



UNIVERSIDAD
FASTA



2010 - 2016
CENTENARIO DE LA PATRIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“El cuerpo del psicopedagogo: construcción cultural
protagonista de su práctica profesional”**

TESISTA

Adriel Miriam Lorena

TUTORA

Licenciada Sandra Adriana Spada

MAR DEL PLATA – DICIEMBRE 2013

DEDICATORIA / agradecimientos

Dedico esta investigación a los que me acompañaron en el proceso, a los que me sostuvieron con su ayuda material y emocional, principalmente a mi familia, paciente grupo de personas maravillosas que apuntalaron cada uno de los momentos de esta “creación”, a Mario, Pedro y Matías Carneglia, mil gracias amores... porque el esfuerzo ha sido conjunto...

A los docentes que fueron protagonistas activos de mi formación y especialmente a mi tutora Sandra Spada que junto con el departamento de investigación confió en este tema, en esta propuesta de trabajo y cada uno, desde su rol, me asesoraron a lo largo de la construcción de la tesina.

A mis amigas que escucharon, opinaron, aconsejaron, acompañaron y sobre todo creyeron en cada paso y animaron mi camino....

GRACIAS – LORENA ADRIEL

RESUMEN

La presente tesina indaga acerca del rol del cuerpo del psicopedagogo en su práctica profesional, más específicamente investiga la posible incidencia que tendría el mayor o menor protagonismo de su corporeidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en su trayectoria educativa, con el grado de disponibilidad corporal dentro del trabajo en el ámbito del consultorio.

Para esto se plantea como base fundamental una mirada clínica psicopedagógica, donde el cuerpo es revalorizado en su importancia, tanto dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la práctica profesional del psicopedagogo. Se hace un desarrollo de los conceptos “trayectoria educativa” y “disponibilidad corporal”, a partir de lo cual es posible ahondar en diferentes relaciones entre estas dos variables en juego.

La metodología cuantitativa con la que se recabaron y analizaron los resultados permitió realizar diferentes entrecruzamientos que paulatinamente confluyeron en las conclusiones parciales y finales. Estas conclusiones, en concordancia con el marco teórico desarrollado, dan cuenta de la importancia que la trayectoria educativa, tiene sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo.

Palabras claves

Psicopedagogo – práctica profesional – disponibilidad corporal – trayectoria educativa

Abstract

This thesis is about the role of the educational psychologist's body during professional practice; specifically, it investigates if the level of physical availability within the work at the psychologist's office is affected by the level of importance of their corporeality at the teaching and learning processes along their educational career.

The fundamental basis is an educational psychology clinical point of view where the body gains value, both within the teaching and learning processes and during the educational psychologist's professional practice.

The development of the concepts “educational career” and “physical availability” made allows researching the different relationships these two variables may have.

The quantitative methodology used to collect and analyze the results had allowed making several crossings that gradually converged at the partial and final conclusions. These conclusions, according to the developed theoretical framework, demonstrate the importance that the educational career has over the educational psychologist's physical availability.

Key words

Educational psychologist – professional practice – physical availability – educational career

Contenido

RESUMEN	1
Palabras claves	1
Abstract	1
Key words	2
Introducción	6
Metodología de investigación.....	8
Tipo de investigación.....	8
Diseño de investigación.....	8
Objetivo general:.....	9
Objetivos específicos	9
Población.....	9
Variables.....	9
Operacionalización de las variables.....	9
Instrumento de recolección de datos.....	10
CAPITULO 1 - “Psicopedagogía”	18
Psicopedagogía definición	18
Historia de la Psicopedagogía.....	18
Psicopedagogía - Modelos.....	19
Psicopedagogía clínica.....	28
Una mirada clínica psicopedagógica.....	28
Conceptos relevantes en psicopedagogía	30
Objeto	30
Sujeto	31
Enseñanza y aprendizaje	31
Enseñar.....	31
Enseñante.....	31
Aprender	32
Inteligencia	32
Problema de aprendizaje.....	33
El psicopedagogo.....	33
Concepto de “rol”	34
Rol del psicopedagogo	35

Rol del cuerpo del psicopedagogo.....	36
CAPITULO 2 “Cuerpo”	37
Definición de “cuerpo”	37
Pensando el concepto “Cuerpo”	37
Cuerpo – organismo	38
Cuerpo y aprendizaje.....	41
Cuerpo como construcción social.....	43
CAPÍTULO 3 - El cuerpo en la escuela	44
Lugar del cuerpo en la escuela	44
Escolaridad: escisión cuerpo – mente	45
Escuela, espacio y cuerpo.....	45
El cuerpo del psicopedagogo en su formación y en su acción.....	48
CAPITULO 4 - “Disponibilidad corporal”	51
Disponibilidad corporal	51
La psicomotricidad	52
Definición	52
Disponibilidad corporal	53
Definiciones.....	53
Cuerpo y espacio	57
CAPITULO 5 - “Trayectoria educativa”	59
Aproximación al concepto “Trayectoria educativa”	59
Trayectorias escolares.....	59
Educación formal, educación no formal e informal.....	62
Contextualizando el origen de estos conceptos:	62
Principales definiciones.....	63
CAPITULO 6	70
Material.....	70
Resultados.....	72
Variable DISPONIBILIDAD CORPORAL del psicopedagogo dentro de su práctica profesional:	72
Resultado general de la disponibilidad corporal por entrevista	76
Variable TRAYECTORIA EDUCATIVA del psicopedagogo	77
Resultado general de la educación formal dentro de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.	80

Resultado general de la educación NO formal dentro de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.	83
Resultado general de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.....	84
Análisis	86
Disponibilidad corporal:	86
Trayectoria educativa:.....	87
Análisis de las relaciones existentes	89
Análisis de correlación entre las variables: “trayectoria escolar” y “disponibilidad corporal”	90
Análisis de correlación más específico que involucra a la trayectoria educativa en sus dos componentes (la educación formal y la NO formal).....	91
Análisis de correlación, más profundo, que incorpora datos cualitativos aportados por los entrevistados.	94
Conclusiones	95
Consideraciones finales.....	96
CAPITULO 7	98
Propuestas superadora	98
Lista de referencias bibliográficas	104
Lista de referencias (web grafía)	106
Anexos	109

Introducción

Partiendo del planteo del problema; *¿Qué incidencia tendría la trayectoria educativa del psicopedagogo, sobre la disponibilidad corporal manifiesta en su práctica profesional?* se intenta que la respuesta, ponga en evidencia la necesidad de brindar al psicopedagogo una formación integral, que incluya “su cuerpo” como protagonista de su práctica profesional.

Dice Daniel Calmens (1997) en su libro *Cuerpo y saber*: “...interesa el cuerpo como estructura aprendida, como producto del vínculo y la relación...”, y esto en nuestra práctica profesional, entendida desde la psicopedagogía clínica, tiene dos vertientes; una que tiene que ver con el cuerpo del niño, ese cuerpo aprendido, sobre el que se da el aprendizaje, y que lo significa de un modo singular, con una modalidad in – corporada que en muchas oportunidades es necesario desarticular, para volver a armar y disfrutar del poder que da el aprender. La otra vertiente tiene que ver con el cuerpo del psicopedagogo, su cuerpo como construcción cultural, cuerpo aprendido y que a la vez es “enseña”, valiosa herramienta a través de la cual ...“se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro”... “a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto”...(Sara Paín, 1987)

Si el cuerpo es producto del vínculo y la relación, y desde el cuerpo nos vinculamos y relacionamos, el trabajo con el mismo tal vez modifique esa estructura aprendida, la flexibilice, la amplíe, la haga más apta para la percepción del otro, para la puesta en acción, para desarrollar la confianza en las resonancias que a través de él tenemos y así actuar en consecuencia.

El trabajo con el cuerpo desde el vínculo con los otros y con nosotros mismos, ampliaría como psicopedagogos nuestras posibilidades de intervención, accionando a un nivel más profundo, poniéndonos en juego, e invitando así a que el otro (niño) se ponga en juego también.

Nosotros como psicopedagogos: ... ¿trabajamos con nuestra disponibilidad corporal?... Dentro de nuestra trayectoria educativa ¿hemos pasado por experiencias que nos permitan disponer de nuestro cuerpo, para así poder ponerlo a disposición del “otro”?

El valor de esta investigación radica en el intento por responder estas preguntas. Y a partir de allí, quizá se abra la posibilidad de in-corporarnos sin escisiones, al trabajo de brindar espacios para poder ser.

Metodología de investigación

Tipo de investigación

La presente investigación es en primera instancia Exploratoria; pues a partir del sondeo inicial del estado de la cuestión es posible reconocer el tema como fenómeno “poco estudiado.” siendo esta investigación un intento por obtener mayor información con respecto al “rol del cuerpo del psicopedagogo dentro de su práctica profesional” y en segunda instancia es descriptivo y correlacional pues a partir de la exploración se intentará identificar la relación potencial entre las variables “trayectoria educativa” y “disponibilidad corporal”.

Diseño de investigación

El diseño de investigación será no experimental, transversal; el método cuantitativo y la técnica de recolección de datos una entrevista semiestructurada.

La **hipótesis principal** de la investigación es:

“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.”

Desprendiéndose de esta dos **hipótesis secundarias**:

1. “Una trayectoria educativa marcada por un fuerte protagonismo de lo intelectual por sobre lo corporal, incidiría sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo generando una tendencia a la escisión cuerpo – mente dentro de su práctica profesional”
2. “Una trayectoria educativa atravesada por experiencias donde se ha incluido el cuerpo en situaciones de enseñanza aprendizaje, incidiría sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo generando una tendencia a la integración cuerpo – mente dentro de su práctica profesional.”

De esta manera los objetivos de la tesina son los siguientes.

Objetivo general:

Analizar la incidencia de la variable “trayectoria educativa” sobre la variable “disponibilidad corporal” del psicopedagogo, dentro del contexto de su práctica profesional.

Objetivos específicos

1. Describir el modo en que el psicopedagogo compromete su cuerpo dentro de la práctica profesional (espacio, mobiliario, interacción corporal, juegos)
2. Analizar la trayectoria educativa del psicopedagogo (su cuerpo en los distintos niveles de la educación formal y no formal)
3. Determinar las relaciones significativas que existen entre las variables.

Población

- Requisitos: psicopedagogos que trabajen en clínica psicopedagógica, con niños en etapa de tratamiento que transiten la escolaridad primaria.
- Muestra: 20 psicopedagogos/as en actividad que cumplan con los requisitos antes fijados.
- Tipo de muestreo: no probabilístico – intencional.

Variables

- **Variable independiente:** Trayectoria educativa del psicopedagogo.
- **Variable dependiente:** Disponibilidad corporal del psicopedagogo dentro de su práctica profesional

Operacionalización de las variables

Trayectoria educativa del psicopedagogo		Disponibilidad corporal del psicopedagogo dentro de su práctica profesional	
Vivencia y recuerdo del psicopedagogo acerca del espacio físico, mobiliario e interacción corporal dentro de situaciones de enseñanza – aprendizaje en los distintos niveles:	Educación formal	Nivel inicial	Describir el espacio físico en el que se desenvuelve el psicopedagogo.
		Nivel primario	
		Nivel secundario	Describir el tipo de mobiliario, distribución espacial, posibilidad de modificación y modo de uso del mismo
		Nivel terciario	Describir el tipo de juegos desarrollados con mayor asiduidad.
	Educación no formal	Nivel universitario.	Caracterizar el tipo de interacción corporal dentro de los procesos transitados en el espacio terapéutico
		Otros espacios informales de enseñanza aprendizaje:	

Instrumento de recolección de datos

- Entrevista semiestructurada

Datos filiatorios:

Nombre: _____ edad: _____ Universidad: _____

Años de recibido: _____ Especialización: _____

Años de ejercicio en consultorio: _____ Consultorio (particular / institución): _____

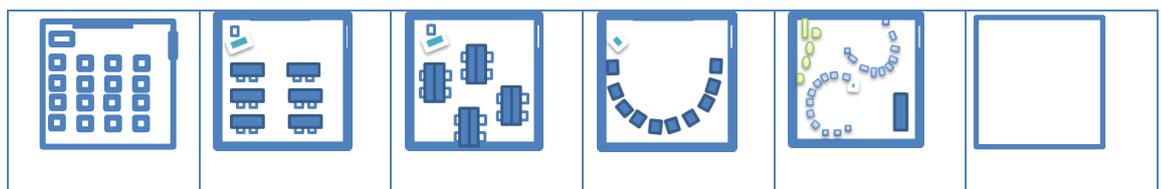
ENTREVISTA N°: _____

Variable

Trayectoria educativa

1. Educación formal:

a) ¿cómo recuerda el **espacio físico** y la ubicación de los muebles en los distintos niveles de su educación? (El espacio que le resuene como característico.)



Inicial						
Primaria						
Secundaria						
Terciario						
Universitario						

b) Esta distribución del **espacio físico** sufría **modificaciones** de acuerdo a las diferentes actividades?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
Inicial						
Primaria						
Secundaria						
Terciario						
Universitario						
Frecuencia: Tomando como referencia del 1 al 10	0	2	4	6	8	10

- c) ¿Cómo definiría su nivel de **actividad corporal** dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles? (Posibilidad de movimiento, interacción, y expresión)

	Bajo	Entre bajo y medio	Medio	Entre medio y alto	Alto	Equilibrio entre bajo, medio y alto
Inicial						
Primaria						
Secundaria						
Terciario						
Universitario						

- d) En cuales de estas situaciones considera que su cuerpo fue "**protagonista activo**" de las actividades realizadas?

	Primario	Secundario	Terciario	Universitario
Clases de materias troncales en las aulas				
Clases especiales (ingles; computación, etc)				
Clases de gimnasia				
Clases de artística				
Recreos y/o pausas entre una clase y otra.				
Nunca				

- e) Recuerda haber utilizado algún tipo de guardapolvo o **uniforme** en alguno de estos niveles?

Inicial	Primario	Secundario	Terciario	Universitario

- f) Las **entradas y salidas** de los diferentes espacios estaba pautado?(rituales como trenes...rondas...filas)

Inicial		Primario		Secundario		Terciario		Universitario	
Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
¿Cómo?		¿Cómo?		¿Cómo?		¿Cómo?		¿Cómo?	

g) Diría que el **contacto físico** con sus compañeros fue:

	Inicial	Primario	Secundario	Terciario	Universitario
Nulo					
Leve					
Entre leve y moderado					
Moderado					
Entre moderado e intenso					
Intenso					

h)Cuál de estas **escenas** diría que se ha repetido más frecuentemente a lo largo de su educación formal?

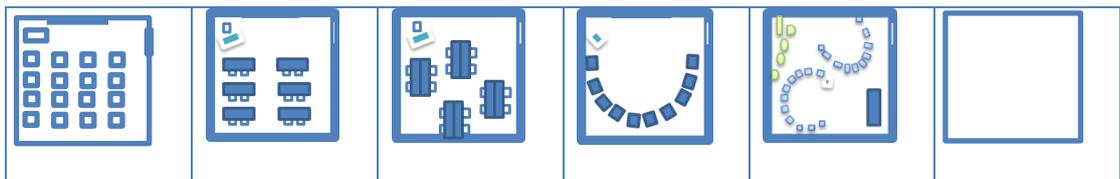
Opción 1: "Tomamos apuntes en silencio, con la mirada centrada en el profesor, y nuestro cuerpo quieto, adherido a la silla...una sola voz... un solo rostro."	
Opción 2: "Escuchamos, hablamos, intercambiamos ideas enriqueciéndonos con lo que cada uno aporta, nuestro cuerpo en tensión y distensión...accionando...descubriendo...acompañando"	
Se alternan ambas opciones con marcada preponderancia de <u>1</u>	
Se alternan ambas opciones con moderada preponderancia de <u>1</u>	
Se alternan ambas opciones con preponderancia de <u>2</u>	
Armonía y equilibrio entre las dos opciones.	

2. Educación no formal

a) ¿Qué tipo de experiencias de **educación no formal** ha transitado?

Arte	Idiomas	Cursos perfeccionamiento.	Deportes	Otros

b) ¿cómo recuerda el **espacio físico** y la ubicación de los muebles en las distintas experiencias de educación no formal?



Arte						
Idiomas						
Cursos						
Deportes						
Otros:						

c) ¿Cómo definiría su nivel de **actividad corporal** dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes experiencias de educación no formal? (Posibilidad de movimiento, interacción, y expresión)

	Bajo	Entre bajo y medio	Medio	Entre medio y alto	Alto	equilibrio entre bajo, medio y alto
Arte						
idiomas						
cursos						
deportes						
otros						

d) Diría que el **contacto físico** con sus compañeros fue:

	Arte	Idioma	Cursos	Deportes	Otros
Nulo					
Leve					
Entre leve y moderado					
Moderado					
Entre moderado e intenso					
Intenso					

- e) Cuál de estas **escenas** diría que se ha repetido más frecuentemente a lo largo de su educación no formal?

Opción <u>1</u> : "Tomamos apuntes en silencio, con la mirada centrada en el profesor, y nuestro cuerpo quieto, adherido a la silla...una sola voz... un solo rostro."	
Opción <u>2</u> : "Escuchamos, hablamos, intercambiamos ideas enriqueciéndonos con lo que cada uno aporta, nuestro cuerpo en tensión y distensión...accionando...descubriendo...acompañando"	
Se alternan ambas opciones con marcada preponderancia de <u>1</u>	
Se alternan ambas opciones con moderada preponderancia de <u>1</u>	
Se alternan ambas opciones con preponderancia de <u>2</u>	
Armonía y equilibrio entre las dos opciones.	

Variable

Disponibilidad corporal

Entrevista – disponibilidad corporal:

Describir el espacio físico en el que se desenvuelve el psicopedagogo.	Tamaño aproximado (lados y altura)	Croquis:			
	Ubicación de acceso y ventanas				
Distribución espacial de mobiliarios					
Describir el mobiliario	Tipo de mobiliario	Mesas	si	Cant	Tipo (tamaño P/adultos & niños)
			no		
	Sillas	si	Cant	Tipo (tamaño P/adultos & niños)	
		no			
	Colchoneta Alfombra	si	Cant	Tipo (forma - tamaño)	
		no			
	Pizarra				
	Otros:				

Esta entrevista será contestada por psicopedagogos que trabajen **con niños en edad escolar (primaria) en etapa de tratamiento.**

1. Con respecto a la posibilidad de **modificación del espacio**, ¿diría que le es necesario modificar la **ubicación de los muebles** en algunas oportunidades?

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre

¿En qué oportunidades?

2. Con respecto al **uso del mobiliario**, ¿hay oportunidades en las que le es necesario **modificar el uso convencional** de los muebles? (ejemplos: sillas de trenes... mesa de carpa, cocina, etc...)

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre

¿qué tipo de modificaciones?

3. ¿qué superficies/ planos se utilizan más habitualmente como soporte de la acción....?

La mesa...	
El piso...	
Pizarra....	
Mesa + pizarra	
Mesa + piso	
Equilibrio entre los tres	

4. Qué **tipo de actividades** definiría como las más comunes dentro del consultorio?

Actividades pedagógicas en "papel":	"escolar"	
	"estimulación cognitiva"	
Juegos :		
Equilibrio entre ambas actividades "en papel + juegos"		
Combinación de ambas con preponderancia de:		

5. Qué **tipo de juegos**?

Juegos de mesa	Juegos con objetos (de construcción, simbolización, vinculares)	Juegos corporales
Como:	Como:	Como:

6. ¿Qué tipo de **plano corporal** describiría como característico del trabajo psicopedagógico?

medio (ej.: altura de una mesa)	Alto (ej.: de pie)–	bajo – (ej.: piso)	Medio + alto	Medio + bajo	Equilibrio entre los tres

7. Cómo definiría su nivel de **actividad corporal** dentro del trabajo en el consultorio?

Bajo	Entre bajo y medio	Medio	Entre medio y alto	Alto	Equilibrio entre bajo, medio y alto

8. Diría que el **contacto físico** con los consultantes es:

Nulo	Leve	Entre leve y moderado	Moderado	Entre moderado e intenso	Intenso

9. Si pudiera ¿realizaría algún tipo de cambio en el consultorio en el que desarrolla su trabajo?
¿modificaría el espacio? Agregaría, quitaría objeto?

10. Otros

CAPITULO 1 - “Psicopedagogía”

Psicopedagogía definición ¿De qué hablamos cuando hablamos de psicopedagogía?

“En esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural... La psicopedagogía es un campo interdisciplinar complejo y múltiple. Psicopedagogía como profesión ha sido y es como espacio profesional y praxis, un lugar de encuentros y de intercambios, básicamente interdisciplinaria desde su misma denominación...” (Marina Müller 2008)

Historia de la Psicopedagogía

La creación de la carrera de Psicopedagogía se inicia en la Argentina en 1956, como una rama de la carrera de psicología de la Universidad del Salvador dedicada específicamente al perfeccionamiento docente y al ámbito educativo. En estos primeros tiempos la carrera era universitaria con una duración de tres años cuyos destinatarios eran docentes para que estos pudieran intervenir aplicando la psicología a la educación, a partir de allí se fue modificando la cantidad de años así como el plan de estudios de la carrera

- 1960: duración 5 años, con tres títulos; psicopedagogo a los tres años; Lic. en psicopedagogía al aprobar la tesis y prof. de enseñanza secundaria, normal y especial en psicopedagogía.
- 1978: se suprimió el título intermedio, lográndose el título de Lic. en psicopedagogía al terminar los 5 años, para lo cual era necesario cursar un año más y así obtener el profesorado.

Son posibles las especializaciones, maestrías y doctorados pero no son muchas las instituciones educativas que las ofrecen.

“Actualmente existe un amplio abanico de posibilidades para el estudio de la psicopedagogía tanto en universidades privadas como en algunas estatales, además de existir la posibilidad de cursar en institutos terciarios, insertos en instituciones universitarias”. (Müller, M 2008)

Psicopedagogía - Modelos

Existen varios modelos, que corresponden a diferentes paradigmas cuando hablamos de psicopedagogía, daré un recorrido transitando por estas diferencias para luego anclar en el concepto de psicopedagogía clínica que da sustento y a partir de la cual se desarrolla la presente tesina.

Los “modelos” definidos como: *“estrategias que nos sirven de guía en el desarrollo de los procesos de intervención clínica, como estructuras simplificadas e intuitivas que, partiendo de teorías y hechos orientadores, nos proveen de elementos básicos de aplicación en la práctica clínica”* (Talavera, R. 2002, citado por Kazmierczak, A. 2012), determinan formas de abordaje en psicopedagogía, pero estos modelos que marcan una manera particular de trabajar en la clínica psicopedagógica parten de parcelas de la realidad mucho más amplias, “los paradigmas” que define Thomas Kuhn como; *“cosmovisiones del mundo con las que se asume , se evalúan , y se ven determinados hechos”, “conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo”*.

Los paradigmas desde los cuales nacen los modelos de la clínica psicopedagógica son tomados por la Lic. Ana Kazmierczak (2012) del autor Hernández Rojas, que expone: *“en el período comprendido entre 1960 y 1980 puede identificarse ya con cierta claridad la presencia significativa de cinco paradigmas psicológicos en el campo de la educación, a saber: el paradigma conductista, el de orientación cognitiva, el humanista, el psicogenético piagetiano y el paradigma sociocultural.”* A los que se le agrega aportes de teorías y corrientes como el psicoanálisis, el enfoque sistémico y las neurociencias.

Así como lo expresa la Lic. Ana Kazmierczak (2012) en el documento Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia, es posible afirmar que debido a la fuerte ligazón entre educación y aprendizaje, estos paradigmas, con gran influencia en el campo educativo, tuvieron efectos directos sobre la concepción clínica psicopedagógica.

Aquí presentamos el desarrollo de los paradigmas y su correlato en la educación y el la psicopedagogía presentados por la mencionada autora.

