¿De qué manera? ¿Consideras alguna relación entre la identidad y el rostro?
- 8- MIRADA-¿Durante el proceso diagnóstico psicopedagógico, tomas a la Mirada como un observable clínico? ¿Por qué? ¿Crees que con que un niño/a cuente con la función biológica de la visión es suficiente para hacer uso de ella? ¿Crees que la falta de mirada puede incidir en los aprendizajes?
- 9- ESCUCHA- ¿De qué manera se ejerce la escucha psicopedagógica? ¿A quién va dirigida? ¿Crees que existen diferencias entre escuchar y oír? ¿Cuáles?
- 10- ¿Qué instrumentos utilizas, durante el diagnóstico psicopedagógico en la primera infancia, para realizar evaluaciones?
- 11- ¿Algunas de estas pruebas, contienen observables del desarrollo psico-motor? ¿Cuáles son dichos observables? ¿Por qué consideras importante recabar estos datos?

- 12- ¿Durante la primera entrevista a adultos cuidadores, realizas preguntas sobre hitos motores? ¿Por qué?
- 13- ¿Durante la primera entrevista realizas preguntas sobre las escenas paradigmáticas del aprendizaje (destete- marcha – control de esfínteres)? ¿Por qué las consideras importantes?
- 14- ¿Piensas que es importante, para el diagnóstico psicopedagógico, pesquisar la modalidad de aprendizaje? ¿Consideras relaciones estrechas entre la modalidad de aprendizaje y modalidad de enseñanza? ¿Cuáles?
- 15- ¿Tuviste durante tu formación materias psicomotrices y/o de estimulación temprana? ¿Crees que fueron útiles? ¿Implementas en la clínica estos aportes?

B. DESPLIEGUE MATRIZ DE DATOS

C. CATEGORÍA DE ANÁLISIS	P1	P2	P3	P4	P5	INTERPRETACIONES GENERALES
DIFERENCIAS Y RELACIONES ORGANISMO Y CUERPO	Son diferentes, no están disociados, pueden haber diferencias genéticas pero es a través de otro que se contornea el cuerpo, mediante los sentidos. El cuerpo es una metáfora	En el transitar del organismo o pueden ir surgiendo variaciones. El cuerpo es el modo particular de hacer uso del organismo. Se construye de manera interaccional con el	El organismo es el conjunto de órganos que constituye a un individuo. En cambio, el cuerpo es una construcción que involucra el organismo, la subjetividad	Organismo, como un “sistema de órganos” corresponden a la parte biológica. Que en determinados marcos teóricos toma mayor relevancia y el cuerpo como	Cuando nos referimos al concepto de organismo estamos mencionando nuestra parte anatómica y cuando hablamos de cuerpo, sabemos que es aquel que se construye subjetivamente a través del lenguaje y sostén que nos brinda un otro.	Todas las participantes puntúan diferencias entre los conceptos. 3 participantes hablan de relaciones recíprocas y dialécticas más allá de las diferencias. Todas concuerdan que el cuerpo tiene

	ación de lo orgánico, en cuanto que el cuerpo es simbólico .	otro. El cuerpo es el instrumento para conocer el entorno, donde van a quedar huellas de aprendido	ad, las interacciones con el medio, las experiencias tempranas .	una construcción subjetiva en la cual intervien en la constitución psíquica, el lazo con los otros, los modos de habitar, etc.		fundamento simbólico, es a partir de otro. Una participante hace una aclaración sobre diferentes corrientes psicopedagógicas que solo usan el eje orgánico.
EL CUERPO EN EL APRENDIZAJE: PRIMERA INFANCIA	En el cuerpo se anudan las maneras en que fueron transcurriendo los pajes. Considero que hay más registros de los padres sobre alertas en la primera infancia y las consultas llegan antes. El paradigma	El cuerpo es lo primero que uno observa, como se muestra , el lenguaje corporal Trabajo con niños de 2 años, pero creo que incluso se puede intervenir desde antes. Un psicopedagogo en la primera infancia: SI PORFAVOR! Hacen	Existe una relación intrínseca entre el cuerpo y el aprendizaje, en tanto el primero es un medio de interacción y expresión con el entorno (familiar, escolar, terapéutico). Por ejemplo, con la mirada el niño establece un	Considero el aprendizaje como un proceso de construcción el cual no puede ser pensado de manera disociada mente-cuerpo sino que es un proceso complejo en que se implican múltiples factores. En el caso de	Uno dispone de un cuerpo en donde nuestros primeros años de vida experimentamos a través de él, ayudando a conocer al mundo que nos rodea. Gracias a este cuerpo generamos aprendizajes a nivel práctico y concreto. Crecemos generando procesos de aprendizaje hasta nuestros últimos años de vida, pero logramos	Todas las participantes dan cuenta de la relación estrecha entre cuerpo y aprendizaje, de las siguientes maneras: -Cuerpo como registro y huella de los primeros aprendizajes -Lenguaje corporal como medio de interacción y expresión social. -El proceso de subjetivación del cuerpo como un

