A top-down photograph of children's hands and arms as they play with colorful, three-dimensional letters on a white surface. The letters are scattered and some are being arranged into words like 'ESCUELA' and 'AMIGO'. A child in a pink jacket is on the left, and another in a dark jacket is at the top. The letters are in various colors including red, yellow, green, blue, and purple.

Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes

La especificidad de la intervención psicopedagógica

**Norma Filidoro, Patricia Enright,
Carla Lanza, Susana Mantegazza (coordinadoras)**

Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes

Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes

La especificidad de la intervención
psicopedagógica

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza,
Susana Mantegazza (coordinadoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Decano
Ricardo Manetti

Vicedecana
Graciela Morgade

Secretario General
Jorge Cugliotta

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

**Secretaria de Asuntos
Académicos**
Sofía Thisted

Secretaria de Posgrado
Claudia D'Amico

Secretario de Investigación
Jerónimo Ledesma

**Secretario de Hacienda
y Administración**
Leandro Iglesias

**Secretario de Hábitat
e Infraestructura**
Nicolás Escobari

**Secretario
de Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales
e Internacionales**
Martín González

**Subsecretaria de Políticas
de Género y Diversidad**
Ana Laura Martín

**Subsecretario de Políticas
Ambientales**
Jorge Blanco

**Subsecretaria
de Bibliotecas**
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez Rosa
Graciela Palmas
Sergio Castelo
Aylén Suárez

**Directora
de Imprenta**
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes



Maquetación: Magali Canale

ISBN 978-631-6597-17-5

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes : la especificidad de la intervención psicopedagógica / Norma Filidoro ... [et al.] ; Coordinación general de Norma Filidoro ; Patricia Enright ; Susana Mantegazza. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2024.

144 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-631-6597-17-5

1. Educación. 2. Psicopedagogía. I. Filidoro, Norma II. Filidoro, Norma, coord. III. Enright, Patricia, coord. IV. Mantegazza, Susana, coord.
CDD 370

Índice

Prólogo	7
<i>Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza y Susana Mantegazza</i>	
Palabras de apertura	11
<i>Paula Fainsod</i>	
Capítulo 1	
Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en los primeros aprendizajes...	15
<i>Patricia Enright y Claudia Sykuler</i>	
Capítulo 2	
Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en el aprendizaje escolar	41
<i>Daniel Calméls y Norma Filidoro</i>	
Capítulo 3	
Una conversación interdisciplinaria...	65
<i>Daniel Calméls, Patricia Enright, Norma Filidoro y Claudia Sykuler</i>	
Capítulo 4	
Cuerpos y movimientos en la educación inicial: apuntes de psicopedagogía para pensar los aprendizajes escolares	85
<i>Susana Mantegazza y Carla Lanza</i>	

Capítulo 5	
Jugar envuelve al cuerpo y tienta la luz que hay en él <i>Leticia González</i>	103
Capítulo 6	
Estructuras y cuerpos en juego: sus efectos en el aprender. Intervenciones en la clínica psicopedagógica con psicosis <i>Silvia Rebagliati y Claudia Romanelli</i>	119
Los autores	139

Prólogo

*Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza
y Susana Mantegazza*

Las producciones compiladas para formar parte de este volumen buscan aportar a la construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. Especificidad que remite —necesariamente— a situar la frontera, el “límite necesario que la constituye en su saber disciplinar parcial” (Maciel, 2022, p.4).

Con esa idea, haciendo foco en las prácticas psicopedagógicas, se intentan poner a trabajar las complejas interrelaciones entre aprendizajes, cuerpos y movimientos en una suerte de entrecruzamiento de saberes con aquellos propios de la psicomotricidad.

Los primeros capítulos del libro recuperan las ponencias y la puesta en diálogo entre disciplinas puestos a jugar en el marco de la VII Jornada de Educación y Psicopedagogía “La especificidad de la intervención psicopedagógica. Cuerpos, movimientos y aprendizajes”¹.

1 Jornada organizada por el Equipo Educación y Psicopedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, concretada el 15 de noviembre de 2022.

En ellos se entraman lecturas e intervenciones respecto a los aprendizajes de niñas y niños pequeños, así como aquellos relativos a los procesos escolares. En esa búsqueda intentarán reflejar el movimiento conversacional (Elichiry, 2013) en el que se dan lugar a las preguntas, las respuestas, los encuentros y desencuentros entre la psicopedagogía y la psicomotricidad.

En el capítulo 1 se focaliza en la conversación encarnada por Patricia Enright y Claudia Sykuler pensando el cuerpo y el movimiento haciendo eje en *los primeros aprendizajes*. En el capítulo 2, Norma Filidoro y Daniel Calmels centrarán el intercambio recortando el eje en los *aprendizajes escolares*.

En el Capítulo 3 se retoma el diálogo desplegado entre Daniel Calmels, Norma Filidoro, Patricia Enright y Claudia Sykuler a partir de las mutuas interpelaciones y de las inquietudes planteadas, respecto a las temáticas trabajadas, por participantes de la Jornada.

A partir del capítulo 4, la propuesta se abre a producciones de distintas autoras que, más allá de la Jornada, aportan a la reflexión respecto a la especificidad y al trabajo interdisciplinario. En él Susana Mantegazza y Carla Lanza despliegan, con relación al cuerpo y el movimiento, los que resultan *apuntes de psicopedagogía para pensar los aprendizajes escolares en el Nivel Inicial*.

En el capítulo 5, Silvia Rebagliati y Claudia Romanelli se centrarán en los cuerpos en juego y sus efectos en el aprender para referir a *las intervenciones en la clínica psicopedagógica en niñas y niños con graves perturbaciones psíquicas*.

En el último capítulo, *Jugar envuelve al cuerpo y tiente la luz que hay en él*, Leticia González desarrolla en tres pasos/ tres tiempos la idea del jugar y la construcción del cuerpo y su lazo con Otro.

Desde el material aportado por las autoras, desde sus ideas, inquietudes, reflexiones y propuestas, pretendemos

extender la conversación que, apostamos, se seguirá desplegando desde aquello que genere en intercambio dialógico con quienes lo lean.

Referencias bibliográficas

Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista RUEDES*, 2(4),55-68.

Maciel, F. (2022).El concepto de problema en el desarrollo en la clínica interdisciplinaria. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente* (39). Fundació Orienta.

Palabras de apertura

Paula Fainsod

Una alegría estar acá, muchas gracias por invitarme a compartir esta apertura. Alegría por todo el trabajo acumulado y el compromiso ininterrumpido para concretar este espacio de encuentro una vez más. Para nosotrxs desde la Carrera de Ciencias de la Educación, desde el Departamento de Ciencias de la Educación -también habrá unas palabras de Daniel Suárez desde el Instituto de Investigaciones- es una alegría comenzar unas nuevas Jornadas del área de Psicopedagogía. Comenzar es un modo de decir porque hoy se inicia una más, la séptima, con todo lo que implica sostener este espacio durante siete años con seis libros editados y, como siempre, con una constante gran convocatoria. Hoy sábado, aquí, este salón repleto de compañeres, da cuenta de la llegada que tienen estas jornadas. Da cuenta de la necesidad y las ganas de pensar colectivamente este vínculo entre educación y psicopedagogía, en este lugar que es la universidad pública, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y con este equipo de compañeras que viene trabajando ya hace tiempo, aportando a la reflexión para poder pensar este vínculo en esta coyuntura particular.

Norma planteaba que nos encontramos después de dos años de pandemia -no sé si hablar en pasado ¿no?- después de dos años difíciles. Por ello también resulta una alegría no sólo el encuentro sino poder hacerlo en forma presencial. El título de esta jornada hace referencia a los cuerpos, las corporalidades y sabemos todo lo que pueden los cuerpos y la potencia de poder encontrarnos físicamente hoy para conmover, para aprender nuevas cosas. Pasamos un momento difícil, la pandemia nos marcó, nos marca y no es sin efectos. Ahora podemos encontrarnos físicamente y eso nos produce alegría, con la pandemia aprendimos la potencia que tiene el encontrarnos físicamente. Esos tiempos resultaron adversos, atravesamos sufrimientos, pero también aprendimos, generamos experiencias que nos dejan nuevas miradas, interrogantes, algunas certezas y muchos desafíos. Poder compartir esta jornada vía streaming es también un desafío que está buenísimo porque da la posibilidad de estar con compañeres que no pudieron acercarse y que seguramente estén mirando y compartiendo este espacio desde distintas latitudes y también va a quedar su registro para seguir compartiéndolo. Hacer esta jornada en forma presencial y combinada con el streaming se vincula con todo el trabajo que realizaron las compañeras del área de Psicopedagogía, Psicología y Aprendizaje de nuestra carrera pero también con el apoyo que tenemos de nuestra Facultad, el de la Secretaría General y de la Secretaría de Publicaciones que acompañan siempre la realización de estas jornadas y a las que agradecemos especialmente desde la Carrera.

Pensaba cuando venía hoy en el título de la jornada, que refiere a los cuerpos, y en la oportunidad de encontrarnos para poder reflexionar y abrir preguntas en relación a cómo generar espacios de enseñanza, de aprendizaje que resulten significativos y estimulantes. Poder generar espacios educativos en, desde y con los cuerpos es todo un desafío. Pensaba

recién en lo difícil de llegar hasta aquí por la marcha del Orgullo en la semana del Orgullo y en lo significativo que resulta que estas jornadas se están dando en esta fecha centrándose en los cuerpos, en todo lo recorrido en términos de reflexión académica de trabajos y experiencias desarrolladas para poder generar instancias que potencien los encuentros de las corporalidades. Pensaba, a su vez, en todas las deudas que tenemos con las corporalidades que no están presentes en los espacios educativos. ¿Cuáles son las insistencias que se presentan en los espacios de enseñanzas que conllevan sufrimientos, desigualdades y exclusiones? También todo lo que se viene generando en términos de resistencia transformadora y emancipadora y cómo esa resistencia transformadora y emancipadora va tramando experiencias muy potentes, que requieren socializarse, intercambiarse.

Judith Butler nos provoca desde sus palabras “todo lo que pueden los cuerpos”. Por eso el título de la jornada me parece súper desafiante para poder pensar en esta coyuntura el reencuentro físico en las aulas, en los espacios educativos. Porque no es que nos dejamos de encontrar, y no es que las corporalidades no estaban en la virtualidad pero encontrarlos físicamente hoy es un desafío porque sabemos también que no somos lxs mismxs, estamos atravesando espacios educativos que sabemos que nos presentan situaciones novedosas o quizás no tanto pero difíciles. Y esto nos compromete éticamente a hacernos cargo de esta situación y a generar espacios educativos que alojen, que promuevan movimientos y habiliten mejores condiciones de aprendizaje para todxs. Sufrimos situaciones de transformación, lo vemos en las aulas de la facultad. A su vez, en el marco de estas dificultades y transformaciones dolorosas se presentan de un modo particularizado las argumentaciones patologizantes, ahistorizantes, culpabilizantes, estigmatizantes para leer estos procesos y sabemos de todo el recorrido que tienen nuestras

compañeras del área de Psicopedagogía y Psicología en problematizar estas argumentaciones y aportar siempre miradas críticas que puedan ponerlas en tensión. Argumentaciones que no hacen más que profundizar desigualdades y exclusiones y que requieren preguntarse, abrir marcos que permitan construir espacios educativos que tiendan hacia horizontes de mayor justicia, que permitan re-inventar sentidos, miradas y prácticas que alojen múltiples corporalidades...

Por todo esto, desde el Departamento de Ciencias de la Educación estamos muy alegres con la concreción de estas jornadas, emocionadxs también y esperamos que resulten un espacio transformador que nos incomode, que nos vayamos con nuevas preguntas y también con algunos irrenunciables necesarios para generar condiciones y experiencias educativas más dignas y justas para todxs Otra vez, muchas gracias por la invitación y bienvenidxs y ¡buena jornada!

Capítulo 1

Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en los primeros aprendizajes...

Entre los pañales y las letras

Patricia Enright y Claudia Sykuler

Presentación

Carla Lanza

A modo de breve presentación, compartimos que este espacio “*Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en los primeros aprendizajes*” guarda un carácter dialógico en el sentido de dar lugar a preguntas, respuestas, encuentros y desencuentros entre dos disciplinas, la psicopedagogía y la psicomotricidad.

Una vez más, insistimos en que la forma de plantear estos espacios es también contenido. Aquello que reunirá a Patricia Enright y a Claudia Sykuler en esta conversación son las preguntas que se construyen en las intervenciones clínicas. Las preguntas y el preguntarse dan cuenta de una posición ética y epistemológica.

Como sostiene Leticia González (2009), no sabemos de nuestro cuerpo sino a partir del encuentro con el Otro.

Son las madres, padres, adultxs que acompañan los procesos de crianza quienes lo van significando. El cuerpo, en cuanto lugar donde se ubican bordes, miradas, palabras, va tomando una forma humana en la que se inscribe el deseo de otrxs.

En estos tiempos, el acontecimiento pandémico resuena en aquello que tuvo lugar durante los últimos años marcando una ruptura en el presente y en el orden del saber (Zelmanovich; Molina, 2023). De allí las preguntas que traen a la clínica las familias y las escuelas en torno a los desbordes, a la inhibición o el exceso de movimientos en las infancias, leídos en términos de obstáculos.

A continuación, y como un modo de comprender las fronteras entre disciplinas como condición de posibilidad para acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo, abriremos a esta conversación.

Una introducción inevitable

Patricia Enright

Vamos a plantear este espacio en términos de *diálogo* a sabiendas de que “el discurso es dialógico no porque los interlocutores se turnen para hablar, sino porque lo discursivo se va estructurando continuamente con la tensión, incluso con el conflicto, entre los interlocutores” (Elichiry, 2013: 60).

Nos convoca el poner a jugar en *este diálogo* nuestras lecturas e intervenciones focalizando en aquellas niñas y aquellos niños a quienes se les problematiza el aprender en tiempos de su primera infancia. En ese marco, Claudia y yo, terapeutas de la psicomotricidad y la psicopedagogía, expondremos y conversaremos acerca de ellas, ellos y de los obstáculos en la construcción/apropiación de sus cuerpos

en-tramados con su aprender cuando se trata de conquistar los primeros aprendizajes que vamos a situar en los tiempos *entre los pañales y las letras*.

Por mi parte, para esta introducción, me resulta inevitable retornar al interrogante por donde suelo comenzar una y otra vez cuando me refiero a estos primeros aprendizajes. Interrogante que, oficiando de punto de partida, me permite intentar bordear las fronteras que recortan la especificidad de un campo de intervención en el cual *se hacen lugar* la lectura y la praxis psicopedagógica: el de la clínica de niñas y niños pequeños.

¿Cuáles son los problemas que nos ocupan a lxs terapistas de niñas y niños pequeños? Serán aquellos problemas que se formulan desde la lectura de los obstáculos que se les generan a niños o niñas para poder situarse en una posición de **aprendiz**. De **aprendiz** en el sentido que el *aprendizaje* tiene de *dominar* y de *hacer propio* aquello que es experiencia, que se construye con el cuerpo, que se conquista con los juegos, con el conocer, con los trazos, y que se representa en el propio decir orientado por el deseo.

Finalizando el período de la inteligencia sensorio-motriz, con construcciones cognoscitivas que comenzarán a reflejarse en el plano representativo-simbólico, el propio cuerpo de las niñas y los niños pequeños —afirmará Piaget (1979)— ha de localizarse en un universo exterior como un término entre los otros: en la medida en que los objetos se separan de la acción, el propio cuerpo se encuentra comprometido en un sistema de conjunto que señala los comienzos de la objetividad verdadera. Y ello significa una profunda transformación, “un cambio de perspectiva en el marco de la conquista de un universo permanente en el cual el Yo se sitúa entre las cosas” (Piaget, 1979: 90).

Es en esos tiempos —subjetivos, cognitivos, psicomotores...— en los que se va a focalizar nuestra presentación y

nuestro intercambio. Específicamente, en esas interrelaciones entre el cuerpo y aquellos aprendizajes que denominamos *primeros* ya que —en sentido estricto— son aquellos que niños y niñas comienzan a construir, dominar y apropiarse *en primera persona*.

Justina, entre los pañales y las letras

Patricia Enright

A menos que se especifique el *ejemplo* en el que se piensa cuando se da cuenta de determinados conceptos, las discusiones podrán resultar frustrantes e infructuosas
(Wertsch, 1988: 87)

Cuatro recortes construidos en el proceso diagnóstico de Justina (de 3,6 años) en el marco de la clínica de niños y niñas pequeños operarán como ejemplo/disparador del intercambio que pretendemos desplegar con Claudia. Intercambio que intentará aproximarse al que se juega en ese primer movimiento inherente al trabajo interdisciplinario que es la *interconsulta*.

Partiendo de preguntas que, para ser respondidas, reclaman la intromisión de un saber extradisciplinar respecto a la psicopedagogía —en este caso, la psicomotricidad—, el trabajo en interconsulta “es la primera red en la cual se elaboran nuevos *puntos mestizos* en una nueva trama simbólica que es producto de lo que se construye ‘*entre*’ los discursos disciplinares” (Maciel, 2022: 16).

Justina, en nuestro primer encuentro, me sonrío silenciosa, casi escondida entre las piernas de su mamá. Entra al consultorio y, cuando su mamá se va a sentar, Justina va, lloriqueando, pegada a ella hasta que se ubica en la silla. La mira fijamente —el resto quedamos fuera de esa mirada— sin poder poner palabra, como esperando a que su mamá adivine y diga lo que le sucede. En el transcurso del encuentro, cuando logra alejarse de su mamá e interactuar conmigo por breves momentos, la tos opera en el sentido de volver a direccionarla hacia ella: su irrupción la invade en todo el cuerpo y allí dirige y fija la mirada en su mamá con gesto de angustia, pone su brazo ante la boca mientras tose y queda en silencio hasta que ella —la madre— le acerca un pañuelo.

A Justina, la toma de una posición de aprendiz ante los objetos del mundo se le torna todo un problema. Esa posición que se sostiene en quien *se sabe y se conoce como cuerpo* y se apropia de las experiencias que construye con él, no termina de ser conquistada por ella.

A la niña se le torna muy dificultoso no quedar retenida en el cuerpo de su mamá cuando esta está presente: el modo de pasivizarse, de disponerse corporalmente, su gestualidad, el silencio que hace actuar y hablar al otro a costa de entregar su propia palabra dan cuenta de ello. Porque Justina habla y puede comunicar lo que quiere al otro siempre y cuando quede ubicada fuera de la órbita de esa mirada y de ese cuerpo materno ante los cuales se hipnotiza y se adhiere, perdiéndose ella misma. Mirada y cuerpo a los que *la tos* la vuelve a referirse cuando algo de la distancia que la separa de su mamá se le hace evidente y —en algún sentido— insoportable.

El estadio o fase del espejo es una anticipación. La función materna ofrece una matriz simbólica, tramada con palabras y actos significativos, en la cual el Yo se precipita y se recorta de forma primordial, reconociéndose en una imagen (...). La matriz simbólica imprime y recorta un Yo en la imagen de los bordes de un cuerpo y en ella se precipita el sujeto identificándose. (Enright y Maciel, 2019: 9-10)

En estos tiempos de niñas y niños pequeños en los que esperamos las profundas transformaciones en ellos y en sus relaciones con el mundo, transformaciones producidas por la asunción de una imagen que simboliza la permanencia mental del Yo, se presentan también *momentos de báscula* entre el niño y el otro en tanto existe un *espejo inestable* (Lacan, 1984a). Cuando el estadio del espejo desaparece, en la dialéctica de identificación con el otro, este momento de *báscula* se verificará en las reacciones emocionales de lo que el autor denomina un *transitivismo infantil*.¹ Transitivismo que da cuenta de la vacilación en la separación entre el Yo y el otro en ciertos momentos de la constitución psíquica, y que Justina da a ver en el modo en que se sitúa frente al mundo para disponerse a aprenderlo.

Ahora bien, en esta historia, centrándonos en la posición desde la que se ubica Justina respecto de la apropiación de su cuerpo y de sus aprendizajes, ¿cómo transitaba la niña el proceso de controlar sus esfínteres? “Hace un año dejó los pañales y estuvo bien”, cuenta su papá. “Ella lo fue marcando, y muy bien. En algunas cosas un 10 y en otras...”, agrega.

1 *Transitivismo* es un concepto que Jacques Lacan recupera de las investigaciones de Charlotte Buhler, respecto de las relaciones sociales en la primera infancia, para reelaborarlo en la trama de sus propias teorizaciones.

En los tiempos de lxs niñxs pequeños se espera que el sujeto infantil tome una posición activa y que dé respuesta a la demanda del Otro. Se trata del pasaje desde la espera y el ofrecimiento a ser asistido —propio de los tiempos de los bebés— a un placer relacionado con el *dominio del objeto*. Con relación a sus esfínteres, por ejemplo, la niña y el niño pequeños pueden retener o no su pis y su caca, dominando con su cuerpo la forma de respuesta a la demanda del Otro, estableciendo una modalidad de relación con los otros y con los objetos (Enright y Maciel, 2019).

“En algunas cosas un 10 y en otras...”, califica el papá de Justina la disparidad en las respuestas de su hija. Y en esa pausa que señalan los puntos suspensivos, en su entonación y en su gesto se revela su profunda preocupación por aquellas que juzga fallidas y, por ende, lejos de la nota perfecta. Justina con su cuerpo vacila/oscila entre la alienación en el Otro y la separación, entre la pasiva indiferenciación y esas otras respuestas que ofrece desde una posición más activa y en la que juega cierto dominio del objeto. Vacilaciones que resultan en un movimiento de *báscula* en el intercambio con el otro.

Desde la psicomotricidad, ¿cómo pensar este *movimiento de báscula* con relación a la construcción del cuerpo de Justina, en el sentido de su apropiación? Haciendo eje en las intervenciones en estos tiempos de conquista de un lugar de niña pequeña, ¿podríamos afirmar que este es su cuerpo en sentido estricto?

Justina y ¿su? cuerpo. La constructividad corporal

Claudia Sykuler

Desde la perspectiva psicomotriz, en principio, podemos ir situando las reflexiones y preguntas que se formulan desde la práctica clínica con niñxs pequeñxs en relación con lo que denominamos: la **constructividad corporal**.²

Para detenernos en los tiempos de los niñxs pequeñxs, tiempos de aprendizajes *primeros*,³ según refería Patricia, voy a introducir algunos interrogantes: ¿qué ocurre antes de estos tiempos?, ¿cuáles son las condiciones para que el/la niñx pequeñx domine y se apropie de su cuerpo, del movimiento, del objeto, de la palabra?, ¿qué es necesario que se instale, que se geste en los tiempos de bebés, para que luego habilite la apropiación en el niñx pequeñx?, tiempos de bebés, en los que situamos los orígenes del proceso de constructividad corporal. Para jugar un poco con las palabras: primeros tiempos, tiempos primarios, de las operaciones primordiales, tiempos de bebés enlazados a los tiempos de la historia familiar que los precede y a la perspectiva de futuro en la que se los anticipa. Un bebé cada día es un poquito menos bebé y eso se escucha en los comentarios de lxs adultxs: “¡qué grande estás!, ¡ya comés solito!, ¡ya no usas chupete!...”.

2 Adherimos a este concepto extraído del texto *La constructividad corporal* de Leticia González (2009). Usamos la palabra *constructividad* como sustantivación del verbo *construir* ya que se adecúa mejor al sentido que nos interesa atribuir al proceso de construcción del cuerpo vinculado al desarrollo psicomotor. *Construcción* proviene de *construir*, que es edificar, fabricar; se construye un edificio, una obra de arte, una obra de arquitectura. Nos interesa resaltar, en este sentido, la relación entre la construcción y la obra (20).

3 Retomo aquí textualmente lo planteado por Patricia más arriba, en este mismo material, en relación con “aquellos aprendizajes que denominamos *primeros* ya que —en sentido estricto— son aquellos que niños y niñas comienzan a construir, dominar y apropiarse en *primera persona*”.

Voy un paso más atrás: ¿cómo piensa y habla del cuerpo la psicomotricidad?, ¿qué cuerpo observa, mira, escucha, estudia, atiende? Cuando decimos *cuerpo* desde la psicomotricidad, ¿a qué nos referimos?

Por lo general, ante estas preguntas aparece la idea de movimiento. Se asocia cuerpo/movimiento, cuerpo en movimiento. Quizá porque el movimiento es vitalidad, salida al exterior, encuentro con los otros, con los objetos, con el espacio, da cuenta de la presencia del niño: ¿el movimiento hace visible al cuerpo?, ¿y si el movimiento no se detiene? o ¿si el movimiento se detiene, se inhibe, se retiene?, ¿o es torpe, desajustado?

Las diversas maneras o manifestaciones del movimiento ¿pueden hacernos mirar y escuchar una problemática que muestra y oculta otras dimensiones? ¿Son acaso la inhibición y la inestabilidad (escasez o exceso de movimiento) dos caras de la misma expresión psicomotriz?

Retomando el relato de Justina, ella se presenta ¿detenida y/o retenida? en el cuerpo o en la mirada de su madre. ¿Qué experiencia viene transitando con el movimiento? o ¿con la quietud? ¿Será una cuestión de dificultad en la alternancia entre ambas, en el pasaje del movimiento a la quietud y viceversa?