El paradigma conductista	Enseñanza - aprendizaje	Clínica Psicopedagogía
<p>La problemática del conductismo se centra en el estudio de la conducta observable. Fundamentado entre el empirismo y el positivismo, considera al sujeto cognoscente como un ente pasivo, que recibe sin modificar y en el cual se imprimen las aportaciones del exterior. Considera, que es el medio ambiente el que determina los comportamientos: por lo que la modificación de lo externo puede modificar las conductas del sujeto. Estímulo, respuesta y reforzamiento positivo o negativo resumen los procesos básicos de este paradigma.</p>	<p>La enseñanza aquí es "simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo" (Skinner), orientándose especialmente hacia la memorización y la comprensión, más que hacia la elaboración de la información. El nivel de actividad del sujeto está fuertemente restringido por el docente. Por lo tanto, la participación y el aprendizaje del alumno están condicionados por las características prefijadas del programa elaborado. Un maestro eficaz, sería aquel que maneje los recursos necesarios para lograr niveles de eficacia y éxito en los aprendizajes de sus alumnos.</p>	<p>En la clínica psicopedagógica, además, este paradigma se traduce en un abordaje que privilegia la evaluación diagnóstica con medios técnicos, pone énfasis en lo cuantificable y propone tratamientos a partir de programas conductuales y modificación de pautas. Es especialmente utilizado en las Escuelas Especiales y en las problemáticas de aprendizaje que requieren de un tratamiento más pautado, como el Trastorno por déficit de atención y el Trastorno Generalizado del Desarrollo, por ejemplo.</p>

El paradigma humanista	Enseñanza - aprendizaje	Psicopedagogía
<p>El paradigma humanista tiene en cuenta los procesos integrales de la persona, es holística. Esta postura es una reacción al conductismo. Este paradigma se caracteriza por intentar entender la naturaleza y la existencia humanas. Concibe al ser humano como un ser en libertad, capaz de elegir su propio destino y responsable de sus propias elecciones. También considera que el ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. Y que no es posible comprender al ser humano estudiándolo en forma fragmentada.</p>	<p>Este paradigma considera que educación debería centrarse en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Se apunta al logro de la autorrealización de la persona y a la educación centrada en el alumno.</p> <p>Las metas de la educación desde este paradigma son: apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres únicos, y desarrollar su singularidad, la creatividad, la autoevaluación o autorreflexión, la confianza en sí mismo y la autocrítica.</p>	<p>Este paradigma es coincidente, en su fundamento y aplicaciones, con el concepto de clínica, ya que considera a la persona en su totalidad, permitiendo la inclusión de otros aportes diagnósticos y terapéuticos, pero sin fragmentar al paciente. La Logoterapia, también llamada Tercera Escuela Psicológica de Viena se ubica dentro de esta línea de trabajo.</p>

El paradigma cognitivo	Enseñanza - aprendizaje	Psicopedagogía
<p>En los inicios de este paradigma (década del 50) la intención era indagar los procesos de construcción de los significados y producciones simbólicas. Sin embargo, a partir de la informática, el planteamiento se basó en la "metáfora del ordenador", y la construcción de los significados como actividad fundamental del acto cognitivo, fue abandonada. Ocupándose en describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales: esquemas, marcos, planes, mapas cognitivos categorías, o modelos mentales.</p> <p>El sujeto, es agente activo cuyas acciones dependen de las representaciones elaboradas como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social.</p>	<p>Además de la presentación organizada de los contenidos, se requiere de la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva (conocimientos previos) y motivacional-afectiva. El estudiante también debe desarrollar habilidades para conducirse eficazmente ante cualquier situación de aprendizaje, debe partir de los procesos básicos de aprendizaje (atención, memoria, etc.), y utilizar los conocimientos previos.</p>	<p>Este paradigma proporciona la posibilidad de realizar procesos diagnósticos y de rehabilitación específicos y precisos, de tipo funcional, a partir de la evaluación de las funciones cognitivas, tales como la atención, la memoria, el lenguaje, la integración visomotora y las funciones ejecutivas.</p> <p>Los avances de la Informática y de las Neurociencias, han generado un amplio campo de posibilidades diagnósticas y terapéuticas, por la interesante variedad de técnicas e instrumentos de evaluación y tratamiento accesibles y prácticos.</p>

El paradigma psicogenético constructivista	Enseñanza - aprendizaje	Psicopedagogía
<p>En la década de 1930, Jean Piaget trabaja sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Interesándose en la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico. ¿Cómo construimos el conocimiento? ¿Cómo pasamos de un estado de conocimiento inferior a otro superior? Acción y esquemas, estructura y organización, asimilación y acomodación, adaptación y equilibración son conceptos claves. Surge el método clínico –crítico, a través de una entrevista donde se plantean problemas, con la intención de conocer las respuestas y los argumentos del sujeto sobre determinada noción. Esto se analiza cualitativamente, con un modelo de interpretación genético y estructural.</p>	<p>Rasgos esenciales de la enseñanza: debe ser estimulante, con planteos de problemas a partir de los cuales sea posible discutir y así reelaborar los contenidos, orientando hacia la resolución cooperativa. El principal objetivo de la educación es propiciar la construcción activa del propio conocimiento con hombres creativos, inventivos, que puedan criticar, verificar, lo que se les ofrezca. El maestro, promoverá la autonomía respetando errores y estrategias de conocimiento propias de los alumnos.</p>	<p>Las implicancias de esta postura son de un enorme peso para la clínica psicopedagógica, tanto en lo referente a los procesos y niveles de pensamiento, como a la utilización del método clínico y la utilización del error como herramienta para conocer los procesos mentales, o trampolín para la adquisición de nuevos aprendizajes.</p> <p>En este terreno, en nuestro país, la doctora Carolina Tobar García y las profesoras Irma Anello de Mendolía y María Rosa Estruch de Morales han sido pioneras, especializándose en la línea psicogenética y realizando aportes sustanciales, como las evaluaciones constructivistas, que fueron luego continuados y enriquecidos por otros.</p>

El paradigma socio-cultural	Enseñanza - aprendizaje	Psicopedagogía
<p>Vigotsky considera que las relaciones entre psicología y educación son de influencia mutua. Sosteniendo una postura dialéctico-contextual: es decir, el conocimiento tiene su origen en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto, en un contexto histórico del que forma parte y que lo determina. En el paradigma sociocultural no se puede dejar de mencionar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver en forma independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Hernández Rojas, 1998 citado por Ana Kazmierczak 2012)</p>	<p>El alumno debe ser entendido como un ser social, producto de interacciones sociales a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales. El maestro es un agente cultural, un mediador, que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes.</p>	<p>Los aportes de esta postura a la clínica son sumamente interesantes, aunque todavía no totalmente aprovechados. Especialmente se utiliza el esquema de las ZDP, en los procesos terapéuticos.</p>

A continuación una breve descripción de teorías y corrientes que, al igual que los paradigmas descritos más arriba, han tenido una influencia significativa en la psicopedagogía.

Psicoanálisis	Psicopedagogía
<p>Esta teoría, se basa en la problemática del inconsciente y de cómo los instintos biológicos influyen en el desarrollo del psiquismo. Desde su creación por Sigmund Freud en 1890, ha evolucionado, ramificándose en varias escuelas y técnicas de intervención. Su fundamento antropológico se centra en un ser bio-psíquico, que responde al principio del placer y está determinado por su pasado.</p> <p>Aportes significativos: el descubrimiento del inconsciente; utilización de mecanismos de defensa; el desarrollo psicosexual infantil.</p>	<p>La clínica psicopedagógica incorporó, entre otras cosas, la lectura proyectiva de algunas técnicas diagnósticas y una mirada diferente y complementaria de los procesos afectivos.</p> <p>El trastorno de aprendizaje es entendido aquí como un conflicto de orden inconsciente.</p> <p>En nuestro medio, esta línea de trabajo ha sido desarrollada por Narda Cherkasky, entre otros, quien se dedicó especialmente al psicotrauma.</p>

El enfoque sistémico	Psicopedagogía
<p>Concepción sistémica de la realidad : “tener presente la naturaleza interactiva de los problemas y otorgarle una importancia básica al contexto en el que se producen” (Bassedas, 1993 citado por Ana Kazmierczak 2012), intentando una aproximación más global, que tenga en cuenta todos los aspectos que intervienen. Se propone abordar los problemas desde una visión sistémica:</p>	<p>En cuanto a la clínica psicopedagógica, este aporte pone de relieve la importancia que tiene, para la comprensión de la problemática del alumno y el paciente, el conocimiento de los sistemas y subsistemas con los que éste está en contacto. Por ello considera esencial incluir en los procesos de intervención el estudio de la familia, la escuela y otros grupos de influencia del paciente.</p>

“los aspectos intrapsíquicos individuales dejan de ser el objeto de estudio y pasan a serlo los sistemas relacionales en que está inmerso el individuo...” (Bassedas, 1993 citado por Ana Kazmierczak 2012). Se concibe la realidad como formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos, mientras que un sistema es definido como “un conjunto de elementos en interacción dinámica y organizados en función de una finalidad”.

Este paradigma sintoniza con las ideas desarrolladas, en la década del 50, por Enrique Pichon Rivière, fundador de la Psicología Social en nuestro país, a partir de una visión dialéctica del funcionamiento de los grupos.

Neurociencias	Psicopedagogía
<p>Los adelantos de la ciencia y los avances tecnológicos dieron un nuevo impulso a la lectura neuropsicológica del problema de aprendizaje, y a la utilización de técnicas, métodos y recursos, ahora remozados y computarizados. “La evaluación neuropsicológica se constituye hoy en un aspecto importante a tener en cuenta en el abordaje interdisciplinario del problema de aprendizaje, siendo su finalidad inmediata principal la de determinar cómo procesa el individuo la información y qué relación existe entre sus modos de procesamiento y sus estructuras y funciones cerebrales, por un lado, y sus conductas manifiestas, por el otro” (Soprano, 1991citado por Ana</p>	<p>Hoy se habla incluso de “Neuropsicopedagogía”, entendiéndola como “un ejercicio-trabajo interdisciplinario acerca del procesamiento de la información y la modularidad de la mente en términos de Neurociencia cognitiva, Psicología, Pedagogía y Educación. El profesional de esta área debe contar con un amplio conocimiento de los diferentes modelos, teorías y métodos sobre la evaluación, planeación, diseño curricular de los diferentes niveles educativos, didácticos y de profesionalización pedagógica y docente. Debe contar con un conocimiento amplio de las bases neurobiológicas de la conducta y su rehabilitación neurocognitiva con fines psicopedagógicos, tanto en niños como adolescentes, adultos y gerontes, así como</p>

Kazmierczak 2012).

en personas con discapacidad y con superdotación” (Montes de Oca, 2008citado por Ana Kazmierczak 2012).

Hasta aquí se han descrito los paradigmas que más claramente han influenciado en la educación y se han esbozado teorías y corrientes que sin duda han tenido repercusión directa en la clínica psicopedagógica. Pero además de poder visualizar estos paradigmas y sus correspondientes modelos en psicopedagogía, a los que muchos profesionales adhirieron unidireccionalmente con el riesgo de efectuar recortes arbitrarios de la “persona” con dificultades del aprendizaje, La Lic. Kazmierczak (2012) abre el panorama y presenta a autores que han desarrollado su práctica psicopedagógica con una mirada ecléctica tomando aportes de distintas escuelas y diversos paradigmas, enriqueciendo la tarea y ampliando la visión de hombre , de persona con la que trabajan.

Marina Müller

Propone un abordaje clínico, operativo y preventivo del problema de aprendizaje. Parte de una concepción existencial-humanista del paciente, considerándolo un ser trascendente: “No atiando síntomas con la finalidad de sofocarlos y evitarlos. Atiendo personas que hacen síntomas para expresar sus malestares y sufrimientos”, e incluye aportes provenientes de los paradigmas psicogenético y sistémico, aunque sin dejar de lado los de la teoría psicoanalítica. (Ana Kazmierczak (2012) cita a Müller, 1990)

Sara Paín

Toma elementos de la teoría psicoanalítica, y los integra con aportes del constructivismo, desarrollando una línea de abordaje concreta del problema de aprendizaje, sin dejar de considerarlo como insertado en el proceso general de transmisión de la cultura. A ella también le debemos la interpretación psicogenética de varias técnicas psicométricas. (Ana Kazmierczak 2012)

Jorge Visca

Comprende la clínica psicopedagógica desde la perspectiva que ha

	denominado "epistemología convergente", cuyos aspectos teórico-técnicos son aplicados tanto a la instancia diagnóstica como a la terapéutica. Con este nombre designa "a la asimilación recíproca de los aportes realizados por tres corrientes de pensamiento: la psicoanalítica, la piagetiana y la psicología social" (Visca, 2008)
Alicia Fernández	Presenta un abordaje psicopedagógico clínico con una fuerte impronta psicoanalítica y sistémica, novedoso en su estructura, ya que incluye la idea del diagnóstico a partir de un grupo interdisciplinario, con la posibilidad de ser realizado en una sola jornada de trabajo, y que fuera implementado inicialmente en instituciones hospitalarias (Ana Kazmierczak 2012)

Psicopedagogía clínica

Es importante poder visualizar el amplio abanico de modelos, de teorías, de paradigmas desde los cuales es posible trabajar en psicopedagogía, es útil pues nos permite a partir de conocer, decidir, tomar una postura o esbozar un camino de acción. Lo que entendamos por objeto de la psicopedagogía, lo que delimitemos como su campo de acción, lo que consideremos como rol del psicopedagogo será emergente de la posición tomada ante nuestra práctica psicopedagógica.

Dentro del contexto de la presente investigación es relevante exponer desde que modelo, a partir de que mirada y tomando a que autores como guías importantes, definiremos a la psicopedagogía, su objeto, campo de acción, concepto de aprendizaje, de inteligencia. Será desde la mirada de las autoras Alicia Fernández y Sara Paín, con algunos aportes de Marina Müller, que realizaremos dicha exposición, ahondando en sus conceptos y tomándolos como punto de partida y plataforma que sostendrá las ideas más importantes de esta tesis.

Una mirada clínica psicopedagógica

Clínica: (Del lat. clinice, y este del griego. κλινική, de κλίνη, lecho). Ejercicio práctico de la medicina relacionado con la observación directa del paciente y con su tratamiento. Diccionario de la Real academia española

Expone Alicia Fernández en su libro Poner en juego el saber: *“El adjetivo “clínica” se lo debemos a la psicopedagoga Blanca Tarnopolsky, que ya en la década del 70 la denominó así. La dimensión básica de este enfoque es reconocer la existencia de fenómenos inconscientes, y por lo tanto de la transferencia.”* (Fernández 2009)

Esta incorporación de lo inconsciente significó el cuestionamiento de lo establecido, lo reeducativo como “muleta” que corrige los que está “mal”, que exige una adaptación irreflexiva (o hiperadaptación), esto se puso en tela de juicio, dando lugar a la subjetividad, a lo relacional en el encuentro con el otro.

El adjetivo “Clínica” hace referencia entonces a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir entre) sin interferir (ferir – entre). (Alicia Fernández 2009)

“La posición de mirar y de intervenir en el entre, es tomar lo circunstancial, lo inesperado.[...] estas pequeñas escuchas, estas pequeñas intervenciones – escuchantes, son tan productoras de subjetividad como los grandes movimientos” Neusa Kern Hickel

Esta “postura” es intrínseca al psicopedagogo, y no está circunscripta al “consultorio” sino que se encuentra en todos aquellos ámbitos donde el mismo lleva a cabo su trabajo, ya sea en hospitales, escuelas, consultorio, etc. Allí donde el psicopedagogo se preocupe por entender a una persona o a un hecho en particular, atendiendo a la singularidad. Fernández (2009) cita a Jean Claude Filloux que escribe en su libro Intersubjetividad y formación *“... La palabra clínica remite a dos cosas: por un lado una escucha particular de lo que siente el sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal...”*

La “lectura clínica” de lo que acontece con la persona o con la situación particular, objeto de estudio, tiene que ver con “leer” lo latente, *“ podemos establecer un símil con un texto en clave, con diversos niveles que se superponen, en el cual los estratos más profundos “se cuelan” de modo irregular a través del lenguaje manifiesto, verbal, gráfico, lúdico, de gestos, de acciones: procuramos continuamente “leer” ese texto, no en forma ingenua y literal, sino otorgándole un efecto de sentido según nuestra habilidad para “escuchar” algo distinto de lo meramente enunciado”* (Marina Müller 1993)

Claro que esta lectura de lo singular se realiza desde un marco teórico que permite pensar la práctica, *“la teoría cumple la misma función que la red para el equilibrista. La teoría es esa red que nos sustenta y que nos permite transitar por ese hilo tan riesgoso que es el camino de nuestro accionar concreto diario... pensar y reflexionar, a partir de la seguridad – sostén que nos da la teoría para ir descubriendo, inventando que hacer en cada circunstancia”* (Alicia Fernández 2009). También es posible encontrar en Marina Müller (1993) conceptos coincidentes con estos: *“...en el campo de la clínica y de la investigación científica, que tienen mucho en común, es imprescindible una actitud al mismo tiempo humilde y audaz: reconocer los aportes ya existentes, la tarea “hecha por otros”, lo que se aprende de los demás, y por otra parte pensar y actuar en forma creativa, revisando, poniendo a prueba, verificando las hipótesis y contenidos de las teorías sin erigirlas a la categoría de explicaciones finales, metafísicas o dogmáticas...”*

En síntesis la mirada clínica psicopedagógica desde la que se desarrolla la presente tesis, contiene en su definición, en sus enunciados, aspectos referidos a la singularidad, a la lectura de lo latente, a la intervención respetuosa de la subjetividad de la persona, a una formación teórica amplia que actúa como sustrato de la práctica, esta postura psicopedagógica contiene aspectos que tiene que ver necesariamente con la capacidad de percepción, la capacidad de escucha, de empatía y de creatividad del psicopedagogo, todas estas capacidades estarán implícitas en lo que luego describiremos como disponibilidad corporal.

Conceptos relevantes en psicopedagogía

Objeto:

Siguiendo a los autores que enmarcan esta investigación, definiremos al objeto de la intervención psicopedagógica, como la puesta en marcha de estrategias que faciliten la circulación del placer por aprender, donde se abra la posibilidad de encontrar espacios de autoría, mas allá de las carencias que puedan existir en el orden de lo orgánico, lo educativo y /o lo económico.

“...espacios objetivos (construcción de conocimientos), y subjetivos (construcción de si mismos como sujeto creativo y pensante) de autoría de pensamiento...” *“La autoría del pensamiento, posible y necesaria para que un ser humano se contacte con la condición*

humana más preciada de la libertad, constituye el objeto de nuestra psicopedagogía clínica” (Fernández Alicia 2009)

Sujeto: Alicia Fernández en los idiomas del aprendiente postula que así como el psicoanálisis se dirige al sujeto deseante y la epistemología genética al sujeto cognoscente, el sujeto propio de la psicopedagogía se dirige al “enseñante – aprendiente” (como modo subjetivo de situarse), es decir al sujeto de la autoría de pensamiento, al sujeto autor.

“Pienso al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, constituyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento – cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación). El concepto sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento.” (Fernández Alicia 2010*)

Enseñanza y aprendizaje:

El concepto de enseñanza y aprendizaje en el que nos basamos es aquel donde no existe la transmisión unidireccional, sino que encierra un ida y vuelta de saberes donde los roles en un punto se comparten y la “enseña” se produce tanto de enseñante a aprendiente como de aprendiente a enseñante. *“Quien enseña muestra una “enseña” de lo que conoce. Quien aprende toma, “agarra” esa enseña para construir las propias. Lo que el enseñante entrega no es lo mismo que lo que el aprendiente toma.”* (Fernández Alicia 2010*)

Enseñar:

El que enseña “brinda espacios” para la construcción de conocimientos, se alimenta de los emergentes y los posiciona en el lugar apropiado para facilitar esta construcción, poniendo en juego estrategias donde el aprendiente se sitúe como autor. *“... propiciar herramientas y un espacio adecuado (lúdico) donde sea posible la construcción del conocimiento...”* (Fernández Alicia 2009)

Enseñante:

La gran diferencia entre dos enseñantes que utilicen las mismas estrategias, el mismo marco teórico..., el mismo método... está en el placer que circule en al acto enseñar, esto

habilitara vías de comunicación donde será posible que el aprendiente asimile, re – construya el conocimiento, es decir “lo aprenda” en una experiencia de autoría compartida, donde está implicado lo corporal. Como se expuso en el concepto de enseñanza y aprendizaje, es elemental que se valore en el enseñante su posición de aprendiente y en el aprendiente todo lo que posee de enseñante.

El enseñante realiza un *“Trabajo subjetivo que supone ofrecerse como objeto transicional... ser enseñante es poder hacer el trabajo subjetivo de aceptar que, tal como un objeto transicional, la prueba de que servimos la da el que no se nos necesite más...”* (Fernández Alicia 2009)

Aprender:

Partiendo de la diferencia entre los conceptos información, conocimiento y saber, se plantea en esta investigación el concepto de aprender como: *“... significar, desde el saber (inconsciente – preconscious), las informaciones para poder construir conocimientos.”* (Fernández, A. 2005)

Aprender nos permite ser autores, hacer posibles nuestros sueños: *“Así como jugar nos permite hacer visibles nuestros sueños, aprender, en tanto nos constituye autores, nos permite hacerlos posible* (Fernández Alicia 2010*)

“Aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro, es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos posibles.”(Fernández Alicia 2009)

Inteligencia:

El concepto de inteligencia, muy lejos de ser tomado como la posibilidad de adaptación al medio, se postula como una desadaptación creativa, donde el equilibrio siempre invita a esta desadaptación, a la búsqueda de lo nuevo, a la creación. *“...la inteligencia se construye en un espacio relacional. Es decir que un sujeto se constituye inteligente en un vínculo con los otros... la inteligencia es una de las fuentes de singularidad y potencia creadora. Si los humanos somos creativos es porque tenemos una inteligencia corporizada que, atravesada por el deseo, puede equivocarse y volver a tentar. En esta supuesta carencia recide su gran potencia...”* *“... la inteligencia no se construye en el vacío, se nutre de la experiencia de placer por la autoría”* Fernández Alicia (2009)

Problema de aprendizaje:

No son los factores aislados los que dan cuenta del problema de aprendizaje, pueden existir carencias en aspectos socioeconómicos, educacionales, emocionales, intelectuales, orgánicos y corporales y aún así mantenerse conservada la capacidad de pensar y aprender. *“La psicopedagogía viene a explicar también que en la fabricación del problema de aprendizaje como síntoma” intervienen cuestiones que hacen a la significación inconsciente del conocer y del aprender, y al posicionamiento ante lo desconocido.* (Fernández, A 2010*)

El psicopedagogo

Dice Marina Müller (2008) en su libro “Aprender para ser”: *Una particularidad de esta disciplina es su objeto de estudio: un objeto subjetivo tratado por un sujeto subjetivo.*

Y la misma autora agrega que: *“... los psicopedagogos son investigadores operativos, comprometidos en su indagación, lo cual implica no solo considerarse “partes de su propio campo de trabajo” sino por ello mismo, tomar su personalidad como variable interviniente en los efectos clínicas que resultan. Al hablar de “personalidad del psicopedagogo” no estamos refiriéndonos a una abstracción, sino a la propia subjetividad...”*

- *La historia personal, “gravada en las disposiciones psíquicas, en el carácter y estilo de vida.*
- *Los recuerdos, fantasías , ansiedades y temores, en cuanto impregnan las actividades profesionales.*
- *Los propios “mitos”; la historia “heroica” o leyenda que cada cual escucho sobre sí mismo/a y su familia.*
- *Las identificaciones con otros significativos que permanecen inconscientes para cada uno, por medio de las cuales se fue construyendo la identidad, y que incidieron en la elección profesional.*
- *Los propósitos explícitos e inconscientes por los cuales se eligió ser psicopedagogo*
- *La historia y las vicisitudes de la formación psicopedagógica: que se aprendió, donde y como; quienes enseñaron, que vínculos y que procesos de identificación se estableció con los maestros; dónde se trabaja, con quienes y haciendo que tareas; que se sabe hacer y que se desconoce.*

- *Que experiencias de análisis se han vivido, y que se aprendió en ellas.*

Lo que cada profesional es como persona será el punto de partida clínico, la herramienta inicial....” (Müller, M. 2008).

El psicopedagogo es su propia herramienta, e interesa especialmente a esta tesis lo que respecta a su formación, y sobre todo al “como” de los aprendizajes que se produjeron, interesa el grado de integración, que en este proceso haya habido, la dimensión corporal con la intelectual.

Concepto de “rol”

¿Dónde proviene el nombre de rol?

A la palabra rol es posible asociarla con un origen griego y más concretamente del teatro de esa civilización, en estos eventos, que en un comienzo eran representaciones religiosas, cada actor desempeñaba varios papeles, para lo cual poseía “rollos” donde estaban escritas las peripecias del personaje a representar, este a su vez era interpretado con la ayuda de diferentes máscaras marcando de esta manera distintas personalidades, cada una con un “rollo” diferente, cumpliendo un *rol* específico.