	a viejo, más rehabilitador sitúa a la psicopedagogía acompañando el ciclo escolar primario, como representación social.	faltas políticas públicas de intervención. Hay una continuidad entre los aprendizajes parentales y los de sus hijos, e inciden directamente en la forma de aprender y conocer el mundo a través del cuerpo.	vínculo con otro que promover á el descubrimiento de un sujeto aprendiente. Observo un incremento de consultas en niños pequeños, lo podría atribuir a las experiencias de apego: Algunos tipos de apego obturan el desarrollo de las habilidades intelectuales	los niños pequeños, creo que hay un aumento y/o mayor preocupación por problemáticas en relación a la adquisición del habla. En este sentido considero indispensable pensar al sujeto en todas sus dimensiones y a el cuerpo en cuanto soporte y lazo con los otros puede aportarnos mucho sus modos de proceder, vincularse, habitar los espacios,	intervenir a partir de muy pequeños siempre que se instale una demanda. El cuerpo es parte del sujeto que llega al consultorio, es un medio de expresión, el cuerpo también habla/expresa y en algunos niños, mayormente los más pequeños, no tienen lenguaje lo cual utilizan su cuerpo como medio de expresión y la lectura clínica hay que enfocarla ahí.	aprendizaje con otros. -Cuerpo como fundamento para la experimentación a nivel concreto y funcional Una participante hace una aclaración sobre el legado de división entre mente y cuerpo como algo a superar. Respecto de la atención en la primera infancia concuerdan todas con la importancia. 2 de las participantes hacen especial hincapié en la figura de los cuidadores y el tipo de crianza. Una de las participantes recalca las políticas
--	--	--	--	--	---	---

				jugar, tomar los límites, registrar al otro,		públicas como influyentes en la primera infancia.
LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA	Es un observable clínico muy importante, para poder aprender tenemos que estar conectados, o como se conecta. Estar presentes en la mirada del otro es el primer paso. Hay niños que necesitan que los vean todo el tiempo, no hay simbolización de la mirada ya que no está introyectada. O el otro extremo que no puede	La conexión primordial, antes del lenguaje que inaugura la posibilidad de aprender a mirar el mundo, focalizar. La mamá cuando muestra algo e invita a que la mirada se pose, se dirija. Hay que diferenciar la VISTA DE LA MIRADA. A veces no hay vista (orgánica) pero si hay mirada. Como se juega la mirada en el mostrar	Tomo en cuenta la mirada en la observación clínica, específicamente en el juego terapéutico o intervenciones que puedan simbolizar aspectos inconscientes. Creo que la función biológica de la visión no es suficiente para la construcción de la mirada, que se constituye con otro. A quien se le dificulta mirar, le costará establecer un vincularse	Se puede dar por sentado que con los controles oftalmológicos alcanza, pero hay una incidencia directa en la posibilidad de apropiación de los aprendizajes, que tiene que ver con la mirada que se construye subjetivamente. En este sentido, la mirada del terapeuta puede ser fundante para ese niño que aún no la ha podido	El ojo clínico nos permite entrelazar el análisis entre la observación y la escucha. Hay niños que a nivel biológico su función visual se encuentra de manera esperada, pero si hablamos de mirada no hay registro de ella. La falta de mirada precisamente de aquel otro que mira al sujeto y también los niños que no miran su entorno genera dificultades en el aprendizaje.	Todas las participantes recalcan la mirada como un observable clínico importante Recalcan en su mayoría la importancia de la mirada para conectar con otros y el mundo circundante, base de los aprendizajes. Todas atribuyen un aspecto simbólico-relacional a la mirada. Algunas lo contraponen con la función biológica de la vista 3 de las participantes aluden a la mirada como un registro a construir. Todas ellas atribuyen a dificultades