Ella no se mueve en el espacio, no se aleja de la madre salvo en breves momentos que, aunque muy sutiles, nos permiten vislumbrar cierto interés en salir hacia el otro que no es su mamá en un gesto muy suave, muy tenue, pero sin retirar su mirada del rostro de ella, temblando cuando la tos la invade: se trata *del cuerpo comprometido en una relación*.

El cuerpo de la psicomotricidad es el cuerpo de un sujeto, un cuerpo en relación, que se construye situado en un entramado histórico-cultural-familiar-libidinal. Tomando

una noción de Rodolfo Kusch⁴ (2007: 656), se trataría de un “*estar siendo*”, habitando el territorio del cuerpo para nombrarse en primera persona siempre en el lazo con los otros. Un sujeto en y con su cuerpo, para y con otrxs.

Decimos *constructividad corporal* en tanto el cuerpo se construye en el encuentro con el Otro, en las experiencias que se despliegan en la crianza. En las escenas de la vida cotidiana de la alimentación, el sueño, la higiene, podemos observar cómo se acciona sobre el cuerpo del/la bebé, cómo se habla y se le habla de su cuerpo, cómo se nombra y se toca cada parte. Al mismo tiempo, allí está el cuerpo del adultx desde su subjetividad, sus ideales, su historia; sosteniendo, acompañando, soltando, esperando, alternando entre la presencia y la ausencia.

En estas escenas cotidianas se pueden observar y leer los modos en los que se entrama el equipamiento neurobiológico en y para el encuentro con lxs otrxs adultxs referentes, para ese bebé. De esa singular manera se va instalando el funcionamiento psicomotor. Contamos con el organismo que porta el bagaje genético y neurológico, condición necesaria pero no suficiente para que allí emerja un sujeto apropiándose de su cuerpo. El organismo, portador de la herencia biológica, y la cultura, el lenguaje como herencia simbólica, se interdefinen dando lugar a la emergencia de un sujeto que, apropiado de su cuerpo, puede decir *Yo*.

¿Qué funciones se ponen en juego para que este funcionamiento psicomotor siempre singular acontezca? Estas funciones del equipamiento son funciones de relación.

4 Günter Rodolfo Kusch (Buenos Aires, 25 de junio de 1922 - 30 de septiembre de 1979) fue un antropólogo y filósofo argentino que realizó profundas investigaciones de campo sobre el pensamiento indígena y popular americano como base de su reflexión filosófica. Además, escribió varias obras teatrales y una amplia colección de artículos y conferencias sobre estética americana. Retomo y retrabajo aquí una idea de su autoría a la luz de la temática que nos ocupa.

En este sentido, el organismo se subjetiviza, se hace humano, cobra diversos sentidos.

La **función tónica** (tono muscular), “este tono, que prepara y guía el gesto, demuestra, al mismo tiempo, la satisfacción o el malestar del sujeto, y no solo una parte técnica del gesto (...)” (Ajuriaguerra, 1990:53). Los pasajes de los estados de tensión a los de distensión están mediados por el/la adultx significativo para el bebé que recibe estas manifestaciones tensionales y las lee e interpreta como un llamado dirigido hacia sí y responde a él. La tensión se resuelve en el intercambio, en la negociación entre el cuerpo del niño y el del adultx.

Retomando el concepto (muy conocido y caro para la psicomotricidad) de *diálogo tónico*, recupero una frase interesante de J. de Ajuriaguerra que plantea que “el diálogo tónico se hace bajo el doble aspecto de la identificación y de la distanciación. El hombre pasa de la confusión con el otro a la individuación (...)” (Ajuriaguerra y Angelergues, 1997:38). Entonces no se trata solo de un estado de fusión, como a veces se presenta este concepto, sino del juego dialéctico entre la participación en el otro y la diferenciación del otro tal como lo refiere Wallon (1984: 116). En el diálogo tónico se producen acuerdos y desacuerdos, proximidad y distancia, en una relación asimétrica entre el bebé y su referente adultx, y a la vez de reciprocidad.

En cuanto a la **función postural**, sostenemos que está ligada esencialmente a la emoción, al campo de recepción del otro. Nuevamente Ajuriaguerra, citando las ideas de Wallon, nos orienta al respecto: “... las actividades posturales tienen el doble carácter de ser simultáneamente o alternativamente, preparación al acto y espera” (1997:53).

La postura, el eje axial, se constituye en el lugar, en el territorio donde se van instalando las primeras experiencias de la temporalidad que son los ritmos relativos al hambre y

la saciedad, al sueño y la vigilia, a la higiene; y, asimismo, las primeras coordinadas espaciales, como son la coordinación posturo-visual-auditiva y, posteriormente, las coordinaciones ojo-mano-boca.

Respecto de la **función motriz** vale resaltar que “reencontra su verdadero sentido humano y social que el análisis neurológico y fisiopatológico le había hecho perder: ser la primera de las funciones de relación” (Ajuriaguerra y Angelergues, 1997:30).

El movimiento, aspecto visible en la expresividad psicomotriz, en su “salida al mundo”, está apoyado, sostenido, subtendido en la postura que lo prepara, y en el tono, telón de fondo de las emociones (Wallon, 1965: 136). La armonía del movimiento, la melodía cinética con sus tempos, con sus pausas, con sus aceleraciones, desaceleraciones, direccionalidad, transmiten la historia del encuentro del niño con el Otro.

En este proceso de constructividad corporal, el niño y la niña transitan un camino de la dependencia a la autonomía, de estar alojado en el cuerpo del Otro, a encontrarse en y con el propio cuerpo. Movimiento de alienación/separación, que implica extraer del Otro para construir lo propio, quedar ligado al mismo tiempo que desprenderse, tomar distancia respecto de un lugar de referencia.

¿Dónde situar el origen de este proceso? ¿Cuáles son las condiciones para que un niño y una niña se enlacen al Otro, para luego poder separarse, haciendo “uso de su cuerpo”?

Me interesa destacar dentro de las funciones del equipamiento en relación con el Otro, la función de la mirada y la voz, ya que ambas cuentan con una cualidad tónica. Mirada que convoca y permite reflejarse y encontrarse en el Otro, lugar privilegiado para que se despliegue la función de reconocimiento, tanto del bebé en la mirada materna como la madre y/o padre que se reconocen como tales en la mirada

del bebé. Función de reconocimiento a la vez que de diferenciación: encontrarse en la mirada del adultx que, al mismo tiempo, le refleja que él es otro. Mirada que libidinizaba, que aloja, y que permite sostener la postura y el movimiento en la distancia. Mirada que se ausenta, que no permanece todo el tiempo, que abre un espacio para el llamado o la búsqueda, de la que es posible desprenderse porque se internalizó. Mirada que es enlazada y relevada por la palabra.

En el seminario “La diada no existe”, Bergès (1998) plantea una idea interesante: el niño es hablado antes de nacer, llega a un mundo de lenguaje y esa instancia simbólica produce un corte desde el inicio. No hay dos, siempre hay tres. Y se pregunta: “¿Qué cosa hará corte entre ambos cuerpos? ¿Con qué va a establecerse una distancia?, con la palabra y no la mirada de la madre, con su comentario introduciendo la palabra en el cuerpo: la palabra materna puntúa el texto corporal” (2). A su vez, el mismo autor profundiza esta idea con una frase potente que nos invita a reflexionar: “La madre o quien cumpla la función, en la palabra, no es lo suficientemente buena, no es una madre entorno, una madre *holding*; es una madre que lo fuerza, una madre coaccionante” (2). O sea, se trata de un Otro que da entrada a lo simbólico, que dona la función y se deja desbordar por el funcionamiento del/la niñx. Mirada y palabra que sostienen, pero anticipan, ahí mismo, la diferencia, la alteridad.

La voz (vehículo de la palabra) en sus modulaciones, en sus tonalidades, en sus intensidades, toca, acaricia y envuelve al cuerpo. El *tono maternés*⁵ (Jaimsky, 2022), utilizado por lxs adultxs en los primeros tiempos de la crianza, singulariza

5 Graciela Silvia Jaimsky (2022) plantea:“(…) tono maternés, en tanto se trata de una particular habla que presenta un jugar vocálico, vehículo de expresiones afectivas, cuyas manifestaciones prosódicas son, como escribiera Freud (1895) momentos en los que el cuerpo pasa a formar parte de la conversación” (3).

y libidiniza el cuerpo. La palabra materna lo enlaza, en la proximidad y en la distancia, lo anticipa y lo supone sujeto.

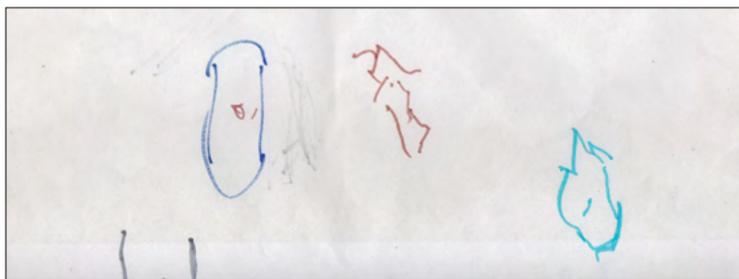
Estas funciones puestas en juego en los intercambios entre el bebé y el/lxs adultxs significativos delimitan y delinean los bordes del cuerpo, trazan la envoltura que hace borde, diseñan el adentro y el afuera.

Justina y su dibujo

Patricia Enright

Jugamos con las formitas⁶ y Justina puede tomar mi propuesta de pedírmelas para que yo las haga deslizar por el piso hasta ella, pegándoles con una paleta. “Despacito”, me pide cuando ubica que aquellas que pego “fuerte” la obligan a tener que levantarse para recuperarlas, “hacen mucho ruido”, aclara tapándose las orejas. “Hago callar” a las formitas y les digo que—ahora—“se van a ir a dormir a sus camitas”: “¿Les dibujamos, Justina, sus camitas?...”. Yo inicio los grafismos de los círculos en una hoja mientras me observa: “Acá van a dormir estos”, digo, mientras apoyo las piezas circulares sobre sus respectivas camitas dibujadas. Ella toma el marcador y se acomoda frente a otra hoja. Me anticipa con su gesto en el aire: “Palitos y palitos” (refiriéndose al hexágono). “Palito/palito y cuernito” (aludiendo al óvalo), hasta que el marcador se apoya y vuelca los trazos en el papel intentando ajustarse a la formita que anuncia, imprimiéndolos...

6 Formitas ovales, triangulares, cuadradas, circulares y hexagonales que se corresponden con los huecos del buzón de formas en el que usualmente se encajan. En este caso, esas mismas piezas son puestas a jugar *otro juego*.



Producción gráfica de Justina: “Las camitas”.

Será esta entrada en el juego que propongo desde el “hacer callar a las formitas e invitarlas a dormir” la que habilita la posibilidad de que Justina se anime a intentar dibujarlas en el papel. Resulta significativo cómo la introducción de un cambio en la demanda (“jugamos” respecto del “atajar las formitas”) impacta en el modo en que su cuerpo se sitúa en relación con el mío: se relaja, se le ilumina la mirada, aparece la sonrisa, ¡y la risa!

“De jugando”, Justina se dispone a hacer *mostrándose* y no escondiéndose en el otro o en su propia pasividad. Primero necesita observarme silenciosa mientras dibujo “las camitas de las formas circulares”, para luego ir tomando ella la posta. En el proceso, en ese *hacer que hace experiencia*, el resultado gráfico muestra un trazo grafo-motor que va logrando continuidad, seguridad y control acercándose a la forma del objeto. Pero, para hacerse marca, el trazo se va anunciando en ese movimiento que es su gesto y que va del aire al papel: en esa secuencia —previa a fijar el gesto en la hoja— se va construyendo la posibilidad de Justina de desprenderla, de imprimirla y de que yo pueda re-encontrarla allí en tanto está escrita en ella.

En definitiva, tal como nos plantea Vigotsky (1996), “los gestos son dibujos en el aire” (162) y los dibujos que se juegan

en el aire —justamente porque se juegan y los jugamos allí —así como aparecen, pueden desaparecer sin dejar rastros ni evidencias de sus eventuales fallas. O pueden atreverse a permanecer y exponerse a mi mirada estampados en una hoja y, ello, en tanto se despliegan *negligentemente*.⁷

Entonces, ¿es posible armar lectura de esta escena sin entamar lo que va construyendo Justina con lo que allí sucede y se sucede conmigo? Desde la lectura de la psicomotricidad, ¿cómo articularla con los obstáculos en la organización espacial, en la motricidad gruesa y fina..., que se nos aparecen como conceptos fuertemente arraigados a ese campo disciplinar?

Justina dibuja, ¿solo con las manos?

Claudia Sykuler

Lo que relata y se formulan como preguntas respecto de Justina por parte de Patricia resulta un asunto interesante y una temática que abordamos desde el ámbito psicomotor. En la historia de delimitación de este campo, de su objeto de estudio y por ende del abordaje de las problemáticas psicomotrices, se definieron, desde diferentes perspectivas, modos de comprender y estudiar el cuerpo o “lo psicomotor” que describen y diferencian las funciones instrumentales ligadas primordialmente al equipamiento neurológico: la motricidad gruesa, la motricidad fina, la lateralidad, el

7 Hago jugar aquí con el concepto de *negligencia* en los términos en los que lo plantea Giorgio Agamben (2005), asociado al juego como dispositivo profanador. *Profanar* significa abrir la posibilidad de una forma especial de *negligencia*, “una actitud libre y distraída —esto es desligada de la *religio* de las normas— frente a las cosas y su uso, a las formas de la separación y a su sentido” (99).

equilibrio, las coordinaciones generales y manuales, la organización espacio-temporal, las praxias...

Estos aspectos instrumentales fueron abordados, desde el punto de vista de la reeducación psicomotriz, con ejercicios que se presentaban de menor a mayor complejidad y cada una de ellas por separado (el equilibrio por un lado, las coordinaciones por otro, por ejemplo) con el objetivo de reeducar, reparar, restablecer una función que “no funcionaba bien” acorde a una norma esperable para la edad y que estaban en relación —principal o exclusivamente— con los aspectos madurativos del sistema nervioso central.

En estas perspectivas, no se hacía lugar a la función puesta en funcionamiento en la relación con el otro, al funcionamiento psicomotor historizado, a la experiencia singular y significativa que cada sujeto realiza con su cuerpo, a las interrelaciones entre las diferentes variables. O sea, no se reconocía al sentido y al registro sensible de la experiencia del funcionamiento en el escenario relacional.

¿Cómo es posible recortar la experiencia con las manos de la organización postural y el movimiento del cuerpo en el espacio? ¿Cómo separar el gesto gráfico, en y para el dibujo y la escritura, de la gestualidad dirigida al otro? ¿Cómo escindir la representación en el papel, los trazos y marcas que se plasman y se separan del cuerpo, de las inscripciones que el cuerpo porta?

Plantea Bergés: “Cuando escribo en el papel, dejo de escribir en el cuerpo de mi madre” (1998:5). La postura prepara el gesto. El gesto se desprende de la postura. La postura se planta, se instala para que el gesto gráfico se despliegue. Observamos las experiencias que lxs niñxs vienen transitando con sus manos: mirarlas, chuparlas, tocar y tomar del cuerpo materno, apretar, agujerear, raspar, tirar...

Las “manos flojitas”, que no agarran el lápiz, que lo sueltan, que hacen un trazo débil... ¿serán un problema de la

motricidad? ¿Será un asunto solo de las manos o será necesario observar e indagar cómo esx niñx viene transitando el proceso de apropiación de sus manos, cómo las usa, cómo se encuentra y qué hace con los objetos? ¿Quiere dejar otras marcas, previamente a las del lápiz en el papel?

Es inevitable interrogarse en cada caso por la interrelación entre los aspectos del funcionamiento psicomotor, la representación y el interés/deseo de dejar marca. Cuando se trata del trazo grafo-motor, vamos a observar y a preguntar: cómo está la postura, cómo transcurre la fluctuación tónica, cómo está la organización en el espacio amplio y de la hoja, cómo están las experiencias con otros objetos que implican el entramado mirada-manos-boca, cómo están las construcciones simbólicas que implican dejar marca... Al dejar marca, hacer un trazo y/o dibujar, no es el cuerpo el que se mira, sino aquello que queda plasmado allí, en ese otro lugar y que, al mismo tiempo, lo representa.

El trazo en el aire que esboza Justina ¿es el prelude del trazo en la hoja?, ¿es para probar, para anticipar lo que vendrá? Gesto que hace una marca indeleble que es mirada por el otro (en este caso, Patricia) para luego desprenderse de ambas miradas. En el trazo, en el dibujo, se desprende el cuerpo de la mirada del otro, se re-direcciona la mirada hacia la hoja.

Justina y los pasos que devienen saltos

Patricia Enright

Terminamos de jugar con la lotería de colores. Las piezas de la rayuela arman en el piso un recorrido en línea 1 a 10. Por *propuesta de Mono* —que habla en mi voz— vamos a saltar por ese camino él y yo. Comienzo, me sigue Mono. Ella se retira corporalmente de esa

escena, la evade: “Yo tengo que guardar esto”, nos dice y observa desde un costado mientras guarda las fichas de nuestro anterior juego en la caja.

En medio del griterío y de nuestros saltos, Justina se entusiasma. Nos dice: “Lo voy a intentar!”

Dispuesta, sonriente, comienza con pies alternados apoya uno y detiene el otro brevemente en el aire, sus movimientos vacilan, pero finaliza el recorrido hasta el 10. El juego vira ahora a hacer fila ella, Mono y yo para ir saltando por turnos las diez piezas. Justina pelea por su turno (“¡Ahora yo!”) y encara ese camino con todo un esfuerzo para completar el trayecto: tambalea/se desarma por momentos su salto (y es, en rigor, un paso), pero también va logrando paulatinamente cierta seguridad, cierto sostén en su postura que le habilita ir despegando del piso uno y otro pie. Y Justina insiste en seguir saltando de una a la otra punta de ese camino, desgarrada, pero riendo con un enorme placer.



El ser un niño o una niña pequeños tiene que ver con el lugar que la demanda del Otro le anticipa para que él o ella se precipite. La formación del Yo marca una distinción estructural diferenciando el juego supuesto por el Otro del acto de juego en el que se empieza a sostener un lugar de sujeto infantil y a producir en nombre propio. Ello habilita la conquista de los objetos a conocer en el sentido de su *dominio y apropiación*.

... la estructura más general del conocimiento humano es la que constituye el yo y los objetos con atributos de permanencia, de identidad y de sustancialidad bajo formas de entidades o de cosas.
(Lacan, 1984b)

El *dominio* se sostiene en el *saber cómo* usar estos objetos en cuanto herramientas culturales que podrán hacerse o no *propias*. Y esta conquista no se restringe a una cuestión de propiedad alcanzada individualmente: la apropiación involucra las transformaciones de los sujetos a través de la participación en contextos culturales específicos. Como tal, remite a diferentes modos de participación en las prácticas sociales y a diferentes modalidades de producción de sentido que se despliegan en la trama de las expectativas y las interpretaciones de los otros (Wertsch, 1988: 87; Rogoff, 1997).

Justina puede reconocer los números en los cuadrados que hay que secuenciar formando el camino que llamamos “*rayuela*”, también, puede ir anticipando cuál es el elemento que debemos encontrar para construir la serie del 1 al 10. Eso, mientras yo sea quien la encastre y ella me asista en la búsqueda. Sin embargo, cuando se trata del objeto-rayuela y la interacción específica que propone (el saltarlo), los obstáculos en la construcción de esa experiencia se hacen y se le hacen evidentes. El cuerpo se le torna una presencia inmanejable (indómita/ inapropiable) hasta que

logra arriesgarse a ponerlo en juego en ese territorio en el que puede *hacer con él* sin riesgo. Se abre allí la posibilidad de Justina de dominarlo construyendo cierto saber y cierto uso según propias *intenciones y acentos* (Wertsch, 1988: 87).

Lo que aparece como inhibición y torpeza en Justina me remite a pensar en cuerpos que —paradójicamente— no pueden silenciarse en pos de su movimiento hacia la interacción con el mundo. A su vez, desde la lectura psicomotriz, ¿cómo podríamos relacionarlo con lo que sucede con aquellos niños y niñas que aparecen con un gran despliegue de movimiento pero que, sin embargo, no parecen orientarse por la búsqueda de algo, o que parecen hacer prescindiendo del otro?

Justina y ¿una nueva experiencia psicomotriz?

Claudia Sykuler

¿Cómo podemos pensar la experiencia psicomotriz, la experiencia del cuerpo, con el cuerpo, y a través del cuerpo? Plantea Bergès (1985):

En lugar de referirse a un “vivido”, la experiencia parece poner en relieve, antes, la importancia de una memoria del cuerpo: es en su historia que se inscribe aquello que se puede llamar *motricidad*, las manifestaciones de sus trastornos evocando una cierta forma de escritura que se repite, de historia. (31)

Se trata de la historia que se inscribe en la experiencia con el cuerpo, de la experiencia que va haciendo historia, de la

escritura en el cuerpo. Justina retiene el movimiento, queda inhibida o pegada al cuerpo de su mamá, a la mirada y a la voz. ¿La mamá la retiene en su cuerpo? ¿Cuál es la historia de los primeros intercambios, el diálogo tónico, las modalidades en la donación de las funciones que hace el adultx, para que la niña las vaya tomando y apropiándose de ellas? ¿A quién/hacia dónde se dirige Justina con su mirada, su voz, su gestualidad?

Si la experiencia fue restringida, acotada, tensa, cuando es tiempo de comenzar a moverse-conmoverse se presentará torpe, insegura, inestable, desajustada...El despliegue psicomotor requiere de un lugar desde donde salir y hacia donde regresar, esa es la postura. El eje del cuerpo es el lugar desde donde se organiza la espacialidad y la temporalidad; territorio de los ritmos tónicos del movimiento. El despliegue del movimiento requiere de un origen y de un destino, un *desde* y un *hacia* que sostienen el recorrido, que anticipan y dibujan un sentido en el accionar.

Llamamos *proyecto psicomotor* al entramado entre la acción y la representación. Se trata de la intencionalidad, el interés y el deseo que dan texto y soporte al despliegue del movimiento, a la acción que se sostiene en la representación y la representación que da sentido a la acción. Esto es el acto singular y propio de cada niñx.

Justina comienza a transitar una nueva experiencia en la escena de juego, habilitada y acompañada por Patricia, que da lugar a la torpeza, a la incomodidad, y al descubrimiento de nuevos modos de hacer, pero sin correr riesgos de quedar atrapada en el cuerpo del Otro. Una experiencia que permite resignificar y reordenar la organización tónico-postural, y el accionar sobre los objetos.

Partiendo de Justina y en pos de situar la lectura y los aportes de la psicomotricidad para pensar en estos tiempos de conquista de un lugar de niña pequeña, me permito acudir a

una cita de Bergès (1990) a modo de conclusión: “El papel de la terapia psicomotriz es el de instalar al cuerpo en el lugar en el que el niño pueda decir *yo*” (47).

Un breve cierre... Justina, entre los pañales y las letras

Patricia Enright

Hoy Justina está feliz desde que nos encontramos en la puerta. Por primera vez puede despedir a su mamá y entrar sola al consultorio, y esa alegría no la abandona hasta el final. Va a guardar unas piezas que están en el piso y yo le propongo jugar previamente con ellas. Los peluches Mono y Perro nos acompañan, y la idea es hacerlas desplazar por el piso pegándoles con unas cacerolas a modo de paletas. Empiezan los peluches hasta que propone “Yo solita”. Ella va comandando el criterio de las tiradas: que sean por las formas iguales o por los colores o —finalmente— proponiendo una especie de descontrol en los desplazamientos por el piso: “¡Ahora cualquiera, cualquiera!”. Quedan en evidencia en los sucesivos intentos las dificultades para *soltar y desprender* el golpe (la paleta queda pegada al cuerpo, la formita a la paleta) y de dirigirlo coordinando su acción/objeto con relación al efecto que busca. Va para atrás con todo su cuerpo que vuelve en bloque sin lograr que se desprenda de él el movimiento que imprima el desplazamiento al objeto. Se tensiona ante la falla, se tranquiliza cuando deposita la responsabilidad en el objeto “esa pelota que no quiere soltarte, qué lío que hace...”, y allí puede intentar probar sin quedar atrapada en esa imposibilidad que la inmoviliza.



Producción gráfica compartida con Justina. Construimos juntas un arco iris con trazos vacilantes, pero ¡que se animan...!

¿Cuáles son los problemas que nos ocupan a lxs terapeutas de niñas y niños pequeños?, retorno a la pregunta que operara de punto de partida para ir acercando el final. ¿Cuáles...? Serán aquellos problemas que se formulan desde la lectura de los obstáculos que se les generan a niños o niñas para poder situarse como “yo”, sostenidos en una posición de jugador/aprendiz dominando los significantes/las significaciones que hacen a la participación en las prácticas sociales, prácticas que hacen a su mundo.