Es por esto que se encuentra asociación entre estos términos: máscara, papel, *rol*.

Pichón Riviere define al rol como un modelo organizado de una conducta relativa a una cierta posición de un individuo, en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los demás.

La noción de rol es un concepto articulador entre la sociedad y el individuo. Esta mediación a partir de la cual nos comunicamos, nos reconocemos y nos damos a conocer se realiza a través de la palabra, de los gestos, de la expresión corporal, es decir de señales que pueden ser verbales y no verbales, delineando modos de interrelación que nos son propios en la situación en la que estamos inmersos, y digo en la situación en la que estamos pues como sujetos sociales desempeñamos varios roles que podemos dividir entre Naturales y/o instituidos, los naturales son los marcados por la situación familiar en la que nos encontramos; padre, madre, hijo, tío, etc.... los instituidos, que son los que aquí nos importan, son los dados por las profesiones, trabajos, etc... es decir aquellos que se han ido conformando en el tiempo y nos incluyen como agentes activos en la sociedad; maestro, abogado, ama de casa, psicopedagogo.

Rol del psicopedagogo

Uno de los más importantes roles del psicopedagogo reside en brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce aprender; *“...por tal razón la principal tarea del psicopedagogo en relación a los pacientes es “ayudarlos a recuperar el placer de aprender” y de igual modo pretendemos para nosotros mismos recuperar el placer de trabajar aprendiendo y de aprender trabajando.”* (Alicia Fernández 2010*)

El psicopedagogo convocara a reflexionar, a ahondar en uno mismo para re-descubrirnos y re-conocernos como autores, disfrutando de los aportes que desde nuestro rol (o desde el rol docente) podemos brindar. *“Alguien que ayuda a descubrir al sujeto que piensa, aunque permanezca muy sepultado, en el fondo de cada alumno y de cada maestro. Alguien que permite al maestro maestra recordarse cuando era niño o niña. Alguien que permita a cada habitante de la escuela sentir la alegría de aprender, más allá de la exigencia de currículas y notas...”* *“... Nuestra escucha no se dirige a los contenidos no aprendidos ni a los aprendidos, ni a las operaciones cognitivas logradas o no logradas, ni a los condicionantes orgánicos ni a los inconscientes; sino a las articulaciones entre esas diferentes instancias.*

Alicia Fernández (2010*) hace un valiosísimo aporte a esta investigación cuando expresa la necesidad que tenemos como psicopedagogos de darnos permiso para jugar... y así re-descubrirnos en nuestra particular modalidad de accionar, e interrelacionarnos, permitirnos la posibilidad de probar... darnos permisos para dar permisos, la autora dice: *“...necesitamos nutrir nuestra propia autoría, y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad.”*

Otro importante rol del psicopedagogo es el de ofrecer nuestra intervención como un “espacio transicional”, donde sea posible a partir de la seguridad, el sostén y la contención propiciar el desarrollo de la creatividad de las personas con las que trabajamos. *“Nuestra tarea apunta a lograr que el espacio de nuestro tratamiento se transforme en un “espacio transicional”, en el que sea posible reconstruir el espacio de juego y creatividad de nuestros consultantes, que es matriz del aprender.* (Alicia Fernández 2010*).

Rol del cuerpo del psicopedagogo

Es importante destacar que un rol se diferencia de otro por el tipo de comunicación, por las técnicas, estrategias o recursos que se desarrollan.

Entonces cuando hablamos del rol del cuerpo del psicopedagogo lo que se intenta es tratar de comprender cuál es el tipo de comunicación... de calidad vincular.... el grado de disponibilidad que ese cuerpo es capaz de transitar... estamos hablando de un cuerpo mediador? de un cuerpo que contiene? de un cuerpo que invita? O de un cuerpo que separa, que pone límites? Que funciona como espejo de lo positivo... de lo negativo? Un cuerpo que es capaz de alternar en esto según la necesidad de las situaciones? O un cuerpo rígido que no puede correrse del lugar conocido?

Un rol es un medio que permite transmitir un mensaje, es fundamental la inferencia que la persona, que desempeña un “rol transmisor” entienda su propio mensaje, que sea consiente del mismo, y tomando en cuenta la cantidad de mensajes que transmite nuestro cuerpo... consciente e inconscientemente... se hace necesario reflexionar sobre este instrumento tan importante en nuestra labor como lo es nuestro cuerpo, lo conocemos lo suficiente, conocemos como transmite? cómo percibe? como expresa? sus rigideces y flexibilidades? Conocemos como comunica... que comunica? En definitiva...Somos conscientes del mensaje que transmite? Pero sobre todo.... Es importante que tomemos consciencia de lo antes descrito?... es importante, dentro de nuestro rol como psicopedagogo, el rol que cumpla nuestro cuerpo dentro de la práctica?

“...Esta búsqueda creativa es la que actúa como llave para encontrar dentro de nosotros esa zona de juego, ese espacio lúdico y creativo, único lugar desde donde en el tratamiento lograremos vencer vincularmente al síntoma que nos ocupa que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, la creatividad encapsulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer...” (Alicia Fernández 2010).*

Posicionados desde este rol del psicopedagogo, planteado aquí desde los aportes de Alicia Fernández y Marina Müller, es posible afirmar que lo que suceda con nuestra corporeidad, incidirá en nuestra práctica profesional.

CAPITULO 2 “Cuerpo”

Definición de “cuerpo”

“Ser humano es ser corporal, existir físicamente en y a través del cuerpo genéticamente dispuesto para la acción autónoma, provisto de una motricidad inteligente que permite resolver el problema de la subsistencia y a la vez la necesidad de trascendencia.

La corporeidad humana es una construcción bio-psico-social permanente portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones del gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y fundamentalmente, a partir de la diferenciación – identificación con los otros”. Jorge Gómez (2002; 1) citado por Mario Alberto Romero (2010)

Pensando el concepto “Cuerpo”

El cuerpo... aquello que entendemos por cuerpo debe ser revisado; Cuándo nos referimos a un acto corporal ¿hablamos de función o funcionalidad?, ¿de movimiento o de gesto? El cuerpo del que hablamos ¿implica ver o mirar? Es importante profundizar en el concepto, pues el lugar que esta tesis le da al cuerpo está determinado por las definiciones y desarrollos teóricos que aquí se presentan.

Dice Michel Bernard (1980) en la introducción de su libro “El cuerpo” *A priori es inútil justificar una reflexión sobre el cuerpo: la vida, por cierto nos lo impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos.”...”en este sentido, vivir es para cada uno de nosotros asumir la condición carnal de un organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso al mundo, nos abren a la presencia corporal de los demás. A fortiori, quien quiera “vivir mejor” debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad que lo circunda*. Pero aunque la lógica indica lo ilógico de tener que reflexionar sobre el cuerpo, darle el nivel de importancia que tiene en nuestra práctica, darle el valor de instrumento relacional que merece, se hace necesario. Aquí ahondaremos en el concepto de cuerpo como distinto de organismo, así como el título de la tesina lo indica “como construcción cultural”, que en su devenir se modifica, “nos” modificamos, y estas transformaciones, parciales por supuesto, hacen de nosotros personas más o menos

disponibles corporalmente, personas con más o menos escisión cuerpo – mente. Personas con mayor o menor posibilidad de implicarnos íntegramente en el “entre” ´en ese espacio posibilitador que somos llamados a crear.

Cuerpo – organismo

En unas líneas de su obra “La génesis del inconsciente” La función de la ignorancia II, Sara Paín (1987) aporta conceptualizaciones que sustentan gran parte de esta investigación, ella dice: *...Para salir del dualismo organismo – psiquismo , la distinción entre la noción de cuerpo y la noción de organismo es fundamental*... desde el planteo de la hipótesis general y las hipótesis secundarias de esta tesina se invita a repensar el dualismo mente – cuerpo que encontramos dentro de la educación y por sobre todas las cosas dentro de nuestra práctica clínica psicopedagógica. En consecuencia se profundizará en esta distinción que ayudará a comprender la importancia de delimitar la noción de cuerpo dentro de este contexto.

Son muchos los autores que transitan esta línea conceptual con respecto al cuerpo, Michel Bernard, Françoise Dolto, Daniel Calmels, Alicia Fernández, Benbenaste Narciso, Esteban Levín entre muchos otros importantes psicólogos, psicomotricistas y psicopedagogos.

Aquí seguiré algunos de sus escritos y pensamientos al respecto:

En su libro “Cuerpo y saber” Daniel Calmels (1997) escribe: *“El organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona. El cuerpo nace entre los cuerpos, siempre más de uno”*... *“El cuerpo está sometido y sostenido por la coyuntura cultural. El organismo tiene memoria genética, el cuerpo recuerdo de su génesis.”*

Escriben María Cristina Fossati y Marta Busani (2004) citando a Benbenaste, Narciso: *...Cuerpo es organismo significado y con capacidad significante. Ser significante es que la huella de lo intersubjetivo se halla en la constitución y funcionamiento del organismo, tanto en su comportamiento interno como en cualquier conducta externa. La capacidad significante de un cuerpo es su posibilidad de modelar la erotización para reproducir o producir algo –conductas manifiestas o internalizadas-. La aptitud significante implica que el organismo, que así se va haciendo cuerpo, puede acumular y manejar tensión más allá de su distribución espontánea*

En el libro “Estructuras inconscientes del pensamiento” La función de la ignorancia I, Sara Paín (1985) elabora una clara distinción entre cuerpo y organismo diciendo que el cuerpo que se exalta, el que se excita, sufre y se agota se define como una construcción elaborada por un sistema completamente diferente del biológico y que lo “biológico” incluye exclusivamente al organismo y sus regulaciones contorneando a cada individuo, pero que el “cuerpo” en cambio, pertenece a la persona singular, al sujeto y se constituye al mismo tiempo que él. Aclara Sara Paín (1985) que “...mientras el organismo funciona, el cuerpo es la elaboración significativa de ese funcionamiento... Pues el cuerpo es un sistema significativo, que se instaura por las diferencias que el placer provoca en el sistema neutro del organismo”.

Organismo	Cuerpo
<p>...”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.... Los límites de la regulación del organismo están marcados por su propia programación...” “....sistema de autorregulación inscripto..” (Sara Paín.1985)</p>	<p>“...El cuerpo es un mediador y a la vez un sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto...” (Sara Paín.1985)</p>
<p>...el organismo presenta muy poca variación y se conforma a su memoria y esta tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden... (Sara Paín.1985)</p>	<p>...el cuerpo acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas, automatiza los movimientos de manera de producir programaciones originales o culturales de comportamiento...con respecto a la memoria: ...la reproducción del 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... (Sara Paín.1985)</p>

También una autora tan importante como Françoise Dolto (2012) hace referencia a esta diferencia entre lo orgánico y lo corporal, pero lo hace desde conceptos como esquema corporal e imagen del cuerpo respectivamente: “... Si... en principio el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima, poco más o menos) la imagen del cuerpo por el contrario, es propia de cada uno; está ligada al sujeto y a su historia. Es específica de una libido en situación, de un tipo de relación libidinal...” “...Imagen del cuerpo, entrecruzado en cada microsegundo con el esquema corporal, sustrato de nuestro ser en el mundo, nexos de los sujetos con su cuerpo en su sustancialidad palpitante, lugar de su apariencia: así puede llamarse también al deseo inconsciente...”

De lo expuesto se puede concluir que el cuerpo es una construcción humana que se da en la relación con el cuerpo del otro, del que cumpla la función materna en el recién nacido y el bebé, en relación corporal con los adultos significativos que rodean al niño en los primeros años y luego durante toda la vida en relación a las personas y grupos con los que se tengan vínculos estrechos. Claro que todos estos actores están inmersos en una cultura que determinará los significados de cada gesto, lo que es íntimo y lo que no, el lugar de la mirada, el grado de expresividad valorado como óptimo, etc... es por esto que: “...si bien cada cuerpo es único y original, en última instancia el cuerpo es producto cultural y la cultura tiende a producir un destino común”... (Daniel Calmels 1997)

“... El organismo se acostumbra, se medica; el cuerpo ensaya, se equivoca, se corrige, aprende...” (Sara Paín.1985)

Alicia Fernández (2010) propone un ejemplo claro ilustrando estas diferencias entre cuerpo y organismo “... cuando una persona canta debe respirar de manera particular: utiliza al organismo, pero su canto está insertado en el cuerpo. Se puede decir que canta con las cuerdas vocales, pero que no son las cuerdas vocales las que cantan...” y añade algo de especial valor para pensar la capacidad de aprender: “... el organismo bien estructurado es una buena base para el aprendizaje, y las perturbaciones que pueda sufrir condicionan dificultades en ese proceso...”, pero agrega citando a Sara Paín “... se puede tener un violín de mala calidad, pero es evidente que un buen violinista podrá hacer sonar bien a ese violín de mala calidad y un inexperto o apático no podrá hacer nada con un Stradivarius...”

Cuerpo y aprendizaje

¿El organismo o el psiquismo son responsables del problema de aprendizaje? ¿Como si el ser humano se constituyera por la sumatoria entre las partes!!!! (Alicia Fernández 2010)

La distinción entre organismo y cuerpo realizada en las anteriores líneas y la siguiente afirmación de Sara Paín (1985): *"...tanto en la construcción de la enseñanza como en el proceso individual de aprendizaje intervienen cuatro niveles básicos de elaboración, a saber; el organismo, el cuerpo, la organización inteligente y la organización simbólica..."* permiten dar respuestas a las infructuosas discusiones al respecto:

"...El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa..." (Alicia Fernández 2010)

Daniel Calmels (1997) cita a Freud, *"el pensamiento más reposado descarga estímulos hacia los músculos, porque el pensamiento más reposado es en su origen movimiento"*. Y agrega *"...No sé constituye el saber cómo pura acción desprovista de pensamiento; es consecuencia de nuestra concepción dualista el excluir el pensamiento de la acción. No es que haya que pensar para actuar, el pensamiento es una acción en sí mismo. El discurso es una acción..."* y cita a R. Barthes *"leer es hacer trabajar nuestro cuerpo"*

Es importante intentar determinar el lugar del cuerpo en el aprendizaje... el cuerpo del que aprende como del lugar del cuerpo de quien enseña, para lo que tomaremos partes del texto de "La inteligencia atrapada" de Alicia Fernández , que hace una clara presentación al respecto teniendo como base los aportes de Sara Paín;

Alicia Fernández plantea que el aprendizaje pasa inevitablemente por el cuerpo, El cuerpo aprende; *"... no hay conocimiento por más abstracto que se presente, que no haya sido cuerpo un día, y no se trata aquí de la sola percepción sino de la acción capaz de coordinar un gesto a un sensorio..."* dice Sara Paín (1985), todo aprendizaje está registrado en el cuerpo , toda imagen parte del cuerpo por el registro de la inhibición del movimiento, *"... lo que posibilita separar el pensamiento del momento en que ese movimiento va a devenir activo, quedando el movimiento como un trazado interior..."* y sigue elaborando: que todo conocimiento tiene un nivel figurativo que se inscribe en el cuerpo, es por esto que no se necesita hacer movimientos al pensar ya que es la imagen la que cubre este aspecto.

Desarrollan Busani, Marta e Yamzon, Sandra (2004) en una investigación realizada en la Universidad Nacional de Comahue "...desde el punto de vista del sujeto del conocimiento, cuando éste se pone a pensar, no puede hacerlo si no se nombran los conceptos. Los conceptos no pueden ser aprehendidos si no son nombrados y al nombrarlos, se traducen en significantes que tendrán una resonancia particular respecto de la historia de cada cuerpo singular, según la forma en que fue erotizado el cuerpo, que está pronunciando o escuchando un concepto. El efecto de resonancia de significación se traduce en formas distintas de pensamiento e inclusive puede debilitar la concentración, el razonamiento, y se puede observar en el aula como desatención, distracción, hiperactividad, etc. Estas autoras profundizando en la implicancia de lo corporal en el proceso de aprendizaje citan a Benbenaste (1996) que dice: "Cuando uno está produciendo y pensando, aún en el plano científico, no escapa a que cada vez que pronuncia o escucha un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo".

Otro punto importante con respecto a las resonancias corporales que genera el aprendizaje tiene que ver con el placer, el placer de dominio, es el cuerpo el que coordina integrando un aprendizaje a otro, es el cuerpo el que logra, el que puede y estas las coordinaciones resuenan en placer "... el niño frente al espejo, en los inicios de la representación puede apropiarse de su imagen solo cuando siente que la comanda y todo su cuerpo vibra en el placer del dominio adquirido..." (Alicia Fernández 2010)

El cuerpo es protagonista indiscutido de esa vivencia de satisfacción, el disponer del cuerpo da a los actos "la alegría" por la cual se registran como significativos, y en el caso del acto de conocer la implicancia de lo corporal brinda "la alegría" sin la cual no hay verdadero aprendizaje.

"...El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de "cómo hacer", pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese placer agregado por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significa ese "deseo del otro" donde deberá anclar la del sujeto. Consecuentemente la descorporeización de la transmisión despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido..." (Sara Paín 1985)

Habiendo ya planteado las distinciones necesarias entre cuerpo y organismo que nos introdujeron en un modo de abordar el concepto cuerpo como producto de una construcción que se da en el tiempo y en relación con otros significativos, profundizaremos acerca del peso de la sociedad como modeladora de la singular constitución corporal de la persona, especialmente de la integración mente – cuerpo que se promueve o no.

Cuerpo como construcción social

Dice Michael Bernard (1980) “... *la sociedad en virtud de su mirada y de los valores que proyecta, modela nuestra forma corporal y nuestra expresión corporal...*” y se agrega en esta tesis, modela nuestra disponibilidad corporal, nuestra capacidad para poner el cuerpo en acción, la posibilidad de implicarnos junto al otro en diferentes situaciones.

El mismo autor plantea que el juicio social y los valores que estos juicios suponen no solo condicionan nuestros comportamientos, posturas, actitudes, movimientos, sino que estructuran nuestro cuerpo en la medida en que gobiernan su crecimiento... (normas de peso, estatura..) , su conservación... (Prácticas higiénicas y culinarias...), su presentación (vestimenta...), y su expresión afectiva (signos emocionales)

Esta estructuración del cuerpo genera lo que el francés Marcel Mauss citado por Bernard (1980) denominó “técnicas del cuerpo” como aquellas “...*maneras en que los hombres, en cada sociedad, saben servirse de sus cuerpos de un modo tradicional...*” estas técnicas están modeladas tanto por la simple “imitación” de los adultos significativos (ellos mismos productos del molde social) como por la educación, como transmisión consciente, concertada, organizada o programada por un adulto o grupo de adultos.

En suma Michael Bernard (1980) postula que: “... *todos nuestros movimientos fundamentales, adquiridos precozmente durante la niñez...son de naturaleza social en la medida en que los estructura y transforma la sociedad con sus costumbres, sus normas, su educación, sus modelos culturales, en definitiva sus valores propios...*”

Con lo anteriormente expuesto como base, es posible decir que la educación, y en particular la trayectoria educativa de la persona, será de vital importancia para la conformación de modos particulares de comportamientos, de formas singulares de relacionarse a través del cuerpo, con el cuerpo del otro, con el propio cuerpo y con el conocimiento.

CAPÍTULO 3 - El cuerpo en la escuela

Habiendo establecido la importancia que la sociedad tiene en la constitución de nuestra corporeidad, es importante establecer para esta investigación, el rol que cumple la escuela, en esta constitución de la que hablamos. Para lo cual se expondrán conclusiones de algunas investigaciones y posturas de autores comprometidos con el tema.

Lugar del cuerpo en la escuela

Busani, Marta e Yamzon, Sandra (2004) en una investigación que indagaba acerca de la comprensión o no del cuerpo, tanto de alumnos como de docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, en la universidad nacional de Comahue, concluyen entre otras cosas que: en las prácticas educativas, no hay conciencia crítica del cuerpo, hay en los docentes una cierta opacidad de conciencia respecto de la comprensión de su cuerpo y su subjetividad. Existiendo una escisión entre la dimensión corporal y la dimensión intelectual, quedando de esta manera fuera de la trama intersubjetiva que se conforma en la configuración áulica todo lo referente a la corporeidad. Sin posibilidades de considerar al proceso de aprendizaje como un proceso corporal/subjetivo. Siendo que en realidad: "[...] *el aprendizaje no sólo es un proceso cognitivo, sino también somático*". Mac Laren citado por Busani, Marta e Yamzon, Sandra (2004)

Concluyen las autoras: *El borramiento ritualizado del cuerpo se significa como la no conciencia de la comprensión del cuerpo en las prácticas cotidianas, que conlleva rituales corporales tendientes a mantener un orden y un disciplinamiento preestablecido por el poder hegemónico, a la vez que silenciar toda expresión emocional que lo implique como sujeto*. Si esto se piensa desde los proceso de enseñanza-aprendizaje, la familiarización que los docentes tendrían con la idea de que el cuerpo no participa de sus acciones educativas, daría como resultado un borramiento de lo corporal dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje, respondiendo de esta manera al mandato de disponer de cuerpos disciplinados y dóciles, para así reproducir cuerpos homogéneos, ordenados y eficaces.

Escolaridad: escisión cuerpo – mente

Esto plantea una escisión cuerpo – mente dentro de los espacios educativos que genera una fuerte contradicción frente a los planteos teóricos expresados anteriormente con respecto a la implicancia de lo corporal en relación al aprendizaje.

Tratando de ahondar en el rol que la escuela le da al cuerpo, se presentan a continuación posturas que tienen al respecto diferentes autores; dice Miguel Sassano (2003) en su libro “Cuerpo, tiempo y espacio”: *“...Todos nosotros somos herederos de 20 siglos de dualismo. Es decir separación entre cuerpo y espíritu....”* A esto es posible visualizarlo si nos detenemos en el estudio de antiguos filósofos como lo son Platón y Aristóteles, ambos, aunque de maneras diferentes, se enmarcan dentro de lo que Miguel Sassano llama un dualismo mítico de separación entre alma y cuerpo. *“ Platón habla de dualismo radical, que distingue dos realidades sustancialmente distintas.Aristóteles concibe al hombre como el alma con cierta cantidad de materia. Purificar el alma es separarla del cuerpo, recogerse, concentrarse en ella.”*

Siguiendo con el pensamiento de Sassano es posible observar que a lo anteriormente expuesto le sucede el dualismo filosófico cartesiano, planteando una fuerte dicotomía aún más profunda. *“Descartes dice que el alma se define como el pensamiento y el cuerpo es una extensión de ella. El cuerpo queda reducido a una máquina movida por el pensamiento.”*

Al igual que lo expresaran Marta Bussani y Sandra Yamzon en las conclusiones de su investigación, estos conceptos enunciados no hacen más que subrayar la idea de la fuerte impronta dualista de división y fragmentación que la cultura nos deja, *“y es por esto que nos resulta tan difícil pensar en la totalidad del ser humano, en la totalidad del individuo...”* Miguel Sassano. (2003)

Escuela, espacio y cuerpo

En un artículo que piensa la relación tradicional entre “escuela, espacio y cuerpo” Recio, Carlos Mario (2009) expone:

“... en cuanto al espacio y a la disposición de los cuerpos en el mismo, se trata de todo un “arte de las distribuciones”, que plantea una individualización de los espacios y una distribución por zonas, en donde se asigna un lugar para cada individuo y a cada individuo

le corresponde un lugar, con lo cual se busca, además, evitar las distribuciones por grupos, la desaparición de los individuos y su circulación difusa. Aquí Recio, Carlos Mario habla de un espacio organizado en forma serial, remarcando la individualidad, en una época donde era prioridad vigilar limitando la posibilidad de interacciones.

Las distribuciones del espacio áulico están estrechamente ligadas a la necesidad de controlar el movimiento de los cuerpos, sujetándolos, para así obtener el máximo de ventajas: regulación externa de las conductas, neutralización de actos de resistencia, eficiencia y eficacia en la producción valorizando los resultados por sobre los procesos.

En la medida en que se fueron precisando una serie de variaciones que asumían la concepción del cuerpo, del tiempo y del espacio de maneras distintas, se fueron asignando lugares individuales, con lo que se posibilitó el control de cada uno y el trabajo simultáneo de todos: se hizo funcionar el espacio escolar como una “máquina de aprender”, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (Carlos Mario 2009)

Ante esta descripción realizada por el autor nos encontramos con una concepción de escuela como “claustro” con un máximo de control tanto sobre el tiempo, como sobre los cuerpos y los espacios, su distribución y funcionalidad.