	ofrecer su mirada. Esto sucede porque la mirada se aprende.	y guardar que influye directamente en el saber.	con el aprendizaje. También creo que la influencia de la mirada del otro puede obturar la constitución de un sujeto que aprende; por ejemplo, una madre que juzga, que no da tiempo al hacer	encontrar en otros espacios. Niños que rebotan, que se mueven o no fijan la mirada. Niños que no sostienen la mirada por una muy baja autoestima, situaciones de vulneración, etc.		en el aprendizaje cuando la mirada no aparece. Algunas de las puntuaciones de porque puede estar obturada: -El otro no puede estar presente. Ofrecer la mirada. -Interjuego entre Mostrar-guardar. Familias que muestran todo no generan deseo de saber. -Baja autoestima Dos de las participantes recalcan la importancia del terapeuta en co-construir terapéuticamente esa mirada.
EL ROSTRO COMO IDENTIDAD	Ahora con el barbijo es todo un tema. El rostro nos permite estar	Lo más humano es el registro del rostro del otro, incluso en las personas	Trabajo mucho con las expresiones faciales, la sonrisa para favorecer	El rostro y la identidad se van a relacionar en tanto exista la posibilidad	El rostro nos sirve para trabajar autoestima, percepción de uno mismo y otros casos para enseñar partes	Todas las participantes realizan asociaciones del rostro con la identidad del sujeto, en sentido de la construcción

	disponibles, el rostro tiene un lenguaje propio. No se puede trabajar sin estas nociones. SOY EL ROSTRO, soy esa presentación con todas sus variantes, esto nos permite ver como aprende el otro a conectarse. Viñeta: ESCUCHAME CON LOS OJOS.	no videntes, que lo primero que buscan es el rostro para identificar. Los niños hacen lo mismo. Pienso al rostro como una construcción simbólica que permite un registro singular.	el reconocimiento de emociones, la capacidad de poder decir con el rostro. Sí, creo que es un reflejo de la interioridad de cada ser humano por tanto configura la identidad.	ad de simbolización y también tiene que ver con el estadio en el cual se encuentra el paciente (Piaget). Puedo decir que será uno de los aspectos a poder introducir mediante escenas lúdicas, juegos de presencia a ausencia, reconocimiento del propio cuerpo etc.	concretas, que luego se transforman en abstractas, para después plasmarla en los dibujos. Trabajo con espejos para observar con detalles del rostro construir una imagen propia que nos identifica y nos permite construir un yo. De esto en profundidad nos habla Lacan con el estadio del espejo.	como un rasgo singular Todas ellas nombran el lenguaje del rostro, y una manera de presentarse al mundo. 2 de las participantes refieren trabajar con el rostro, las emociones. 3 de ellas consideran el rostro con un fundamento simbólico. En este sentido 1 de ellas lo relaciona con la percepción yoica (Estadio del Espejo) VINETA INTERESANTE: “Escúchame con los ojos”
LA VOZ COMO CONSTRUCCIÓN	Se ve claro en el aprendizaje, xq mas allá de la particularidad de cada uno,	Es un aprendizaje porque tenemos una voz, siempre que alguien nos haya hablado	Considero la voz desde lo orgánico, para mí no es una construcción que se aprenda. Pero si se	Una aclaración primordial sería definir aprendizaje, si aprender es un	Partiría de la premisa de que la voz es un rasgo unario, en tanto único. Las vocalizaciones cuando son estereotipada	3 de las participantes consideran que es un la voz es un aprendizaje en tanto se construye. Todas ellas