Se trata de los tiempos de la apropiación del orden simbólico desde alguien que se recorta en su diferencia con el Otro y que, en cuanto tal, se jugará de otro modo en sus formas de conquistar los objetos y de armar lazo con los otros. Objetos que son su cuerpo, son sus palabras, son las marcas que desprende e imprime... Cuando algo de esto entra en cuestión para ellas o para ellos, allí cobra sentido nuestra intervención profesional, allí la psicopedagogía y su praxis pueden operar introduciendo su oferta y su demanda para que tomen posesión de *su lugar* de aprendices como niñas y niños pequeños. Pueden operar a sabiendas, a su vez, de la insuficiencia disciplinar y de la necesidad de trabajar interdisciplinariamente aquellas preguntas que requieren proyectarse más allá de su frontera.

En rigor, si de la especificidad de la intervención psicopedagógica se trata, vale precisar que

...toda disciplina para poder definirse necesita un objeto de estudio y un corpus teórico, un límite necesario que la constituye en ese saber parcial. Podemos pensar en ese límite en términos de frontera. Y toda frontera es problemática en ambos sentidos. (Maciel, 2022:4)

En el marco de este diálogo, con el que intentamos aproximarnos a la dinámica de la *interconsulta* entre psicopedagoga y psicomotricista, hemos pretendido dar cuenta de ese *problemático trabajo* de cruce de fronteras disciplinares. A ello nos convocaron Justina y las preguntas que nos ha generado su aprender como niña pequeña en esos tiempos que se juegan *entre los pañales y las letras*.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*, Adriana Hidalgo.
- Ajuriaguerra, J. de (1990). Ontogénesis de las posturas: yo y el otro. *Revista Cuerpo y Comunicación*.
- Ajuriaguerra, J. de y Angelergues, R. (1997). De la psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon. *Revista La Hamaca*(10).
- Bergès, J. (1985). Los trastornos psicomotrices en la infancia. En S. Lebovici, R. Diatkine y M. Soulé (Coords.), *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente* (vol. II), p. 363. Prensa Universitaria de Francia.
- (1990). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Revista Cuerpo y Comunicación*.
- (1998). Seminarios dictados en Buenos Aires, organizados por la *Asociación Argentina de Psicomotricidad*, [material no editado].

- Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista RUEDES*, 2(4),55-68.
- Enright, P. y Maciel, F. (2019).La atención temprana y la especificidad de la clínica con niños pequeños. *Desenvolupa. La Revista d'Atenció Precoç* (4). <http://www.desenvolupa.net/Ultims-articles/La-Atencion-Temprana-y-la-especificidad-de-la-clinica-con-ninos-pequenos-Patricia-Enright-Fernando-Maciel-04-2019-Nou>
- González, L. (2009).La constructividad corporal. *Pensar lo psicomotor* (pp. 11-22). EDUNTREF.
- Jaimsky, G. S. (2022), Avances de un estudio psicoanalítico acerca de la distancia afectiva en la relación madre-bebé. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(2),3.
- Kusch, R. (2007).*Obras completas* (tomo II). Editorial Fundación Ross.
- Lacan, J. (1984a). El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos 1*. Siglo XXI.
- (1984b). La agresividad en psicoanálisis. *Escritos 1*. Siglo XXI.
- Maciel, F. (2022).El concepto de problema en el desarrollo en la clínica interdisciplinaria. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente* (39). Fundació Orienta.
- Piaget, J. (1979).*La construcción de lo real en el niño*. Nueva Visión.
- Rogoff, B. (1997).Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 111-128.Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vigotsky, L. (1996).La prehistoria del lenguaje escrito. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 159-180. Crítica, Grijalbo.
- Wallon, H. (1965).*Los orígenes del carácter en el niño*. Lautaro.
- (1984).*La evolución psicológica del niño*. Crítica.
- Wertsch, J. (1998).*La mente en acción*. Aique.
- Zelmanovich, P.; Molina, Y. (2023) (Coords.) *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia efectos y abordajes*. Lugar Editorial

Capítulo 2

Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en el aprendizaje escolar

Daniel Calméls y Norma Filidoro

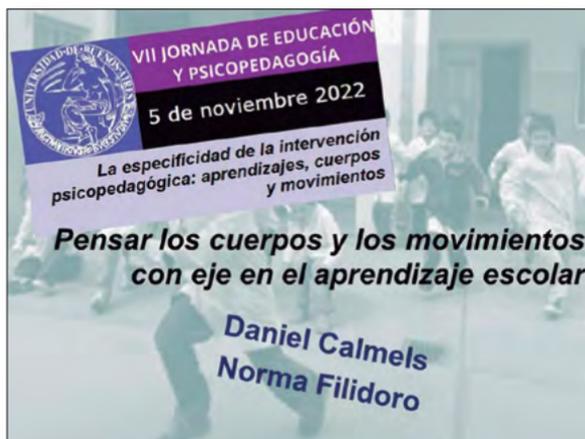
Presentación

Susana Mantegazza

Esta conversación nos va a encontrar de nuevo con una psicopedagoga y un psicomotricista para poner en juego algo de lo interdisciplinario que sabemos que no se produce por la reunión de profesionales de distintas disciplinas, sino que tiene que ver con un posicionamiento ético y epistemológico. En función de ello, creemos que es genuina y es real la posibilidad de abrir a la conversación, de abrir al diálogo.

En esta oportunidad, la mesa se titula “*Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en el aprendizaje escolar*”. El eje en el aprendizaje escolar nos sitúa en un contexto que tiene que ver con poder pensar en clave de los aprendizajes escolares y del contexto de enseñanza poniendo a jugar condiciones institucionales y áulicas que entraman en relación con las condiciones del sujeto y, específicamente, para pensar ahí lo psicomotor y la subjetividad. Se irán compartiendo escenas, pequeños recortes que implican una lectura desde ciertas perspectivas, asumiendo que allí no hay neutralidad posible. La conversación, como modalidad de presentación del tema, apuesta a

hacer visible la complejidad de los procesos de construcción de los cuerpos y las subjetividades en su relación con la construcción y apropiación de los contenidos escolares. Una conversación posible en tanto compartimos modos de pensar, perspectivas respecto de las maneras en las que los cuerpos y las subjetividades participan de los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.



Aprendizaje, cuerpo, movimiento.

Introducción

Vamos a intentar compartir con ustedes un proceso que se fue dando a partir del recorte de algunas escenas que pertenecen a diferentes niñas y niños, y que provienen de la clínica psicopedagógica. Hemos seleccionado unidades que nos van a facilitar pensar la complejidad de la trama que se da entre la construcción y apropiación de conocimientos escolares, el cuerpo y el movimiento.

Como anticipamos, la modalidad es la de una conversación. Intentamos andar conversando, conversar andando. Es un intento de transmitir, con esta forma, algo de nuestros modos de pensar la psicopedagogía: pensar dialogando implica que estamos en construcción permanente. Esta mesa constituye algo así como una escenificación de ese proceso, aunque, claro, el texto que de ella resulta va a quedar fijado. Es la condición que la lengua escrita nos impone. De todos modos, apostamos a que este texto entre, a su vez, en diálogo con otras y otros de manera que el diálogo no cristalice en enunciados a ser reproducidos.

Y para comenzar traemos una película a la que ya en otras ocasiones nos hemos referido: *La pizarra* (2000), de Samira Makhmalbaf. Es una historia que transcurre en la frontera del Kurdistán iraní con Irak, y nos cuenta sobre unos maestros que han perdido sus lugares de trabajo —las guerras se llevaron las escuelas— y que entonces recorren esa frontera entre Irak e Irán —en conflicto permanente— llevando pizarras en sus espaldas a modo de mochilas, en búsqueda de estudiantes. Buscan niños a quienes enseñar a cambio de un poco de pan y leche o de un lugar donde pasar una noche. En ese recorrido, uno de los maestros se encuentra con un grupo de chicos, jovencitos que recorren esa frontera llevando bultos en su espalda, niños que son usados para hacer contrabando. El maestro los encuentra y trata de detenerlos en un intento de transmitirles los beneficios de aprender a leer, escribir y hacer cuentas. Los chicos lo escuchan y le van respondiendo: una de las cosas que le dicen es que ellos están siempre en movimiento y que, para aprender, se necesita estar quieto y que, por eso, ellos no pueden aprender. Más adelante, en otra escena de la película, encontramos al maestro caminando adelante de todos los chicos diciendo algo así como “M con E... ME” y los chicos repitiendo “M con E... ME”, “S con A, SA... ME... SA”. O

sea, los chicos aprenden sin detener el movimiento, aprenden a leer al tiempo que continúan el cruce de esa frontera en medio de un conflicto bélico.



Aprender en movimiento permanente.

Con estas escenas dejamos planteada la pregunta por la relación entre los cuerpos, el movimiento y el aprendizaje de los contenidos escolares. Una relación que la escuela parece haber establecido en los términos que enuncia uno de esos chicos, Reeboir, cuando dice que para aprender hay que estar quietos. Aquí se nos plantea, de manera inmediata, otro tema: la relación entre el movimiento y la atención. ¿Qué sería un cuerpo atento? En la película nos encontramos un grupo de chicos atentos a los disparos de ametralladoras; unos niños que tienen que mirar dónde están los soldados que los pueden matar o dónde ponen el pie para no caer al precipicio. Un grupo de chicos atentos a preservar sus vidas en un contexto en el que el sonido de fondo permanente consiste en la intermitencia de ráfagas de ametralladoras. Entonces, nos preguntamos si hay movimientos que

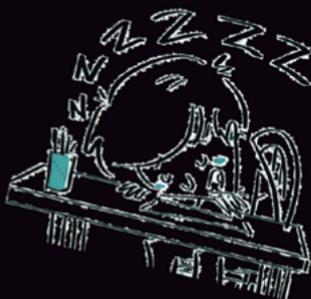
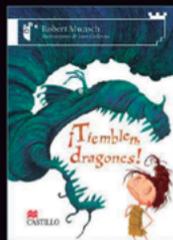
impiden aprender, qué relación podemos establecer entre el movimiento, la postura, la atención y la construcción de conocimientos escolares. Y lo vamos a ir trabajando a partir de pequeños recortes sobre los que vamos a dialogar.

Milo: “Tengo sueño, estoy cansado”

El primer recorte tiene que ver con Milo, que tiene nueve años y cursa su tercer grado. En esta ocasión vamos a poner en juego la idea de “prestar atención”, la idea de cuerpo atento, la atención que el cuerpo nos da, nos presta, la relación entre la atención y la postura. Hay un supuesto escolar de que las y los estudiantes deben mirar hacia determinado lugar, dirigir la mirada al “frente”. El “frente” es el lugar en el que, tradicionalmente, se ubica la/el docente, pero también es el lugar de la primera línea de batalla. Entonces vamos a pensar esa relación entre la atención, el cuerpo, la mirada y la escucha.

Milo entra al consultorio con un bostezo gigante, y bostezando dice, a modo de explicación: “Tengo sueño, estoy muy cansado, me dormí en el auto. Es que no quería venir”. Le pregunto cómo podría ayudarlo y continúa en lo que entiendo como respuesta a mi oferta de ayuda: “Encima tengo que leer un libro de la biblioteca”. Para Milo, “libro de la biblioteca” es el que le entregan cada semana en la escuela y debe devolver leído. “Y lo tengo que devolver mañana”, o sea, la semana ya había pasado. Le ofrezco ayudarlo *con eso*, con la lectura de ese “libro de biblioteca” y, como respuesta, saca el libro de su mochila, me lo da y dice: “Leelo vos, es una boludez”. Acepto dócilmente y comienzo a leer el cuento mientras Milo se apoya sobre el escritorio, se tira sobre el escritorio, se recuesta sobre los antebrazos, cierra los ojos y parece que va a seguir durmiendo.

Viñeta 1: Milo (9 a, 3º g). Prestar atención;
un cuerpo atento; atención y postura;
atención: mirar y escuchar

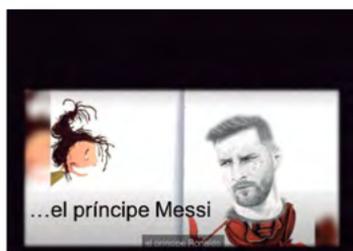


Atender la lectura de un texto.

El cuento trata de un dragón que destruye un castillo y lleva al príncipe Ronaldo; entonces la princesa se alista a salvar a su prometido, y así comienzan sus peripecias. A medida que avanza con la lectura, escucho que la respiración de Milo es cada vez más profunda: se está durmiendo. En un intento por convocarlo, digo: “Elizabeth decidió ir tras el dragón para rescatar a su novio Ronaldo para que Brasil gane la copa del Mundial de Qatar 23”, lo que no tenía mucho sentido ya que, según me dijeron después, Ronaldo ya no jugaba más hacía tiempo. El tema es que Milo mueve la cabeza, abre grandes los ojos, sonrío, se incorpora, se acomoda en su silla. Su cuerpo aparece, el cuerpo se hace presente y esa presencia va produciendo un espacio que habita y me mira diciendo: “Naa, naa, naa, naa”. Su tono de voz se torna firme, claro, es una voz que se escucha y hace escuchar, y que va acompañada de un gesto muy decidido con el que me saca el libro para comenzar a leer: “Decidió ir tras el dragón para rescatar a su novio” y ahí se detiene, vuelve para atrás, mira y levanta la vista y continúa: “Para rescatar a su novio Messi para que Argentina gane la copa del Mundial. Ahora seguí leyendo”. Y me devuelve el libro.



Provocar la atención.



Milo produce el texto que lee.

A partir de allí siguen las aventuras de esta Elizabeth para vencer al dragón y llegar hasta Ronaldo. En ese punto, Milo vuelve a tomar el libro y empieza un relato en el que va superponiendo ideas y palabras a los enunciados del texto siguiendo la trama del Mundial.

Hasta aquí, el recorte que pensamos haciendo eje en las ideas de un cuerpo disponible; un presentarse del cuerpo; un cuerpo desparramado que se hace presente. Un recorte que nos permita conceptualizar sobre esas intervenciones que hacemos para convocar a un cuerpo y la atención de un niño. Hacer aparecer ese cuerpo, un cuerpo que se sustrae de la escena y que aparece en la escena. La idea es pensar aquí la relación entre la atención, el cuerpo, el aprendizaje. Pensar acerca de la idea de que el proceso de aprendizaje demanda al cuerpo en determinados lugares, demanda un cuerpo disponible para la escucha, para el intercambio, para el pensamiento. Estas son las ideas que queremos lanzar para comenzar el diálogo con Daniel Calmés.

Daniel Calmés: Esta ponencia que hizo Norma me interesó mucho por el relato de varias situaciones. Primero, porque Norma estuvo “a la pesca” de algunos signos que podemos nombrar como *expresiones de aire*, en los cuales se encontrarían el suspiro, el bostezo, la tos, la inspiración forzada, el soplido, formando parte de lo que llamamos *manifestaciones*

corporales, vía de acceso a la corporeidad que se diferencia de la vida orgánica. El niño entra bostezando y el bostezo siempre fue como reprimido, en líneas generales, y seguro que ese primer bostezo tiene algo de la vida orgánica, pero también algo de una *manifestación corporal*: “Te estoy mostrando que estoy con sueño”, o sea, para que le quedara claro a ella. Muy distinto a la segunda respiración profunda, cuando se está durmiendo, responde más a la fisiología. El bostezo tiene la función de recuperar aire en la forma más rápida posible y, además, es contagioso, invita a bostezar: si una persona bosteza, el otro también. Está dado para que un grupo se retroalimente de oxígeno cuando escasea; bostezar se interpreta biológicamente promoviendo un estado de alerta. Norma da cuenta del bostezo y de que en ese momento se estaba durmiendo, e interviene; llamo *intervención* lo que se hace o se dice en forma intencional desde el campo profesional, en este caso, es una intervención que yo la llamaría una *provocación*, digamos: está provocando que algo pase, que algo cambie, que algo se modifique; mete a Ronaldinho que nada tiene que ver con este mundial, [risas] pero fue acertada porque él enseguida toma esa provocación. Las intervenciones, en ocasiones, nacen de cierta espontaneidad, pero lo espontáneo tiene antecedentes. Miro detrás de lo espontáneo y lo que hay es una experiencia, una experiencia acumulada; quien trabaja con niños responde, en muchos casos, en forma espontánea y lo bueno es pensar después cuáles fueron los efectos de las intervenciones. Si bien hablamos de “la intervención” sería mejor hablar de “las intervenciones”. A veces, uno le adjudica a una intervención verbal o corporal una cantidad de cambios y no se da cuenta de que es a partir de un cúmulo de intervenciones; podemos decir que esa intervención es *profesional*, o sea, se ejerce desde un campo de trabajo; que es *hipotética*, es decir que ella tiene una hipótesis de lo que va a pasar; que es *direcciona*, quiere que algo se produzca; que es

intencional, que es *contextual*, que sirve en ese contexto con ese niño en particular, quizás usada con otros niños no sirve; y que es *aproximativa*. Norma utiliza el *disparate*. El disparate tiene efectos buenísimos y, para la gente muy seria, el disparate es intolerable, no lo soportan. Si uno quiere averiguar si un profesional tiene una *disponibilidad lúdica*, lo puede medir en relación con la tolerancia del disparate.

* * *

En cuanto a las *posturas*, bueno, indudablemente que la *espalda* es el signo de lo postural, y lo que percibimos en el ordenamiento de los cuerpos, la espalda del compañero de adelante en la fila o en el banco de la escuela tradicional. El comienzo de la exposición de Norma es a partir de la película *La pizarra*, el pizarrón está colgado en la espalda del docente, los niños lo siguen, están en movimiento. Conocemos la espalda de la maestra, cuando escribe en el pizarrón, pero no que se lleve el pizarrón en la espalda del docente. Aquí el pizarrón contenía la lección del día y, al mismo tiempo, cubría una zona del cuerpo particular.

La espalda es el lugar de la seguridad históricamente porque ahí se asentó la mano materna, ahí tuvimos el primer apoyo y la contención del primer sostén, y luego por ser eso tiene su contrapunto, es el lugar del peligro. Los rasgos paranoicos indican que hay que mirar hacia atrás, que la espalda viene de hacia atrás, hay “guardaespaldas”, pero no hay “guardapechos”.

En la escolaridad tradicional, el niño debía estar quieto y en una *posición* y *postura* determinadas. En líneas generales hay dibujos, ya históricos por suerte, de cómo debería sentarse un niño, y era una espalda casi sin curvas, recta, y en una posición que se aleja de lo pasional. Al que escribe, lo mejor que le puede pasar es escribir con cierta pasión, y el que escribe con

pasión va modificando su postura a partir de la *actitud postural* de acuerdo con el momento de la escritura. Entonces, lo mejor que nos puede pasar es que el niño no se fije en una postura por mucho tiempo, hace mal; hay que cambiar esa postura, hay que moverla, si es posible con la planta de los pies apoyados, que es ultranecesario para los niños más chiquitos. Pero aún perdura en algunos colegios una instrucción posicional, posiciones que están dentro del campo de lo correcto, de donde viene la palabra *correa* también, y de donde viene la palabra *corregir*, o sea que tiene una historia no muy linda, digamos, lo que es lo correcto y la palabra *corrección*. Por suerte, nuestro trabajo no es corregir, tiene otras posibilidades.

Lautaro: “¿Te imaginás una guerra de almohadones galáctica?”

Ahora es Lautaro, que tiene seis años y está en primer grado. En este recorte lo que nos vamos a encontrar es la velocidad, es el vértigo, esos movimientos que no se detienen, uno atrás del otro permanentemente. Lautaro, al contrario de lo que sucede con Milo, que llega y hay una detención para explicar y contar algo, pasa de largo frente a mí cuando lo recibo y entra al ascensor como una tromba al punto que tengo que correr para alcanzarlo. Ingreso al ascensor y le digo que me tiene que esperar, que no puede entrar al ascensor solo. Lautaro responde: “Sí, ya sé, ya me lo dijo mi papá y mi mamá. En verdad, me lo dicen siempre”. Me sereno y pregunto si estaba apurado: “No, es que vos te quedaste hablando con mi mamá y me aburro”.

Lautaro nos dice de la imposibilidad de la espera, de la imposibilidad de postergar, la imposibilidad de un tiempo en el que él no esté haciendo, diciendo, produciendo. Llegamos al consultorio donde había dejado sobre el escritorio un libro que se llama *La guerra de almohadones*. Forma

parte de la colección “Los Libros Dibujados”, de Colihue: son libros con imágenes, sin escrituras, como una especie de historieta, pero con una única imagen en cada página. No habíamos terminado de entrar, y desde la puerta lo ve y dice: “¡Ah, una guerra de almohadas!”. Le digo que efectivamente se llama *La guerra de almohadones* (señalando el título) y le pregunto si lo conoce: “No, pero es obvio. ¿No ves que están haciendo una guerra? Y ahí dice gueee... rraaa...”, al tiempo que señala la *g* y la *e*.

Lautaro está promediando primer grado y aún no reconoce las vocales de manera consistente, pero siempre que ve escrituras pone su dedo sobre alguna letra y hace recortes silábicos como si estuviera decodificando: “gueee... rraaa... al... mooo... aaa... das”. Lo que me interesa señalar es que cuando su dedo señala la escritura, el movimiento se detiene absolutamente, la mirada se focaliza en las letras, y se lo ve concentrado y produciendo un trabajo: todo él está ahí.



En el acto de lectura, parece encontrar su lugar.

Empezamos a pasar las páginas del libro y Lautaro va armando un relato oral. Dice:

Los hermanos se pusieron a jugar a la guerra de almohadones ¿Te imaginás si serían ocho hermanos? ¿Y si serían ochocientos? Las plumas volarían por la casa, por el mundo ¿Y si serían plumas gigantes, supergigantes? Y el mundo empieza a volar con las plumas y se va lejos, lejos, lejos del Sol y de los planetas y alguien tendría que arreglar ese desastre.

Lo que podemos registrar es el movimiento que va más allá del cuerpo. Es como un in crescendo en el que el relato parece no encontrar un final: de la pluma a la superpluma; de ocho hermanos a ochocientos; del vuelo de las plumas al mundo entero volando. A esta altura ya se había puesto de pie varias veces, había ido a una caja que está en una biblioteca a buscar primero un spinner y luego otro, que hacía girar a toda velocidad mientras continuaba con el relato y apretaba los globitos de un popit. En esas idas y vueltas a la caja de la biblioteca para buscar objetos se había tropezado con la silla, se había caído de la silla al sentarse y la silla había caído encima suyo. Se le cae el popit y se le cae el spinner más de una vez, mientras continúa pasando las hojas. Hacia el final del libro cuenta:

Y entonces llegó el papá y los retó: “Eso no se hace chicos, junten las plumas, ¡ya mismo!”. Pero como era muy divertido, se tentó y se puso a jugar con los hijos. ¿Te imaginás que después llega la mamá y los reta y se pone a jugar, y después viene la abuela y viene el abuelo y viene la otra abuela el otro abuelo y la tía y el tío y todos los primos y todas las personas del mundo y se arma una guerra de almohadones galáctica?

A esta altura, intento producir alguna detención y le pregunto si conoce *La guerra de las galaxias*: “Esa película le gusta a mi papá, pero es muy aburrida”. Sin embargo, para responder a mi pregunta, primero se queda parado, me mira y se sienta. Recién cuando está sentado dice: “Esa película le gusta a mi papá, pero es muy aburrida”. Es algo que dice sentado, mirándome, dirigiéndose a mí.

Además de pensar en el movimiento, en la significación de ese movimiento para Lautaro, ese movimiento que avanza hacia las plumas gigantes y las guerras galácticas, también nos interesa ubicar esos dos momentos en los que su cuerpo y la sucesión de ideas se detiene: se detiene para señalar el texto y leer y se detiene para responder a una pregunta que yo le hago sobre *La guerra de las galaxias*. No son momentos de gran producción: es más rico el relato que produce en medio del vértigo del movimiento, las caídas, los popits y los spinners. Son dos momentos de producción: uno, donde hay detención del movimiento; otro, donde el movimiento de su cuerpo y de su pensamiento es vertiginoso y parece no poder finalizar, y, por lo tanto, no hay entrada del otro.

Entonces, se trata de ubicar ahí la relación entre el movimiento, la velocidad, el aprender. ¿El movimiento es una necesidad?, ¿es un obstáculo?, ¿es una modalidad particular de aprendizaje? En todo caso, una modalidad que, para la escuela, resulta altamente molesta y disruptiva. Además, nos encontramos con un niño haciendo muchas cosas al mismo tiempo: se trata de la multitarea. Vivimos una época que demanda y propicia sujetos capaces de realizar múltiples tareas simultáneas. Una época que nos demanda no perdernos de nada, estar siempre presentes en todo momento en todo lugar. Entonces, nos proponemos pensar esta relación entre el movimiento, como obstáculo, como necesidad, como modalidad con relación al aprender.