De lo antes dicho se podría decir que en la actualidad la escuela se ha transformado dejando atrás posturas tan rígidas como las descritas anteriormente, pero lamentablemente la esencia de este tipo de distribución espacial y lo que la misma significa, aún permanece, no en el mismo grado de rigurosidad, pero si produciendo el mismo tipo de evitación de lo corporal en los procesos de enseñanza aprendizaje, el mismo tipo de disociación de la dimensión intelectual y la dimensión corporal.

Para poder seguir analizando la incidencia del espacio en relación al cuerpo en la escuela se tomará una investigación realizada por Verónica A. Toranzo (2007) en la que se habla acerca de la relación existente entre “Pedagogía y arquitectura” en un intento por visualizar la manera en la que los espacios determinan modelos de enseñanza aprendizaje y la forma en la condicionan la implicancia corporal en dichos procesos. Dice Verónica A. Toranzo (2007) en la conclusión de su investigación:

“...La escuela tiene hoy muchos espacios del pasado, lugares para el aprendizaje que muchas veces no tienen en cuenta el movimiento de quienes habitan en ella. Espacios

pensados para la quietud y no para el movimiento. Espacios cerrados frente a pocos, y muchas veces pequeños, espacios abiertos. El espacio aún no es considerado como parte del currículum en la escuela, siendo sin embargo parte de un currículum oculto, silencioso e invisible...."

"...Que un edificio responda o no a las necesidades y reformas pedagógicas no se refiere sólo a su estructura, sino a su forma, relacionada con la metodología, la didáctica, en definitiva con el concepto amplio del término educar. Como reflexiona Fernández Alba (1982) "la escuela sigue aún sin construirse para los tiempos del niño" considerando a la arquitectura "fundamentalmente agresiva y vacía". La arquitectura es la respuesta a un modelo de sociedad, un Estado, una política. Cambiar la arquitectura merece una "mutación" -cambio brusco- de los contenidos. Cambio en la toma de las decisiones políticas, en las prioridades y los objetivos. No es posible un cambio sólo en una de las áreas para que el mismo seas efectivo..."

"...Se trata de concebir al espacio-escuela como educador en sí mismo, generando espacios que inviten al movimiento, a la libertad y no a la quietud y al encierro. Espacios diseñados siguiendo una concepción definida de la educación y no diseñados por repetición, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si el concepto de educación no se hubiese modificado y enriquecido. ...no se trata de diseñar "edificios nuevos en escuelas viejas"...."se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico"...

"... La arquitectura no solo involucra actividades sociales, sino que también sirve para perpetuarlas, para garantizar la continuidad de un modelo. Está condicionada y es condicionante a la vez; puede ser transformada y transformadora...." Schávelzon, Daniel, (1989)

Analizando lo expuesto es posible ver la confluencia existente entre el espacio, la escuela y el cuerpo, como se condicionan mutuamente posibilitando o no la implicancia de lo corporal en los procesos educativos, como la repetición no solo de modelos educativos, sino de espacios con características arquitectónicas similares generan comportamientos específicos, pues la distribución espacial no es inocente, tiene una carga simbólica que afecta la constitución corporal de la persona, su nivel de integración psicofísica, sus modos de abordar situaciones nuevas, su expresividad, su percepción de la realidad, su conexión

con lo interno y su disponibilidad corporal. “... en el aula se puede escuchar el murmullo del cuerpo evidenciado en sus formas de responder a las consignas, su atención o desatención, su concentración, su hiperactividad o inmovilidad, sus tiempos lógicos, en fin, lo que sucede en la intersubjetividad áulica expresa la comunicación del sujeto con su entorno, pues el aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, entra en escena y se vuelve actor principal del acto de enseñar – aprender...” (Busani, M e Yamzon, S. 2004)

Las vivencias corporales de situaciones de enseñanza y aprendizaje dejan una marca, producen “huellas mnémicas” pues las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el otro, las interacciones y el placer, o el displacer que vivenciamos dentro de estas situaciones de enseñanza y aprendizaje, van construyendo una trama de sensaciones corporales , de huellas, que en su reiteración irán creando representaciones mentales, representaciones de “cómo enseñar” de “como aprender” de cómo debemos comportarnos frente a situaciones donde el aprendizaje está en juego. Dicen Busani, M e Yamzon, S. (2004) “...es necesario comprender que el cuerpo y sus experiencias son constituyentes sustantivos de nuestra subjetividad...” y agregan que “... darse cuenta de la forma en la que se vive el cuerpo y el lugar a él asignado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, solo podrá ser producto de un largo y sostenido proceso de reflexión crítica sobre la forma enseñada y por lo tanto hegemónica de ser cuerpo, de ver críticamente como se construyó histórica y culturalmente esta significación y cuáles son sus consecuencias sociales y políticas en los contextos educativos actuales...”

El cuerpo del psicopedagogo en su formación y en su acción.

Si nos ubicamos en nuestro rol de psicopedagogos y nos proponemos analizar que ha sucedido con nuestra corporalidad, que implicancia tiene la misma en nuestro trabajo, seguramente tendremos que revisar cuales son las experiencias dentro de la educación que nos han marcado, cuales son las vivencias corporales dentro de esas experiencias, el grado de implicancia de lo corporal en las mismas, el grado de escisión que se produjo en el tránsito por la trayectoria educativa, tendremos que revisar si esto tiene un peso considerable o si la lectura de teorías que hablan de los beneficios de ofrecernos como objetos transicionales, como soporte del otro, como favorecedor del desarrollo de la creatividad y la autoría, que hablan de la importancia del cuerpo en el acto de transmisión, son suficientes para revertir años de vivencias donde lo corporal era opacado por lo “intelectual” dentro del sistema educativo, donde la curiosidad generadora de “movimiento”

era censurada... donde la autoría, la producción propia y singular creadora de “caos” era reprimida... donde la sonoridad de la palabra expresada era acallada, donde la mirada escrutadora e impaciente era esquivada y el juego relegado al ámbito del recreo.... Si nos proponemos analizar qué pasa con nuestra corporalidad es porque sabemos que lo que instrumentalizamos con ella dentro del contexto de nuestra práctica no es inocuo, el grado de disponibilidad corporal es definitivamente facilitadora u obstaculizadora de espacios de encuentro, pero no estaremos en condiciones de poner a disposición del otro nuestro cuerpo, si no logramos antes ponerlo a nuestra disposición, devolvemos nuestro cuerpo libre de escisiones, libre de ataduras invisibles sujetadas por la cultura en la que crecimos, es necesario para esto revisar estas sujeciones, analizarlas. Es necesaria la “...*tarea de reconstitución del contacto y vínculo consciente con el propio cuerpo...*” “... *este proceso que debe ser guiado por un interés emancipatorio y contrahegemónico, es potencialmente posibilitante de una valiosa actividad de autopercepción, autocuidado y reflexión...*” (Busani, M e Yamzon, S. 2004). Todo esto como condición para poder desembarazarnos de lo impuesto desde la sociedad acerca de la comprensión del cuerpo y su protagonismo en los procesos de enseñanza aprendizaje y entonces poder volver a construir una significación de lo corporal dentro de la educación y sobre todo dentro de nuestra práctica profesional, significación construida desde elecciones críticas, no imposiciones externas.

Expone Fernández Alicia (2010*) en su libro los idiomas del aprendiente

“Los maestros muchas veces reciben cursos donde se dicen cosas interesantes acerca de cómo enseñar, pero que son de hecho una “representación dramática” de cómo NO enseñar.... La psicopedagoga argentina Soledad Lugones escribe: ...tomamos apuntes en silencio con la mirada centrada en el profesor y nuestro cuerpo quieto, adherido a la silla... una sola voz... un solo rostro... (...) esta es una escena que se repite invariablemente en nuestra historia como alumnos. Esa matriz encarnada en nuestro cuerpo omite el Saber y la Potencia de nuestro ser aprendientes.”

En el libro La inteligencia atrapada, Fernández, A (2010) reflexiona acerca del cuerpo, del lugar que ocupa en la escuela, y se interroga acerca de nuestro cuerpo (el del psicopedagogo) dentro de la clínica: “...*El cuerpo también es importante en cuanto a la transmisión de la enseñanza. En general la escucha apela solamente al cerebro, niños con los brazos cruzados atados a si mismos. Esa era la propuesta, atarse el cuerpo para dejar al cerebro solamente en funcionamiento, desconociendo y expulsando al cuerpo y a la acción*

de la pedagogía. Todavía hoy encontramos a los chicos que están atados a los bancos, a los que no se les permite expandirse, probarse, incluir todos los aspectos corporales en los nuevos aprendizajes...." Y expone el caso de una niña y su pesadilla: "...tuve un sueño horrible. Estábamos mis compañeros y yo en la escuela. Venían unos malos y nos obligaban a tomar liquidito para achicar. Un liquidito para achicarnos, para que entráramos en las aulas, porque nuestros cuerpos eran grandes para entrar en las aulas. Cuando los tomábamos las cabezas no se achicaban, pero los cuerpos quedaban aplastados, como de papel....¡como cuadernos! ¿viste como cuando las maestras ponen los cuadernos para corregir, uno arriba del otro, sobre el escritorio? Así quedábamos... te los voy a dibujar... así....

Pero claro, las cabezas de unos tapaban las de los otros. Era terrible, no se podía ver quien era quien. "solo los cuerpos cuadernos aplastados se veían"..."

Alicia Fernández se pregunta en ese momento de su exposición: "... y yo me pregunto también sobre el cuerpo de los maestros de esos alumnos cuadernos. ¿no serán también "cuerpos – instrucciones metodológicas"? y me pregunto también por el cuerpo del psicopedagogo o psicólogo o médico. ¿no será también un cuerpo-libro anulado en su resonancia y vitalidad? (Fernández, A. 2010)

CAPITULO 4 - “Disponibilidad corporal”

Disponibilidad corporal

Disposición: (Del lat. dispositio, -ōnis). Acción y efecto de disponer. Aptitud (adecuación para algún fin). Hallarse apto y listo para algún fin. Real academia española

Corporal: (Del lat. corporālis).Perteneiente o relativo al cuerpo, especialmente al humano.

El concepto de disponibilidad corporal corresponde a contenidos del área de la educación física, más precisamente de la psicomotricidad, y es desde esta disciplina que desarrollaremos el concepto disponibilidad corporal.

Ahora bien ¿Por qué incorporar conceptos provenientes de la psicomotricidad? Definitivamente porque la psicopedagogía y la psicomotricidad son disciplinas afines, que tienen conceptos y miradas en común y que pueden y deben enriquecerse mutuamente; dice Alicia Fernández en el prólogo del libro “cuerpo y saber” de Daniel Calmens:

...la psicomotricidad y la psicopedagogía precisan tener la escucha abierta a la pregunta y el mensaje que los humanos producen desde el problema de aprendizaje o desde la discapacidad, pero intentando preguntarse sobre el aprender y la capacidad. Es decir desde el saber y el cuerpo.

El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo a partir de la experiencia de placer por la autoría. Siendo la autoría objeto de toda intervención psicopedagógica, y siendo que a la psicomotricidad le ocupa el saber sobre el cuerpo y sus modos de valerse, vamos viendo otros lazos fraternales.

Tienen la psicopedagogía y la psicomotricidad también otras hermandades por haber surgido ambas en los bordes, en las intersecciones y mejor aún en aquellos espacios que no pueden interseccionarse. Bordes entre conocimiento y saber. Entre organismo y cuerpo. Entre subjetividad y objetividad. Entre no poder y poder. “entre” que no es puente ni pasaje (como algunos teóricos propagan) ni menos aún convergencia.

..Son disciplinas de “entremedio” que se caracterizan por producir y producirse en el espacio de las relaciones entre disciplinas... (Calmels 1997)

La psicomotricidad

Definición

La psicomotricidad es la encargada de estudiar la influencia del movimiento en la organización psicológica general, ya que asegura el paso del cuerpo anatomofisiológico al cuerpo cognitivo y afectivo.

Zazzo (como se cita en Ramos, 1979) la entiende como la "Entidad Dinámica" que se encuentra subdividida en dos elementos: 1) de organicidad, organización, realización y funcionamiento, sujeta al desarrollo y a la maduración, que se constituye en la función motriz y se traduce en movimiento, y 2) el aspecto psicológico que se refiere a la actividad psíquica con sus dos componentes; socio-afectivo y cognitivo. Por lo que, para este autor, la psicomotricidad se constituye por "la relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz",

Para García Núñez y Fernández (1996) la psicomotricidad indica interacción entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano, por lo que el movimiento no es sólo una actividad motriz, sino también una "actividad psíquica consciente provocada por determinadas situaciones motrices".

Según lo expuesto por Daniel Calmels (1997) en su libro "Cuerpo y saber"... "a la psicomotricidad le ocupa el saber sobre el cuerpo y sus producciones" para reflexionar sobre esto transcribiré un texto de otro de sus libros "Lo que tanto ha muerto sin dolor" citado en "Cuerpo y saber":

Quando hablamos del cuerpo hay que elegir:

Entre la pisada, la huella y el pie.

Siempre está el riesgo de terminar hablando del zapato.

¿y cuál de los componentes de la acción de pisar es lo que interesa a la psicomotricidad?

El pie, la huella, el zapato o la pisada?

El pie como parte del organismo, pasa a ser incumbencia de la medicina o disciplinas paramédicas, como la Kinesiología; el Zapato será del interés del antropólogo, del diseñador; las acciones que son incumbencia de la psicomotricidad son "la pisada", la acción de pisar... *pero no cualquier acción de pisar, sino la que deja huella, o sea que deja*

una marca de su acción, no solo en el suelo, sino en la propia memoria del cuerpo y de los movimientos. (Calmels 1997)

La psicomotricidad se ocupa de la perturbación psicomotriz, no de la perturbación motriz; se ocupa del cuerpo, no del organismo. La psicomotricidad es una disciplina, producto refinado de la cultura, que entre otras cosas estudia el desarrollo psicomotor del niño y brinda en su campo de trabajo un espacio para el cuerpo y la gestualidad. (Calmels 1997)

Aquí es posible detenernos: la psicomotricidad se ocupa del cuerpo, pero no solo lo hace del cuerpo del niño... del consultante... del paciente, se ocupa del cuerpo del psicomotricista, y lo hace a lo largo de su carrera de grado a través de la formación corporal y luego como práctica continua en su rol profesional, es en este punto que la psicomotricidad nos aporta la información acerca del concepto de disponibilidad corporal con el que estamos trabajando en la presente investigación. A continuación se expondrán diferentes definiciones del concepto y algunas cuestiones afines que ayudarán a describir mejor el fenómeno del que estamos hablando y dará un marco más preciso de la importancia de la disponibilidad corporal en la práctica clínica psicopedagógica.

“la diferencia entre profesionales con el mismo conocimiento, es la posibilidad que tienen algunos de contener y acompañar los conflictos del niño, del saber acerca del cuerpo, ya no del niño sino del suyo propio; la capacidad que tienen de poner el cuerpo en la relación, de corporizar los conocimientos, de incorporarlos y principalmente de dejar hacer al otro” (Calmels, 1997)

Este “poner el cuerpo en la relación” es principalmente de lo que hablamos cuando intentamos conocer el tipo de disponibilidad corporal del psicopedagogo dentro de su práctica clínica profesional, cuestión que se hace de vital importancia dentro de la mirada psicopedagógica que se va construyendo a partir de las teorías que van conformando este marco. Aquí expondremos las diferentes definiciones:

Disponibilidad corporal

Definiciones

- A. En su libro *Cuerpo, tiempo y espacio*, Sassano, M (2003) cita a estos autores definiendo el concepto de disponibilidad corporal “...*En toda esta relación (del niño con el psicomotricista), en está presente el concepto de disponibilidad corporal,*

como una actitud de escucha. Es una nueva manera de situarse frente al niño, es tener una actitud de empatía, ser capaz de descentrarse hacia el otro, intentar comprender la historia que nos cuenta la otra persona, sin juzgarla, para desde allí, poder ayudarle a resolver sus dificultades. Y agrega una definición de Boscaini “...La disponibilidad corporal supone además un nuevo modo de actuar a través del cuerpo, utilizando como mediadores la mirada, el gesto, el espacio, los objetos...etc...” A partir de este estado de escucha hacia el otro, el psicomotricista ha de actuar como observador y como partícipe del juego al mismo tiempo. Ha de estar corporalmente disponible a toda forma de relación que tratará de hacer evolucionar según las necesidades del niño.... (Sassano, M. 2003)

- B. En la investigación desarrollada por las autoras: Dacunha, A; González, D; Heredia, A; Romero, J.; Méndez, A. (2006) se plantea la definición de disponibilidad corporal como *“la condición del ser humano constituida por un cuerpo simbólico que, reconocido en sus dimensiones biológicas, culturales y sociales, brinda la libertad de posibilidades de movimientos orientadas al cumplimiento de sueños y metas de cada persona, en contextos definidos por las exigencias de la sociedad actual”* En esta misma investigación, Dacunha, A. et al (2006) citan a Bourdieu que expone que la dimensión social indica que *“... los cuerpos llevan la impresión de la clase social a la que pertenecen , es aquello que hace que un individuo se comporte de una manera en determinadas circunstancias”* , a esto lo denomina *habitus* o sistema de disposiciones; la *“disposición”* se relaciona con una forma de ser, una posición frente al entorno, o una inclinación a ser o a hacer...” *“... como el habitus se relaciona con los cuerpos y se configura en el contexto social en donde viven las personas, es conveniente reconocer que está constituido por formas de sensibilidad, de percepción, de representación, y de conocimiento, puntos de apoyo de la disposición para la acción...”*
- C. La disponibilidad corporal según Belberoit J. y Guillermin, G es: *“ese dominio del cuerpo que favorece aprendizajes, aparentemente intelectuales, que hace que el niño se sienta bien dentro de su cuerpo y capaz de servirse eficazmente de él para realizar todas las tareas que se le exijan”* (Pastor Pradillo, José Luis. 2002)
- D. Una definición que contiene a las anteriormente expuestas y es útil a este trabajo es la desarrollada por la Psicomotricista y Lic. En ciencias de la educación Valsagna

Alicia (2009) profesora de la cátedra de formación corporal “cuerpo, expresión y comunicación III” de la carrera de Psicomotricidad del instituto Superior, Dr. D. Cabred. Córdoba. Argentina. Ella conceptualiza al respecto planteando que: “... *la disponibilidad corporal implica tener disponibilidad actitudinal; disponerse desde una actitud, involucra lo corporal, pero no desde una posibilidad anatómico-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, e incluso hacia su propia participación. Refiere a lo postural y a una disposición de ánimo. “Actitud: (del latín actitudo) 1 f. Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia. (... .) 3 Disposición de ánimo manifiesta de algún modo” (Real academia española)*

Alicia A. Valsagna (2009) también presenta una serie de definiciones de disponibilidad corporal como la “capacidad de poner el cuerpo en la relación”, expresadas por sus alumnos dentro de la cotidianeidad de su formación corporal:

“la disponibilidad corporal... es tener la capacidad para la escucha... , escucha de mi propio cuerpo y del cuerpo del otro, respetando una consigna , un compañero o simplemente respetándome a mí mismo...”

“poner, exponer i cuerpo a un destino que me atrae y que me da miedo..., es estar alerta a la escucha de la demanda del otro, proporcionarle confianza, respetar los tiempos, ritmos, su tono, lo que verbaliza y lo que no”

“estar disponible nos habla de estar dispuestos tanto para dar como para recibir en un proceso de continuo intercambio e interacción con el otro”

“es estar atento a lo que el otro quiere, es confianza, acompañamiento, comprensión, vínculo y expresión”

Hasta aquí se han presentado diferentes definiciones de disponibilidad corporal, cada una de ellas aportando aspectos que enriquecen el concepto y lo amplían al punto de crearse la necesidad de ver que otros conceptos implica la disponibilidad corporal estos son, la capacidad de observación, de comunicación y la creatividad, definidas por Valsagna, A (2009):

- La capacidad de observación, de mirada, de escucha: *mirar y observar, observar y observarse... escuchar: ¿desde qué lugar se escucha al otro?... ¿se es totalmente objetivo en la escucha del otro? ¿desde donde y como se plantea la escucha? ¿que escucha del otro?... no solo se escucha lo audible, no solo lo que aparece desde la palabra, sino también una escucha hacia la palabra del cuerpo, y una escucha desde el propio cuerpo. “... el cuerpo entonces es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poder mirar y escuchar; el cuerpo cuenta...” (Calmels, D. 2004)*
- Comunicación: *porque somos con el otro, estamos con el otro, nos manifestamos y nos vamos construyendo en esta relación con el otro, es necesario “...formarse en la competencia relacional...” (Aucoouturier, 1985). En el aspecto profesional, la escucha emerge en este espacio relacional, y posibilita la intervención.*
- Creatividad: *para ampliar las posibilidades propias de manifestaciones expresivas; como posibilidad de transformación, de modificación de lo que va surgiendo, de hacerse preguntas y encontrar nuevos argumentos donde habitualmente parece que las respuestas ya están dadas.*

“... el lenguaje era aún una cosa demasiado graciosa, demasiado fácil, demasiado pequeña. Hasta los niños se servían inmediatamente de ella para decir mentiras.... Y sin embargo en la palabra se cree. Pero ni los niños, ni los hombres sabios son capaces de mentir de una manera fácil y graciosa con los gestos...” (Craig, E.G. 1995)

Capacidad de escucha de lo corporal, desde lo corporal. Posibilidad de expresión y de lectura de lo expresado. Cuestionamientos y rupturas. Creatividad y juego. Comunicación verbal e infraverbal. Todos estos aspectos se presentan aquí como necesarios desde las concepciones psicopedagógicas planteadas en la presente tesina. Todo esto implica necesariamente un tipo y grado de disponibilidad corporal de la persona que trabaja con niños.

Revisando todo lo expuesto acerca de la disponibilidad corporal se podrían extrapolar estas conceptualizaciones a nuestro rol, enunciando que la disponibilidad corporal es ese dominio del cuerpo que hace que el psicopedagogo se sienta bien dentro de su cuerpo y capaz de servirse eficazmente de él para realizar todas las tareas que se le exijan, poder percibir, ser capaz de escuchar, estar en condiciones de mediar tanto desde la comunicación verbal como desde la comunicación infraverbal, “utilizándose” como

herramienta a partir de la mirada, el gesto, el espacio y los objetos, para poder desde su propia zona de juego y creatividad abrir espacios de autoría que conecten al niño con su “poder hacer”, “... *devolverle al sujeto la dimensión de su poder (poder escribir, poder saber, poder hacer), para que acredite a su yo sus potencialidades...*” (Paín, S. 2010)

A fin de operacionalizar la variable disponibilidad corporal se tomará como eje central, lo concerniente al uso del cuerpo del psicopedagogo como herramienta de mediación a partir del espacio y los objetos, infiriendo desde allí la manera en la que el psicopedagogo pone a disposición, del trabajo con el niño, su propia corporalidad.

Cuerpo y espacio

El cuerpo “es” y se expresa a través del tiempo y del espacio, nos relacionamos con el cuerpo del otro desde el espacio que nos contiene, y generando tensiones que posibilitan u obstaculizan la comunicación, el espacio es canal de comunicación verbal y corporal.

Existe una ciencia, la “proxémica”, que estudia la forma en la que el hombre organiza su espacio, lo delimita, lo modifica, lo usa, lo brinda... a partir de las distancias que utiliza: “... *distancias entre la gente en el curso de sus encuentros cotidianos, organización de sus hábitat, de los edificios públicos y de las ciudades...*” Diccionario de teatro. dramaturgia, estética, semiología - Patrice Pavis - edición paidós 1984.

El antropólogo Edward T. Hall en 1963 fue el que utilizó el término proxémica para describir las distancias medibles entre las personas mientras éstas interactúan entre sí. El término proxemia se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza. Postulando que: si hay una delimitación del espacio “proxemia” realizada por los animales, existe una “proxemia” cultural en el hombre.