	hay hermanos que hablan muy parecido, y esto refleja que construimos una vez xq el otro nos ofrece un campo de donde tomarla. Pasa que hay niños que no tienen voz propia, sino la de video juegos, no hay humanidad, en este sentido que no hay intercambio, no hay posibilidad de fractura. Es importante la crianza amorosa que en primera infancia	antes. Se ve en la lengua materna como influye tanto. Se habla con el cuerpo más allá de tener cuerdas vocales, con la voz nos manifestamos al mundo. Está muy ligado a la emoción que pasa cuando otro nos habla y nos emociona. La familia en esta relación primordial, le habla desde la panza, como forma de conexión.	trata de lo relacionado con la palabra, hay relaciones con el aprendizaje, por ejemplo: lo dicho-no dicho, la representación consciente-inconsciente; es algo que se construye	modo de subjetivación, implicarse con el otro si considero a la voz como construcción. Si aprender es algo que simula la copia o algo que se incorpora a de fuera el sujeto entonces lo dudo.	s son muy notorias, ahí no hay voz propia, hay una tomada desde los video juegos. Entonces pienso que la voz es tomada de otro para construirse propia. Hablamos porque nos fueron otorgadas palabras y funciones.	adjudican componentes simbólicos a la voz. 3 de ellas lo relacionan con la singularidad del sujeto, lo que los diferencia de otros a la vez que fue necesario en principio identificarse. (voz en tanto haya alguien hablando) 2 de ella hacen especial referencia a la crianza a través de la voz, incluso de manera pre natal. La primera conexión
--	---	---	---	--	---	---

	es por la voz, que dispone.					
EL TONO Y LA POSTURA EN EL APRENDIZAJE	El dialogo tónico va a quedar en huella en el cuerpo, y el niño se va a ofrecer de una determinada manera en el espacio terapéutico. La tonicidad como forma de respuesta (como fui sostenido), un modo de presentarme hacia el mundo, más flácido más durito. SON UN aprendizaje que se va complejizando	Configuran una manera particular de habitar el mundo, las huellas, por ejemplo en el papel en lo gráfico (motricidad fina) Una disposición corporal, más allá o más acá de las palabras que inaugura el saber, si me pongo tensa es porque estoy enojado.	Observo con mayor relevancia la postura del paciente, porque creo que tiene que ver con la apertura a la novedad, al vínculo con el otro y a la diada sujeto que enseña y aprende.	Los considero en función que nos pueden dar indicadores de compromisos del orden de lo neurológico, compromisos en función de lo subjetivo, modos de acercamiento o evitamiento de una determinada situación como ser el aprendizaje	Considero que las tonalidades forman posturas, en parte su contracción puede tener rasgos los primeros tiempos de diada, donde se configura un tono, porque cuando hablamos de aprendizaje debe haber un otro quien enseña, pero no me refiero conscientemente, sino todo lo contrario, como alimento simbólico. El tono y la postura son puentes para conocer.	Todas las participantes concluyen en la observación del tono y la postura, refiriendo: -Diadas iniciales (dialogo tónico-sostén) -Huellas, maneras de habitar y presentarse al mundo. -Puentes para conocer-desconocer el mundo y uno mismo. (contracciones-relajaciones) Una de las participantes lo relaciona con pautas de alarma neurológica.
ESCUCHA PSICOPEDA	El terapeuta	No se sabe a	La escucha	Una escucha	La escucha psicopedagógica	Todas ellas hacen