Daniel Calméls: Me llamó la atención que, siendo almohadones, los niños/as los nombran como almohadas. Esto se repite en mi consultorio: tengo almohadones, y la mayoría de los niños que vienen les dicen almohadas. O sea, toman como referencia ese objeto que han tenido en sus primeros tiempos, que es una almohadita, que antiguamente se hacía con plumas. Hoy en día casi no hay más almohadas de plumas, pero quiere decir que el niño se introduce acá en un relato, que es un relato muy aéreo, porque las plumas representan el aire, representan el vuelo, y tiene una propiedad, ya que al mismo tiempo que se mueve, él crea relatos, organiza relatos. Relatos en cuanto a que trabaja con secuencias, con personajes, y que se desarrolla en el tiempo, y es un movimiento que no para, o por momentos sí, por momentos, pero ese carácter vertiginoso que le da Norma creo que implica eso, implica el giro. Vivimos en una sociedad que es vertiginosa, hemos pasado, en las últimas décadas, de la discontinuidad a la continuidad, o sea, el televisor puede verse todo el día, puedo hablar por teléfono en cualquier momento. Ya no hay más productos de estación, sino que todo está casi siempre disponible; los negocios no cierran, la publicidad está en todos lados y en todo momento, esa es la continuidad. La continuidad lo que produce es el aceleramiento; la tecnología ayuda mucho a esta continuidad y nuestros niños están metidos en esa continuidad. Él toma un relato, un relato que es epopéyico, que es el de una guerra que no es solo dentro del ambiente fraternal de los hermanos que se pegan con las almohadas, sino que ustedes vieron que la lleva a un terreno mundial directamente. Y hay una palabra, un momento, que es el corte, que me parece importantísima para él, quien dice: “alguien tendría que arreglar este desastre”. Él mismo, de tanto giro, de tanta vuelta, en ese momento me parece que aparece como un malestar, que no es él que lo puede arreglar y que alguien tiene que hacerlo, ¿no? En la televisión hasta hace poco hubo una publicidad

donde jugaban unos niños con almohadas; de esas almohadas salían las plumas, llega el papá o la mamá y en un primer momento los va a retar y después terminan jugando con ellos. O sea, aparecen como padres que no pueden poner límites, que son más infantiles en ese sentido, que no es que juegan, sino que juegan y se animan frente a ellos. Y luego toma dos elementos, uno que es el spinner y el otro que es el popit, y el spinner es, justamente, giro, giro. El giro produce, ante la mirada de nuestros ojos, todo lo que es una estimulación. En muchos casos confundimos cuando un niño se está autoestimulando, a diferencia de cuando está explorando un objeto; una cosa es explorar un objeto y otra cosa es autoestimularse con ese objeto, son situaciones diferentes. Pero él necesita, aparentemente, tener sus dos manos ocupadas, porque en una está el spinner, que es girar, y en otra está el popit, que es apretar, apretar, apretar. Es un juguete, y a veces no, porque lo venden como algo desestresante, para sacar el estrés. Yo creo que después de una hora de estar apretando eso quedas estresado de dedos, de todo, y que la idea es, con más movilidad, trabajar la hipermovilidad que se está dando. Incluso, a veces hay una confusión entre lo que es la actividad, de la movilidad, porque, dentro del DSM5, que es un libro donde se almacenan diagnósticos, aparece el niño con hiperactividad. En realidad, el problema no es hacer muchas actividades, sino que el problema es moverse mucho, tener mucha movilidad sin un sentido, sin una dirección. El movimiento es el estado de existencia de la materia, podemos decir, desde una posición muy amplia. Hay movimiento en una praxia, hay movimiento en un reflejo, hay movimiento en un gesto expresivo, hay movimiento condensado de la actitud postural. Entonces, cuando hacen ese diagnóstico, es un grave error porque, en líneas generales, algunos niños no pueden hacer acciones, no pueden comprometerse con un aprendizaje y se mueven sin un sentido aparente muy reiterado. Lo que se produce acá son

cortes, son momentos donde el corte se organiza y construye relatos; esta idea del relato es interesante poder pensarla, porque al construir un relato está trabajando, digamos, en una producción que es muy diferente a lo desarticulado; el relato es lo que articula. Las pantallas tienen características hipnóticas, y esas características hipnóticas serían la luz, el brillo, y no cualquier brillo, un brillo azulado, el movimiento, la continuidad, el color y la manualidad. Todo eso junto son los rasgos que tienen las situaciones. Entonces creo que muchos niños de hoy están en situaciones como estas. Él sale muy bien con ese relato, que es fantástico, que es espiralado porque cada vez se agranda, se agranda más y llega el momento con esa frase “alguien tendría que arreglar este desastre”, que me parece que es reinteresante pensarlo así.

“Así no puede aprender”

Lautaro no tiene ninguna dificultad en términos de comprensión. Nada que podamos poner a la cuenta de su sistema cognitivo: puede inferir, generalizar, establecer comparaciones, categorizar en el nivel que la escuela le demanda y más allá. Sin embargo, tiene problemas en la escuela. Lleva notas a casa porque no termina de copiar, porque no realiza las actividades. Su docente dice: “Es muy inteligente, pero así no puede aprender”. Y es verdad que, a pesar de contar con todos los recursos cognitivos como para hacerlo, aún está lejos de alcanzar una lectura y una escritura alfabéticas: hay algo de la estabilidad de las formas de las letras, de la correspondencia entre grafemas y fonemas, que no logra construir, de lo que no logra apropiarse. Esto no quiere decir que no sepa nada de la lengua escrita porque, de hecho, hace recortes silábicos, señala las letras, sabe que ahí dice algo, sabe armar un relato al estilo de una narrativa, o sea, sabe un montón

de cuestiones acerca de las prácticas del lenguaje. Y, por otro lado, cuando le pregunto a la docente por el resto del grupo, qué pasaba en ese mes de agosto en ese primer grado, la docente afirma que hay varios chicos en la misma situación de Lautaro, que no leían ni escribían... ni se movían. Pero en el imaginario escolar aparece una idea muy fuerte de que si una niña o niño se mueven no pueden aprender, de que el movimiento es un obstáculo: estar quieto es sinónimo de estar atento. Hay una manera de atender en la escuela.

En el cuaderno de Lautaro se veían momentos en que copiaba, trazos veloces, pero estaban. Se veían dibujos hechos con un único trazo, sin levantar el lápiz, pero estaban. Había momentos de detención. Pero para la escuela el problema era el movimiento. En este sentido es que debemos plantearnos la posibilidad de conceptualizar la relación entre el aprendizaje y el movimiento. Intervenciones que nos permitan separar la posibilidad de aprender del movimiento. La escuela los piensa en una relación de exclusión.

Hablando de este tema en una clase en la universidad, un estudiante, ahora colega aquí presente, me dijo: “Bueno, pero si nosotros ahora nos paramos y empezamos a caminar por el aula, a vos te va a molestar”. De esta molestia tenemos que hablar. Por qué el movimiento puede resultar molesto, en qué sentido y a partir de qué imaginario se produce la molestia.

Daniel Calméls: Lo que podemos decir es que la escuela tradicional no está creada para el movimiento. Piensen ustedes que en las escuelas no hay *suelo*, hay piso. El *suelo* es el lugar donde puedo acostarme, donde puedo tirarme, la mayoría de los niños que se mueven mucho también quieren estar sobre una superficie más amplia y acceden a la relajación y se benefician mucho, ellos mismos piden entrar en un estado que a veces desconocen. Y piensen en el recreo. Al recreo siempre se “sale”, nunca se entra, porque se sale al recreo desde

el aula-centrismo. O sea que, mientras eso siga así, mientras no haya espacio para la corporeidad y solo un espacio para un cuerpo sentado en relativa quietud, hay una diversidad de niños que tendrá problemas, no todos los niños pueden estar sentados, y estar sentados no garantiza un aprendizaje. Y claro que produce cierta alteración dentro de ese orden y, además, si le agregamos que ciertas aulas son chicas, que los bancos nos son los adecuados y que la ventilación y que todo eso tampoco, entonces tenemos condiciones muy adversas, y muchos chicos están muchas horas en el colegio. Entonces, si bien la escuela sigue cumpliendo una función imprescindible y para muchos chicos les da una *regulación* que no la tienen quizás en sus casas, habría que pensar una escuela diferente, donde el cuerpo tenga una presencia, tenga un lugar y donde se pueda estar de otra manera. En el trabajo en *psicomotricidad*, estando los niños sentados en un almohadón en el piso y recostados, uno ve que esos niños, que se mueven tanto, cambian su movimiento.

Encontrar un lugar

A veces se trata de encontrar un lugar dónde “dejar” el cuerpo. Un lugar donde el cuerpo sea alojado. A veces, al ofrecer un lugar blandito, que se acomoda al cuerpo, el niño encuentra la postura, encuentra su lugar. Lo ubico, por ejemplo, en relación con la lectura: ofrecerle, a una niña o un niño que no pueden permanecer en el escritorio el tiempo necesario para leer un párrafo, que nos sentemos en un sillón. Sucede algo que es recurrente: los chicos se sientan, miran alrededor y preguntan si pueden apoyar los pies en el otro sillón (hay un sillón de dos cuerpos y dos butacones). Entonces ponemos los butacones delante del sillón y apoyamos las piernas. Es como si no tener que ocuparse del cuerpo les permitiera

dedicarse al texto. Como si se liberaran de una ocupación que les dejara energía para realizar otra cosa. Tenemos que pensar de qué se trata. Seguramente no solo del sillón, también de la disponibilidad del otro: le ofrezco un lugar “especial”, le otorgo un permiso “especial”, yo también dejo el escritorio, dejo mi cuaderno donde hago anotaciones, me pongo cómoda. Tenemos que pensar la relación entre el lugar del sillón y la oferta de un lugar.

Emma: “Tipo ‘repu’ o algo así... No sé”

Vamos a nuestro tercer y último recorte. Se trata de Emma: tiene doce años y está en séptimo grado. En esta oportunidad, lo que queremos destacar es la presencia del cuerpo, un cuerpo demasiado presente. Un cuerpo que parecía estar capturando el pensamiento. Nos vamos a centrar en lo que ocurre con su posibilidad de comprender el texto que estábamos leyendo y lo que va pasando a nivel del cuerpo, la postura, el movimiento.

Emma se sienta en la silla, se acomoda, agarra el libro y comienza a leer el texto. Se trata de un texto breve, de unas veinticinco líneas, que ofrece una explicación científica de las razones por la que los niños rechazan las verduras. Emma lee el título y comenta: “A mí, antes, no me gustaba ninguna verdura”. Le digo que, justamente, de eso habla este texto, que allí explica por qué a las chicas y los chicos no les gustan las verduras, pero que después, cuando somos más grandes, nos empiezan a gustar. Resumiendo, el texto dice que tenemos veintisiete receptores para el sabor amargo y solo tres para los sabores dulces y que eso tiene que ver con la supervivencia, porque los venenos son amargos. Rechazamos los sabores amargos instintivamente, como por un reflejo de autoconservación. Pero con el tiempo, la cultura hace que las

verduras nos empiecen a gustar, comenzamos a asociarlas con lo saludable y su sabor empieza a resultar agradable, aun cuando sean muy amargas.

Emma lee el texto sin voz, pero todo el tiempo produce movimientos labiales y, al mismo tiempo van apareciendo movimientos mínimos con los que parece intentar acomodar su posición en la silla. También se hacen evidentes algunos movimientos con los pies, con los brazos, y eso, junto con pequeños toques a partes de su rostro: se toca un ojo, se toca la cara, la nariz. Siempre son movimientos muy suaves, muy mínimos, pequeñitos; por momentos se lleva también la mano al abdomen: se toca suavemente debajo del pecho.

Cuando finaliza la lectura le pido que me cuente algo sobre lo que leyó, lo que le haya resultado interesante. Entonces dice: “Es algo sobre el veneno, dice que una repul... Una ‘repu’ o algo así, algo sobre los niños vegetales...”. Decido intervenir con preguntas más directas, que la ayuden a ordenar o aclarar ideas. Le pregunto qué serían “niños vegetales” y responde: “Tipo, no sé. Decía niños y decía venenosos pero los niños no son venenosos”. Llegado este punto, le ofrezco una explicación, un breve resumen del texto y su significado. Mientras estoy hablando, Emma dirige su mirada hacia la ventana. La ventana ofrece una vista muy abierta y Emma parece perderse allí. En un intento por hacerla volver a la escena le pregunto si le está sirviendo la explicación y entonces me mira y dice: “Sí, sí... Ahora entendí. Dice algo de lo amargo y se relaciona con lo dulce”.

Psp: ¿Y cómo es que se relacionan lo dulce y lo amargo?

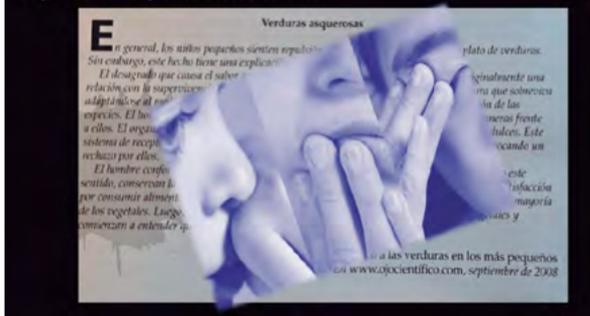
Emma: Por ejemplo, el chocolate.

Psp: A ver, explícame un poco más.

Emma: El chocolate es dulce, pero puede ser chocolate amargo, la parte que no entiendo es la del veneno, porque el chocolate no es venenoso. ¿O sí?

Mientras sostenemos este diálogo, Emma está con una mano debajo del pecho y hace unos mínimos movimientos hacia un lado y hacia el otro o describiendo círculos minúsculos al modo de suaves masajes. Dirijo ostensivamente mi mirada a ese movimiento y formulo una pregunta directa.

Viñeta 3: Emma (12 a, 7°g). El cuerpo (demasiado) presente. El cuerpo que captura al pensamiento.



¿Vos decís que...? ¡Ah!

Psp: ¿Te pasa algo?

Emma: Me corté.

Psp: ¡Uyy! ¿Y con qué te cortaste?

Emma: Con un cuchillo. Vi un video en YouTube y quise probar... Pero apenas, ¿eh? No me salió sangre ni nada, apenas, pero me quedó todo rojo

En ese momento, seguramente debo haber mostrado expresivamente mi sorpresa: fue absolutamente inesperado. Cuando escuché “me corté” lo refería a una lastimadura. De hecho, el “apenas, ¿eh?”, lo entiendo como una forma de tranquilizarme.

Psp: Me parece que ese video era venenoso.

Emma parece desconcertada con mi comentario: “¿Cómo? ¡Ah! Sí... Decís... querés decir que... Pero no me pasó nada”. Se la ve incómoda, nerviosa, tensa. De pronto resopla, larga el aire fuertemente y dice: “¿Te imaginás videos amargos?”.

Nos detenemos acá para pensar en la dificultad de Emma para comprender un texto que no era demasiado complejo. Podemos entender que no comprendiera la relación entre lo biológico y lo cultural, aceptamos que esa es una idea que requiere de un trabajo cognitivo, que no se accede a ella de manera inmediata, pero la idea de que hay muchos receptores para los sabores amargos y pocos para los dulces y que eso tiene que ver con que los venenos son amargos, al menos hasta ahí no debería tener problemas. Pero no es solo que no comprende, sino que entra como en un estado de confusión: habla de “niños vegetales”, o pregunta si el chocolate es venenoso. Se trata de un texto breve, que es una adaptación de otro texto, o sea, tiene oraciones simples, no hay demasiadas subordinaciones, no hay demasiado uso de pronominales, sin embargo, no logra apropiarse de ningún conocimiento a partir de la lectura.

Por otro lado, la presencia del cuerpo era de tal consistencia que, por momentos, yo estaba casi más atenta a sus

movimientos que a lo que ella me estaba diciendo. Y después, el resoplido, que no fue un suspiro, algo que denotara alivio. No era señal de que algo se afloja, cede o se distiende. De hecho, se da una especie de diálogo entre los cuerpos. Surge una pregunta por los cuerpos de ambas, por la posibilidad de escuchar, preguntar, mirar. Mi atención, mi pregunta. Yo más atenta a su cuerpo, a sus movimientos que me van incomodando, pero a su vez registrando mi propia tensión que también iba creciendo y algo que se afloja cuando Emma repite/pregunta, casi como una broma: “¿Te imaginás videos amargos?”. Emma se apropia de la metáfora... Va haciendo un recorrido: “¿Qué? ¿Cómo? Mmmmm... ¿Decís...? ¿Querés decir...? ¡Ah!”.

Nuestro propósito es que este recorte nos permita pensar alguna relación entre lo que podría llamar un exceso de presencia del cuerpo y la posibilidad de pensar.

Daniel Calméis: Sí, ahí el detalle de esta expresión de aire que es el resoplido tiene otro contenido, ¿no? Es diferente del punto de vista expresivo, había algo que ella podía llegar a contarte, algo que la afectaba mucho y que es esta situación de corte, de un corte que no llega a ser un tajo que penetre, sino que está por los bordes, que no es algo impulsivo, o sea que no corresponde a la impulsividad, sino que es parte más, quizá, de una ceremonia, de un ritual, de algo donde se prueba, digamos, eso, ¿no? También es cierto que las cicatrices que tenemos tienen historia todas. Hay un poema que dice: “la cicatriz, esa marca atenuada del dolor, nos permite acariciar la herida”, lo pienso porque ella ahí donde hubo dolor se toca, se está acariciando esa zona, posiblemente era algo muy suave y es muy probable que eso responda a querer sentirse en algún lugar, ante alguna situación de malestar muy importante. Por lo menos sabemos que en las situaciones de malestar, muy importante, hay reacciones

que tienden a dañarnos, desde una piña contra una pared, golpearse la cabeza. En este caso está más ritualizada, más ordenada, por suerte, no es algo impulsivo, pero tiene que ver con eso, con la posibilidad de “sentirse en algún lugar” que no es justamente la corporeidad, porque acá se trata de órganos, o sea, en la medida en que aparece sangre, en la medida en que la piel cambia su estado, ¿no? Pero algo le está pasando y hay que ver bien cuál es la zona. Sería diferente si es el abdomen o si es el pecho. El pecho tiene simbologías diferentes y lo muy bueno de todo eso es que no existen símbolos unívocos. O sea, no es porque haga tal cosa quiere decir tal cosa. Ese resoplido, en otro momento, para un chico implica otra situación, lo bueno es contextualarlo dentro de ese conjunto de signos que nos presenta la infancia, que son complejos, difíciles y que no siempre podemos interpretarlos bien.

Capítulo 3

Una conversación interdisciplinaria...¹

*Daniel Calméls, Patricia Enright, Norma Filidoro
y Claudia Sykuler*

Norma Filidoro: A partir de aquí damos comienzo a un espacio de conversación interdisciplinaria que vamos a compartir lxs cuatro: Claudia Sykuler, Patricia Enright, Daniel Calméls y yo, Norma Filidoro. El año pasado, la conversación se centró en las relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje escolar (que supone una enseñanza). Las relaciones entre lenguaje y aprendizaje son más visibles; en cambio, las relaciones entre el aprendizaje escolar, los cuerpos y los movimientos no son tan obvias. Por eso queremos introducir una pregunta que nos permita pensar cómo acompañar no solo a los niños y las niñas, sino también a las y los docentes, a las escuelas.

Queremos ir más allá de los diagnósticos de hipercinesia o desatención para pensar en términos de lo que pasa con los cuerpos y los movimientos en situaciones de aprendizaje escolar. Daniel acaba de hablar de “signos complejos” dando cuenta de la complejidad de las dimensiones implicadas en

¹ Transcripción del diálogo desplegado con posterioridad a las respectivas presentaciones en el marco de las VII Jornadas de Educación y Psicopedagogía, desgrabada y revisada por los autores.

relación con las posturas, los gestos, los movimientos, o sea, en relación con los modos de ser y estar de los cuerpos en la escena del aprendizaje escolar. Hemos tratado de mostrar cómo es posible hacer lecturas situadas: lo que leemos acerca de Emma, de Milo o de Lautaro es en contexto. Eso quiere decir que lo que afirmamos no deriva de un conocimiento universal, sino que nos valemos de ese conocimiento —por supuesto, no es sin ese conocimiento— para ir más allá.

El propósito que mueve estas Jornadas radica en problematizar relaciones que parecen ya establecidas, a la vez que hacer visibles tramas que nuestras representaciones, conceptualizaciones y, aun, prejuicios, no nos permiten ver. Hoy intentamos hacer pregunta a las relaciones entre las condiciones escolares y las condiciones de los sujetos que aprenden haciendo eje en los cuerpos y los movimientos de manera que nos orienten en nuestras prácticas, con los niños, las niñas, las familias, las y los docentes y las escuelas.

En este último bloque, también vamos a tomar las preguntas que nos están haciendo llegar tanto desde este auditorio como a través de la emisión en *streaming*. La idea es tomar las preguntas no para ir respondiendo una por una (como si supiéramos cada respuesta), sino para que esas preguntas animen nuestra conversación. ¿Quién empieza?

Claudia Sykuler: Voy a tomar y trabajar una de las preguntas formuladas por el público: “¿Podrían compartir sobre las ideas de proyecto y experiencia psicomotriz para pensar en los movimientos y en las acciones?”.

Va en la misma línea de lo que se viene conversando. En principio, qué sentido tiene ese movimiento para el niño o cómo va cobrando sentido: que el movimiento tenga direccionalidad, tenga lugar, esté en relación con cómo lo toma el otro. Se hablaba recién de cuál es la disponibilidad, por un lado, de los espacios escolares, de los tiempos escolares, de los adultos que reciben cuando hablábamos del cuerpo

receptáculo y que involucra también la historia del adulto, del docente en relación con el movimiento, con la molestia o no que le produce el más o menos movimiento y en qué momento. Cuando hablamos del proyecto psicomotor, nos referimos a una construcción que incluso uno la ve en los bebés, que no solo tiene que ver con poder dar cuenta de él, sino que, cuando un pequeñito, de cuatro o cinco meses, empieza a agarrar algo y lo mira y lo aleja y lo chupa, ahí hay un proyecto que es incipiente, ¿no? Y esas acciones que va haciendo, además del ejercicio, de la experiencia, resultan también una vuelta sobre lo mismo, algo que se repite y algo nuevo que entra... También la mamá, el papá, el adulto le dicen: “Ah..., ese te gustó”, “Ese se puede chupar, pero si lo sacudís...”, y, en ese gesto, lo van acompañando. Entonces el proyecto integra los aspectos del tono, de la postura, del movimiento y también de la palabra y de la mirada del otro, lo que es posible para el otro habilitar, por eso es una experiencia singular. Tomando algo que previamente planteaba Daniel, no es lineal, no se trata de “ese gesto quiere decir solo esto” o “determina solo esta experiencia”, ni en el mismo niño, ni de un niño a otro...

Daniel Calmés: Hay una pregunta que dice: “La movilidad sin intencionalidad que mencionaste, ¿puede ser entendida como juego corporal, como juego con el cuerpo? Sí-no, por qué”.

No me acuerdo en qué momento la mencioné, pero si tengo que pensar en un movimiento sin intencionalidad, uno clásico que tomo como ejemplo y sirve para otras situaciones, imagínense ustedes un bebé que está en la cuna y pasa su mano frente a la cara, queda, es sorprendido por esta mano que aún no sabe que es de él, comienza a moverla. Si hay una luz, se va a producir un efecto de luz y de sombras, ve algo que se mueve, y es probable y lo mejor que puede pasar, es que el adulto que está cercano haga también este

movimiento, lo convoque, lo invite a salir de ese ensimismamiento. A veces está atraído por algo que aún no sabe que es humano y quizás le comienza a cantar “qué linda manito que tengo yo, qué linda y hermosa...”. Eso quiere decir que la observación del adulto ve en el niño una posibilidad de un juego, de un jugar en ese diadococinesia, en este movimiento tan de rotación de la mano, y convierte eso en un juego. Y, si uno observa bien, pareciera como que el niño imitara el movimiento de la madre, pero es al revés: es la madre la que imita el girar del niño, y eso es fantástico, porque lo que produce es un ensamble, una acomodación. Y si le agrega un canto, una melodía, entonces de alguna manera rescata ese movimiento sin intenciones que aparece. Cuando hablo de juego corporal, hay un libro que escribí que se llama *El juego corporal*, lo diferencio de lo que es el juego motor. En realidad, lo motor no juega. De lo motor se ocupa el neurólogo, trabaja exclusivamente con la motricidad, el kinesiólogo. En todo caso, sería un juego corporal, y todo juego corporal conlleva un relato de representación ficcional. Salen al recreo dos niños, uno comienza a correr, otro lo persigue, el que está siendo perseguido se da cuenta, corre más rápido, el otro corre más todavía, llega a una pared y le dice “casa” y el otro niño para. Ahí lo que vemos es que hay un perseguidor, hay un perseguido, hay secuencias, hay un espacio que se simboliza, y por lo tanto hay un relato. Si no hay temporalidad, no hay relato. Entonces podemos hablar de que el juego corporal es un *relato de representación ficcional*.

Norma Filidoro: También me interesa ubicar que la presencia o ausencia del juego también va a depender de nuestras intervenciones. Cuando un niño produce movimientos sin finalidad, sin fin y sin propósito más allá del movimiento mismo, allí donde no hay una intencionalidad de, nosotras/nosotros intervenimos poniendo allí una supuesta intención.