Desarrolla Michael Bernard en su libro “cuerpo”: “... *este autor distingue en todo hombre un espacio de organización fija (determinado por el modo social de satisfacer necesidades materiales, como comer, beber, dormir), un espacio de organización semifija (determinado por agrupamiento de individuos, salas de esperas, cafés) y un espacio “informal” que comprende las distancias que vivimos inconscientemente con los demás:*

- *Distancia íntima: (entre 15 y 45cm) definida por la percepción del calor, del olor, y la respiración del cuerpo de la otra persona (distancia del acto sexual y de la ducha.*

- *Distancia personal: (entre 46 y 120 cm) designa la distancia fija que separa a individuos que no tienen contacto entre sí, especie de caparazón que un cuerpo crea inconscientemente para aislarse de los demás. Es la distancia que encontramos en el lugar de trabajo, en la oficina, en las reuniones, conversaciones amistosas y fiestas.*
- *Distancia social: (entre 120 y 360 cm) marca el límite del poder que ejercemos sobre los demás, es decir, define el límite a partir del cual la otra persona no se siente afectada por nuestra presencia.*
- *Distancia pública: (más de 360 cm) está fuera del círculo en el que el individuo se encuentra directamente afectado.*

Estas cuatro distancias constituyen la dimensión proxémica y son utilizadas de diferente manera en cada sociedad, la construcción de espacios, públicos o privados son el reflejo de esta ley proxémica...” (Michael Bernard 1980). La forma en que una persona utiliza su espacio, inclusive la distribución de los elementos del entorno, (Knapp, Mark L. 1982) influye en su capacidad de relacionarse con otros, de sentirse cercano o lejano.

Lo relevante de estos conceptos es la implicancia que esto puede tener en la distribución espacial que encontramos en los espacios psicopedagógicos, cada una de estas distancias, y su uso, marcan una forma de relación; generan mayor o menor intimidad, mayor o menor posibilidad de contacto, mayor o menor posibilidad de despliegue corporal, implicando esto distintos niveles de integración corporal al trabajo psicopedagógico.

La psicología ambiental también brinda conceptualizaciones que ayudan a comprender los procesos a nivel psicológico que intervienen entre el ambiente físico y la conducta. La psicología ambiental enfoca al ambiente desde tres niveles de análisis; el ambiente natural, el ambiente fabricado por el hombre y el ambiente social. El nivel de análisis que nos importa en la presente investigación es el “ambiente fabricado por el hombre” que a su vez, puede ser dividido en dos estratos: ambientes con características físicas relativamente estables y permanentes tales como los edificios; o bien, semi permanentes y fáciles de modificar tales como se dan en el proceso decorativo o la instalación de muebles; la luminosidad que inunda o no un espacio y su color, siendo estos factores que producen distinto tipo de respuestas comportamentales en las personas contenidas por estos

espacios. Así como el sujeto actúa sobre el medio ambiente, el medio ambiente también está en grado de afectar a la persona de manera profunda. (Lotito Catino, Franco. 2009)

CAPITULO 5 - "Trayectoria educativa"

Aproximación al concepto "Trayectoria educativa"

Para definir el concepto "trayectoria educativa" será necesario definir cada uno de sus términos, como así también el concepto de trayectoria escolar, pues es parte importante de la trayectoria educativa, pero no exclusiva de la misma.

Trayectoria. Real academia española (Del fr. *trajectoire*).

1. f. Línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve, y, más comúnmente, la que sigue un proyectil.
2. f. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

Educativo, va.

1. adj. Perteneiente o relativo a la educación.
2. adj. Que educa o sirve para educar.

Estas definiciones establecidas por la Real Academia Española, serán de gran ayuda en la tarea de explicar de qué estamos hablando cuando nos referimos a trayectorias educativas.

Una noción de trayectoria más enfocada a lo educativo la aporta Mario Alberto Romero (2010), en la Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Pedagogía de la Formación del Profesorado que citando a Bourdieu y Passeron, define a las trayectorias educativas como "...serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones..."

Trayectorias escolares

Las trayectorias educativas contienen en su recorrido a las trayectorias escolares, entonces ¿Qué se entiende por Trayectorias Escolares?

Para el desarrollo de este concepto tomaremos los aportes de Flavia Terigi Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. Profesora para la Enseñanza Primaria y en Universidades. Autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente.

La autora Flavia Terigi (2007) desarrolla, en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. “La escuela secundaria en el mundo de hoy” estos conceptos partiendo de la premisa de que para avanzar en la noción de trayectoria escolar, es necesario introducir la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales y lo hace de la siguiente manera:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- *la organización del sistema por niveles*
- *la gradualidad del currículum,*
- *la anualización de los grados de instrucción*

*Que el sistema se organiza por **niveles** es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post- básica. Bajo esas condiciones, las distintas prestaciones educativas se organizaron con lógicas propias.*

*El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la **gradualidad**. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa.*

El tercer rasgo es la **anualización** de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el curriculum; al cabo de cierto tiempo, el curriculum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.

Hemos señalado que los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias.

Las trayectorias teóricas son las programadas, las esperables, las diseñadas por el ministerio de educación para la población en general, pero las trayectorias reales pertenecen a los sujetos, y conforman itinerarios coincidentes o no con las trayectorias teóricas, donde el recorrido por lo escolar puede estar marcado por desviaciones con respecto a la cantidad de años, puede estar marcado por abandonos, por interrupciones, etc.

Pero a los fines de la presente investigación además de poder definir trayectorias escolares con estas dos distinciones (teóricas /reales) nos es de vital importancia poder diferenciar las trayectorias escolares de las trayectorias educativas y al respecto dice la Lic Flavia Terigi (2009) citando a Borzese y García, "... solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños, adolescentes y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales y descuidando en consecuencia la construcción de contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar. En contrapartida, en varias experiencias desarrolladas en los países de la región los niños, adolescentes y jóvenes tienen oportunidad de acceder a otros aprendizajes además de los formales, en espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, que enriquecen sus experiencias de aprendizaje"

.... no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela... (Flavia Terigi 2010)

En síntesis la propuesta es no reducir la trayectoria educativa de las personas a la trayectoria escolar, pues las personas en el transcurso de su formación transitan por diferentes experiencias de aprendizaje además de las que se plantean en el sistema escolar, la formación de la persona puede pasar por la educación formal y la educación no formal, y pensándolo de esta manera es que es posible ampliar la noción de trayectoria escolar al concepto de trayectoria educativa con el que trabajaremos en la presente tesina.

Entonces podemos definir a la trayectoria educativa como aquella línea que nace en un punto, se extiende y transforma en el tiempo uniendo en su recorrido un escalonamiento de vivencias de enseñanza y aprendizaje tanto dentro del sistema educativo formal como no formal.

Educación formal, educación no formal e informal

En este punto revisaremos las definiciones de educación formal, educación no formal e informal desarrolladas por las profesionales Graciela Cardarelli y Lea Waldman (2009) en un documento especialmente realizado para la cátedra de Educación No Formal, de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Argentina.

Contextualizando el origen de estos conceptos:

La definición de educación permanente, surgida fundamentalmente a partir de la década de los 60 en América Latina, y que puede sintetizarse como “proceso educativo continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida” siempre enmarcó una síntesis entre la educación escolar y los nuevos retos educativos que ya se perfilaban de forma global. La educación permanente no sólo defendía (y defiende) la ampliación de la educación escolar sino que también aboga por un sentido formativo que se prolonga en el tiempo y en otros espacios sociales, como los propios del tiempo libre, de las esferas laborales, de la comunidad, etc.

Es en este contexto en el que se acuñan en la literatura pedagógica ciertos conceptos que son claves en el marco de las ciencias de la educación, ya que se han querido utilizar para deslindar estas otras educaciones, que acontecen fuera del ámbito áulico “oficial” En este

sentido nos referimos a lo que entendemos por educación formal, no formal e informal, distinciones terminológicas que, con el tiempo y a pesar de sus posibles confusiones de significado, han sido aceptadas ampliamente, aunque creemos que merecen una revisión. (Graciela Cardarelli y Lea Waldman 2009)

Principales definiciones

Autores como Antonio Colom Cañelas (Universidad de las Islas Baleares y miembro Académico de l’Institut d’Estudis Catalans (2005), consideran que la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico.

Educación formal	Educación no formal
<p>Concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los estados.</p> <p>Es propia de los sistemas educativos reglados por el estado. En argentina ley Nº26.206</p>	<p><i>No está contemplada en las legislaciones estatales de educación.</i></p> <p><i>Su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos del Estado.</i></p>
<p><i>El mismo autor Antonio Colom Cañelas citado por Cardarelli G. y Waldman L. (2009) expresa que “...la educación formal o no formal acepta múltiples aspectos comunes como puede ser el espacial, el profesional, el sistemático o por el contrario la flexibilidad, la racionalidad, la planificación, lo evaluativo, etc. Efectivamente, ambos tipos de educación pueden tener finalidades profesionales, ser racionales –estar pre-pensadas– ser sistemáticas y ordenadas, con objetivos por conseguir, ser flexibles y basarse, por ejemplo en climas no autoritarios o en metodologías agradables, ser objeto de evaluación y de planificación, etc.”</i></p> <p><i>El autor ofrece ejemplos pedagógicamente muy formalizados pero que, paradójicamente, son propios de la educación no formal, por lo que deduce que la concepción formal o no formal no depende de variables pedagógicas, siendo en todo caso el argumento jurídico el que usualmente sirve para discriminar ambos tipos de educación.</i></p>	

Siguen desarrollando las autoras: *Por otra parte, la denominada "educación informal" no atiende a ningún tipo de proceso o regla pedagógica, ya que se concibe como la educación que el individuo recibe sin depender de ninguna opción o característica educativo-pedagógica; es por tanto un tipo de educación en la que no interviene ninguno de los aspectos que abrazan las ciencias de la educación. "Diríamos que es una educación etérea, con influencias desconocidas pero que el propio ambiente, el vivir cotidiano, el contacto con la gente, o el desarrollo de actividades que nada tienen que ver con la educación, aportan sin embargo, procesos de aprendizaje útiles para desarrollar con mayor eficacia nuestra vida. Podríamos decir pues que la «educación informal» es lo "desconocido pedagógico", de tal manera que si llegáramos a saber cómo se influye informalmente en la formación de las personas, dejaría de existir la educación informal pues al conocer su forma de actuación podría aplicarse en los ámbitos formales y no formales de la educación."* (Graciela Cardarelli y Lea Waldman 2009)

Para sintetizar lo hasta aquí presentado, es posible coincidir en la existencia de una división del concepto de educación en tres denominaciones, que no por ser diferentes categorías actúan en forma estanca, sino que, dentro del contexto de la educación continua, están estrechamente relacionadas entre sí: estas son la educación formal, la informal y la no formal. En lo concerniente a la educación no formal nos detendremos un poco más a fin de comprender que implica dentro de la presente investigación considerar a la educación no formal.

Educación Formal esta educación es la escolar, la legislada por el estado, puede ser impartida en las instituciones educativas (escuelas, universidades) así como en forma virtual, (en algunas situaciones). Los docentes que trabajan en este tipo de educación tienen títulos oficiales avalados por el estado y siguen un currículo establecido por la ley de educación, que predetermina contenidos criterios para la organización de las clases de intervención del docente, evaluación, etc. Esta escolaridad está marcada por niveles, es gradual y anualizada. Este tipo de educación tiene una estructura jerárquica, y se caracteriza por un intento de homogeneización, poca flexibilidad. La culminación de los diferentes niveles está certificada por medio de títulos que así lo determinan. En argentina ley N° 26602

Sistema educativo argentino

El sistema educativo argentino es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este Sistema está integrado por los servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación, definidos en la Ley N° 26.206.

Las modalidades

Son las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Son las siguientes:

- La Educación Técnico Profesional.
- La Educación Artística
- La Educación Especial
- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- La Educación Rural
- La Educación Intercultural Bilingüe
- La Educación en Contextos de Privación de Libertad
- La Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Los niveles:

Los niveles del sistema educativo son: educación Inicial, educación Primaria, educación Secundaria y educación Superior.

- La educación Inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.
- La educación primaria y secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario o bien de 6 años de primario y 6 de secundario.
- La educación Primaria comienza a partir de los 6 años de edad. Consta de 6 o de 7 años según decisión de cada jurisdicción.
- La educación Secundaria consta de 6 o 5 años según cada jurisdicción lo determine. Se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.
- La educación Superior comprende: •Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
- Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

La estructura del sistema educativo

¿Cómo es la estructura del sistema educativo argentino?

La estructura del sistema educativo se encuentra en un proceso de unificación en todo el país asegurando su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

¿Cómo está integrado el sistema educativo argentino?

El sistema educativo está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. La educación es obligatoria desde la edad de cinco años y hasta la finalización de la escuela secundaria. La estructura

del Sistema Educativo comprende cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades.

<http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/> Ministerio de educación – presidencia de la nación.

Educación Informal es la educación que se da en la interacción con el medio, sin planificación, sin docentes que guíen el aprendizaje. Es la educación que se recibe en la familia, a partir de relaciones sociales, sin organización previa, de modo incidental, situación en la que la persona sin proponérselo puede estar cumpliendo tanto el rol de maestro como de alumno. Algunos de los ejemplos de este tipo de educación con el que adquirimos saberes y conocimientos en el transcurso de nuestra vida son: el aprendizaje de valores culturales, del idioma propio, de actitudes y creencias generales y familiares, de modelos de conducta pertenecientes a sociedad determinada, todos estos transmitidos por la familia, clubes, iglesias, asociaciones, personajes importantes de la comunidad, televisión, radio, literatura, etc.

Educación No Formal Sus orígenes: Este concepto de educación no formal emergió ante la necesidad concreta de formar a personas adultas en la época de la revolución industrial, formarla en nociones básicas de lectura, escritura, cálculo para capacitarlos adecuadamente y que pudieran cumplir con los requisitos necesarios a la hora de encarar trabajos enmarcados dentro de ese desarrollo industrial.

Según Jaume Trilla Bernet, (2008) Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, la Educación no formal se refiere a: *...” todas las instituciones, ámbitos, aspectos y actividades organizadas con fines educativos pero fuera del ámbito académico”....*

Dentro de la educación no formal existe una intencionalidad educativa, es promovida por un agente educativo, sea este docente, profesor, coordinador, con título o no habilitado por el estado, pero si con el aval de las personas que se integran al proceso de enseñanza y aprendizaje ofrecido por el mismo. Esta sería una “situación de aprendizaje” buscada por ambas partes (emisor y receptor). La educación no formal es aquella que se diseña en función de los objetivos y de los alumnos a los que va dirigida. La educación no formal es: *“Cualquier actividad educacional organizada fuera del sistema formal establecido cuyo*

propósito es servir a clientelas identificables y objetivas de aprendizaje” esta definición pertenece a Coombs y sus colaboradores, citados por Graciela Cardarelli y Lea Waldman (2009), autoras que sostienen que la mayoría de los especialistas define a la educación no formal como: “El conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos institucionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que, formando parte de él, no constituyen formas estricta y convencionalmente escolares”

Son todas aquellas intervenciones educativas que se llevan a cabo extraescolarmente, son opcionales, de carácter complementario.

Características:

Graciela Cardarelli y Lea Waldman (2009) plantean las principales características de la educación no formal:

- *Organizada y estructurada (de otro modo sería clasificada como informal) pero al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado.*
- *Diseñada y planificada para un grupo meta identificable (organizada para lograr un conjunto específico de objetivos de aprendizaje)*
- *En general se define como “no institucionalizada”, llevada a cabo fuera del sistema educacional establecido y orientada a estudiantes que no están oficialmente matriculados en la escuela. Sin embargo en algunos casos el aprendizaje se lleva a cabo en un establecimiento escolar al que asisten estudiantes que no están matriculados; en otros sobre todo en los últimos años, son ofertas extra curriculares que la propia escuela ofrece y al que asisten alumnos de ese mismo establecimiento escolar, fuera del horario normalizado*

Y agregan: *Lo que ya es universalmente aceptable es que educación y aprendizaje ya no son considerados como sinónimos de “escolaridad”, aun cuando la mayoría de la población continúa equiparando educación con escuela.*

En las definiciones circulantes se parte de considerar que toda acción educativa va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad. Teniendo en cuenta que la educación se entiende como la formación integral de la persona, muchas veces se habla de la Educación no formal (y su vinculación con término auto educación, "aprender a aprender"), como aquella que complementa, amplía y / o satisface las necesidades educativas no cubiertas por la formal y en la implantación de innovaciones que buscan la mejora en sus procesos.

Ejemplos que es posible dar con respecto a educación no formal serían:

Cursos de formación de adultos, la enseñanza de actividades artísticas, de ocio o deporte, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida, cursos de alfabetización, cursos de formación para el uso de nuevas tecnologías, cursos de perfeccionamiento para profesionales, etc.

Es por todo lo antes expuesto que aparece como importante tener en cuenta dentro de la trayectoria educativa del psicopedagogo tanto la educación formal como la educación no formal, que fueron delimitando su formación. Lo expuesto pone en evidencia como la educación no formal, puede tener en el curso de la educación de la persona un peso importante, puede aportar vivencias enriquecedoras y formaciones específicas que amplíen, complementen la educación formal.

CAPITULO 6

Material

El objetivo general de la presente tesina ha sido analizar la incidencia de la variable “trayectoria educativa” sobre la variable “disponibilidad corporal” del psicopedagogo dentro del contexto de su práctica profesional, para lo cual se diseñó una entrevista semiestructurada que indaga, a través de distintos indicadores, estas dos variables en juego.

Dentro de este objetivo general e intentando cumplir con los objetivos específicos planteados;

- Describir el modo en el que el psicopedagogo compromete su cuerpo dentro de la práctica profesional.
- Analizar la trayectoria educativa del psicopedagogo (su cuerpo en los distintos niveles de la educación formal y no formal)
- Determinar las relaciones significativas que existen entre las variables.

Se dividió la entrevista en dos grandes bloques, un bloque con indicadores que indagan la disponibilidad corporal del psicopedagogo y otro (a su vez dividido en dos: educación formal y educación no formal) que intenta investigar las características de la trayectoria educativa del mismo.

Los indicadores que conforman la variable disponibilidad corporal son: tamaño del espacio de consultorio; tipo de mobiliario utilizado; posibilidades de modificación de este espacio en relación a necesidades de la etapa de tratamiento; superficie de trabajo más habitual; tipo de actividades más habitualmente desarrolladas; tipo de juegos; plano corporal de trabajo característico; nivel de actividad corporal del psip; nivel de contacto físico con los consultantes; cambios que realizaría en el consultorio.

Dentro de la variable “trayectoria educativa”, los indicadores que conforman la educación formal, son: distribución del espacio (aula); posibilidad de modificación de este espacio según las situaciones pedagógicas planteadas; nivel de actividad corporal dentro de las situaciones en enseñanza y aprendizaje; situaciones en las que el cuerpo fue protagonista activo de las mismas; utilización de uniforme; rituales corporales para la transición de un

espacio a otro; nivel del contacto físico con sus compañeros dentro de las propuestas pedagógicas; escenas significativas de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Los indicadores que conforman la educación no formal son: distribución del espacio (aula); nivel de actividad corporal dentro de las situaciones en enseñanza y aprendizaje; nivel del contacto físico con sus compañeros dentro de las propuestas pedagógicas; escenas significativas de situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Esta entrevista fue administrada en forma personal a 20 psicopedagogos de mar del plata, todos ellos con experiencia en clínica psicopedagógica, con niños en etapa de tratamiento transitando el nivel primario de la escolaridad.

Los datos en bruto de las entrevistas fueron volcadas a una planilla Excel (anexo1)

Para la variable “trayectoria educativa” se adjudicó a cada respuesta un valor que fue graduado de la siguiente manera:

- 1: **MUY BAJO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de enseñanza y aprendizaje
- 2: **BAJO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de enseñanza y aprendizaje
- 3: **MEDIO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de enseñanza y aprendizaje
- 4: **MEDIO - ALTO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de E y A.
- 5: **ALTO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de enseñanza y aprendizaje
- 6: **MUY ALTO** nivel de implicancia de lo corporal dentro de situaciones de enseñanza y aprendizaje

Para la variable “disponibilidad corporal” se adjudicó a cada respuesta un valor que fue graduado de la siguiente manera:

- 1: **MUY BAJO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.
- 2: **BAJO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.
- 3: **MEDIO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.
- 4: **MEDIO - ALTO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.
- 5: **ALTO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.
- 6: **MUY ALTO** nivel de disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.

A su vez esta graduación se simplificó en “tendencias”: tendencia a una MEDIA A BAJA implicancia de los corporal; tendencia a una MEDIA A ALTA implicancia de los corporal; y tendencia a un EQUILIBRIO entre las dos anteriores.

Esta simplificación se realizó a fin de poder visualizar más claramente los resultados obtenidos.

Resultados

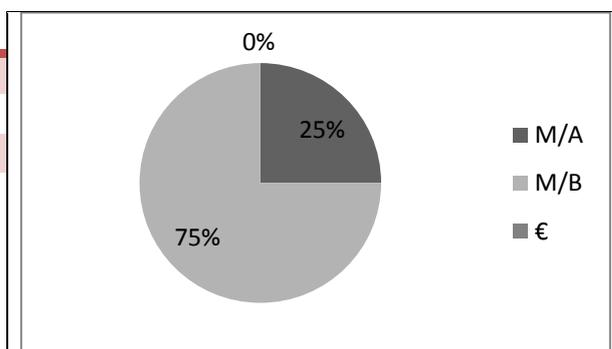
De este trabajo de recolección de datos se obtuvieron los siguientes resultados.

Variable DISPONIBILIDAD CORPORAL del psicopedagogo dentro de su práctica profesional:

Resultados por indicador de la variable, en las 20 entrevistas (anexo 2 – planilla 1)

Indicador: **Tamaño del espacio de consultorio**

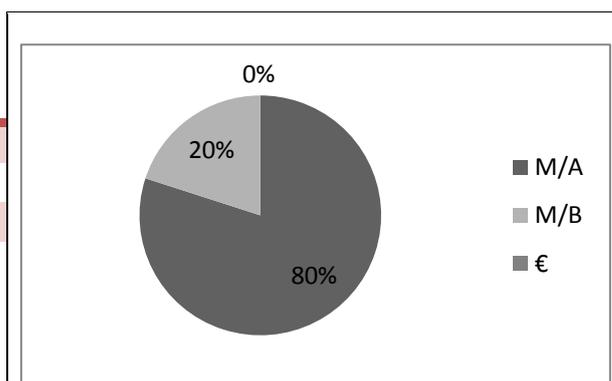
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal (M/A)	5
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal (M/B)	15
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



Aquí es posible observar que el 75% de los entrevistados trabajan en consultorios cuyas dimensiones no favorecen la implicancia de lo corporal, un 25% de los consultorios son apropiados para que esto si ocurra.

Indicador: **Cambios que realizarían en el espacio de consultorio**

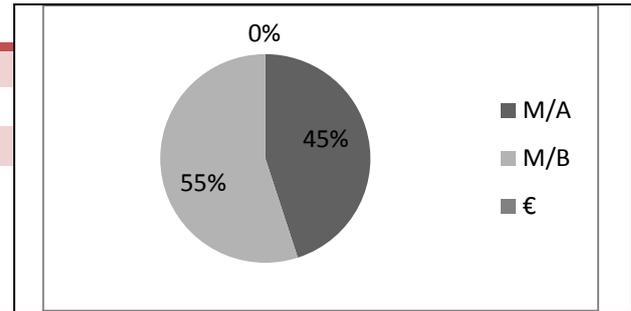
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal (M/A)	16
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal (M/B)	4
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



Un 80 % de entrevistados manifiestan que de ser posible realizarían diferentes cambios en sus consultorios (mayor cantidad de espacio, otro tipo de mobiliario y distribución del mismo).

Indicador: Tipo de mobiliario

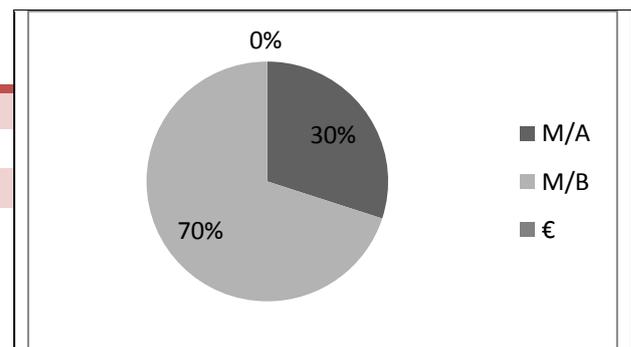
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal	9
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal	11
EQUILIBRIO entre tendencias	0
Total de entrevistas	20



Los resultados obtenidos dan cuenta de lo siguiente: un 45% de los entrevistados manifiestan contar con un tipo y cantidad de mobiliario que favorecería una media a alta implicancia de lo corporal, mientras el 55% contarían con un tipo de mobiliario que dificultaría esta posibilidad.