GÓGICA	inicialmente tiene que estar ávido de escuchar, sin moralizar. Hay otro que viene a mostrarnos, y nosotros lo tenemos que escuchar, incluso en sus despliegues corporales (hasta donde me quiere mostrar y hasta donde guardar) La escucha es un modo de sentido para que se puedan escuchar los otros. La escucha PSP, pone en juego algo que no está	ciencia cierta qué es lo que va se va a decir ni lo que se va a escuchar. No hay linealidad entre la escucha y la recepción. , no hay supuestos en la escucha psicopedagógica. Si no se apuesta a lo inédito y bancar la incertidumbre de no saber (que también es un aprendizaje). No saber qué es lo que se va a escuchar de lo que digo y lo que voy a escuchar de los pacientes. Una escucha que se aleja del	psicopedagógica es un aspecto fundante en el tratamiento o clínico. Creo que no se trata sólo de oír, sino poder escuchar desde el lenguaje como una expresión de aspectos consientes e inconscientes. Oír significaría recibir las palabras, escuchar implica hacer partícipe al individuo en la palabra.	que respete los tiempos lógicos de cada proceso familiar y constitutivo. Con la particularidad del trabajo con la escuela, con otros terapeutas u otros integrantes de la familia. De esta manera la escucha es atenta, amplia y respetuosa.	ica se ejerce en cada sesión de terapia, analizando palabras y precisamente en el lenguaje. La modalidad es a través del intercambio y diálogo con el paciente. Es dirigida al paciente y a su entorno que acompaña. No es lo mismo oír una canción que escucharla en un paciente en terapia, en donde el análisis es profundo dentro de un encuadre, es una escucha más allá hacia los aspectos inconscientes, lo que se dice y lo que no.	referencia a la escucha psicopedagógica como una postura clínica, recalando sobre todo la función fundadora del tratamiento de la psicopedagoga como escuchante. 3 de las participantes hablan de escucha respetuosa, en tanto respeto por lo que tiene para mostrar y guardar los pacientes. También en hacer parte al niño de la palabra. 4 de ellas, hablan de una escucha más allá, a nivel inconsciente donde no hay linealidad entre lo que se dice y se escucha. Ruptura del sentido común.
--------	---	--	---	---	--	---

	dicho en lo cotidiano , rompe la hegemonía de lo que se dice y se escucha para decirlo de otra manera (LO QUE NO SE ESCUCHA)	sentido común. El respeto por la escucha de las niñas, que guardan los padres o lo hacen escuchar todo.				3 de ellas significan que se ofrece un espacio para los otros se escuchen (aspectos inconscientes)
PRUEBAS Y OBSERVABLES PSICOMOTORES	Observación aparece como algo que cubre a todo. Posición clínica, es mi principal herramienta (es singular para cada caso) ESCALAS DEL DESARROLLO (de acuerdo a cada chico) Observables: Posturas,	JUEGO MIRADA CLINICA ENTREVISTA A FAMILIAS. Observables: Todo el desarrollo psicomotor esta puesto en juego. Como come? Con las manos o con los cubiertos, esto va a incidir en la coordinación ojo-	Primera entrevista: Hitos psicomotores -la hora de juego psicopedagógica, con material inestructurado. - Técnicas proyectivas gráficas (dibujo libre, familia kinética, HTP). -- Técnicas psicométricas: inteligencia, escala	-La entrevista a padres, - Entrevistas al niño. -Hora de juego. - Pruebas pedagógicas de Piaget. - WPPSYI IV - QCHAT -DFH - Cumanin . Pensándolo bien ahora,	Consideró la entrevista con padres hitos del niño-a pero también sus cuerpos que a veces niegan lo que dicen sus palabras. Esto nos brinda información desde qué lugar está alojado o construido ese sujeto. En la primera infancia es muy útil el juego, el dibujo y algunos test seleccionados para poder tener algunos datos	Todas las participantes consideran la entrevista a padres, la observación clínica, y la hora de juego. 3 de ellas agregan pruebas proyectivas (DFH-dibujo), y cuantitativas (escalas de desarrollo, pruebas piagetianas y de funciones ejecutivas, Cumanin, Wheshler). 4 de ellas destacan sobre todo en