En ese “poner en juego” una intención, una finalidad, un propósito, armamos borde, hacemos borde a una escena de juego posible. La escena de juego es una construcción. No podemos pensarlo en términos de juega-no juega, sino que vamos creando condiciones para que el juego sea posible. Del mismo modo que creamos condiciones para aprender. Por ejemplo, a veces un chico hace un gesto o un movimiento y nosotras le decimos; “¡Cómo estás pensando!”.

Un niño movía la cabeza hacia arriba y hacia abajo, como asintiendo y yo le decía: “Estás poniendo en marcha la máquina de pensar”, él tomaba esta afirmación, se reía y se producía un juego (algo hacía juego, algo se movía). Comenzaba a registrar esos movimientos que realizaba con la cabeza y a decir: “Estoy pensando... No me moleste nadie...”, o cosas por el estilo.

Patricia Enright: Hay una pregunta del público en relación con eso que venís planteando, Norma. Una pregunta que se refiere al objeto-mono en la escena con Justina, y al por qué aparece: si es una herramienta, si es para un acercamiento cuando no acepta el contacto corporal con el otro... y ahí lo enlazo con lo que vos recién traías respecto del hecho de crear condiciones, de operar allí introduciendo un sentido. Así como podemos situar en las primeras escenas de encuentro con Justina el sentido que adjudico a *las formitas* respecto de que “están haciendo mucho ruido” para *hacer juego* con algo que la asusta e intenta evitar tapándose las orejas, podemos referirnos al sentido de la presencia de este mono que aparece para hacer lo que Justina no puede hacer (que es saltar): allí el sentido opera en el punto de situar/inaugurar un juego, de protegerlo como tal, suponiendo juego donde —en rigor, desde Justina— no lo hay. Porque es mi intervención la que habilita un espacio de juego con una niña en quien el moverse-no moverse, separarse, usar su cuerpo, producir

algo propio... es a puro riesgo. A ver, si tuviéramos que situar qué se le problematiza a Justina, todos podríamos coincidir en que su mayor obstáculo se recorta por lo que *no se mueve*. Sus papás lo traen fuertemente como *su* preocupación que podemos articular, a la vez, con otra pregunta que se formula desde el Jardín. En la escuela, la inmovilidad o la tensa movilidad de Justina se plantean en términos de “Es muda, se cuelga, responde lento: ¿podrá tratarse de un problema comprensivo?”, “¿Podrá pensarse esta quietud con relación a los tiempos del procesamiento de la información?”. La pediatra, por su parte, propone esperar un tiempo porque no interpreta lo que le sucede a la niña como problemático. A su vez, lo que la lectura diagnóstica da a ver es que, respecto del cuerpo de Justina, el lugar que hay para que pueda transitar y construir experiencia es prácticamente nulo. Cuando se le escucha a la mamá y al papá, el énfasis está puesto en los resultados: “tiene que saltar bien”, tornándose de algún modo intolerable la *desprolijidad* de los procesos. Aquí me gustaría retomar lo que planteaba Daniel respecto de *la continuidad* y de los lugares en que, a veces, quedan situados los niños que son convocados a la respuesta inmediata. Casi como si se tratara del efecto de apretar el botón de la computadora el “ya tiene que caminar”, “ya tiene que saltar” se plantean como si solo fuera cuestión de lo que tiene que responder y la demanda del otro, la experiencia, la historia singular no contarán... Lo escuchamos mucho con relación a una pandemia de la que prácticamente nos olvidamos, desestimando sus condicionamientos en la construcción de las experiencias y que —en nuestras prácticas— no deberíamos dejar de ubicar y leer. En verdad, el trabajo con la escuela tuvo mucho que ver con eso: con plantear la importancia de darle tiempo sin dejar de demandar, que el pedido no se diluyera en la sospecha de que no comprendía, que pudieran pedirle y entender que *lo desgarbado* y desajustado que Justina iba e iría

produciendo es parte del tránsito por un proceso necesario de atravesar y no parte de una falla que la ubicaba más cerca de la desaprobación que del diez. Retomando la pregunta acerca del mono y su lugar en esta intervención con Justina, quiero volver a situar que tiene que ver con habilitar allí un espacio de juego en el que se corra el riesgo de ser sancionada por el mal o el bien en aquello que produce: en todo caso, el que saltaba *como la mona* era el mono. Y en este contexto, cuando ubica que el pedido de respuesta se dirige al muñeco y no a ella, Justina puede aparecer probando y, ahí sí, claramente, se trata de una exploración. Aparece todo este trabajo de la exploración que es, por definición, desprolijidad. El punto que se nos plantea es, entonces, cuánto podemos tolerar esa desprolijidad que hace a los procesos, ¿no?

Norma Filidoro: Ven cómo vamos armando trama. Lo que traía Daniel, y yo ubicaba en el juego, ahora Patricia lo ubica en relación con la escuela. Estamos rompiendo con una forma de separación excluyente entre juego y no juego, entre juego y trabajo, entre el movimiento y el pensamiento. En este recorte se pone de relieve el pensamiento, está el cuerpo. Un pensamiento que parece quedar obturado, un cuerpo demasiado presente. Un cuerpo que se reubica cuando alguien pone palabras. La marca en el cuerpo, marca sutil, no habla de una impulsividad, sino más bien de algo del orden del ritual. No se trata de una conducta compulsiva. Hay una jovencita que ve un video, piensa, se hace una pregunta, quiere explorar. No es la mejor manera, claro. Y vemos que esa pregunta la va tomando, va tomando todo su pensamiento al punto de la imposibilidad de entender.

El texto que lee dice que tenemos veintisiete receptores para el sabor amargo, pero solo tres para lo dulce y que eso tiene que ver la condición biológica también, tiene que ver la

conservación de la especie en tanto los venenos son amargos. O sea, estamos preparados para rechazar el sabor amargo.

La intervención no fue del orden “Lo que estás diciendo está mal... No entendiste... Volvó a leer el párrafo”. Al contrario, voy tomando lo que ella va diciendo, voy jugando con sus respuestas. Cuando digo: “Ese video sí que es venenoso”, ahí estoy jugando. Hago una apuesta: juego con el sentido de la palabra *venenoso*. Juego con las palabras, la ubico en lugar de poder entender mi juego de palabras y ella lo toma y la palabra serena, y le permite salir del registro del cuerpo (del goce en el cuerpo) para pasar a pensar (el goce sublimado). Cuando ella retoma con ese “¡Ah! ¿Te imaginás videos amargos?”, podemos afirmar que la relación entre juego y trabajo no es de separación. La relación entre el cuerpo y el pensamiento no es de separación.

Claudia Sykuler: Sí, solo me parece agregar que, para quienes trabajamos con bebés, esto está más a la vista, circula más tranquilamente, por así decirlo, aunque también los bebés se ven afectados por la posmodernidad y sus efectos... Cuando un bebé hace algo y la mamá le pone sentido, “le juega”, el pequeñito allí no sabe a qué está jugando, pero la mamá dice “está jugando a tal y cual cosa”, con la sabanita, el cucú, incluso cuando chupetea “ah estás jugando con tu lengüita”, hay algo allí de la anticipación y de la escena de juego que el otro le presta —hablando del prestar atención— y que el bebé tomará en un ida y vuelta porque el adulto también irá tomando... Eso me parece que es también la idea de lo que estamos planteando: nos encontramos con situaciones donde no sabemos si hay juego o a qué está jugando, pero en la intervención se va construyendo algo de “de qué juego se trata” o se va construyendo algún juego de lo que se trate lo que está sucediendo.

Daniel Calmés: Lo bueno del juego es que, en muchas ocasiones, se comienza a jugar sin saber que se está jugando. Imagínense una persona cambiando a un bebé, el bebé estira su pierna y le toca la boca a la persona que lo está cambiando, quien abre la boca y amenaza lúdicamente con que lo va a morder, y al ratito está nuevamente el bebé arrimando su pie a la boca y se ríe, ahí se hace presente la *ficción*. O sea, está la ficción presente y él bebe se da cuenta de que es algo distinto a lo que ocurre cuando a un bebé se lo cambia solo con un fin utilitario de cambiarlo.

Hay una pregunta acá sobre los *recreos*, que a los chicos se les pide estar quietos y tranquilos. Bueno, el espacio del recreo suele ser es un espacio que no está trabajado como lugar en sí. Lo mejor que podría suceder es contar con un espacio con diversidad de zonas, en el que haya lugar para estar en el *suelo*: sentado, acostado; otro lugar para correr para quienes quieren correr; otro lugar con una pared que sirva para escribir, dibujar o dejar mensajes, o sea, que le otorgue al espacio diversas funciones. No un ordenamiento, no digo un ordenamiento de que ahora en el recreo vamos a hacer tal actividad, porque sería otra clase, pero sí, de alguna manera, localizar los espacios, que haya espacios diferentes.

Norma Filidoro: Teníamos una viñeta que no llegamos a ver que se refería a la dimensión de lo biológico asociada a la idea “discapacidad”, noción a la que deberíamos interpelar, poner entre signos de pregunta. Lo que pretendemos revisar es la idea de la incidencia de lo biológico. Pensar en términos de consecuencias, y no en términos de efectos universales y necesarios. Pensar que las consecuencias son subjetivas, están atravesadas por las historias, por los contextos, y tienen que ver con aquello que el sujeto hace con lo biológico. No voy a tomar el recorte, sino algo muy pequeñito: un muchachito con una parálisis cerebral que hacía que tuviera un

habla disfluente y que no pudiera usar, casi, su mano derecha. En general, hablaba con frases breves, pero solía agregar un *pero no te creas*. Lo que estaba diciendo era algo así como: “Me cuesta mucho leer, escribir, hablar, caminar, pero no te creas...”. Y dejaba la frase en suspenso.

En un momento pide jugar al metegol —en el consultorio tengo un metegol grande—y en el instante en que lo pide, advierto que nunca se lo había ofrecido. ¿Por qué? A cualquier otro chico de diez, once años le hubiera propuesto, seguramente, jugar un partido. Pero ganó el prejuicio bajo la forma de “no exponerlo” o de “cuidarlo”. Bueno, pide el metegol, lo pongo sobre la mesa y me advierte: “Jugamos un metegol, pero no me hagas trampa”. A lo que respondo, casi indignada, que obviamente no voy a hacer trampa: “¿Cómo se te ocurre?”.

Tenemos el metegol allí y dispongo mi cuerpo para jugar, anticipo el gesto de tomar las palancas y dice: “¡No hagas trampa!”. Le digo que no empezamos a jugar siquiera. ¿De qué trampa me habla? Pero antes de que pueda decir algo más, agrega: “Tenés que jugar solo con la mano izquierda”.

Ahí vemos cómo se construye el cuerpo a partir de la mirada del otro. Un muchachito con unos años de análisis que se había apropiado de sus posibilidades y sus imposibilidades de la mejor manera, y podía ubicarse y ubicar al otro. Lo biológico no lo determina en la medida en que él decide qué hacer con eso que le pasa y, desde allí, orienta la mirada del otro. No queda a expensas de, sino que se ubica y ubica a los otros.

Vale decir que perdí mal. Jugué sin compasión, pero perdí jugando en igualdad de condiciones, las condiciones que él supo establecer. Cuando pensaba en cuidarlo, en no exponerlo, lo estaba pensando desde la idea de discapacidad. En general, es desde esa mirada que se construye el cuerpo de algunos sujetos cuyas condiciones biológicas no son las

convencionales. Porque el cuerpo se construye con miradas, con palabras, con gestos, con respuestas. El cuerpo se construye, también, con lo que nosotros y nosotras hacemos con eso que le pasa.

Daniel Calmés: Hace muchos años escribí un libro, *La discapacidad del héroe* (2009), en el cual tienen una presencia las personas con discapacidad, los raros, los diferentes, en los cuentos infantiles tradicionales. Y ahí, vaya mi sorpresa, me di cuenta de que la mayoría de las personas no sabían que había personas con discapacidad en los relatos. Entonces yo le preguntaba si conocía a Tontín, que es uno de los enanitos, si sabía lo que le pasaba a la amiga de Heidi (en silla de ruedas), decía, entonces íbamos charlando todo esto y llegué a la conclusión de que quienes escribieron estos relatos incorporaron de antemano y le dieron un rol a esa persona con discapacidades y que la sociedad podía tomar ese ejemplo en el programa narrativo social, entre comillas, podríamos de antemano incorporar a las personas que tienen algún tipo de dificultad y de diferencia. En cuanto a la diferencia, me parece que la *ternura* nace a partir de la diferencia. Cuando veo a un bebé, lo veo tan diferente, tan pequeño, me emociono y me enternezco frente a eso. Y creo que el comienzo de la ternura es esa relación con lo diferente. Y eso tenemos que tenerlo claro quienes trabajamos con niños con discapacidades, que es un término que no termina siendo el más adecuado.

Patricia Enright: Daniel, cuando estaban analizando el ejemplo de la muchachita que se corta y que no se corta, que parece que se corta pero que no lo hace, vos ahí ubicás una diferencia respecto del cuerpo y del organismo. ¿Podrías explicar por dónde pensás esa diferencia en relación con Emma?

Daniel Calmés: En líneas generales, podemos hacer una diferenciación entre lo que es el *cuerpo* como una construcción social y lo que es la vida orgánica, que tiene otros regímenes, otras situaciones. En líneas generales, y en este caso venía a cuento el tema del *dolor*, se piensa y hay muchas propuestas desde la psicología y el psicoanálisis, que “solo se siente el cuerpo en el dolor”, cuando me parece que es una premisa falsa, porque lo que se siente es el dolor y no el cuerpo, justamente. Lo que hay es un centramiento en la vida orgánica, la corporeidad, en ese momento se enfoca todo en la zona de dolor. Si yo me corto un dedo, estoy el día pendiente de eso. La vida biológica tiene órdenes diferentes: la mano del cuerpo es la que toca el fuego y la mano del organismo, por suerte, es la que la retira inmediatamente. Me basé inicialmente en la división que hace Sara Paín (1985) entre cuerpo y organismo. Entonces, la *corporeidad* es algo que se construye, y se construye en la relación con los otros, que tienen una *función corporizante*. Esa función corporizante es la clave en la construcción de ese cuerpo que no nos es dado. En ese sentido, en uno de mis libros, *Infancias del cuerpo* (2019), desarrollé estos conceptos y pienso que *el cuerpo es en sus manifestaciones*; no utilizo el concepto de *función* sino de *manifestación*. Una manifestación corporal sería la *actitud postural*, la *mirada*, los *aromas*, los *sabores*, las *praxias*, el rostro, la voz, los gestos expresivos, el contacto, la escucha. El cuerpo de la expresión, la comunicación y los aprendizajes es en sus manifestaciones; si estas no se hicieran presentes, no habría corporeidad.

A partir del concepto de *corporeidad* puedo diferenciar entre lo que es la *postura*, la *posición* y la *actitud corporal*, que son tres conceptos distintos, que se pueden, digamos, articular. La *posición* del cuerpo es en relación con el espacio y los segmentos corporales entre sí: de pie, sentado, arrodillado, en decúbito. La *postura* es la relación de los segmentos corporales entre sí; si tengo problemas con mi postura: lordosis,

cifosis, recorro a un profesional de la medicina. En cambio, la *actitud postural* tiene dos aspectos complementarios; uno de ellos es la preparación del cuerpo para realizar una acción: si un arquero va a atajar una pelota, se prepara, ensaya una *actitud postural*. Otro aspecto de la actitud postural complementario con el anterior es la expresión; el término *actitud* fue creado por los críticos de obras de arte, especialmente las esculturas. El niño que actúa en forma impulsiva no arma una actitud postural previa, actúa de forma directa; la actitud, en cambio, es una representación de lo que sucederá.

Podríamos seguir así diferenciando entre cara y rostro, gusto y sabor, respuesta refleja y gesto expresivo, tacto y contacto, ver y mirar, olor y aroma, oír y escuchar, etcétera.

Bueno, ese es el proyecto conceptual en el que estoy comprometido hace muchos años, en la cual me parece que es, que sirve, por lo menos, para la práctica concreta en relación con eso de este fenómeno tan particular que denominó *corporeidad*.

Patricia Enright: ¿Podrías profundizar en esos conceptos que estás planteando?

Daniel Calmés: Claro, porque si tomamos por ejemplo el tema de la visión, la visión es una función orgánica. Es una función orgánica que me permite ver, pero, por momentos, esa visión se complica, porque yo me enamoro, entonces el otro es el “no-vio” (novio) y la “no-via” (novia), o sea, la que no ve al otro, digamos. Cuando me separo digo “qué le vi” al otro, no “qué le miré” al otro. Quiere decir que cuando miro yo estoy en un estado de subjetividad plena, en cambio si a mí me tienen que operar, yo no quiero que el cirujano solamente me mire, sino que me vea, que me perciba.

Por otro lado, tenemos un reflejo que es el *gusto facial*, que, cuando al bebé se le pone una gotita de naranja en la boca,

la expulsa, la tira. Y ese es el *gusto*. El organismo tiene muy pocos gustos que están localizados en la lengua; pero después están los *sabores*. Los sabores están en el campo de la corporeidad y cada cultura tiene sus sabores, y así con cada uno. Por eso diferencio lo que es una posición de lo que es una postura y una actitud postural. Es un concepto que viene de los críticos de esculturas italianas que hablaban de actitud, tomaban al David y, bueno, el David está en una posición, que es de pie, mal llamado *parado*. Y tiene en esa posición que es de pie alguna postura particular. Cómo se organizan los segmentos corporales sería la postura, pero, a su vez, también hay una actitud, hay algo que transmite que no nos damos cuenta a veces. En el interjuego de estos términos voy pensando la corporalidad.

Norma Filidoro: Ahora les voy a leer esta nota que nos envían desde la cátedra de Educación y Discapacidades de la Facultad de Filosofía y Letras. Lo que ubican es que lo que estamos diciendo lo podemos pensar en términos del sistema educativo, en términos de la enseñanza escolar. En la escuela, sobre todo en la llamada escuela “común”, funcionan ciertas certezas respecto de qué hacer con el movimiento, entre comillas “excesivo”. Lo “excesivo” lo es a partir de una norma que establece la medida del movimiento aceptable. Lo que nos señalan acá es lo complejo de acompañar a las escuelas, de pensar las intervenciones en la escuela. En la escuela es “quedarse quietos”. Moverse es “molestar a los compañeros y compañeras”. El movimiento es leído como interrupción del trabajo. Moverse es no prestar atención.

Hoy intentamos hacer pregunta sobre estas versiones del cuerpo y el movimiento en la escuela. Lo que podemos hacer es acercarnos a las escuelas con ideas, con propuestas, con conocimientos acerca del cuerpo y el movimiento. Pero también con preguntas: qué quiere la docente y por qué.

Hace poquito, una maestra me decía: “Pero si lo dejo a él, todos van a querer”, se refería a la necesidad del niño de moverse. Esa frase se repite con diferentes finales: “Si lo dejo ir al baño, todos van a querer ir al baño”, “Si la dejo usar la *tablet*, todos van a querer usar la *tablet*”, “Si lo dejo que no copie, nadie va a querer copiar”. Y yo creo que la mayoría de las veces eso no funciona de esa manera, sino que, al contrario: los chicos eligen quedarse en el aula antes que ir al baño, eligen copiar antes que dejar la hoja en blanco, eligen escribir a mano antes que con la *tablet*. En general, eligen los modos más tradicionales o los menos sofisticados o, simplemente, los que la seño propone, justamente, porque ella lo propone. Y, por otro lado, si otros quieren, ¿cuál sería el problema?, ¿qué podría pasar? Creo que a las escuelas y a las docentes hay que también acompañarlas singularmente.

Claudia Sykuler: Una cosa que me quedó pendiente en relación con el tema de la diferencia es que también la diferencia es en quien mira, la diferencia que le hace al otro. O sea que no es la que porta ahí, en el organismo, sino que es con relación a cómo el otro mira esa diferencia y cómo la tramita o la hace entrar. Respecto de esto, les recomiendo una película, pensando en tu paciente, Norma: *Mi pie izquierdo*² es una obra muy extraña... Pero, justamente, allí se ubica a un niño con una parálisis cerebral importante que, en ese contexto, por cómo es tramitada y transitada esa diferencia, no les hace diferencia a los otros para ponerse a jugar con él al fútbol, por ejemplo. Me parece que ese tema es para pensarlo también desde esa perspectiva.

2 *Mi pie izquierdo* es una película anglo-irlandesa de 1989, dirigida por Jim Sheridan y con Daniel Day-Lewis, Brenda Fricker, Ray McAnally y Fiona Shaw en los papeles principales. Está basada en la autobiografía homónima de Christy Brown.

Patricia Enright: Yo pensaba en un comentario que planteaban anteriormente respecto de la escuela primaria y el *qué hacer* con el movimiento de los niños y las niñas cuando no se ajusta a lo esperado, y se me aparece, en relación con Justina, la pregunta que dispara su *no movimiento*, que parece romper con esa representación que define a los cuerpos en el jardín de infantes, ¿no? Se espera una niña inquieta y activa, y lo que Justina muestra arma ahí un obstáculo que se enlaza rápidamente con la duda sobre su comprensión: se desencadenan, entonces, fantasmas de todo tipo que se encarnan también en los padres. Volvemos al tema de pensar en términos de diversidades que rompen con modelos establecidos de la relación entre los cuerpos tanto en la primaria como en el jardín. En esto no parece jugarse una cuestión de poner más recreos, por ejemplo, sino que, fundamentalmente y retomando lo que también decía Claudia, se trata de la posición desde la que ubicamos a los niños, las niñas, sus cuerpos y sus movimientos, del lugar que se les da y que se les ofrece más allá de lo que pueden resultar respuestas imaginarias de encuadres, de *maquillajes*... Creo que cada vez más vamos a tener que pensar en nuestra posición respecto de *soportar las diversidades*, en el sentido de armar soporte y de alojarlas. No en el sentido de tolerar, sino de hacer soporte, empezando a ubicar que estamos transitando tiempos en los que los cuerpos y el movimiento empiezan a jugarse de un modo diferente, y creo que a esas reflexiones va a haber que darles lugar con todo lo que implica también en cada uno y en cada una de nosotrxs respecto de lo que nos pasa con los cuerpos de los otros y de las otras. Planteo esto porque creo que lo complicado es cuando lo que opera es un único modelo al que atenerse, una única manera de moverse, una única manera de hacer con el cuerpo en la escuela y más allá de ella. Me parece que eso es lo que va a ser necesario romper más allá de que ofrezcamos grandes espacios, de que los

llenemos de toboganes... Va a ser necesario repensar qué posición vamos tomando quienes tenemos que sostener y proteger a la infancia con relación a las lecturas de lo que escapa a los modelos —sean de primaria, de jardín...— que muchas veces tensionan en el sentido de suponer rápidamente una cuestión patológica.

Claudia Sykuler: Solo para agregar a lo que venimos diciendo y que vos referís, Norma, en el ejemplo que traías de lo que te produce o de lo que a uno le produce ese exceso de movimiento. Yo creo que también en la escuela hay todo un trabajo para hacer con los docentes y sus cuerpos, no solo pensar el cuerpo del niño y el movimiento del niño, sino también el cuerpo del adulto, las horas de cansancio, las horas de ir de un lado al otro, los espacios que tienen los docentes dentro de las escuelas, los tiempos para conversar. O sea, hay una cantidad de cuestiones también para poner a trabajar... El cuerpo del adulto en relación con el cuerpo del niño.

Daniel Calmés: Quería decir también, a su vez, que los docentes, y principalmente los docentes de inicial, tienen un nivel de trabajo y de formación constante que no es tan frecuente en otros países. Dije recién, pero reitero también, que la modificación de la organización escolar no es solo un compromiso del maestro de la escuela, sino que compete a la mayoría de las entidades ligadas, porque ahí están ligados los presupuestos, los espacios, una cantidad de cosas y el reconocimiento de un docente por la tarea que hace, que es realmente impresionante, a veces con veinte chicos, trabajando solo, y que requeriría un trabajo nacional para poner en marcha un proyecto que jerarquice a un docente y a un niño/a al mismo tiempo.

Norma Filidoro: Bueno, tenemos que ir cerrando. Hay muchas preguntas que hacen referencia a la atención y también a la emoción. Por ejemplo: “¿Qué diferencia hay entre prestar atención y estar disponible?”. Recién Daniel nos habló de la actitud corporal: disponer el cuerpo para... Y habló de la atención como algo que uno tiene y “debe dar”.

Creo que tanto la atención como la disponibilidad se construyen en la situación, en el encuentro con el otro. Se construyen en un *entre*: hacemos al otro disponible, creamos condiciones para esa disponibilidad, creamos condiciones para que el otro se disponga a prestarnos su atención. Yo tengo que crear esas condiciones. O sea, nos corremos de la idea de la atención como algo que el sujeto tiene, como una característica, como una propiedad del sujeto, que funciona o que no funciona, que abunda o es escasa. La atención de la que hablamos es una construcción que emerge de la relación: soy responsable de la creación de condiciones para la atención, de la creación de condiciones que permitan al sujeto, con sus condiciones, disponer su atención para construir y apropiarse de conocimientos.