Indicador: Posibilidad de modificación del espacio

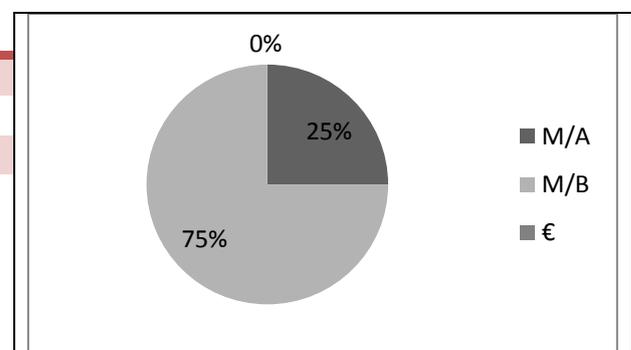
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	6
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	14
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 30% de los entrevistados manifiestan la necesidad de modificar frecuentemente a siempre la ubicación de los muebles. El otro 70% manifiesta tener esta necesidad en pocas oportunidades o nunca.

Indicador: Uso del mobiliario

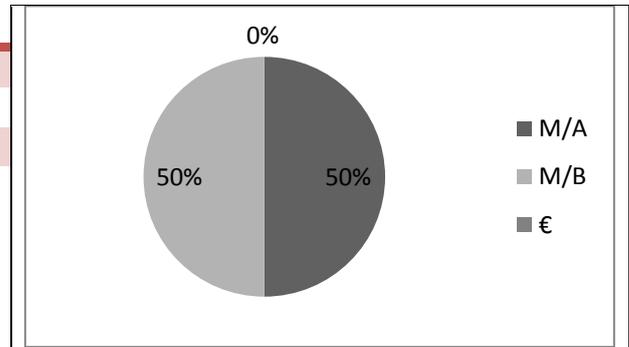
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	5
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	15
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 25% de los entrevistados son flexibles ante la necesidad de modificar el uso convencional de los muebles, contra un 75% que manifiesta que este tipo de situaciones se presenta solo en algunas oportunidades o nunca.

Indicador: **Superficie de trabajo**

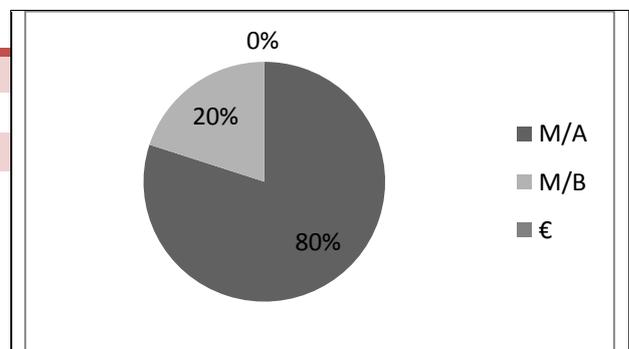
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	10
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	10
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 50% de los entrevistados manifiestan utilizar más habitualmente como soporte de la acción la mesa o la mesa más la pizarra, el otro 50% afirma utilizar más comúnmente la mesa más el piso o equilibradamente los tres planos: mesa, piso y pizarra.

Indicador: **Tipo de actividades**

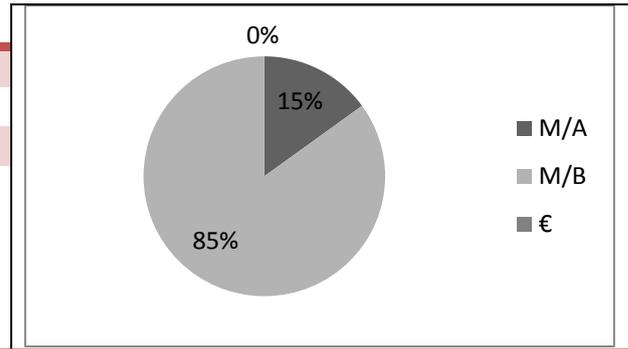
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	16
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	4
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 20% de los entrevistados afirma que el tipo de actividades más comunes dentro del consultorio, son aquellas que se realizan sobre papel en la mesa. El 80% manifiesta que las actividades más comunes son aquellas que implican diferentes tipos de juegos.

Indicador: Tipos de juegos

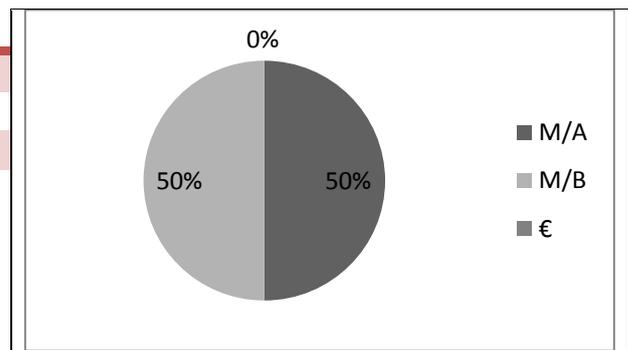
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	3
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	17
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 85% de los entrevistados trabaja con juegos de mesa, pocos juegos con objetos y pocos o ningunos juegos corporales. El 15% manifiesta trabajar de tal manera, que aparece cierto equilibrio entre juegos de mesa, juegos con objetos y juegos corporales.

Indicador: Plano corporal del psicopedagogo

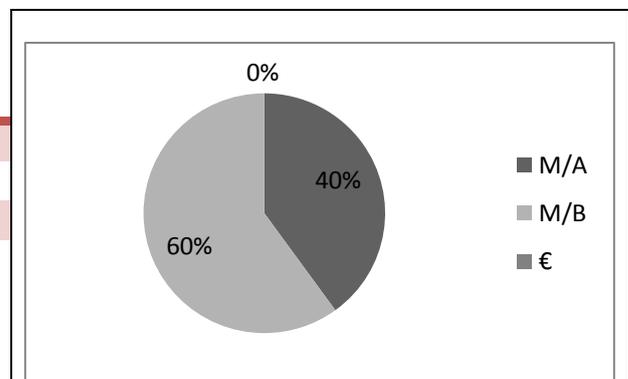
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	10
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	10
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



Aquí los resultados muestran un 50% de entrevistados que manifiestan trabajar en un plano medio (altura de la mesa) a alto (parados) mientras el otro 50% trabaja más asiduamente en un plano medio a bajo (piso) o con cierto equilibrio entre los tres planos (medio, alto y bajo).

Indicador: Nivel de actividad corporal del psicopedagogo

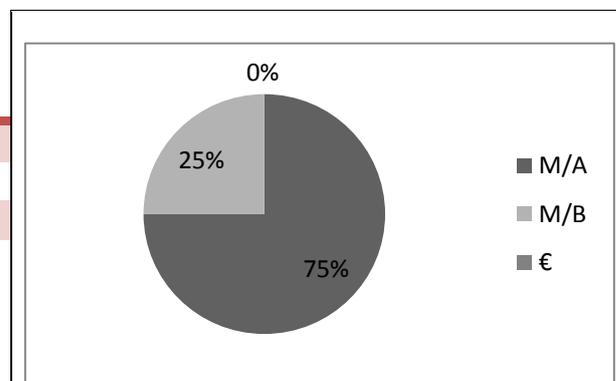
MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	8
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	12
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 40% de los entrevistados manifiesta que su nivel de actividad corporal varía según las necesidades apareciendo cierto equilibrio pero con una tendencia un nivel de actividad corporal de medio a alto. El 60% afirma que su nivel de actividad corporal dentro del consultorio va de medio a bajo.

Indicador: **contacto físico con los consultantes**

MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	15
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	5
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 25% manifiesta un nivel de contacto físico con los consultantes que va de moderado a nulo, y un 75% de moderado a intenso.

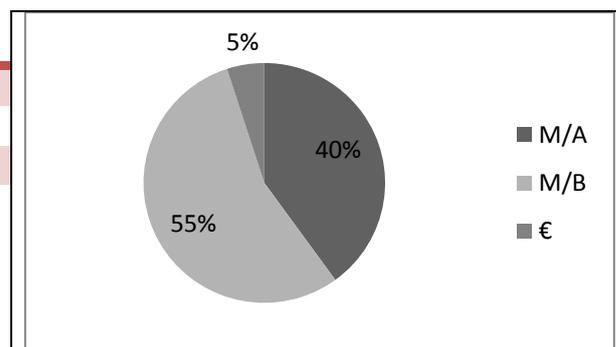
Resultado general de la disponibilidad corporal por entrevista

Resultados obtenidos por la sumatoria de ítems en cada entrevista (anexo 2- planilla 3)

DISPONIBILIDAD CORPORAL									
Nº Ent.	1	2	3	4	5	6	MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	TENDENCIA
1	0	1	2	2	5	1	3	8	Media a alta
2	0	2	3	2	4	0	5	6	Media a alta €
3	1	1	4	3	1	0	6	4	Media a baja €
4	0	0	3	2	5	1	3	8	Media a alta
5	0	2	3	3	2	0	5	5	Equilibrio
6	0	1	3	3	1	2	4	6	Media a alta €
7	0	0	0	1	6	4	0	11	Media a alta
8	1	1	5	0	3	1	7	4	Media a baja
9	2	3	2	1	3	0	7	4	Media a baja
10	2	3	3	2	1	0	8	3	Media a baja
11	0	2	3	2	4	0	5	6	Media a alta€
12	0	0	1	3	5	2	1	10	Media a alta
13	3	6	1	0	0	0	10	0	Media a baja
14	3	2	5	0	0	0	10	0	Media a baja
15	0	1	5	2	3	0	6	5	Media a baja€
16	0	0	1	3	4	2	1	9	Media a alta
17	1	3	3	1	2	1	7	4	Media a baja
18	2	1	4	2	2	0	7	4	Media a baja
19	5	1	2	2	0	0	8	2	Media a baja
20	4	4	1	1	1	0	9	2	Media a baja

Disponibilidad corporal

MEDIA A ALTA disponibilidad corporal(M/A)	8
MEDIA A BAJA disponibilidad corporal(M/B)	11
EQUILIBRIO entre tendencias €	1
Total de entrevistas	20



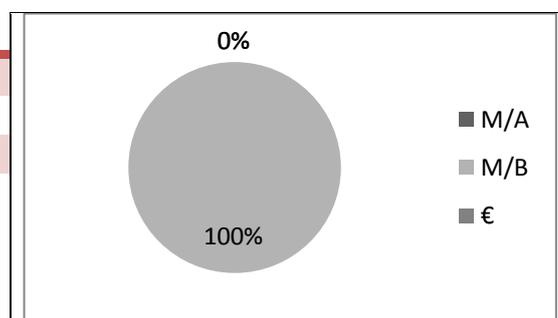
En el 55% de las entrevistas la tendencia es una media a baja disponibilidad de lo corporal, en un 40% de las entrevistas la tendencia es de una media a alta disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional, y en un 5% evidencia un equilibrio entre una baja y una alta implicancia de lo corporal.

Variable TRAYECTORIA EDUCATIVA del psicopedagogo

Resultados por indicador de la EDUCACIÓN FORMAL dentro de la variable trayectoria educativa, en las 20 entrevistas. (anexo 2 – planilla 2)

Indicador: **distribución del espacio**

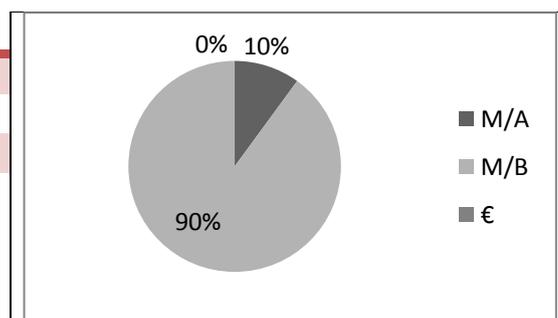
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	0
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	20
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



En el 100% de los entrevistados el tipo de distribución del mobiliario en las aulas va de semiestructurado a estructurado, marcando una clara tendencia a una media a baja implicancia de lo corporal.

Indicador: **modificación del espacio**

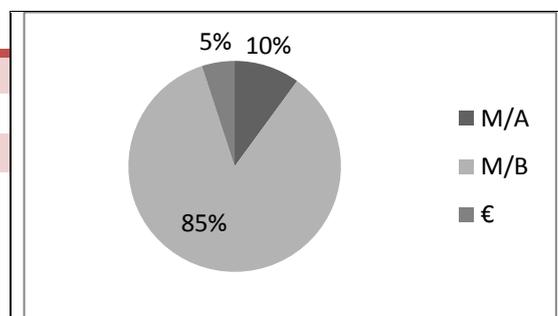
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	2
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	18
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



En el 90% de las entrevistas se manifestó una escasa posibilidad de modificación de la ubicación del mobiliario según las actividades planteadas, dando como resultado una clara tendencia a una media a baja implicancia de lo corporal.

Indicador: nivel de actividad corporal

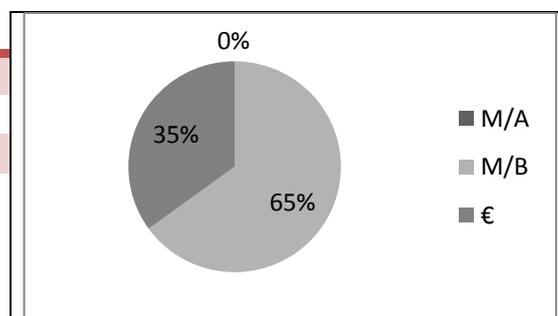
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	2
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	17
EQUILIBRIO entre tendencias €	1
Total de entrevistas	20



El 85% de los entrevistados manifestaron un nivel de actividad corporal dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre medio y bajo; un 10% entre medio a alto nivel de actividad corporal ; mientras en un 5% es posible observar cierto equilibrio entre las dos tendencias.

Indicador: El cuerpo protagonista en...

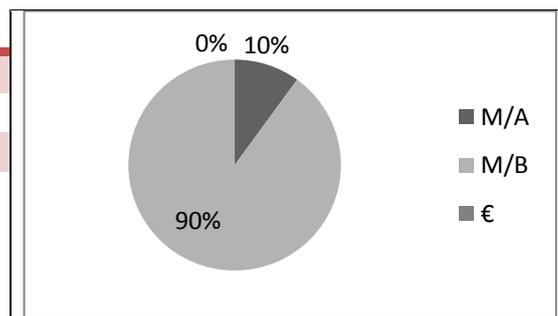
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	0
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	13
EQUILIBRIO entre tendencias €	7
Total de entrevistas	20



El 65% de los entrevistados manifestaron que su cuerpo fue protagonista activo en situaciones como recreos, pausas, o educación física. Un 35% expreso que a estas situaciones antes mencionadas se sumaban otras como clases de artística, clases especiales y en algunas oportunidades clases de materias troncales.

Indicador: uniforme

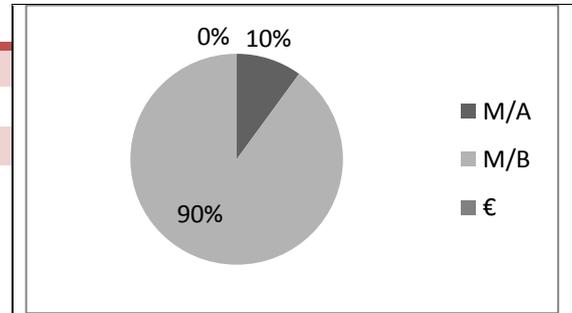
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	2
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	18
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 90% manifiesta haber utilizado uniformes en más del 50% de su escolaridad, contra un 10% que expresa haber utilizado uniformes en menos del 50% de su formación.

Indicador: **Rituales en la transición de espacios**

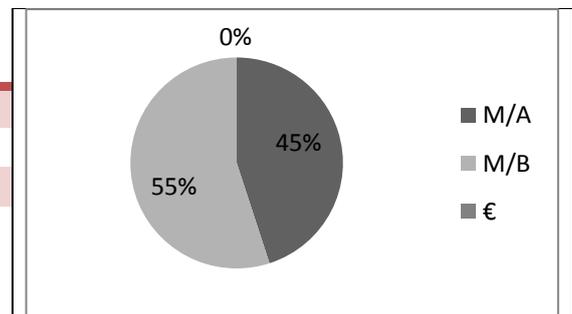
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	2
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	18
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 90% manifiesta haber transitado por rituales corporales estructurados en más del 50% de su escolaridad, contra un 10% que expresa haber rituales corporales estructurados en menos del 50% de su formación.

Indicador: **contacto físico con compañeros en situaciones de EyA**

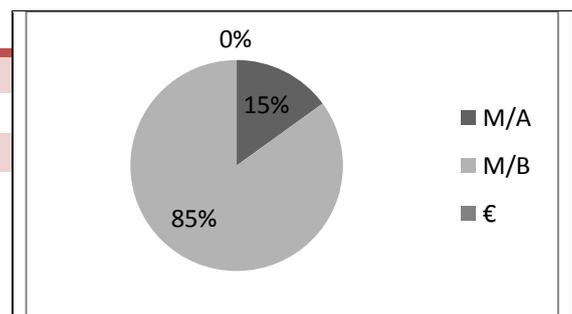
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	9
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	11
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 45% de los entrevistados afirma haber transitado por situaciones de enseñanza y aprendizaje con posibilidades de contacto físico con compañeros. El 55% manifiesta no haber tenido frecuentemente esta posibilidad.

Indicador: **Escenas significativas**

MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	3
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	17
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 85% de los entrevistados expresa tener un registro más fuerte de escenas escolares, de enseñanza y aprendizaje, donde predomina una comunicación unidireccional, una marcada relación asimétrica sin posibilidades de interacción ni construcción de los conocimientos. El 15% manifestó tener un registro de estas situaciones de aprendizaje donde la comunicación era más horizontal, la relación más simétrica y donde existía la posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.

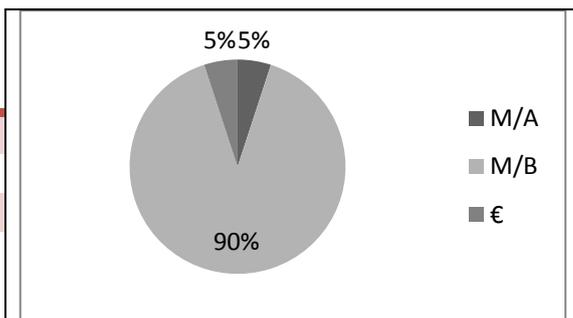
Resultado general de la educación formal dentro de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.

Resultados obtenidos por la sumatoria de ítems en cada entrevista (anexo 2 – planilla 3)

ENTREVISTAS	EDUCACIÓN FORMAL						MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	TENDENCIA
	1	2	3	4	5	6			
1	7	11	8	2	1	0	26	3	Medio a bajo
2	8	5	6	4	5	1	19	10	Medio a bajo
3	3	6	15	2	1	2	24	5	Medio a bajo
4	10	5	12	1	1	0	27	2	Medio a bajo
5	3	8	11	4	3	0	22	7	Medio a bajo
6	2	9	6	2	1	0	17	3	Medio a bajo
7	0	6	8	5	4	6	14	15	equilibrio
8	3	9	5	3	2	2	17	7	Medio a bajo
9	7	11	8	0	3	0	26	3	Medio a bajo
10	2	14	7	2	4	0	23	6	Medio a bajo
11	6	8	10	2	1	2	24	5	Medio a bajo
12	1	12	10	4	2	0	23	6	Medio a bajo
13	4	11	6	6	0	2	21	8	Medio a bajo
14	3	2	12	3	2	2	17	7	Medio a bajo
15	5	6	6	4	7	0	17	11	Medio a bajo
16	2	7	8	2	7	3	17	12	Medio a bajo€
17	3	5	5	5	7	4	13	16	Medio a alto
18	2	12	9	0	1	0	23	1	Medio a bajo
19	0	10	14	2	2	1	24	5	Medio a bajo
20	6	11	7	3	1	1	24	5	Medio a bajo

Trayectoria educativa; educación formal

MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	1
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	18
EQUILIBRIO entre tendencias €	1
Total de entrevistas	20

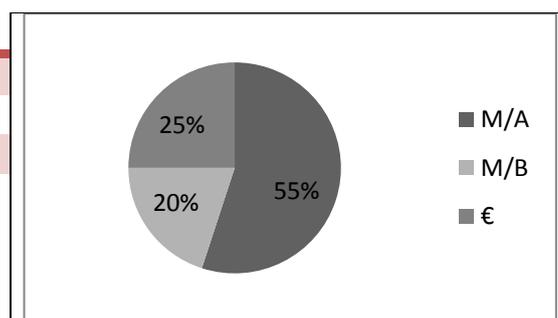


En el 90% de las entrevistas se evidencia una media a baja implicancia de lo corporal dentro de la educación formal en los diferentes niveles. Un 5% de los entrevistados manifiestan una media a alta implicancia de lo corporal y lo mismo ocurre con el 5% donde aparece cierto equilibrio entre los dos polos.

Resultados por indicador de la EDUCACIÓN NO FORMAL dentro de la variable trayectoria educativa, en las 20 entrevistas.

Indicador: Distribución del espacio

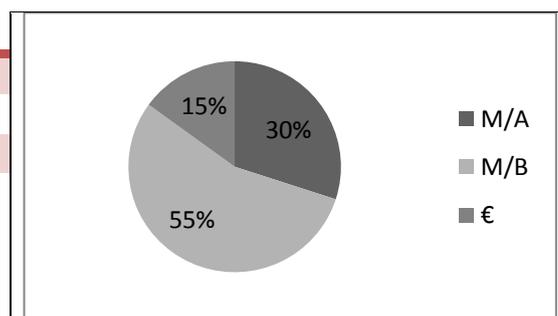
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	11
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	4
EQUILIBRIO entre tendencias €	5
Total de entrevistas	20



En el 55% de las entrevistas es posible observar el tránsito por situaciones de enseñanza y aprendizaje en espacios semiestructurado a desestructurados, dando la posibilidad de una nivel de medio a alto de implicancia de lo corporal. En un 25% se observa cierto equilibrio entre los polos baja /alta implicancia de lo corporal. Y en un 20% la tendencia a una media a baja implicancia de lo corporal, dada por el uso de espacios estructurados.

Indicador: Nivel de actividad corporal

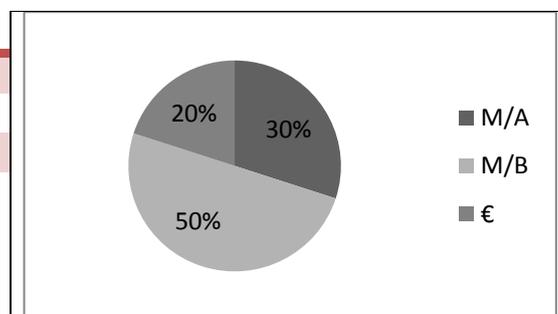
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	6
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	11
EQUILIBRIO entre tendencias €	3
Total de entrevistas	20



En el 55% el nivel de actividad corporal va de medio a bajo, mientras en un 30% va de medio a alto. En un 15% se da un equilibrio de este nivel de actividad corporal.

Indicador: **contacto físico**

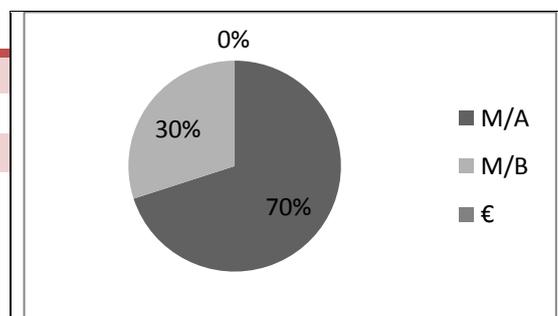
MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	6
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	10
EQUILIBRIO entre tendencias €	4
Total de entrevistas	20



El 30% de los entrevistados manifestaron haber transitado por situaciones de enseñanza y aprendizaje donde les fue posible mantener medio a alto nivel de contacto corporal con sus compañeros dentro de las mismas; el 50% expresa no haber tenido esta posibilidad de interacción; mientras el 20% afirmaron que esta posibilidad fue variando de acuerdo a las diferentes experiencias transitadas, redundando en cierto equilibrio entre las dos tendencias (alto/bajo)

Indicador: **escenas significativas**

MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	14
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	6
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



El 30% de los entrevistados expresa tener un registro más fuerte de escenas escolares, de enseñanza y aprendizaje, donde predomina una comunicación unidireccional, una marcada relación asimétrica sin posibilidades de interacción ni construcción de los conocimientos. El 70% manifestó tener un registro de estas situaciones de aprendizaje donde la comunicación era más horizontal, la relación más simétrica y donde existía la posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.