	modo de vincularse con los objetos, motricidad fina y gruesa. El uso del espacio (consultorios, hojas, pinzas)	mano. PIAGET dice todo acto inteligente fue primero un acto motor.	de Weschler. Los datos del desarrollo psicomotor inciden la organización del espacio gráfico y el uso del lenguaje escrito.	tienen pocos observables psicomotrices estos test, pero en la entrevista a padres los pregunto para poder analizar los tiempos y pautas del desarrollo, poder inferir el lugar que ocupó este bebé en la familia, modos de crianza etc.	cuantitativos que nos sirven de apoyo para trabajar interdisciplinariamente.	las entrevistas iniciales, recabar información psicomotor (hitos) Todas ellas consideran recabar datos psicomotores ya que brindan pautas del desarrollo: -Uso del espacio en general. - Coordinaciones óculo-manuales. -Repercusión en el lenguaje -Modo de vincularse con los objetos (Piaget) -A nivel simbólico, maneras de crianza y lugares otorgados al aprendiente.
MODALIDAD DE ENSEÑANZA Y MODALIDAD DE APRENDIZAJE EN LAS ESCENAS PARADIGMÁTICAS	Por ejemplo en el caminar, cuando un niño temeroso da sus primeros pasos y está	Las modalidades de crianza actuales, me hacen preguntarle sobre las maneras de	Las considero precursoras de los aprendizajes que se realizan en la escolaridad formal. También	Estas escenas hablan de los ritmos y tiempos de este niño y su familia. Pueden ser	Son los primeros aprendizajes que adquiere el niño, una matriz, y además para saber si alguna problemática ya era visible	Todas las participantes refieren importancia en las escenas paradigmáticas en relación a las maneras de enseñar-criar:

	acompañado de la mirada del adulto que le transfiere seguridad. Así mismo cuando se caen y miran el rostro adulto para construir registro de si lo que paso o no fue grave. Incorporación del alimento sólido, que organiza todo lo orofacial.	acompañar de los adultos. Los armados subjetivos son solidarios a las modalidades parentales.	aportan a la comprensión de cómo el niño se vincula con el enseñante. Algunas dificultades de aprendizaje suceden porque no se establece el límite en alguna de estas escenas paradigmáticas	indicadores de algunas pautas de alarma, y nos dan herramientas para poder analizar los estilos y modos de tramitar estas etapas en las diferentes familias. Creo que es importante observar la dinámica entre la acomodación y asimilación singular en cada sujeto.	en esa primera etapa de la vida. Nos ayuda a entender el CÓMO. Es decir cómo aprende este niño y de ahí brindar apoyos según sus necesidades e intereses. También nos orienta como hay que enseñarle, ya sea desde lo visual, auditivo o kinestésico.	-3 de ellas refieren una continuidad simbólica y concreta entre las maneras de enseñar que constituyen la historia de los aprendizajes de los sujetos. -registro de las situaciones, manera de incorporar el entorno. -Matrices de aprendizajes, formas de conocer.
FORMACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD /ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN LA CARRERA DE GRADO	No tuve tanto en mi carrera de grado, pero soy profesora de educación física	No tuve materias especializadas en la carrera de grado, hice especializaciones y son súper	No, no recibí formación en mi carrera de grado pero me hubiese gustado estudiar	No en mi formación universitaria no, luego al trabajar en un hospital materno	No, no tuve materias específicas del área, sino de forma generalizada accedí a información que me ayudaron a	Todas las participantes afirman no haber recibido materias psicomotrices específicas en su formación de grado.

	así que siempre trabajo con el cuerpo y me he formado paralelamente en primera infancia.	interesantes y suman un montón a la praxis. Si tuve algunos autores como Piaget o el psicoanálisis pero de manera indirecta	acerca de esas cuestiones.	infantil y trabajar en nivel maternal comencé a tomar cursos sobre estos temas. Considero que me queda mucho por aprender en esta temática	entender al sujeto en su totalidad. Utilizo mucho toda la información corporal para la clínica.	4 de ellas se han formado paralelamente, y utilizado enriqueciendo su práctica clínica. Una de ellas aclara que hubo autores que trataban la importancia del cuerpo en el aprendizaje.
--	--	---	----------------------------	--	---	---