Daniel Calmés: Quería decir, en relación con la *atención*, que los trastornos por déficit de la atención se encuentran dentro de un manual DSM5, en un lugar que se llama “Comportamiento perturbador”, quiero decir que no es lo mismo medicar un problema de atención que medicar un comportamiento perturbador, que no es más que entrar en los chalecos químicos históricos, digo, para referirme a eso, la implicancia que tiene el tema de la atención.

Norma Filidoro: Tomo lo de “perturbador”, porque una cosa es si pensamos que lo perturbado es el proceso de aprendizaje, y otra es si pensamos que esa modalidad perturba a la mamá o al papá o a la abuela, o a la docente, o nos

perturba a cualquiera de nosotrxs... porque nosotrxs también estamos implicados, implicadas en todas estas cuestiones.

Bueno, ahora sí. Un enorme gusto, placer, un agradecimiento gigante a quienes están hoy acá y un abrazo a quienes nos están acompañando en *streaming* y nos mandan mensajes por el chat de YouTube desde Santiago del Estero, Córdoba, Salta, Tandil, 9 de Julio, Chaco, Chañar Ladeado de Santa Fe, Junín, Concordia entre otras muchas localidades de nuestro país.

Quiero agradecer a toda la gente del Paco, a la gente de audiovisuales que nos acompañaron con todo este armado permitiéndonos estar en YouTube. Gracias, gracias, gracias a todas y todos. Muy especialmente quiero agradecer a quienes estuvieron acá, a Carla Lanza, a Susana Mantegazza y al equipo de todos los colaboradores de las cátedras, que están ahí y que estuvieron atentas y atentos a todo, entre bambalinas, silenciosamente sin que los/las veamos casi. Y mil millones de gracias a Claudia Sykuler y Daniel Calmés por habernos acompañado. Beso, hasta la próxima.

Referencias bibliográficas

Calmés, D. (2009). *La discapacidad del héroe*, Biblos.

— (2018). *El juego corporal*, Paidós.

— (2019). *Infancias del cuerpo*, Biblos.

Paín, S. (1985). La génesis del inconsciente. *La Función de la Ignorancia II*. Nueva Visión.

Capítulo 4

Cuerpos y movimientos en la educación inicial: apuntes de psicopedagogía para pensar los aprendizajes escolares

Susana Mantegazza y Carla Lanza

Jugar, tiempo de infancia...
... actividad simbólica y espacio
psíquico, movimiento y rito de crear
el mundo,
de entrar en una totalidad mágica
que recompone el mundo...
... que también es palabra, discurso
y mito y comparte con el arte,
corazón de la ficción y la ficción es
en esencia, la puerta a la cultura.
Rebagliati (2020), *La Guagua:
Jugar y poetizar el mundo.*

Introducción

En los primeros tiempos de la constitución subjetiva, el juego es, para lxs niñxs, un lugar desde el que habitan el tiempo de la infancia. Como sostiene Rebagliati (2020), en el juego se recompone el mundo, ese universo simbólico que lxs adultxs donamos para que lxs niñxs se lo apropien. Las lecturas clínicas que vamos construyendo desde el campo psicopedagógico nos previenen de la naturalización de las condiciones que ofrecemos para que esa apropiación sea posible. Desde hace más de diez años, acompañamos procesos vinculados a la formación docente inicial a partir de

nuestra inserción como docentes de espacios curriculares y de práctica en la Carrera de Profesorado del Nivel Inicial en un Instituto Nacional de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Al mismo tiempo, acompañamos a docentes en ejercicio tanto en los Centros de Primera Infancia como en los Jardines Maternales desde un dispositivo de conversación (Aromí, 2003) en el marco de nuestra participación en el Equipo de Educación y Psicopedagogía¹ del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Desde estas coordenadas, compartiremos algunas experiencias que reconocen sus orígenes a partir de escuchar a estos colectivos de docentes, quienes se formulan interrogantes genuinos respecto del derecho a la educación, el aprendizaje y el cuidado en la enseñanza. Preguntas que emergen entre las tensiones que suscitan las prácticas cuando ciertos modos de ser y estar en la escuela se toman como parámetros indiscutibles del desarrollo infantil. A continuación, compartimos algunas coordenadas conceptuales para ubicar por qué creemos que la psicopedagogía se constituye en un saber que acompaña y nutre de sentido las prácticas de enseñanza. Nos proponemos situar, a modo de un recorte para la transmisión, algunas relaciones posibles entre la constructividad corporal, los movimientos, juegos, procesos de enseñanza y aprendizajes en etapas tempranas del desarrollo.

1 Experiencia que toma su forma en el marco del Proyecto UBANEX 11 y 12 "Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela". Enlace de acceso a la página del Equipo de Educación y Psicopedagogía - CIDAC - FFyL.UBA: <http://cidac.filo.uba.ar/proyecto/educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa>

Perspectivas sobre la constructividad corporal, los procesos de enseñanza y los aprendizajes

En los últimos años, ha tomado fuerza el concepto de *centralidad de la enseñanza*. Hablar de la centralidad de la enseñanza supone la explicitación y toma de conciencia del carácter instituyente de las prácticas docentes en relación con los procesos de aprendizaje. Lxs docentes asumen este vector para la acción que, por ejemplo, desde los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, se sostiene en una perspectiva constructivista orientada por un enfoque de derechos. En una provincia tan heterogénea y desigual, con más del 50% de lxs niñxs por debajo de la línea de pobreza, las escuelas se constituyen muchas veces en lugares que pueden alojar, mostrar el mundo, ofrecer miradas, palabras que en ocasiones permiten complejizar y/o dialectizar las marcas de origen.

Lxs docentes en formación aprenden, tempranamente, desde los diversos espacios curriculares (Educación Temprana, Corporeidad y Motricidad, Juego y Desarrollo Infantil, entre muchos otros), que hablar con el cuerpo es inaugurar un diálogo con el otro que trasciende la palabra, compromete nuestra percepción y el modo de ser percibidos por los demás. Al mismo tiempo, en ese acto, construimos y ocupamos un lugar en el mundo a la par que habilitamos a ocupar lugares. Los documentos curriculares nos proveen pistas para pensar la corporeidad de la existencia humana en tanto esta implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. En las escuelas, lxs niñxs van manifestando su intencionalidad y los modos de proyectarse en el mundo a través de la corporeidad y la motricidad. Entendemos que la motricidad, en cuanto forma posible de manifestación de la corporeidad, permite a lxs niñxs abrirse al encuentro con otrxs, convivir en el espacio escolar, apropiarse de los objetos de conocimiento

que circulan en la escuela para recrearlos y transformarlos. Desde el ingreso temprano al jardín maternal o a los centros de primera infancia, el lenguaje corporal se va constituyendo como uno de los lenguajes simbólicos que da cuenta de los modos en que lxs niñxs perciben y habitan el mundo. En las escuelas, lxs niñxs construyen sus identidades cotidianamente a partir de diversas experiencias culturales y desde el encuentro con diversas prácticas corporales y motrices.

Leticia González (2009) señala que el cuerpo constituye la primera modalidad de aprendizaje del sujeto, conceptualizado no solo desde el organismo, sino desde el lugar donde se ubican los límites, una superficie y la forma humana en la que circula el deseo del otro. El cuerpo será escenario constitutivo de los aprendizajes que transite el sujeto a lo largo de su vida. La función del cuerpo se construye en el seno mismo de la relación del aprendizaje con los objetos y palabras que aluden a él. En los primeros tiempos de la constitución subjetiva, la presencia del cuerpo se instala como portador de sentidos, partícipe esencial del proceso de aprendizaje.

Sostenemos que el lenguaje, el cuerpo y el movimiento son dimensiones centrales en la constitución de la subjetividad. A través del cuerpo nos comunicamos, expresamos, relacionamos, nos conocemos, aprendemos a ser y hacer, construimos lazos, habitamos el mundo, lo re-creamos.

En el nivel inicial, el jugar es una de las formas que tienen lxs niñxs de apropiarse de la cultura en la que se constituyen como sujetos. El juego es constitutivo para tejer la malla simbólica que le permite al niño anclarse en algún lugar en el mundo al mismo tiempo que construye un soporte simbólico (Zelmanovich, 2003). El jugar es posible a través de su cuerpo y sus manifestaciones corporales que habilitan o no diversas posibilidades de ser y estar. Nos referimos a formas de decir, de hacer, de apropiarse, de participar... porque en

el juego lxs niñxs van conformando identidades corporales subjetivas y colectivas.

Pensar junto a lxs docentes el cuerpo en las infancias, desde el jardín maternal, desde los centros educativos y de cuidado nos remite a diseñar cuidadosamente los modos de habitar los espacios y de ir tomando lugares en las relaciones que se establecen con pares, docentes, objetos culturales, contenidos escolares.

Formarse, ir tomando e inventando distintas formas de acompañar a las infancias en el jardín nos posiciona frente a la responsabilidad pedagógica de crear condiciones para traccionar el aprendizaje. Sostenemos que el jugar, el enseñar y el aprender, entendidos desde la acción, desde el hacer, desde el movimiento... identifican el tiempo de infancia. Hacen posible la apropiación de aquellos objetos que circulan en el contexto escolar y abren múltiples posibilidades de recrearlos.

Daniel Calméls (2003) menciona que la presencia del cuerpo tiene carácter de necesidad, en términos de constitución del sujeto: lxs niñxs (más aún lxs bebés) necesitan del sostén de otrxs, necesitan ser mirados, escuchados. Mirada, escucha y sostén que dan lugar a la singularidad y a la construcción colectiva.

En los primeros cinco años de vida, el cuerpo en cuanto instrumento de apropiación del conocimiento, acontece gracias a la presencia de un otrx en función adulta que da lugar a la posibilidad (o no) de construir diversos modos de ser y estar, en los que, como sostiene Calméls (2003) se juegan:

- la construcción de praxias fundamentales que luego se complejizan en otros aprendizajes;
- la organización de la expresividad y los afectos más primarios;

- la construcción de la postura y organización del cuerpo en un eje axial como referencia espacial;
- el desarrollo de actitudes posturales;
- la combinación de la mirada y la visión en los procesos de aprendizaje y comunicación;
- la atención y la escucha;
- los gustos primarios que van dando lugar al sabor...

Unx otrx en función adulta, en su apuesta al otrx como sujeto, en su apuesta al propio deseo que se anuda y se materializa en nuestros propios cuerpos, en los modos de sostener y sostenernos, en mirar y ser miradxs, escuchar y ser escuchadxs, jugar y ser jugadxs.

Pero, además, en los procesos educativos, más allá de haber un deseo colectivo, hay y tiene que haber un deseo personal. Un deseo central en el cuidado y la enseñanza de lxs niñxs, pues “cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado” (Zelmanovich, 2003:3). Para aprender en las escuelas, lxs niñxs precisan de esa disponibilidad, de un otrx que done la cultura, que ponga a disposición experiencias culturales valiosas y que partan del reconocimiento de cada niñx en su potencialidad de aprender. Se trata de entrelazamientos que se anudan a diferentes experiencias vividas por lxs niñxs desde el seno familiar.

Sostenemos que el aprendizaje es un modo re-encontrarnos con aquellas primeras huellas tan placenteras que se produjeron en las primeras experiencias de satisfacción entre lxs bebés y sus cuidadores/adultxs significativxs. Sabemos

que, para aprender, es necesario que aquella experiencia de satisfacción inaugural haya tenido lugar efectivamente, que se haya inscripto, y que, a su vez, aquello tan placentero en algún momento se pierda, se acabe y sea motor de una búsqueda para que exista la posibilidad de volver a encontrarlo fuera del aparato psíquico. Asimismo, sabemos que situar la experiencia en el ámbito escolar nos ubica justamente en ciertas condiciones de producción de aprendizajes, en lo que autores como Terigi y Baquero (1996) han denominado *determinantes duros de la escolarización*. Formas y formatos que heredamos, reproducimos y transformamos en las escuelas por las que circulan lxs niñxs desde sus condiciones particulares. Condiciones que leemos en interacción con los aspectos estructurales de la época y las condiciones institucionales desde las que desplegamos diversas prácticas de enseñanza.

Tal como sostiene Elichiry: el potencial de los aprendizajes es cambiante, depende de las proyecciones culturales, la naturaleza del problema por ser resuelto, la especificidad de la tarea, la estructura de las actividades en las cuales los aprendizajes tienen lugar y las características de las interacciones del sujeto con los otros. Se trata de un complejo entramado que involucra contextos, recursos y posibilidades que se encuentran estrechamente entretnejidos (Elichiry, 2013: 15). A partir de esta conceptualización, situamos un modo de comprender lo que allí puede leerse o no como problema, problema que construimos siempre desde una lectura diagnóstica. Sostenemos que los problemas no se encuentran ni esperan a ser descubiertos; los problemas los construimos desde nuestros marcos epistémicos. A su vez, la construcción de lo que denominamos *problema* la ubicamos en las condiciones de posibilidad de la actividad constructiva/de apropiación, y no en la presencia o ausencia de una capacidad individual del sujeto.

Desde los espacios de formación que acompañamos en los que ponemos en juego los aportes de la psicopedagogía, entendemos que enseñar acerca de la constructividad corporal en su relación con la enseñanza y los aprendizajes requiere atravesar la experiencia de construir espacios entramados en donde tanto las prácticas como las conceptualizaciones se interdefinen. Que se inter-definen se refiere a que ni las teorías anticipan las prácticas ni estas últimas ilustran las teorías linealmente. La relación que guardan no podemos anticiparla, sino que emerge en las lecturas que vamos tejiendo en cada encuentro con lxs docentes. Por ello, las conceptualizaciones que hemos desarrollado en términos de perspectivas que nos posibilitan pensar la constructividad corporal, los procesos de enseñanza y los aprendizajes se constituyen en coordenadas que, desde una perspectiva clínica, orientan nuestras intervenciones. Desde una dialéctica dialógica entre las conceptualizaciones y las prácticas de formación/acompañamiento docente, nos formulamos interrogantes sobre el desarrollo infantil y los modos que encuentran lxs niños de participar de la experiencia escolar frente a las propuestas que lxs docentes van diseñando.

Procuramos reflexionar junto a lxs docentes en formación y a lxs docentes en ejercicio acerca del lugar de sus propios discursos y modos de mirar a lxs niños. Lo hacemos porque sostenemos que desde dónde la escuela mira y cómo mira a un niño, produce consecuencias para ese niño, para su proceso de aprendizaje y para las prácticas de enseñanza.

Acompañando desde las experiencias en las salas

Hemos destacado en escritos anteriores (Lanza y Mantegazza, 2021; Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S., 2022) que, en los dispositivos de conversación junto a

docentes, talleristas y coordinadores de los espacios vinculados a las infancias, aparecen con recurrencia inquietudes respecto de los modos en que lxs niñxs, desde las que recortamos como sus condiciones particulares (subjetividad, constructividad corporal, lenguaje y sistema de pensamiento), participan de las diferentes propuestas educativas. Modos que entendemos entrelazados y a la vez constituidos por los diversos contextos en los que circulan. Mencionamos también que en los espacios que las estudiantes del profesorado transitan en tercer año vinculados a la práctica se formulan preguntas respecto de cómo acompañar y convocar a la participación grupal a lxs niñxs, cómo el jugar o no jugar de lxs niñxs las inquieta, interpela. En algunos intercambios compartían:

En la sala Marcos prefiere recorrer los distintos espacios y se sienta en el piso para jugar con los distintos objetos muchas veces quedando al margen de lxs otrxs niñxs. En ocasiones, se mete debajo de las mesas o intenta trepar a las sillas o mesas. En reiteradas ocasiones se le dificulta frenar, no para, no atiende a lo que se le dice, lo cual lleva a que se golpee con la pared o con los muebles de la sala, frente a esto se enoja y llora. (Docente de sala de tres años)

la primera vez que entré en la sala la vi ahí, como en el margen de toda la propuesta, Lara no jugaba sola ni se sumaba a la actividad del grupo en toda la mañana. A lo sumo andaba con algún juguete de acá para allá, no prestaba atención al momento que la seño daba la consigna. A veces había que ir a buscarla para que no deambulara por toda la sala, me pasaba que yo quería intentar convocar, invitarla a jugar,

probar de acercarme para explicarle la propuesta del juego directamente a ella sola y ver qué podría suceder. (Estudiante en espacio de la práctica, en sala de cuatro años)

La seño compartió que Lorena no disfruta ni le resulta agradable participar de las actividades que implican embadurnarse con pintura o mojarse, usar espuma, tampoco le gusta usar la masa. Me decía que esto lo fue observando con mayor notoriedad en el último tiempo y hace poquito el papá de Lore le avisó a una de las seños que en el almuerzo en casa siempre hace mucho lío, se ensucia, no usa con precisión los utensillos y tira todo si la dejan comer sola. Le explicó que de a poco están logrando que no haga tanto enchastre dándole de comer ellos. (Estudiante en espacio de la práctica, en sala de dos años)

Estos recortes resultan disparadores centrales para el trabajo de lectura y análisis en los diversos espacios de acompañamiento y formación docente.

La situación que las maestras compartían respecto de lo que advertían frente a las propuestas y los modos en los que Marcos parecía poder participar nos permitió inicialmente abrir a la pregunta por las condiciones (áulicas, de enseñanza) en las que se proponía dicha participación. ¿Cómo pensar esas “ocasiones” en las que se mete debajo de la mesa o aquellas otras en las que no podría frenar? ¿Cómo reconstruir junto a lxs docentes aquello que hace al contexto de participación y que constituye los modos en que invitamos a lxs niños a participar? Por otro lado, en este relato que menciona que Marcos no puede parar, no puede frenar, no atiende a lo que se le propone, ¿qué lugar se ofrece allí al niño? Reconocemos que el cuerpo tiene registro frente a las palabras de lxs otrxs,

frente a las miradas. Hay miradas que producen displacer, hay palabras que producen displacer y hay un registro corporal de las palabras y de las miradas, del no mirar. Situación que la maestra de Lara trae en relación con, por un lado, reconocer y dirigir una propuesta de modo “directo”, “de ella hablándole y mirándola solo a ella”, recortando de la escena grupal para, de algún modo, intentar sumergirla a ella o al menos posibilitar que participe de la manera en que pueda participar. Palabras y miradas, gestualidades que hacen borde, que marcan presencia y posibilitan la construcción de un lugar posible para cada niñx en esa propuesta áulica. Lugares que se ocupan en la sala, en el aula... en lxs docentes, en las escuelas, en lxs adultxs... en el grupo. ¿Qué lugares ofrecemos? ¿Qué lugares encuentran en ocasiones lxs niñxs en nuestras propuestas? La docente de Lara piensa que, brindando otro lugar a la niña, ella podría participar de algún modo: recortarla de esa escena grupal donde advierte que se pierde y dirigirle una consigna que logre anudar, capturar su escucha, su mirada, su presencia, apostando a que esa intervención posibilitaría algo diferente. De allí la necesidad de acompañar a pensar la responsabilidad adulta y profesional de trabajar estas cuestiones en la formación y en el ejercicio docente.

Nos interrogamos sobre aquellas condiciones que lxs niñxs precisan para poder jugar. También nos preguntamos por las operaciones que tiene que realizar unx adultx para habilitar el juego y por ubicar bajo qué condiciones lxs niñxs pueden jugar. En el nivel inicial, las docentes aprenden que a jugar se enseña, y se enseña jugando. Podríamos ir más allá y ubicar que este jugar implica un acto de donación, donación de la cultura. La posición de jugadorx es una posición subjetiva. La docente de Lara piensa en una intervención que no es la que se viene haciendo habitualmente en la sala y estima algunas consecuencias vinculadas a la participación de la niña. Allí, en ese encuentro, es donde podrá acontecer algo

del orden de lo singular de ese modo de ser y estar de Lara que en la grupalidad aún no puede jugarse. La experiencia del jugar demanda tiempo. Y no tiempo útil, urgente, o eficiente, sino un tiempo que tiene que ver con moverse del lugar de la urgencia, para que las cosas que nos pasan tengan lugar en otro nivel (Calméls y Brailovsky, 2019).

Ofrecer disponibilidad corporal; acompañar con la palabra; compartir expresiones mutuas de afecto; realizar acciones conjuntas; construir escenarios como modos de participar en la enseñanza de lxs más pequeñxs (Soto y Violante, 2005). Modos que pensamos en estrecha vinculación con el juego en la educación infantil. Poner el cuerpo en la escena de juego, interpelar a Lara, puede devenir una práctica que la incluya en la actividad colectiva. Que la incluya en cuanto posibilidad de armado de alguna relación posible con su docente y con sus pares.

Con relación al recorte en el que se alude a Lorena, ubicamos que el trabajo con las familias se torna central. Pensamos en Lorena, que explora su cuerpo, las superficies corporales, los instrumentos. Escuchamos que su experiencia con la comida como juego se sanciona en momentos del desarrollo de plena exploración, pleno movimiento de descubrimiento. Esa mirada, desde el desconocimiento, como aquella niña que no logra adaptarse a los rituales culturales del “comer” sin ensuciarse, “se come, no se juega”. Prácticas que en ocasiones llevan al posterior rechazo de actividades similares. Reconocemos a la docente de Lorena que, escuchando al papá, puede transmitirle la importancia de esos movimientos exploratorios y el sentido fundamental de esa instancia que implica construcción del propio cuerpo... construcción de múltiples aprendizajes vinculados al movimiento, a las texturas, a los diferentes sentidos involucrados. Comer no es solo ingerir alimentos o manipular con precisión instrumentos para la subsistencia en esa escena que narra. Como

sostienen Calmés y Brailovsky (2019), para el buen uso de la herramienta, el cuerpo de quien la utiliza debe “prolongarse en la herramienta” al mismo tiempo que la “incorpora”. Son acciones que leemos en un doble movimiento dentro/ fuera en las que la herramienta se adosa al cuerpo, se asocia, se vuelve cómplice. Esta complicidad se presenta del lado de la herramienta bajo la forma de un diseño solidario con un gesto, y recíprocamente del lado del cuerpo, como una gestualidad y como el reconocimiento de la herramienta como tal. Al mismo tiempo, el solo acto de proyectar la mano en dirección al objeto implica la conciencia de una mano medianamente corporizada que se transforma, a su vez, en instrumento (Calmés y Brailovsky, 2019).

Habitando espacios de cuidado y de enseñanza

En su libro *Mentes paralelas*, Laura Tripaldi (2023) plantea que quienquiera que lidie con un material nuevo enseguida se dará cuenta de que, generalmente, lo que determina su comportamiento no se relaciona con su composición o estructura más profunda, que en química se llama *bulk*, sino con lo que ocurre en su superficie. Lo importante es lo que sucede en la región en la que se realiza el encuentro —a veces, simple, y la mayoría de las veces, complejo— entre ese material y algo más. En química, la interfaz se define, precisamente, como la región en que dos sustancias dotadas de propiedades físico-químicas diferentes se encuentran. Estos comportamientos demuestran que la interfaz es un verdadero espacio de encuentro en el que dos cuerpos diferentes se entrelazan para formar un estado de la materia completamente nuevo. Este modo de comprender esa “interfaz” en otra área de las ciencias nos permite resignificar nuestra experiencia en el campo psicopedagógico.

Fuimos compartiendo lecturas construidas a partir de los encuentros junto a docentes y estudiantes, que nos permiten transmitir un modo posible a partir de nuestro posicionamiento, en el que la psicopedagogía se constituye en un saber que acompaña y nutre de sentido las prácticas de enseñanza, en este pequeño escrito situando algunas relaciones posibles entre la constructividad corporal, los movimientos, juegos, procesos de enseñanza y aprendizajes en etapas tempranas del desarrollo.

La potencia de los procesos de intervención clínica aquí compartidos nos permite advertir:

- que reflexionar sobre las propias prácticas implica necesariamente poner el cuerpo;
- que resulta necesario interpelar lxs modos de pensar los aprendizajes en los primeros tiempos de la constitución subjetiva;
- que se torna imprescindible fortalecer a lxs adultxs en sus funciones, creando espacios y tiempos de posibilidad en las instituciones vinculadas a las infancias en redes con lo familiar, lo comunitario;
- que aún hoy resulta necesario poner en cuestión las formas de lo escolar en los distintos niveles del sistema, formas de lo escolar que se recrean en cada aula;
- advertir que las lecturas/análisis de situaciones en ocasiones ubican centralidad en lxs niñxs, pero pierden de vista el carácter constitutivo del contexto y las intervenciones adultas, y entonces, restituir una mirada a las condiciones particulares de alumnas y

alumnos sin perder de vista las condiciones escolares institucionales ni el contexto social;

- que la centralidad en la enseñanza nos permite advertir la necesaria mirada sobre las propuestas y experiencias brindadas;
- que lxs adultxs en los diferentes espacios de enseñanza y cuidado precisan conversar sobre las infancias que interpelan las lógicas establecidas desafiándonos a reinventar nuestras prácticas educativas cotidianamente.

Para que la mediación simbólica sea posible, es necesario que lxs adultxs despleguemos una función de cuidado, de reconocimiento de la singularidad, de acompañamiento y apertura de un lugar posible para que un sujeto advenga allí. Para posibilitar la resignificación del legado familiar, el desarrollo de diversos intereses, la apropiación y transformación de la cultura, la construcción del lazo social (Zelmanovich, 2006).