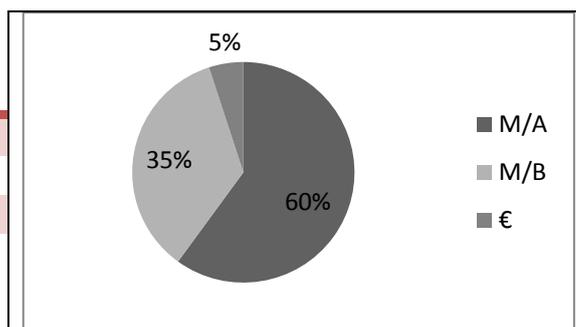
Resultado general de la educación NO formal dentro de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.

Resultados obtenidos por la sumatoria de ítems en cada entrevista (anexo2 – planilla 3)

Educación NO formal									
entrevistas	1	2	3	4	5	6	MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	TENDENCIA
1	4	0	1	2	5	0	5	7	Media a alta€
2	0	0	6	1	2	9	6	12	Media a alta
3	0	2	4	1	0	2	6	3	Media a baja
4	0	6	1	2	3	6	7	11	Media a alta
5	0	0	2	1	1	8	2	10	Media a alta
6	3	3	2	1	0	6	8	7	Media a baja€
7	3	1	1	1	3	3	5	7	Media a alta€
8	2	2	2	2	0	7	6	9	Media a alta€
9	6	2	5	1	0	4	13	5	Media a baja
10	0	4	1	3	6	1	6	10	Media a alta
11	4	1	2	5	1	2	7	8	Media a alta€
12	1	2	4	1	8	5	7	14	Media a alta
13	6	5	1	1	1	1	12	3	Media a baja
14	2	1	6	6	0	0	9	6	media a baja
15	3	0	3	5	0	1	6	6	Equilibrio
16	0	1	1	3	2	5	2	10	Media a alta
17	0	3	2	1	2	7	5	10	Media a alta
18	8	3	0	0	0	1	11	1	Media a baja
19	0	0	7	2	0	0	7	2	Media a baja
20	4	1	2	0	5	6	7	11	Media a alta

Trayectoria educativa; educación NO formal

MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	12
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	7
EQUILIBRIO entre tendencias €	1
Total de entrevistas	20



En el 35% de las entrevistas se evidencia una media a baja implicancia de lo corporal dentro de la educación NO formal. Un 60% de los entrevistados manifiestan una media a alta implicancia de lo corporal y en el 5% aparece cierto equilibrio entre los dos polos.

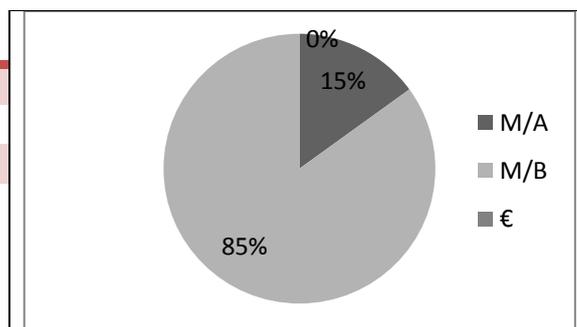
Resultado general de la variable TRAYECTORIA EDUCATIVA, por entrevista.

Resultados obtenidos por la sumatoria de ítems tanto de educación formal como de educación NO formal, en cada entrevista.

ENTREVISTA	TRAYECTORIA EDUCATIVA						TENDENCIA DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA EN GENERAL
	FORMAL		NO FORMAL		TOTAL		
	MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	MEDIO A BAJO	MEDIO A ALTO	
1	26	3	5	7	31	10	MEDIA A BAJA
2	19	10	6	12	25	22	MEDIA A BAJA€
3	24	5	6	3	31	9	MEDIA A BAJA
4	27	2	7	11	34	13	MEDIA A BAJA
5	22	7	2	10	24	17	MEDIA A BAJA
6	17	3	8	7	25	10	MEDIA A BAJA
7	14	15	5	7	19	22	MEDIA A ALTA€
8	17	7	6	9	23	16	MEDIA A BAJA
9	26	3	13	5	39	8	MEDIA A BAJA
10	23	6	6	10	29	16	MEDIA A BAJA
11	24	5	7	8	31	13	MEDIA A BAJA
12	23	6	7	14	30	20	MEDIA A BAJA
13	21	8	12	3	33	11	MEDIA A BAJA
14	17	7	9	6	26	13	MEDIA A BAJA
15	17	11	6	6	23	17	MEDIA A BAJA
16	17	12	2	10	19	22	MEDIA A ALTA€
17	13	16	5	10	18	26	MEDIA A ALTA
18	23	1	11	1	34	2	MEDIA A BAJA
19	24	5	7	2	31	7	MEDIA A BAJA
20	24	5	7	11	31	16	MEDIA A BAJA

Trayectoria educativa

MEDIA A ALTA implicancia de lo corporal(M/A)	3
MEDIA A BAJA implicancia de lo corporal(M/B)	17
EQUILIBRIO entre tendencias €	0
Total de entrevistas	20



En el 85% de los entrevistados se evidencia una media a baja implicancia de lo corporal dentro de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, mientras que en un 15% es posible ver una media a alta implicancia de lo corporal.

Análisis

Disponibilidad corporal:

De los resultados expuestos es posible hacer el siguiente análisis:

En general (un 75%) el tamaño de los consultorios y el tipo de mobiliario disponible (un 55%) no favorecerían la implicancia a lo corporal dentro de la práctica profesional; pero esta realidad, que en la mayoría de los casos no corresponden a una situación elegida, se ve contrarrestada por un alto porcentaje de entrevistados (80 %) que expresan desear para su consultorios distintos tipos de cambios (mayor amplitud, mobiliario de diferentes tamaños, alfombras/colchonetas) que posibilitarían la incorporación del cuerpo en sus prácticas.

Al analizar la posibilidad de modificación del espacio y el uso convencional o no del mobiliario vemos como la tendencia se repite, el 70% de los entrevistados expresa necesitar solo algunas veces (o nunca) modificar la ubicación del mobiliario y el uso convencional de los mismos.

Se observa una clara división del 50% de entrevistados que utilizan más habitualmente como soporte de acción la mesa y la pizarra, porcentaje que coincide con el plano corporal de trabajo más común del psicopedagogo, de medio a alto. La otra mitad de los entrevistados manifiesta una mayor variedad en el uso de superficies de trabajo, donde se incorpora el piso como soporte de la acción, coincidiendo también con el tipo de plano corporal predominante, en este caso un plano de medio a bajo.

Con respecto al tipo de actividades realizadas en el consultorio existe una clara tendencia a la utilización de distintos tipos de juegos, (80%) por sobre las “actividades en papel”, estos juegos son en su mayoría (un 85%) juegos de mesa, pocos juegos con objetos y pocos o ningunos juegos corporales. Si a esto le sumamos el porcentajes de entrevistados que manifiestan trabajar más comúnmente con actividades en papel sobre la mesa, se hace evidente una media a baja implicancia de lo corporal en el tipo de actividades y juegos desarrollados dentro de la práctica profesional.

Todo lo antes analizado coincide con la percepción que el psicopedagogo tiene de su nivel de actividad corporal dentro del consultorio, pues un 60% de los entrevistados manifiesta que este nivel va de medio a bajo.

Trayectoria educativa:

De los resultados expuestos es posible hacer el siguiente análisis:

Análisis de la diferencia entre la educación formal y No formal dentro de la trayectoria educativa

Dentro de la educación formal de la trayectoria educativa, es posible observar una marcada tendencia entre media a baja implicancia de lo corporal, pues el 90% de las entrevistas entran dentro de este rango; solo el 5% muestra un nivel de media a alta implicancia y otro 5% corresponde a cierto equilibrio.

En lo que respecta al análisis de la educación no formal la tendencia no es tan marcada pero existe una clara inclinación a un nivel medio a alto de protagonismo del cuerpo dentro de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, pues los resultados dejan ver un 60% contra un 35% que resulta con un nivel entre medio y bajo de implicancia de lo corporal y un 5% con cierto equilibrio.

Si analizamos la trayectoria educativa en general donde se suman y complementan educación formal y educación no formal, el resultado evidencia un 85% de las entrevistas entre medio a bajo nivel de implicancia de lo corporal, contra un 15% entre medio y alto protagonismo de lo corporal en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comparación entre educación formal y no formal en el total de las 20 entrevistas

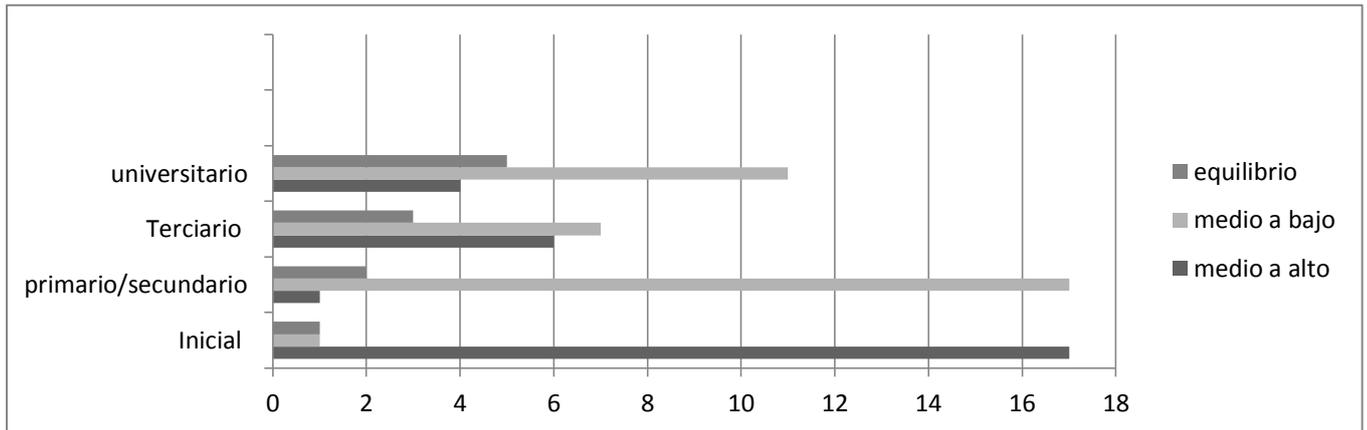
Como ya se ha podido vislumbrar en el apartado de los resultados de la investigación, existe una clara diferencia en el nivel de implicancia de lo corporal, entre la educación formal y la no formal, en la primera se encuentra una fuerte tendencia de medio a bajo nivel de implicancia de lo corporal (90%) mientras en la educación no formal la tendencia se da en el sentido opuesto con un 60% de medio a alto nivel de implicancia de lo corporal en las situaciones de E y A.

Análisis intra - entrevistas

Dentro de la variable trayectoria educativa y a partir de los datos volcados en las planillas del anexo 1, fue posible observar diferencias en los niveles de implicancia de lo corporal, en los diferentes niveles de la educación formal. Diferencias que se pueden visualizar en el anexo 2 – planilla 4 que aquí se resume:

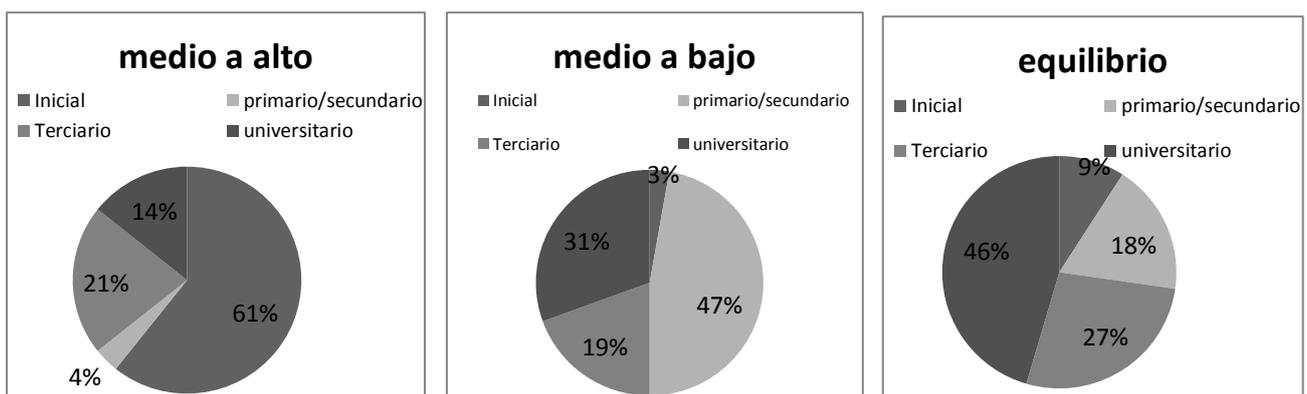
	Inicial	primario/secundario	Terciario	universitario		
medio a alto	17	1	6	4		
medio a bajo	1	17	7	11		
equilibrio	1	2	3	5		
en blanco	1	0	4	0		
total	20	20	20	20		

Análisis por nivel de escolaridad



Aquí podemos observar cómo se invierte absolutamente la tendencia entre los niveles inicial y primario/secundario, con una fuerte tendencia de un nivel medio a alto en inicial y una fuerte tendencia de medio a bajo en el nivel primario/secundario.

Análisis por nivel de implicancia de lo corporal



Nivel de implicancia de lo corporal en los diferentes niveles de la educación formal

En el nivel inicial se observa una clara tendencia a un nivel entre medio y alto de implicancia de lo corporal dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un 61% de las entrevistas contra un 4% entre medio y alto en el nivel primario/secundario.

En el nivel de escolaridad primaria/secundaria existe una marcada tendencia a un nivel entre medio y bajo de implicancia de lo corporal, con un 47% de las entrevistas en este rango contra un 3% en el nivel inicial.

Es posible ver como se invierte absolutamente la situación al pasar del nivel inicial al nivel de escolaridad primaria y secundaria, caracterizándose el primero por una marcada tendencia a altos niveles de implicancia de lo corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evidenciándose en el nivel primario y secundario un abrupto cambio, pues la tendencia aquí está marcada por la baja implicancia de lo corporal.

En lo que respecta a los niveles terciario y universitario, existe una leve tendencia a una mayor implicancia de lo corporal en el terciario sobre el universitario con la diferencia de 21% sobre el 14% en el universitario. Y a su vez en este nivel se observa un 31% de baja implicancia de lo corporal sobre un 19% de la misma en el nivel terciario.

Aun así es posible apreciar que en los niveles superiores de formación no es tan clara y marcada la tendencia a un mayor o menor protagonismo del cuerpo en la enseñanza, como si lo es cuando se comparan los niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria.

Habiendo descrito el modo (en particular y en general) en que el psicopedagogo compromete su cuerpo dentro de la práctica profesional y luego de analizar (en particular y en general) la trayectoria educativa del mismo, es posible adentrarnos en el tercer objetivo específico de la presente tesina: determinar las relaciones significativas que existen entre las variables.

Análisis de las relaciones existentes

De los resultados expuestos de cada variable, disponibilidad corporal y trayectoria educativa (dividida en educación formal y no formal) es posible realizar diferentes niveles de análisis de correlación, uno general que relacione la trayectoria educativa con la disponibilidad corporal, otro nivel de análisis más específico que involucre a la trayectoria educativa en sus dos componentes (la educación formal y la NO formal), y otro nivel de análisis, más profundo, que incorpore datos cualitativos aportados por los entrevistados y que son de gran utilidad a la hora del análisis global de los resultados obtenidos.

Análisis de correlación entre las variables: “trayectoria educativa” y “disponibilidad corporal”

Entrevistas	Trayectoria educativa Total	Disponibilidad corporal	Tipo de relación
1	medio a bajo	medio a alto	sin correlación.
2	medio a bajo€	medio a alto €	sin correlación
3	medio a bajo	medio a bajo€	correlación
4	medio a bajo	medio a alto	sin correlación
5	medio a bajo	equilibrio	sin correlación
6	medio a bajo	medio a alto €	sin correlación
7	medio a alto€	medio a alto	correlación
8	medio a bajo	medio a bajo	correlación
9	medio a bajo	medio a bajo	correlación
10	medio a bajo	medio a bajo	correlación
11	medio a bajo	medio a alto€	sin correlación
12	medio a bajo	medio a alto	sin correlación.
13	medio a bajo	medio a bajo	correlación
14	medio a bajo	medio a bajo	correlación
15	medio a bajo	medio a bajo€	correlación
16	medio a alto€	medio a alto	correlación
17	medio a alto	medio a bajo	sin correlación
18	medio a bajo	medio a bajo	correlación
19	medio a bajo	medio a bajo	correlación
20	medio a bajo	medio a bajo	correlación

Correlación entre trayectoria educativa y disponibilidad corporal

Con correlación	12
Sin correlación	8
TOTAL	20



Es posible observar una alta correlación entre la trayectoria educativa y la disponibilidad corporal del psicopedagogo, pues en un 60% de las entrevistas se ha dado esta relación.

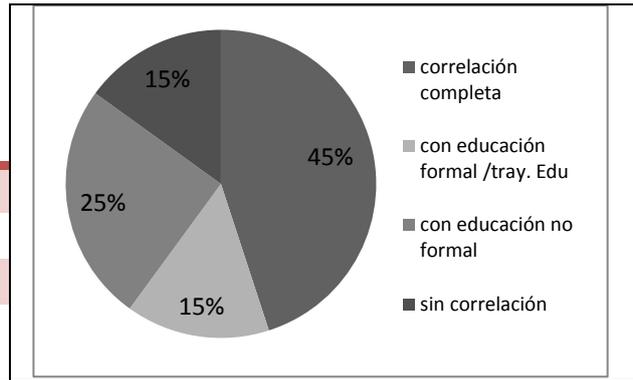
Aun así, para acercarnos a un análisis más profundo, veremos en qué medida esta correlación incluye o no a ambos componentes de la trayectoria educativa, la educación formal y la no formal, tratando de indagar donde se da una correlación completa y donde la correlación es parcial. (Anexo 3 planilla 2)

Análisis de correlación más específico que involucra a la trayectoria educativa en sus dos componentes (la educación formal y la NO formal)

entrevista	Trayectoria educativa			Disponibilidad corporal	tipo de relación
	Educación formal	Educación no formal	Total		
1	medio a bajo	medio a alto€	medio a bajo	medio a alto	con educación no formal.
2	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo€	medio a alto €	con educación no formal
3	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo€	correlación completa
4	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo	medio a alto	con educación no formal
5	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo	equilibrio	sin correlación
6	medio a bajo	medio a bajo €	medio a bajo	medio a alto €	sin correlación
7	equilibrio	medio a alto€	medio a alto€	medio a alto	correlación completa
8	medio a bajo	medio a alto€	medio a bajo	medio a bajo	con educación formal/Tra. Edu
9	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	correlación completa
10	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo	medio a bajo	con educación formal/Tra. Edu
11	medio a bajo	medio a alto€	medio a bajo	medio a alto€	con educación no formal
12	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo	medio a alto	con educación no formal.
13	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	correlación completa
14	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	correlación completa
15	medio a bajo	equilibrio	medio a bajo	medio a bajo€	correlación completa
16	medio a bajo€	medio a alto	medio a alto€	medio a alto	correlación completa
17	medio a alto	medio a alto	medio a alto	medio a bajo	sin correlación
18	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	medio a bajo	correlación completa
19	medio a bajo	medio a bajo €	medio a bajo	medio a bajo	correlación completa
20	medio a bajo	medio a alto	medio a bajo	medio a bajo	con educación formal/Tra. Edu

Correlación entre trayectoria educativa (discriminada la educación formal de la educación NO formal,) y disponibilidad corporal

correlación completa	9
con educación formal/Tra. Educativa	3
con educación no formal	5
sin correlación	3



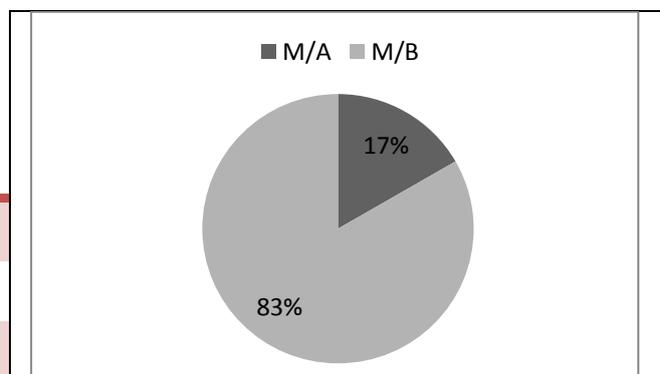
Hasta aquí podemos analizar cómo el 60% de correlación que existía entre trayectoria educativa y disponibilidad corporal se puede dividir en un 45% de correlación completa, es decir que tanto la educación formal, como la No formal y la disponibilidad corporal presentan la misma tendencia, y un 15% donde la correlación está dada en todos los componentes menos en la educación no formal. Se puede visualizar como el 40% que en el primer análisis se plantea como ausencia de correlación (con la trayectoria educativa en general) se divide en un 15% que mantiene esta ausencia de correlación, pero existe un 25% que, aunque la correlación no se dé con la sumatoria de la trayectoria educativa, si se da en uno de sus componentes, la educación NO formal.

Análisis de las tendencias que se repiten en los distintos niveles de correlaciones.

1º nivel de análisis (correlación entre trayectoria educativa en general y la disponibilidad corporal)

Dentro de las 12 entrevistas que correlacionaron: análisis de tendencia M/A;M/B disponibilidad corporal

tendencia	cantidad
Media a alta disponibilidad corporal	2
Media a baja disponibilidad corporal	10



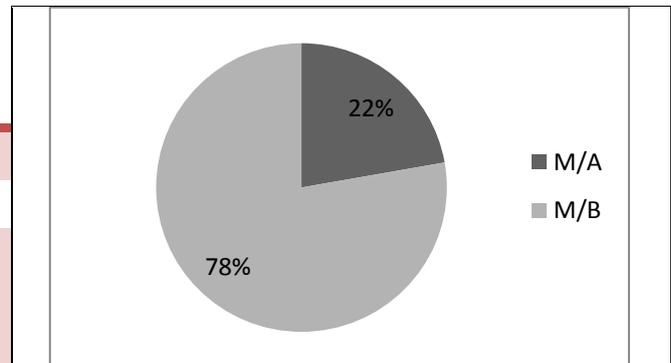
Así podemos ver como del 60% de entrevistas donde se encontró correlación con la trayectoria educativa, el 83% presentó una tendencia de media a baja disponibilidad

corporal. Mientras que solo el 17% presentó una tendencia de media a alta disponibilidad corporal.

2º nivel de análisis: Correlación entre trayectoria educativa (discriminada la educación formal de la educación NO formal,) y disponibilidad corporal.

Dentro de las 9 entrevistas con correlación completa: análisis de tendencia a M/A;M/B disponibilidad corporal

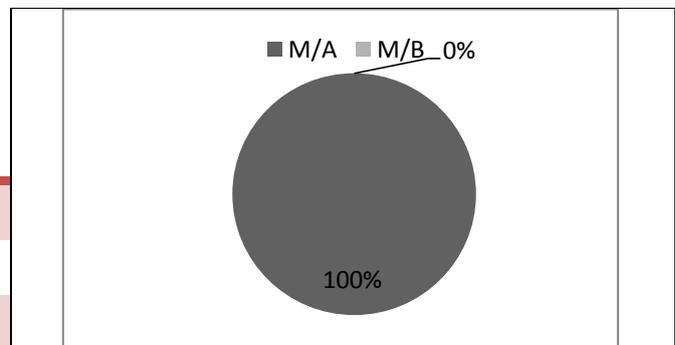
tendencia	cantidad
M/A	2
M/B	7



Aquí es posible observar un predominio de encuestas que revelan una meda a baja implicancia de lo corporal en correlación con el tipo de implicancia de lo corporal durante la trayectoria educativa.

Dentro de las 5 entrevistas que correlacionan con educación NO formal: análisis de tendencia a M/A;M/B disponibilidad corporal

tendencia	cantidad
M/A	5
M/B	0



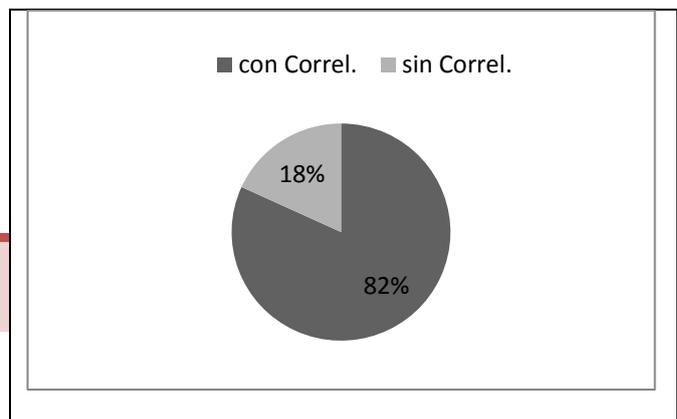
Aquí podemos ver como en las entrevistas donde la disponibilidad corporal correlacionó con la educación no formal, la tendencia se da hacia una media a alta disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional.

Así como se pudo apreciar en el análisis de la educación formal en comparación con el análisis de la educación NO formal, donde en la primera la tendencia era hacia una media a baja implicancia de lo corporal, y en la educación NO formal hacia una media a alta

implicancia de lo corporal, aquí podemos ver como cuando la correlación es completa, o cuando se da con la educación formal, la tendencia es hacia una media a baja disponibilidad corporal del psicopedagogo, en cambio cuando la correlación se da con la educación NO formal la tendencia es en un 100% hacia una media a alta disponibilidad corporal.

De 11 entrevistas donde en los dos componentes de la Trayectoria educativa se dio la misma tendencia

con Correlación	9
sin Correlación	2



Esto da un panorama de la incidencia que la trayectoria educativa, (cuando tanto la educación formal como la educación NO formal mantienen la misma tendencia en lo que respecta a la implicancia de lo corporal), tiene sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo, ya que de las 11 entrevistas donde esto se observa en el 82% se da la mencionada correlación.

Análisis de correlación, más profundo, que incorpora datos cualitativos aportados por los entrevistados.

Algunos datos aportados por los entrevistados, que tienen que ver con el marco teórico desde el cual trabajan, la experiencia laboral, y la especialización adquirida, brindan otra posibilidad de análisis. Mostrando como en algunos casos estas especializaciones, experiencias o marco teórico refuerzan la correlación existente:

- En algunos casos donde existe una marcada tendencia hacia una media a alta disponibilidad corporal, encontramos referencias a experiencia en trabajos con nivel inicial, con TEA, como AT, con un enfoque psicoanalítico y/o sistémico.
- En casos en los que la tendencia es hacia una media a baja disponibilidad corporal encontramos referencias a experiencia de trabajos en nivel primario, abordajes en consultorio que tienen que ver con las neurociencias, lo reeducativo y el trabajo específico con dificultades de aprendizaje.

Conclusiones

A partir de los análisis realizados es posible intentar concluir acerca de diferentes puntos:

- Respecto a la hipótesis secundaria: “Una trayectoria educativa marcada por un fuerte protagonismo de lo intelectual por sobre lo corporal, incidiría sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo generando una tendencia a la escisión cuerpo – mente dentro de su práctica profesional”

Estamos en condiciones de afirmar la validez de dicha hipótesis y de agregar lo siguiente: “Una trayectoria educativa marcada por un fuerte protagonismo de lo intelectual por sobre lo corporal, donde prevalece una media a baja implicancia de lo corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incide notoriamente sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo generando una tendencia a la escisión cuerpo – mente dentro de su práctica profesional, redundando en media a baja disponibilidad corporal”.

- Respecto a la hipótesis secundaria: “Una trayectoria educativa atravesada por experiencias donde se ha incluido el cuerpo en situaciones de enseñanza y aprendizaje, incidiría sobre la disponibilidad corporal del psicopedagogo generando una tendencia a la integración cuerpo – mente dentro de su práctica profesional”

No es posible en la presente investigación afirmar la validez de esta segunda hipótesis, pues solo en 3 de las 20 entrevistas se dio este tipo de situación, pero aún así a partir de los análisis realizados con respecto al componente Educación NO formal dentro de la trayectoria educativa, cuando en el mismo la tendencia se presentó hacia una media a alta implicancia de lo corporal, incidió significativamente en la disponibilidad corporal del psicopedagogo en este sentido.

- Respecto a la hipótesis principal: “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”

Es posible concluir lo siguiente: *“la manera en la que el psicopedagogo ha podido involucrar su cuerpo en situaciones de enseñanza y aprendizaje dentro de su trayectoria educativa, incide significativamente sobre la disponibilidad corporal manifiesta en su*

práctica profesional, especialmente cuando los dos componentes de la trayectoria educativa, la educación formal y la educación no formal, mantienen la misma tendencia con respecto a la implicancia de lo corporal dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje."

Es importante destacar:

- por un lado el carácter exploratorio de la presente investigación, dada la falta de estudios sobre el tema e hipótesis planteadas.
- por otro lado el tamaño de la muestra que no es representativa de población total de psicopedagogos en la ciudad de mar del plata.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, es necesario posicionar a la presente investigación como un primer acercamiento que abre el camino a investigaciones posteriores, o al menos abre la posibilidad de pensar más seriamente en el tipo de formación por la que transitamos y ya que no nos es posible modificar a nivel estructural cuestiones que tienen que ver con los distintos niveles de la educación formal, al menos podemos desde aquí dejar planteada la necesidad de repensar nuestra formación como psicopedagogos.

Consideraciones finales

A partir de los resultados, análisis y conclusiones de la presente tesina, se ha podido comprobar la importancia que tiene la trayectoria educativa, específicamente la forma en la que el psicopedagogo ha podido implicar su cuerpo dentro de estos procesos, en el nivel de disponibilidad corporal que luego manifiesta dentro de su práctica profesional. Y posicionados desde una mirada clínica psicopedagógica, donde uno de los más importantes roles del psicopedagogo reside en brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce aprender, no deberíamos perder de vista que: *"...necesitamos nutrir nuestra propia autoría, y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y desde allí, abrir espacios de creatividad"*

Pero es aquí donde debemos preguntarnos... ¿Cómo nutrimos nuestra capacidad de juego... nuestra autoría? Como abrimos espacios de creatividad si no hemos tenido la oportunidad de transitar nosotros por estos espacios?, pues en base a los resultados

obtenidos, nuestra propia trayectoria educativa ha estado atravesada por situaciones donde lo que aparece es un “borramiento ritualizado del cuerpo”, y esto va indefectiblemente acompañado de una escasa posibilidad de investigar, preguntar, expresar, probar, errar, crear.

Si la mayoría de los psicopedagogos han transitado su trayectoria educativa, con una fuerte escisión entre la dimensión corporal y la dimensión intelectual, como lo evidencia la presente investigación, es esperable que luego tiendan a reproducir esta situación. Es por esto que se hace necesario analizar ¿qué pasa con nuestra corporalidad? porque sabemos que lo que instrumentalizamos con ella dentro del contexto de nuestra práctica no es inocuo, el grado de disponibilidad corporal es definitivamente facilitadora u obstaculizadoras de espacios de encuentro, pero no estaremos en condiciones de poner a disposición del otro nuestro cuerpo, si no logramos antes ponerlo a nuestra disposición, devolvernos nuestro cuerpo libre de escisiones, libre de ataduras invisibles sujetadas por la cultura en la que crecimos, es necesario para esto revisar estas sujeciones, analizarlas. Es necesaria la “...*tarea de reconstitución del contacto y vínculo consciente con el propio cuerpo...*” con la propia capacidad de crear, de pensar, de accionar. Todo esto como condición para poder desembarazarnos de lo impuesto desde la sociedad acerca de la comprensión del cuerpo y su protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y entonces poder volver a construir una significación de lo corporal dentro de la educación y sobre todo dentro de nuestra práctica profesional, significación construida desde elecciones críticas, no imposiciones externas.

CAPITULO 7

Propuestas superadora

Fundamentación

La siguiente propuesta se fundamenta en el marco teórico de la presente investigación y en sus conclusiones, poniendo en valor “el rol del cuerpo del psicopedagogo dentro de su práctica profesional”

Nosotros como psicopedagogos: ... ¿trabajamos con nuestra disponibilidad corporal?... Dentro de nuestra trayectoria educativa ¿hemos pasado por experiencias que nos permitan disponer de nuestro cuerpo, para así poder ponerlo a disposición del “otro”?

Esta investigación ha podido responder a estas preguntas, y los resultados básicamente son:

Dentro de la trayectoria educativa son escasas las experiencias que nos han permitido implicarnos desde nuestra corporeidad, no hemos podido disponer de nuestro cuerpo y eso ha traído en consecuencia una escasa disponibilidad corporal dentro de la práctica profesional. Esto está en concordancia con lo expuesto en el marco teórico: Las vivencias corporales de situaciones de enseñanza y aprendizaje dejan una marca, producen “huellas mnémicas” pues las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el otro, las interacciones y el placer, o el displacer que vivenciamos dentro de estas situaciones de enseñanza y aprendizaje, van construyendo una trama de sensaciones corporales, de huellas, que en su reiteración irán creando representaciones mentales, representaciones de “cómo enseñar” de “como aprender” de cómo debemos comportarnos frente a situaciones donde el aprendizaje está en juego. *“...es necesario comprender que el cuerpo y sus experiencias son constituyentes sustantivos de nuestra subjetividad...” “... darse cuenta de la forma en la que se vive el cuerpo y el lugar a él asignado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, solo podrá ser producto de un largo y sostenido proceso de reflexión crítica sobre la forma enseñada y por lo tanto hegemónica de ser cuerpo, de ver críticamente como se construyó histórica y culturalmente esta significación y cuáles son sus consecuencias sociales y políticas en los contextos educativos actuales...”* Busani, M e Yamzon, S. 2004)

Y desde esta tesina proponemos: Si el cuerpo es producto del vínculo y la relación, y desde el cuerpo nos vinculamos y relacionamos, el trabajo con el mismo tal vez modifique esa estructura aprendida, la flexibilice, la amplíe, la haga más apta para la percepción del otro, para la puesta en acción, para desarrollar la confianza en las resonancias que a través de él tenemos y así actuar en consecuencia.

El trabajo con el cuerpo desde el vínculo con los otros y con nosotros mismos, ampliaría como psicopedagogos nuestras posibilidades de intervención, accionando a un nivel más profundo, poniéndonos en juego, e invitando así a que el otro (niño) se ponga en juego también.

Objetivo general:

Pensar espacios de formación donde el estudiante de psicopedagogía tenga la posibilidad de transitar situaciones de enseñanza y aprendizaje donde el cuerpo, la comunicación, la expresión, la percepción, el vínculo consigo mismo y con el otro, la creatividad, y el pensamiento crítico con respecto a la importancia de la corporeidad dentro de la educación y la clínica, sean protagonista de estos espacios y encuentros.

Objetivos específicos:

1. Indagar acerca de la existencia de este tipo de espacios de formación en planes de estudio de distintas facultades de psicopedagogía.
2. Indagar acerca de la existencia de este tipo de espacios en carreras afines a la psicopedagogía (docencia, psicomotricidad, docencia en modalidad especial)
3. Esbozar un plan de formación que reúna las características explicitadas en el objetivo general.

1 - De acuerdo a los objetivos planteados se presentan a continuación los resultados obtenidos luego de observar diferentes planes de estudio de distintas universidades donde se dicta la carrera de psicopedagogía. (Anexo 4)

Los planes de estudios observados corresponden a las universidades abajo nombradas:

1. UCA Universidad católica argentina – Capital Federal
2. UdeMM – Universidad privada - C.F.
3. CAECE – Universidad CAECE – C.F.

4. UAI – Universidad abierta interamericana - C.F.
5. UAI – Universidad abierta interamericana Rosario – Santa FE
6. Universidad FASTA – Mar del plata (Prof. Y lic)
7. UAA – Universidad Atlántida argentina – Mar de ajó – Bs.AS.
8. UAA – Universidad Atlántida argentina – mar del plata

En ninguno de los planes de las presentes universidades se encontró materia alguna que implique algún tipo de trabajo del alumno de psicopedagogía, con su corporeidad, su creatividad, su disponibilidad corporal.

2- Con respecto al segundo objetivo es posible observar que en la formación docente tanto de inicial como de especial encontramos materias que implican de manera específica el trabajo con la corporeidad, por ejemplo la cátedra: “Corporeidad y motricidad”

Si leemos detenidamente el marco orientador que fundamenta la incorporación de esta materia en la formación de docentes, podemos ver puntos en común con el marco teórico desarrollado en la presente tesina. Por lo que puede ser de utilidad tener en cuenta el mismo a la hora de diseñar algún plan de formación que incluya este tipo de trabajo vivencial y corporal.

Siguiendo con la búsqueda de carreras donde este tipo de trabajo está presente, se encontró dentro de la carrera de psicomotricidad en el instituto superior “Dr. Domingo Cabred” de la ciudad de Córdoba, la cátedra “Formación corporal del psicomotricista”, donde, al igual que en el desarrollo de la cátedra arriba presentada, aparecen conceptualizaciones en concordancia con el marco teórico desarrollado en la presente investigación y puede ser un material valioso, para ser tomado en cuenta en el diseño de una propuesta de formación que incluya “lo corporal” como punto de partida.

3- Observando la ausencia de espacios que brinden la posibilidad de explorar los aspectos de la corporeidad del estudiante de psicopedagogía que enriquezcan su formación, y ante las diferentes propuestas al respecto que se encuentran en carreras como lo son la formación docente y la psicomotricidad, podemos esbozar un plan de formación que reúna las características explicitadas en el objetivo general.

Diseño de plan de formación.

Se plantea la incorporación, a la formación de grado del psicopedagogo, de espacios donde el estudiante de psicopedagogía tenga la posibilidad de transitar situaciones de enseñanza y aprendizaje donde el cuerpo, la comunicación, la expresión, la percepción, el vínculo consigo mismo y con el otro, la creatividad, y el pensamiento crítico con respecto a la importancia de la corporeidad dentro de la educación y la clínica, sean protagonista de estos espacios y encuentros.

- Una formación en grupo, por vía corporal
- Una formación para la expresión.
- Una formación para la escucha del otro y de uno mismo.
- Una formación en la disponibilidad corporal.
- Una formación en la competencia relacional.
- Una formación en el desarrollo de la creatividad.

Y esto desde la confluencia de aportes del arte, la psicomotricidad y la educación, donde sea posible la práctica desde lo vivencial y desde la reflexión y construcción grupal, donde se abran espacio de autoría, donde cada uno pueda ser verdadero protagonista de su aprendizaje y crecimiento.

Objetivos

- Desarrollar la disponibilidad corporal y actitudinal.
- Acrecentar la toma de conciencia del propio cuerpo, su gestualidad, sus modos posturales, descubriendo posibilidades y límites de su propio accionar.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la capacidad de percepción del otro y de uno mismo.
- Desarrollar la capacidad de adaptación y de acción.
- Disfrutar y utilizar como recurso el caudal expresivo y comunicación del cuerpo.
- Desarrollar la capacidad de empatía.
- Valorar la importancia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje.
- Reflexionar acerca de la práctica desde la teoría que sustenta la misma.

Contenidos

- Relación con el espacio. Espacio personal, total, parcial, social, físico, escénico. Percepción del espacio en quietud y en movimiento. El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal.
- Relación con el tiempo. Las acciones motrices en relación a la música. Reproducción y creación de ritmos corporales.
- La comunicación corporal. Diferentes códigos de comunicación.
- Exploración y análisis de las percepciones y sensaciones del cuerpo. Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros.
- Exploración de diferentes formas de interactuar en el diálogo corporal. Improvisación a partir de diferentes estímulos.
- La autopercepción.
- La expresión.
- Recursos artísticos como modos de expresión.
- Recursos artísticos como estrategias de abordaje.
- Nociones básicas de psicomotricidad.

Desarrollo:

El desarrollo de este tipo de trabajos en la formación, se puede diseñar de diferentes maneras, pero es importante tener en cuenta que se necesita una continuidad en el tiempo, continuidad y extensión que respete los procesos personales, pues no se trata de “incorporar conocimientos arbitraria y compulsivamente” se trata de transitar procesos que apuntan a deconstruir, a desarmar para volver a armar, a transformar para ampliar posibilidades, y esto solo se logra en ámbitos que sean contenedores, espacios de seguridad y confianza que respeten la singularidad y los tiempos personales.

Posibilidad de desarrollo de la cátedra:

- Encuentros semanales de dos horas de duración, por al menos dos años de la formación.
- Espacio amplio, despojado, que permita la posibilidad de juego y movimiento.
- Grupos de entre 10 a 15 personas.

Posibilidad de desarrollo de los encuentros

- Trabajo previo de caldeamiento.
- Trabajo central de diferentes tipos; técnicas de expresión corporal, sin o con con objetos como mediadores de la comunicación, técnicas de arte dramático, técnicas de animación de títeres y/u objetos, técnicas de artes plásticas.
- Espacios de búsqueda personal tanto como de juego y comunicación con el otro.
- Técnicas de relajación.
- Reflexiones de lo trabajado. Cierre.

A manera de cierre

La presente propuesta es una invitación a pensar la formación en lo corporal, en lo comunicacional, en lo expresivo y creativo, como recurso del psicopedagogo.

La disponibilidad corporal es un saber aprendido, esta propuesta apunta a eso a generar espacios donde este saber circule, la disponibilidad corporal se pone en juego abriendo la posibilidad de in-corporarnos sin escisiones, al trabajo de brindar espacios para poder ser.

Lista de referencias bibliográficas

Aucouturier, B; Darrault, I; Empinet, J. (1985) *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: científico – medica.

Benbenaste N. (1996) *Singularidad psíquica y sus formas operativas*. Mimeo. UNLZ

Bernard, M (1980). *El cuerpo*. Argentina. Editorial Paidós.

Bernet, Jaume Trilla (2008) "La educación no formal". Periódico provincial interescolar. Escuela de papel" N°10 Junio 2008

Calmels, D (1997) *Cuerpo y saber*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas

Calmels, D. (2004) *El cuerpo cuenta*. Buenos aires . El Farol.

Craig, E.G. (1995) *El arte del teatro*. México. Grupo editorial Gaceta. S.A.

Dolto, Françoise (2012) *La imagen inconsciente del cuerpo*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires. Paidós

Fernández, A (2005). *Psicopedagogía en psicodrama; habitando el jugar*. Buenos aires. Nueva Visión.

Fernández, A (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos aires. Nueva Visión.

Fernández, A. (2009) *Poner en juego el saber; psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A. (2010). *La inteligencia atrapada; abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Argentina, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A (2010*). *Los idiomas del aprendiente; análisis de modalidades de enseñanza en familias escuelas y medios*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión

García Núñez, J. A. & Fernández, V. F. (1996) *Juego y psicomotricidad*. Madrid, España: CEPE.

- Knapp, Mark L. (1982) *La comunicación no verbal; El cuerpo y el entorno* Editorial Paidós Ibérica.
- Müller, M . (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica*. 6ª ed. Argentina. Bonum
- Paín, S (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento; la función de la ignorancia I*. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S (1987). *La génesis del inconsciente; la función de la ignorancia II*. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (2010). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. 1ªed., 29ª reimp. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Pastor Pradillo, J.L. (2002) *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona. INDE publicaciones.
- Ramos, F. (1979) *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Recio, C.M. (2009) "*Escuela, espacio y cuerpo*", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 127-139.
- Sassano, M. (2003) *Cuerpo, tiempo y espacio: principios básicos de la psicomotricidad*. Buenos aires. Editorial Stadium
- Terigi, Flavia (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Fundación Santillana.
- Visca, J.(2008) *Clínica psicopedagógica; epistemología convergente*. 2ª ed. Buenos Aires. Visca & Visca editores.

Lista de referencias (webgrafía)

Busani, Marta e Yamzon, Sandra (2008) *El cuerpo... un eclipse a develar en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Rev. Psicopedagogía. 2008, vol.25, n.76. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862008000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.

Cardarelli, Graciela y Waldman, Lea, (2009) *Educación Formal, No Formal e Informal y sus parecidos de familia* - Este trabajo es parte de un documento mayor, que se utiliza en la Cátedra de Educación No Formal, de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Argentina. Graciela Cardarelli – socióloga - y Lea Waldman – Lic. en Ciencias de la Educación, son titular y adjunta respectivamente de dicha Cátedra. Recuperado de http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc_ed_no_formal_graciela_cardarelli.pdf

Dacunha, A; González, D ; Heredia, A ;Romero, J. ; Méndez, A. (2006) *Una exploración desde la academia y el ejercicio de la fisioterapia* (Trabajo de grado en Carrera de fisioterapia dirigida por la profesora Martha Torres Baquero) Facultad de desarrollo humano de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá. Colombia. Recuperado de <http://www.docstoc.com/docs/20379418/DISPONIBILIDAD-CORPORAL-Una-exploraci%C3%B3n-desde-la-academia-y-el>

Fossati, M C y Busani, M. (2004) *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela* Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía • Año VI • Nº 1, 2004 - CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.revistapilquen.com.ar%2FPsicopedagogia%2FPsico1%2F1_Fossati-Busani_Cuerpo.pdf&ei=7kF1UoO6DpW34AOwuoHYAg&usg=AFQjCNHLXI2dG4_dbNIT7zt_f455PIGIV9w&sig2=-6-uyu9QVDINgxecDV4PqQ

Gómez, J. (2002; 1) Citado por Mario Alberto Romero en Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Pedagogía de la Formación del Profesorado "La formación docente de grado en el nivel inicial: tensiones entre las nociones de cuerpo y corporeidad" de la Revista Ser Corporal Nº4 – Septiembre 2010 – ISSN 1852-1878 recuperado de :

<http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3405414.pdf&ei=tT91UslHlr7kQe9kYC4Ag&usg=AFQjCNHJ9KQNIYW874lseihaDgxizXgOiQ&sig2=-mQ4pxgn3qX6mOWUw9Tbzq>

Kazmierczak, Ana (2012). *Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia*. Recuperado en noviembre del 2012 de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica_psicopedagogica_Modelos_y_paradigmas_a_lo_largo_de_.pdf

Lotito Catino, Franco. (2009) *Arquitectura psicología espacio e individuo* Revista AUS [en línea]. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/aus/n6/art03.pdf>

Mario Alberto Romero (2010) “*La formación docente de grado en el nivel inicial: tensiones entre las nociones de cuerpo y corporeidad*” de aparición en la Revista “SER CORPORAL” Nº 4. Recuperado de <http://revistasercorporal4for.blogspot.com.ar/>

Schávelzon, Daniel (1989) “*Sarmiento y la Escuela Modelo Catedral al Norte (1860)*”, Summa temática, Nº33, Buenos Aires, 1989, p. 19. Citado en Toranzo, V. A. (2007) *¿Pedagogía vs Arquitectura?* Recuperado de : <http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.udesa.edu.ar%2Ffiles%2FMAEEDUCACION%2FRESUMENCORREGIDOTORANZO.PDF&ei=tkR1Up3KF8X54APwmYCoDw&usg=AFQjCNFSM5JYEe9diiFKyRW6Q3t6l20jbQ&sig2=RDjMceWQXGDrf9AuLuRKZg>

Terigi, Flavia (2007) “*Las trayectorias escolares*” Ministerio de educación. Recuperado de http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wAccion=news&wid_news=1368

Terigi Flavia. (2010) *CONFERENCIA “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”* 23 de febrero de 2010 Santa Rosa- La Pampa – recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

<http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/>

Toranzo, V. A. (2007) *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa Universidad de San Andrés Orientadora: Inés Aguerrondo Buenos Aires, Abril de 2007.

Recuperado de:

<http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.udesa.edu.ar%2Ffiles%2FMAEEDUCACION%2FRESUMENCORREGIDOTORANZO.PDF&ei=tkR1Up3KF8X54APwmYCoDw&usg=AFQjCNFSM5JYEe9diIFKyRW6Q3t6l20jbQ&sig2=RDjMCEWQXGDrf9AuLuRKZg>

Valsagna, A. (2009) *La formación corporal del psicomotricista: un cómo y un porqué, de un saber que se in-corpora*. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales ISSN: 1577-0788. N° 33. Vol 9 (1) pag. 85 a 94 recuperado de:

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unizar.es%2Fpsicomotricidad%2Fblog%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F10%2F33-revista-iberoamericana-de-psicomotricidad.pdf&ei=5Uh1UpDqNsXokQem34EI&usg=AFQjCNF9HLhOsFwekqa4dZj5pNyiiRhc4Q&sig2=-jp_UPEeV0g3igppvc22IA

Anexos



ANEXOS