La escuela construye subjetividad. Instituye modos de organización de los cuerpos. Somos lxs docentes en los vínculos con niñxs quienes vamos tejiendo lazos que instituyen subjetividad. Esta es la función subjetivante. Lo hacemos en la interacción en la que vamos construyendo una trama vincular, intersubjetiva. Una trama en la que vamos creando un lugar para cada unx en el jardín, en la escuela. Porque la escuela es ese lugar en donde, como sostiene Phillipe Meirieu (2020), simultáneamente aprendemos a decir *yo* y a hacer *nosotros*. Frente a una época que publicita, promete y vende soluciones rápidas a los problemas en el aprendizaje y el desarrollo, una época signada por los procesos de patologización y medicalización de la infancia, se trata de dar y darnos

tiempo, de asumir una posición que nos permita inventar y llevar a cabo experiencias, de hacer el esfuerzo por conceptualizarlas para dar lugar a la transmisión desde un lugar de enunciación como descubrimiento de nuevas formas de aprender y enseñar.

Referencias bibliográficas

- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? H., Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Calméls, D. (2003). *¿Qué es la psicomotricidad?* Lumen.
- Calméls, D. y Brailovsky, D. (2019). Jardín maternal: dar a explorar, dar experiencia. *Olhar de Professor*, 22. https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15427#redalyc_68462591023_ref19
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial*.
- Elichiry, N. (2013). Prólogo. N. Aizencang y B. Bendersky, *Escuelas y prácticas inclusivas* (pp.13-18). Manantial.
- Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S. (Comps.). (2022). La construcción de la especificidad de la intervención psicopedagógica. Contribuciones desde las intervenciones clínicas. *V Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. EDUNTREF.
- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2019). Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S. (Comps.), *III Jornadas de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- (2021). Intervenciones educativas y psicopedagógicas en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Proyectar(nos) en el encuentro. *Revista Espacios de Crítica y Reflexión* (55), pp. 349-358.

- Meirieu, P. (2020). "La escuela después...". ¿Con la pedagogía de antes? <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Rebagliati (2020). La Guagua: Jugar y poetizar el mundo. Praxis Grupo Editor.
- Soto, C. y Violante, R. (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996) La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Dossier Apuntes pedagógicos, Bs. As.: UTE/CETERA
- Tripaldi, L. (2023). *Mentes paralelas. Descubrir la inteligencia de los materiales*. Caja Negra.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. I. Dussel y S. Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>
- Zelmanovich, P. (2006, julio 1). *Apostar al cuidado en la enseñanza* [Conferencia]. Lecturas Escuelas de Capacitación Docente CEPA. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.

Capítulo 5

Jugar envuelve al cuerpo y tienta la luz que hay en él

Leticia González

Para Marta Beisim

El juego es el resultado de una experiencia y, a su vez, una experiencia siempre misteriosa, un acto que arma costura entre el soma y la psique. Pertenece al mundo de las fantasías, los sueños y la ilusión. No se trata de una técnica o una simple actividad. Según Huizinga (2012), “la cultura brota del juego”.

Como el lenguaje, el juego precede al niñx y lo compromete (Fukelman, en Gainza y Lares, 2011: 25) también en su cuerpo, por ser *un hacer* donde se manipulan objetos en un tiempo y espacio determinado, donde se movilizan emociones, afectos e imágenes, pero aun así no todo puede ser jugado.

Produce diversión; jugando, lxs niñxs la pasan bien, obtienen placer (Beisim, 1981), se divierten: “es el campo mismo donde se constituye un sujeto: el niño” (Fukelman, en Gainza y Lares, 2011: 21).

Primer paso

*Hay que saber abandonar la
palabra, luego el nombre,
luego la definición, luego la imagen...*
Platón¹

El jugar, su naturaleza, dinámica y función es motivo de estudio e investigación teórica y vivencial en la práctica psicomotriz. Forma parte de las diversas prácticas que desarrollamos en los ámbitos de la salud, la educación y los espacios de intervención comunitaria. En la formación del psicomotricista, el juego está presente en múltiples momentos, tanto desde una perspectiva corporal como conceptual. Estudiamos el juego desde varios puntos de vista disciplinares, desde distintos autores y desde la perspectiva de cada estudiante en cuanto autor del jugar: a través de las propias vivencias corporales, tanto actuales como pasadas.

Planteamos e investigamos en nuestra formación un lugar de transmisión que sensibilice la mirada y la escucha del propio cuerpo, y movilice la disposición para el juego tanto conceptual como corporal. Pero ¿de qué saber se trata?

Como decíamos, no se trata del desarrollo de un campo expresivo o de una habilidad, sino de una experiencia: estar presente en una experiencia en la que cada cual se juega en el juego, permanece en el juego que se despliega con su presencia y recibe al juego vivo, hace el juego, deja al juego que obre... en la propia autoría.

Consideramos que el desarrollo del lugar de estudiante es un antecedente fundamental del lugar profesional; trabajamos, como dijo Freire: “con los estudiantes, no para ellos y

1 En Quignard, 2017: 45.

mucho menos sobre ellos”.² Los estudiantes aceptan ponerse en juego en sus gestos e historias. En las clases exploran y comparten sus historias de juegos, las recrean con los compañeros y experimentan con diversas propuestas. Se placen, emocionan, representan, imaginan otras vidas, otros mundos. Descubren un sí mismo, descubren al Otro y el carácter de encuentro del juego; y a través de los relatos que construyen para articular esas vivencias con sus palabras y con la teoría, estas escenas se transforman en verdaderas experiencias de juego en común.³

De esta manera desarrollan y sostienen experiencias y reflexiones sobre el jugar que dan forma a un saber que no puede ser presentado sino a través de las vivencias. Se trata de aventurarse a poner en juego el imaginario corporal que da cuenta de un ritmo, de una cadencia y una melodía del cuerpo y las palabras. En dichos ritmos no está implicada solamente la temporalidad, sino también el espacio: lo que queda dentro y fuera del juego, los objetos que se usan para jugar y los que no. Ritmos, lugares, espacios, trayectos, juguetes, movimiento, quietud, idas y vueltas de los cuerpos y las palabras que resuenan en las vivencias corporales y posibilitan el reconocimiento tanto de la transitoriedad del juego como de su innegable carácter placentero. Ambas categorías de la escena lúdica, que solo se despliegan en los ritmos de armonía y desarmonía de encuentro con el Otro, traman la

-
- 2 “En el pasado mes de julio, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos con actividades diarias [...]. Trabajé *con* los estudiantes, no *para* ellos y mucho menos *sobre* ellos. Pocas veces he percibido una implicación tan conscientemente crítica, un sentido de la responsabilidad tan claro, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual, sin lo cual no existe la creatividad” (Freire y Faundez, 2013: 66).
- 3 “Lo que llamamos lo vivido en la [práctica] psicomotriz es lo que él [el adulto] permite vivir al niño, no es lo que se le enseña, es el permiso que le da para decir que ha visto aquello que se le ha mostrado” (Bergès, 1987).

confianza que da pie al armado de un “entre dos” y “a la superposición de las zonas de juego” (Winnicott, 1997).

¿Por dónde pasa la disposición para jugar en psicomotricidad? ¿Cuál es la función y la resonancia que produce en el jugar de lxs niñx la presencia del cuerpo, el contacto, la mirada y la voz del psicomotricista? Orientamos nuestro trabajo a tomar el juego como tal, no explicarlo ni ponerlo al servicio del desarrollo de un campo madurativo; se trata del niñx que juega: “jugar es cosa seria”.⁴ La presencia del psicomotricista no busca transformar el juego, sino acompañar su apertura y sostener el lugar a donde lxs niñxs lo convoquen. Lo verdaderamente importante en la escena es jugar, lo cual facilita el dominio de los funcionamientos del cuerpo, arma nuevas relaciones con el propio cuerpo y con la realidad, y produce efectos sobre la imagen del cuerpo y el uso de las palabras.

Segundo paso

*Jugaba – jugabas – jugaba –
jugábamos – jugaban – jugaban
Los niños dejan el sol en la taza y se van a
cazar el tesoro que nadie —jamás— sabrá
traducir... María Negroni (2018)*

La manera de pensar el cuerpo y el padecimiento en el cuerpo, el modo de darle trato, las palabras que usamos sitúan un discurso que da soporte a la praxis psicomotriz y que prefigura tanto su naturaleza y su modo de interactuar con otras disciplinas, como la perspectiva de la formación del psicomotricista y, particularmente, una posición ético-política.

4 Freud (1973a) dice que no hay nada más serio para lxs niñxs que jugar.

En este sentido, es necesario situar el jugar en relación con un concepto de cuerpo y de padecimiento de la infancia. Nos interesa ubicar el jugar en una escena en la cual la relación cuerpo-lenguaje es la principal protagonista y su más caro argumento.

En nuestra disciplina, el cuerpo adquiere las particularidades de una construcción que porta no solo la cualidad del equipamiento biológico, sino aquellas que se gestionan en la relación con el propio cuerpo y el Otro. Desde este punto de vista, el cuerpo *se hace*, se construye *en* el lugar mismo del cuerpo, *en la experiencia misma del cuerpo con relación al Otro y a la lengua*, operaciones psicomotrices que establecen y desarrollan la organización psicomotriz.

Dicha organización psicomotriz está formada por un conjunto de funcionamientos corporales y de la lengua que constituyen *lo experimentable*, no son el medio *de o para* la experiencia, son la experiencia misma que posibilita al *in-fans* los intercambios y la relación con su propio cuerpo y con el Otro.

¿Cómo avanzar en la comprensión de la compleja trama entre cuerpo, lenguaje y juego? Jean Bergès (1996: 56) dice: “el cuerpo es dado en el orden hipotético de una representación innata, de la misma forma que es dada la cadena del lenguaje en el medio ambiente del bebé”; de esta manera, se construye en receptáculo de la lengua familiar, un primer y simbólico receptáculo causa y efecto de aquel que se presenta en el campo de la postura misma.

En este mismo campo de reflexión, en una de sus visitas a Buenos Aires, Jean Bergès (1998a) en (González, 2012) nos comentaba: “cuando una madre está cambiando a su hijo, los movimientos que ella hace a tales fines van estimulando la postura de su hijo, y el cuerpo del bebé sobre el cambiador, con su eje y sus miembros, produce una figura sobre un espacio” (103).

“La figura inspira a la madre que algo dice”;⁵ y aunque no importa lo que dice, importa la inspiración y un cierto decir. ¿Será que ese decir vuelto sobre el cuerpo del *infans* con voz y mirada inspirada hace que el bebé continúe haciendo para seguir escuchando? ¿Qué función cumplirá sobre los actos reflejos, sobre un eje axial sensible, la imaginación fecunda del representante materno puesta en palabras y dirigida al cuerpo del bebé? Ese decir inspirado supone y da crédito, anticipa, obliga y compromete al *infans*: introduce el lenguaje en el cuerpo, y al hacerlo da lugar a un jugar placentero que traza una separación entre ambos cuerpos e impulsa ligazones con la voz y la mirada: nuevos lazos con el Otro y con el propio cuerpo (Paz, 1981: 51).⁶

La “palabra materna puntúa el texto corporal” (Bergès, 1988b) y sitúa el intercambio en un espacio de juego que transforma las funciones del cuerpo en funcionamientos corporales. La lectura y enunciación sensible —a modo de un acto transitivo— produce una escena de placer compartido, atribuyendo funcionamientos (o variables relacionales) a las diferentes funciones y espacios corporales, y fundamentalmente construye un espacio entre ambos cuerpos.

Ubicar el encuentro entre un bebé y su representante materno, desde este punto de vista, nos permite destacar dos consideraciones. Por un lado, que el intercambio aloja un ritmo que envuelve al cuerpo y una cadencia que abarca al encuentro. El ritmo del habla y del cuerpo materno, su respiración, gestos, postura, mirada hacen presente una experiencia con el tiempo que sostiene particularmente la

5 Inspiración en cuanto acción de atraer el aire o introducirlo en los pulmones. Fuerza creadora, imaginación fecunda.

6 “El lenguaje como el universo es un mundo de llamadas y respuestas, flujo y reflujo, unión y separación, inspiración y expiración” (Paz, 1981: 51).

presencia de los cuerpos y el armado de los lugares para cada uno de ellos.⁷

Por otro lado, permite poner en evidencia cómo la organización tónico-postural se configura como receptáculo de lo que proviene del propio cuerpo y del otro. La presencia de la función materna y su vinculación con el campo tónico postural nos habilita a reflexionar sobre la función del cuerpo del otro y articularlo con el concepto de *transferencia* freudiano. Y, de esta manera, nos abre la posibilidad de interrogar e investigar en la práctica misma, en la escena de juego, las vivencias de los ritmos inscriptos en el cuerpo de lxs niñxs. Ritmos que se dan a ver y escuchar en la respiración, en cómo abordan el espacio en el despliegue de sus gestos, del hablar, del dirigirse a los juguetes y a los otros.

¿Es posible que dicha escena, que da cuenta de cómo cobra presencia el cuerpo del niñx en los lazos, nos oriente para nombrar la *dinámica y función* del jugar en psicomotricidad?

El punto de partida y posterior desarrollo de la organización psicomotriz se asienta en las experiencias de integración, maduración y desarrollo de la sensorio-motricidad puesta a punto en la estructura tónico-postural en relación con las palabras y el lenguaje. Y que se viven en el marco de la función humanizante que desempeñan las figuras parentales, la familia y la cultura en la crianza. Son actos de transmisión y de recepción, actos de transferencia, tan coercitivos como lo genético e introducen en el soma la relación con lo simbólico derivando la sexualidad, la organización tónico-postural y la función de las imágenes. Resortes que anclan en el cuerpo el funcionamiento de la pulsión de las relaciones espaciales, temporales y la imagen del propio cuerpo.

7 "El habla es un conjunto de seres vivos movidos por ritmos semejantes a los que rigen a los astros y a los planetas" (Paz, 1981: p. 51).

A través de dichos actos, que son donaciones vinculadas básicamente al amor y al cuerpo del Otro, el *infans* toma un lugar; recibe lo que se proyecta para él y se hace eco del conjunto de saberes y decires sobre el cuerpo que anida en las familias y en la cultura, y que envuelven al cuerpo posibilitando las identificaciones y la deriva de la pulsión.

La infancia se torna vulnerable cuando esa trasmisión, a través de los cuidados primarios, de la crianza y del juego, se precariza —por las condiciones socio-económicas y culturales— y no se le posibilita al *infans* desplegar aquello que lo hace sujeto y que lo dispone a estar en el mundo y tener un cuerpo vivo y hablar desde su propio lugar.

El cuerpo y el lenguaje llevan inscriptos matices, propiedades que se derivan de las condiciones del origen, de la historia, de la geografía. Lxs niñxs están en las plazas, en su casa, en la escuela con esas letras puestas en su psicomotricidad. Pero también jugar, que se asienta en el cuerpo y en el lenguaje, crea sintaxis: otra lengua, otra imagen de cuerpo. Es un don que hace presente una y otra vez el nacimiento y el renacimiento de una alteridad y de una identidad. “El juego es el espejo donde el sujeto se reconoce niño, [...] donde yo niño me veo niño porque estoy jugando a esto” (Fukelman, en Gainza y Lares, 2011: 24).

El trabajo con niñxs involucra múltiples dimensiones, no tiene un sentido lineal, siempre participa más de una cuestión y admite varias lecturas. La práctica psicomotriz con niñxs es compleja, ambigua y metafórica, demanda tanto un pensar como un método de trabajo localizado.⁸ Se hace, *es un hacer* —en el sentido de un construir— en el lugar mismo del cuerpo *en* la relación con el psicomotricista, donde

8 La especificidad del trabajo en psicomotricidad no se sitúa a la vista, adquiere un carácter enigmático: el trastorno psicomotor, según Julián de Ajuriaguerra, es de carácter ambiguo y metafórico. Véase más en González, 2012.

intervienen espacios, ritmos y tiempos de transferencia, donde la función del cuerpo, las palabras, el jugar, relajarse deben ser nombradas e investigadas en la singularidad de cada caso, de cada problemática que se presenta en la práctica clínica, comunitaria o educativa.

En la práctica psicomotriz, la producción de lugar es el motivo de trabajo; que cada niñx cuente con su propio lugar como condición para que el cuerpo se aloje. La participación del psicomotricista en el juego apunta a propiciar el armado de dicho lugar, un espacio para el cuerpo a partir del cual la integración entre lo orgánico y lo psíquico suceda. Entre el organismo y el sujeto está el cuerpo del niñx que juega porque tiene un lugar, un espacio, un lazo a otro donde percibirse en la propia experiencia. Jugando lxs niñxs construyen una posición respecto del Otro y del funcionamiento del cuerpo. De la negociación entre lo que proviene del equipamiento y la vivencia, emerge una presencia que toma sentido de inscripción dado que se realiza en el territorio de los lazos con otro u otros.

Tercer paso

Había una vez, un adentro: se perdió. El mundo de adentro empieza a perderse desde el grito de nacimiento desde el primer grito y sigue perdiéndose en el lenguaje [en el juego] sin parar.
Quignard (2017: 25)⁹

¿Qué es lo que pulsa el jugar, lo que empuja..., esa ida y vuelta del jugar y el juego? Con toda intención, quiero

9 La intervención entre corchetes es nuestra.

hacer presente lo que Freud denominó *vivencia /experiencia de satisfacción*:

[...] al momento del nacimiento el *infans* se encuentra sometido a diversos estímulos que le generan tensión/malestar y que provienen tanto del exterior como del interior del cuerpo. Muchos de ellos pueden ser suprimidos por la vía motriz. Pero los que se derivan de las grandes necesidades corporales requieren de una acción específica instrumentada por otro que posibilite realizar una experiencia de satisfacción cancelando el estímulo que provoca el malestar y originando allí una percepción. Es decir, imagen mnémica asociada a la huella que dejó en la memoria —y en el cuerpo, en el soma— la excitación producida por la necesidad y su cancelación. Toda nueva necesidad investirá aquella huella mnémica con un intento de satisfacerse, de restablecer esa satisfacción primera. (1973b: 221)

De allí, y en dicha escena mítica, las marcas y el porvenir de un largo y complejo itinerario de trabajo “entre” la precariedad del naciente aparato psíquico y la prematurez del soma. Misterioso y enigmático trayecto, motivo de investigación de la praxis psicomotriz, donde el tono muscular adquiere un singular entramado con el registro simbólico e imaginario. Hilados de un tejido que fundan la naturaleza de la función tónico-postural al alojar tanto los estados de placer y displacer vinculados a la necesidad del *infans*, como las vicisitudes de los intercambios que se presentan con el Otro materno: estando la necesidad del lado del niño y el placer del lado del representante materno.¹⁰

10 En cuanto al placer, ¿qué es él sino el placer del representante materno, esto es el placer del otro? La satisfacción o insatisfacción de las necesidades en su implicación a nivel del equipamiento

¿Por qué prestar atención a esta temprana teorización freudiana? ¿Qué nos aporta a los psicomotricistas para seguir investigando sobre la relación cuerpo/lenguaje/juego?

En ese escenario, constituido por la acción recíproca de una precariedad psíquica y una precariedad somática ubicamos el origen y puesta en marcha de lo ficcional, de los ritmos primarios y la entrada del tiempo; el origen y puesta en marcha de un lugar para el cuerpo con la consecuente entrada del espacio; el registro de las diversas sensibilidades, emociones, afectos y el anclaje pulsional que, vía la dinámica de la ausencia o presencia del otro materno, de la noche o del día, arman cuerpo y arman mundo.

El jugar, que está todo el tiempo haciéndose en el cuerpo y que no tiene otro modo de hacerse sino es con el cuerpo y las palabras, viene a contar, cuenta en sus propiedades y dinamismos con las sucesivas experiencias de satisfacción y de pérdida, de ausencia y de presencia, de placer y de duelo que, por legalidad de la especie, construyen el cuerpo del ser humano y su lazo con Otro.

Desde este punto de vista, tanto en lo cotidiano de la construcción de la infancia como en la práctica psicomotriz, jugar *da lugar* a experiencias corporales y lingüísticas transformadoras que posibilitan el pasaje de lo motor a lo psicomotor. Cada niñx, cuando juega, se hace de modos de escuchar y modos de mirar el cuerpo y el mundo que lo habilitan para vehiculizar nuevas vivencias y construir en el juego mismo, en el cuerpo y en el lenguaje nuevas relaciones con el propio cuerpo, con otros y con la realidad.

biológico tiene algo que ver con el placer del otro. Existe una articulación entre la necesidad y el placer que es esencial para la comprensión no de que hay en eso una prueba de un tipo de simbiosis, sino, justamente, de que existe una diferencia entre la satisfacción problemática de la necesidad y la emergencia problemática del placer, estando la necesidad del lado del niño y el placer del lado de la madre (Bergès, 1996: 5).

Transferencia, experiencia corporal y función de la lengua son las vías de acceso para seguir interrogando el jugar en la práctica psicomotriz.

Último paso

*Tres tiempos para una aparición*¹¹

Voy a presentarles el relato —no conceptual— en tres tiempos de una experiencia clínica. Apuesto al ritmo de la lengua que transparenta maneras de escuchar.

Se trata de un relato próximo a la lectura reciente del libro de Pascal Quignard *Las sombras errantes*.¹²

Primer tiempo: "No le falta para ser rey más que el reino"

Recibo a un niño de quince meses que no agarra los objetos, no usa sus brazos, no sus manos. No quiere comer sólidos: toma mamadera.

Lo acompañan su madre y su abuela, entra a la sala y le sacan, veloz y precisamente una, la mochilita, y la otra, la campera. Cuatro manos, cuatro brazos tendidos y silenciosos.

Está de paso por Buenos Aires, de visita en la casa de la familia materna. Vive en el extranjero, donde quedó su padre.

Tenso, con los párpados entornados señala con el dedo una vez más y otra vez: la luz, la puerta... camina..., va y viene colgado de la mano de su madre.

11 Presentación clínica realizada en el ciclo "Topología de la Transferencia", en la Fundación Lacantonal, convocada por Laura Hanna. Buenos Aires, noviembre de 2014.

12 Salvo que se indique expresamente otra fuente, todas las citas entre comillas de esta sección corresponden a Pascal Quignard, 2014.

Ellas, por indicación, se sientan en las sillas que estaban en la sala.

“Es tan lindo que tengo ganas de comérmelo”, dice esa madre.

“Es la vida de la presa el alerta”.

Segundo tiempo: “Escuchamos antes que el aire entre por la boca”

—¿En qué idioma le hablan? —pregunto.

—Yo y la niñera, en castellano. El padre, en el idioma de su país de origen —responde la madre.

¿Soy un eco?

¿Llevo el eco de esas sonoridades aún orgánicas que atra-pan al cuerpo inaudito e invisible y lo envuelven sin destilar el poder de las ausencias?

Tercer tiempo: “Lo distante, lo distendido, lo temporal es lo separado”

La abuela ocupa una de las sillas. La madre, yo y algunos juguetes, el suelo. Un babero, sobre la otra silla de la sala.

Conversamos entre nosotras.

El niño toma un lugar entre la pared y la silla dejada por la madre.

Sentado en el suelo, toca la pared de salpicré, toca, pone, sube con sus manos, se arrodilla, toca, se pone de pie por primera vez sin ayuda, “solitario, pero no solo” (Meschonnic, 2015: 12), pone las manos en la silla, toca el tapizado.

El babero se cae, lo agarra, lo levanta, lo vuelve a poner en la silla, vuelve a sentarse, a poner las manos en la pared, a ponerse de pie.

Se sienta, lloriquea.

Va hacia la madre, que lo llama: “Le voy a dar de comer”. Saca la mamadera, la destapa. No quiere mamadera.

Seguimos conversando.

Vuelve a la pared, pone las manos, se para se sienta, se dirige hacia la mamadera, la agarra, ve la tapa de la mamadera, pone sus dedos dentro de la tapa, pone una y otra vez, otra vez más, la tapa en la tetina, agarra y suelta la mamadera, se ríe, vocaliza algunos sonidos.

Tac, tac, tac...tac, *solitario, pero no solo.*

Agarra la mamadera, saca la tapa, pone los dedos dentro de la tapa, pone la tapa en la tetina, pone la mamadera en la boca.

Se sorprende, se ríe.

¡Aparece!

Se ríe, vocaliza, aparece.

Crea la tierra de su territorio. Inventa en sus manos *un mundo, cálido y líquido* que hospeda y nombra.

Aparece él, aparece un campo de experiencia que invade, un juego que agita y satisface.

El lenguaje no tiene más albergó que el cuerpo: ¿es el juego el que pulsa su ritmo, el que traduce intervalos transformando la lengua?

Leticia González
Septiembre 2020

Referencias bibliográficas

- Beicim, M. (1981). *Juego y fuera de juego*. Presentado en el Ciclo de Conferencias Hospital Español. Servicio de Psiquiatría. Equipo de Niño. La Estructura del sujeto en la Infancia: "El Juego". Buenos Aires.
- Bergès, J. (1987). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Cuerpo y Comunicación*. Pirámide.
- (1996). El cuerpo y la mirada del Otro. *Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad* (4).

- (1996). Función estructurante del placer. *Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad* (4).
- (1988a). *El cuerpo de la Neurofisiología al Psicoanálisis* [Conferencia]. Jornadas de Estudio con Jean Bergès y Marika Bounes Bergès. Asociación Argentina de Psicomotricidad. Centro Dra. Lydia Coriat, Buenos Aires.
- (1988b). La díada no existe [Conferencia]. Jornadas de Estudio con Jean Bergès, Asociación Argentina de Psicomotricidad. Buenos Aires.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1973a). Más allá del principio de placer. *Obras Completas* (tomo III). Biblioteca Nueva.
- (1973b). La vivencia de satisfacción. *Obras Completas* (tomo I). Biblioteca Nueva.
- Gainza, P. y Lares, J. (2011). *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: juego e infancia*. Lumen.
- González, L. (2012). *Pensar lo psicomotor* (2da. ed.). EDUNTREF.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza.
- Meschonnic, H. (2015). *Spinoza poema del pensamiento*. Cactus.
- Negróni, M. (2018). *Archivo Dickinson*. Vaso Roto.
- Quignard, P. (2014). *Las sombras errantes*. El Cuenco de Plata.
- (2017). *El origen de la danza*. Interzona.
- Paz, O. (1981). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Gedisa.

Capítulo 6

Estructuras y cuerpos en juego: sus efectos en el aprender. Intervenciones en la clínica psicopedagógica con psicosis

Silvia Rebagliati y Claudia Romanelli

“Cada niño hará todo lo posible,
si se lo deja decentemente solo
(bajo el cuidado del adulto),
para librarse en secreto, para vivir su vida”.
William Carlos Williams (s/f)

La salud mental, tal como la define la Ley Nacional 26.657, es un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. La complejidad del sufrimiento de cada niño y su familia nos convoca a una mirada amplia, a pensar en complejo, a trabajar interdisciplinariamente.

Muchos de nuestros pacientes llegan al hospital acompañados de sus familiares. Familias en sus múltiples formas, que, con posibilidades e historicidades únicas, se involucran, acompañan o arrojan al niño en/a la soledad de su padecimiento. Otros llegan solos, traídos de hogares sustitutos, acompañados (en el mejor de los casos) por operadores que enlazan amorosamente y otras veces vienen con personas circunstanciales, que casi no conocen, siempre provistos de un cuadernito que hará de registro de información entre instituciones, pero que poco dice del niño. Algunos otros, en situación de calle y en total desamparo, son traídos por la policía con la única compañía de sus prontuarios.

Llegaran así, con conciencia de sufrimiento o sin saber por qué son traídos, con demandas o sin ningún interés, querulantes u obedientes, a veces con preguntas.

Intentos de suicidio, intento de asesinato, cortes en el cuerpo, aislamiento, abulia, *bullying*, pasajes al acto. Violencias. Malestares, estar mal. Múltiples y multiplicadas situaciones, distintas, diversas. Sufrimientos y padecimientos que, en primera instancia, abrirán un espacio de admisión en este hospital y que exigirán (se hace necesario), luego, un largo y profundo trabajo de alojamiento.

Hacer que el número de historia clínica que lo pone en serie con los pacientes del hospital Tobar García caiga, se desdibuje como único lugar de reconocimiento, solo va a ser posible a partir de la construcción de encuentros que permitan la producción de conocimiento acerca de lo singular. Un niño que encuentre su nombre propio a partir de sus decires y en el reconocimiento de sus producciones, sean cuales fueran, pero que lo representen.

La clínica con niños graves, con compromiso en la constitución subjetiva, conlleva una polaridad cuyos principales significantes son el silencio y el grito. Entre ellos, un discurrir de matices que hace de cada quien una singularidad y demanda de los terapeutas, cualquiera que sea su especificidad, una escucha atenta a cada gesto, a cada mirada, a cada sonido. Demanda enfrentar la perplejidad, dejar volar ocurrencias y asir los momentos de revelación; a veces, avizorar el detenimiento en el hacer, un golpe ensordecedor, un revoleo de objetos será el indicio que define por dónde ir. Advertir qué puede ser signo e intervenir.

Situamos la intervención en singular porque, aunque sean muchas, responden cada vez a un momento en particular del encuentro de ese sujeto con el terapeuta en transferencia. Un constructo que se va delineando desde el primer encuentro y

tiene como condición el enigma, en el punto que solo sabremos de ella a partir de sus efectos.

Quizás por eso se torna complejo hacer una transmisión teórica de la intervención porque no la hay. Hay experiencias clínicas, hay recortes, viñetas, pinceladas. Hay también dispositivos colectivos, interdisciplinarios, binarios, lúdicos, pero en el encuentro del consultorio solo lo que allí sucede dirá por dónde, cómo, con qué.

Creemos, entonces, necesario tomar posición, posicionarnos, signar las conductas, los haceres de los niños desde su carácter enigmático.

Si buscamos la definición de *enigma*, leemos: frase, enunciado, etc., de significado oculto o encubierto que una persona propone a alguien para que descifre el sentido.

Rescatar el valor enigmático del hacer de un niño o un joven, entonces, nos sitúa, nos obliga a partir desde una posición de ignorancia. Ignorancia en tanto que no sabemos, no podemos saber anticipadamente, y que no nos dejamos decir o explicar lo que le sucede a un niño por lo que informan los cuadros gnosográficos o nomenclaturas establecidas. Esto implica, paradójicamente, una rigurosa formación teórica conceptual y un posicionamiento ético.

No nos podemos permitir pensar que un niño puede quedar explicado por la sumatoria de resultados, cada vez más minuciosos y fragmentados, de distintos test dirigidos a buscar la causa (por lo general, en el cerebro del niño), para dar respuestas preformateadas o reeducar las fallas. Búsqueda que, por otra parte, podría ser interminable y que, por sus formas y su intención de ser asépticas, advertimos pierden inevitablemente la mirada y hace desaparecer al otro.

En este sentido, también podemos decir que ningún diagnóstico presuntivo debe devenir diagnóstico predictivo. Debemos estar muy avisados de la diferencia, tener las coordenadas de lectura de los modos de ser y estar de un sujeto

sirven como hoja de ruta, como mojones desde donde intervenir y pensar, pero nunca tienen que predecir a modo de oráculo o de profecías autocumplidas cerrando un destino.

Partir de la ignorancia, entonces, ubica al niño en un lugar de impredecibilidad:

[...] el niño no se encuentra anticipado en ningún saber, no se trata de descubrir el lugar en el que el niño se encuentra previamente fijado en el cuadro, sino que estamos dispuestos, nos arriesgamos a que cada niño emerja en un lugar singular, esto es no previsto, y, por lo tanto, la intervención se construye allí, en ese espacio que debe ser, un espacio de encuentro con la novedad. Un diagnóstico así concebido es subjetivante. (Filidoro, 2002)

¿Por dónde empezar a pensar las posibles intervenciones psicopedagógicas con niños con psicosis? En primera instancia, no podemos hablar de problemas de aprendizaje en sentido estricto, no del modo como lo pensamos en niños que se están constituyendo neuróticamente.

La psicosis en los niños no se define por las alteraciones en los procesos de desarrollo cognitivo o por problemas específicos en el aprendizaje, sino por sucesivas fallas en la estructuración psíquica a partir de la no inscripción del nombre del padre, sin las posibilidades que permite un ordenamiento en lo simbólico. Esta posición en la que el niño queda ubicado produce, como consecuencia, efectos en los mecanismos del desarrollo de los sistemas de pensamiento donde las estructuras cognitivas adquieren formas peculiares de despliegue desde donde va a construir aprendizaje.

Filidoro (2002) afirma:

[...] en las psicosis en la infancia tanto el proceso de construcción de las estructuras cognitivas como las estructuras cognitivas mismas adquieren un funcionamiento y una forma peculiares; a la vez, estas particularidades del proceso de construcción y de las estructuras producen efectos en los procesos de aprendizaje que son reconocibles en los niños que están psicóticos.

Es frecuente observar, en nuestros pacientes, modos propios en la construcción de conocimientos. Podemos afirmar que sus producciones no son meros condicionamientos, como plantean algunas teorías, sino verdaderas construcciones pero que, al ser adquiridas por otras vías donde el otro no media, toman viso de distinción.

Podríamos pensar que todo acto cognitivo es posible a partir de la interrelación de tres términos: el objeto, el sujeto y el Otro. Y esto es así, pero vamos a señalar que no es en este trinomio el objeto el que interroga, el que interpela al sujeto sino que es el Otro quien hace del objeto toda una incógnita en tanto que se le presenta al sujeto haciéndole falta. Es en la tentativa de respuesta a la interrogación que viene del Otro (o sea, del discurso) como el sujeto hace su conocimiento (Jerusalinsky, 2000). No hay construcción cognitiva que no haga referencia al Otro y en una escena discursiva.

Los niños con psicosis aprenden. Las características distintivas de las que hablamos hacen referencia a una pobre extensión semántica, una escasa o nula posibilidad de generalización (es sumamente dependiente de los contextos en que se origina); permanece encapsulado sin posibilidad de coordinarse con otros conocimientos para armar redes.

Se trata de un conocimiento que, al no preguntarse por las relaciones con la realidad, no puede ser revisado ni ampliado ni sustituido; un conocimiento que no entra en situaciones

de conflicto y no entra en la helicoidal de reorganización que lo suele caracterizar. Observamos conocimientos sin errores, sin conflictos, sin preguntas, contruidos al margen de los otros.

El aprendizaje y la educación no son ajenos al proceso de estructuración de un sujeto. Teniendo en cuenta esto es que vamos a pensar las intervenciones, los objetos de conocimiento y el hacer que le otorgue localización, que lo represente y que estire sentidos para armar lazo social.

El hacer psicopedagógico clínico entreteje el andamiaje que permite a estos niños y adolescentes desplegar un modo posible de apropiación de los objetos de conocimiento y del entorno, hilvanando los saberes fragmentados, fortaleciendo la trama cognitiva y el lazo con otros.

Tomás

Es el día pautado para el cierre del tratamiento, será nuestro último encuentro. Por una situación atípica, no estoy en el consultorio de costumbre, así que van al del equipo a preguntar. Al golpear la puerta, lo sorprende ver que soy yo quien abre. Eufórico, expresa: “Encontré a Silvia... Mamá, encontré a Silvia... Silvia, te encontré”. Todos reímos.

Encuentros y desencuentros. ¿La historia de Tomás? ¿De su hermana? ¿De su familia? ¿En su familia? ¿En el hospital?

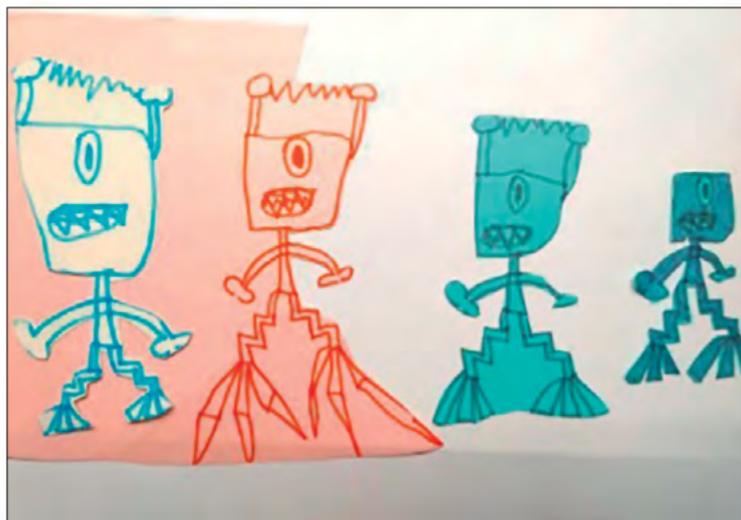
Del encuentro con un niño

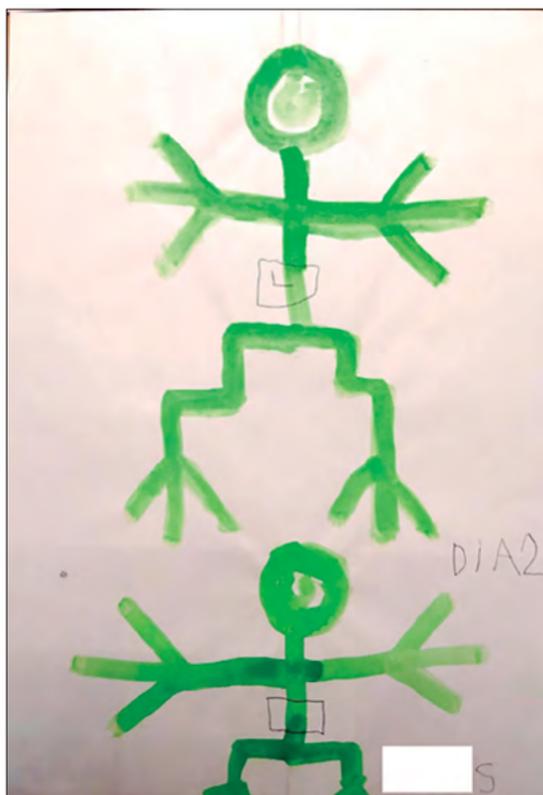
Ojos grandes, oscuros, vivaces; amplia sonrisa, un discurrir de sonidos, vocalizaciones.

Tomás. Nombre que escribirá con la S final barrada para luego agregar de igual forma la Z. El padre dirá: “Le gusta El Zorro”.

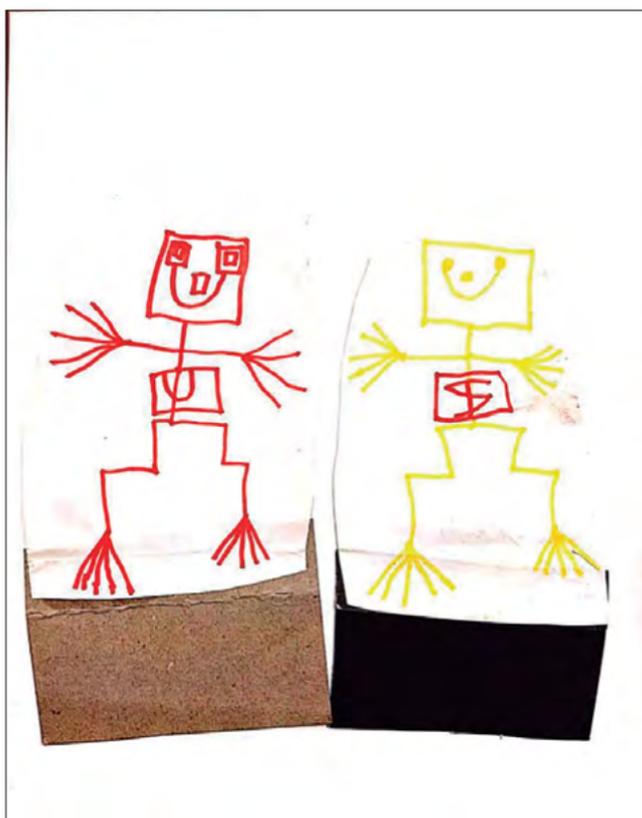
En los primeros tiempos, todo lo que realiza tendrá un destinatario. “Para mamá”, siempre. “Para papá”, a veces. Intervengo un día diciendo: “Hoy, no. Hoy vamos a hacer para Tomás”. No insiste. Entrega su producción. Expreso: “Voy a guardarla, va a estar acá cuando vengas”.

A partir de aquí: dibujos, números, secuencia de números, grillas, letras/vocales, palabras/su nombre, copia de palabras. Croquis de búsqueda del tesoro. Armado de cofre, monedas. Cantidades, tamaños. Colores. Robots, pájaros, aviones, dinosaurios. Cada dibujo será recortado y cobrará vida, movimiento. El recortar se vuelve un ineludible en estos encuentros. Posibilita desarmar la escena y otorgar nuevos sentidos. Permite discriminar las formas, acercarlas o alejarlas. Tomás comienza a recortar su cuerpo de la escena de los padres.





Los robots van cambiando su fisonomía. Tienen más atributos humanos. Aparecen los rasgos de la cara. Atrás van quedando las bocas dentadas, ahora reemplazadas por sonrisas. Ya no alcanza con recortar, quiere bases para que puedan sostenerse. Aparecen nuevas expresiones verbales.



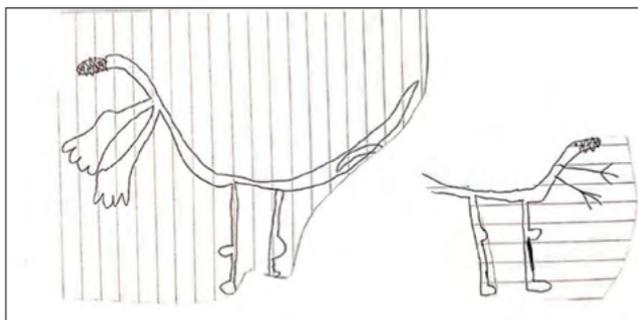
De aquel primer encuentro sin despliegue lúdico, pura descarga sensoriomotora vocalizando “iiiiiiiiiiiiiiiiiiii”, al devenir de un rodillo surcando multicolor una hoja. Mancha que decanta cielo que convoca aviones e historias por contar...



"El capitán está volando. Volá, volá, volá el capitán a la luna".

Otra historia, ahora de dinosaurios

"¡Oh, mirá! Dinosaurios. Los dinosaurios me dan miedo. Los dinosaurios hacen así (cloclea, mientras golpea sus patas contra la mesa). Quieren comer a los niños... grrr grr (gritos silenciosos). Niños corren. Atrapan a los niños y corren. Los escupen así (ruido)". Mira a través de la ventana. Dice: "No hay sol".



Dibuja dinosaurios. Le pido dibuje uno para mí porque yo no sé, así puedo pintarlo. Responde: “Lo siento, Silvia. No puedo. No quiere dibujar”.

Al poco tiempo, Tomás ingresa nervioso al consultorio. Deambula robotizadamente y, mientras eleva sus manos hacia la cabeza, repite una y otra vez: “Caracoles, no estoy listo para el gran baile, y ahora, ¿qué podemos hacer?”. Así una y otra vez. Intento detener su acción, pero no cesa. “Siiii, Mili llegará pronto, Mili llegará tarde. Tomás... caracoles”. Lo observo preocupado, se angustia. Pregunto qué le falta para estar listo y, para mi sorpresa, responde: “Corbata de lunares morados”. Intervengo diciendo: “Entonces podés dibujarla, Tomás”. Lo hace. La recorta. Coloco la corbata en su cuello. Bailamos mientras entono un vals. Sonríe.

Palabras que se enmarcan cobrando un sentido. Pregunta de la imagen que calma y resguarda. Puede prepararse para el encuentro.

¿Qué convoca un encuentro?

Encuentro con otro. Distancia. Desencuentro para volver a encontrarse. Encuentro de saber, de saber de otro, tal el aprendizaje, sea un sujeto o un objeto de conocimiento a conocer. Letras que ocupan lugares. Lugares que arman diferencia dando sentido a la palabra, palabras que arman frases:

“¿Qué le pasa? ¿Qué pasa?”

“No tengas miedo. Todo va a estar bien”.

“Intentemos otra vez”.

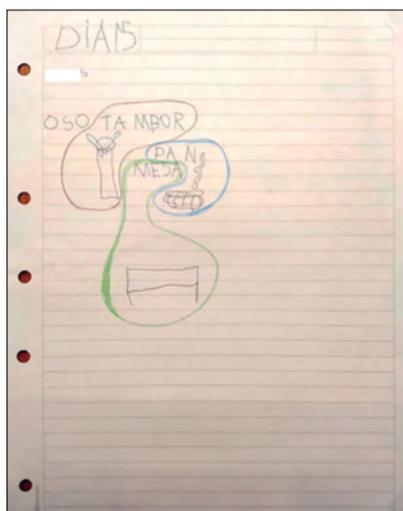
“Estamos cuidando”.

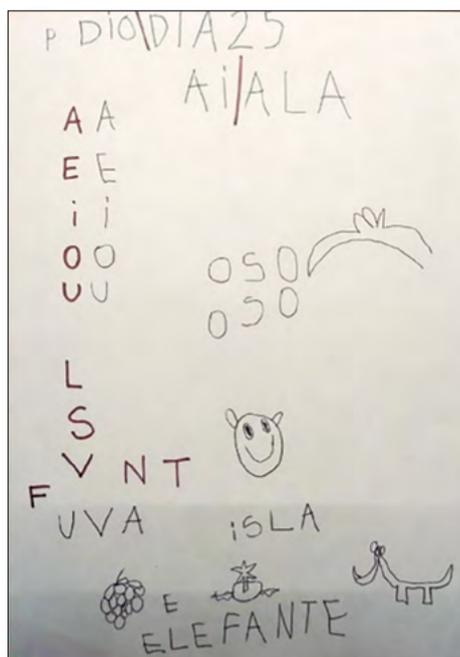
“Me siento mucho mejor. Gracias, doctora”.

“Ella es... Yo soy valiente”.

Tomás: de la vocalización y la jerga a la intención comunicativa, a la narración de historias. De la indiscriminación de los cuerpos a la lejanía y preocupación por otro.

Tiempo de otras marcas, aquellas que se escriben en los primeros cuadernos escolares. No en los tiempos cronológicos “esperados” para su edad. Sí en los tiempos lógicos de un niño. Dicho así, en singular.





Algunas consideraciones

Tomás concurrió al Dispositivo de Hospital de Día para su tratamiento. Al momento del alta iba a cumplir ocho años.

Mili es su hermana mayor. Se fugó de la casa a los dieciséis años. El episodio narrado corresponde al tiempo de revinculación familiar. La última frase, “Ella es... Yo soy valiente”, fue dicha después de verla. Aparece por primera vez el “Yo”.

Los nombres de los hermanos son ficticios. Solo conservan alguna letra necesaria para la asociación del trabajo.

* * *

Chiara

Chiara, linda, histriónica, sonríe con una boca vacía de dientes, y a modo de bailarina empieza a girar mientras canta canciones donde música y letra no coinciden. Sus giros se hacen cada vez más rápidos, la hacen golpearse con los objetos, la bailarina se transforma en pelota, la canción en grito y la sonrisa en mueca. Casi se cae, casi la agarro y en ese gesto se produce nuestro primer encuentro.

Su historia va a estar signada por múltiples abusos, pérdidas y desamparo. Conocer su historia se hace necesario, no para compilar datos, sino para construir la localización del sujeto.

Marcela, la abuela materna, la rescata literalmente tras un llamado a un *dealer* de su hija. Chiara había sido entregada por sus padres para que dispusieran de ella como parte de pago y ajuste por una deuda de venta de drogas junto con otros objetos. Antes de esto, la usaban para pedir o “mechear”. Chiara, moneda de cambio.

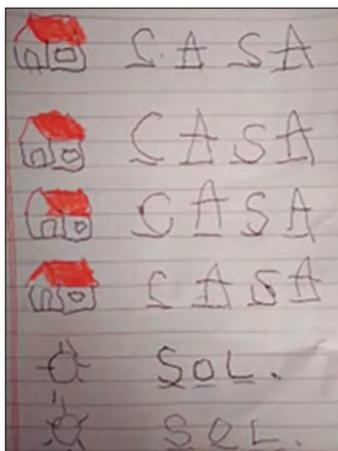
Cuando la recibe, el maltrato era evidente: con cinco años, pesaba quince kilos y estaba llena de piojos. Marcela la quiere, la cuida, pero la figura de “guardia provisoria” la angustia, dice no querer encariñarse mucho porque la puede perder, ya perdió mucho, ya perdió a una hija y no quiere más ese sacrificio. Entonces, mientras la peina con las mismas trenzas que le hacía a su hija, no puede dejar de hablarle mal de su madre y de lo que le hizo, para que no repita. Le cuenta, a la nena y a quien la escuche en el pasillo del hospital y en la escuela, lo sucedido. Nada la detiene, nada le hace obstáculo. Todo se hace público. Chiara, siempre expuesta.

Algunos recortes para el armado de la historia.

La veo por primera vez a sus siete años. “¿Quieres ver mi cuaderno?”. Va sacando de la mochila hojas, más hojas, las

tapas, migas, comida pegoteada. “¿Te asustaste? ¡Asústate!”. Juego con el susto, juego a hacer magia y, cinta *scotch* mediante, vamos reconstruyendo el cuaderno; asustándonos y pegando pedacitos, el cuaderno toma forma. ¡Cada hoja pegada se celebra con un *cha chan!* Un cuaderno que va a reaparecer todas las semanas, al que yo miro atenta, al que va a agregar algún dibujito o pedacito de cinta y al que voy a tener que hacer una marquita “para que ella sepa dónde escribir al otro día”. Un cuaderno donde las cosas pasan de perderse a atesorarse, del descuido al encuentro, de la fragmentación a la continuidad.

La maestra comenta que solo va a poder empezar a escribir si ella le escribe la fecha y el nombre; si no hace esto, se niega a trabajar. Solo copia, y siempre que se le propicie el mismo formato, un dibujo y las rayitas para escribir sobre ellas la letra correspondiente. Dice: “Si le pido que escriba *casa*, necesariamente va a dibujar la casita y las rayitas para completarlas correctamente, pero si yo escribo fuera de este contexto la palabra *casa*, no la reconoce, no la lee. El cuaderno va a estar lleno de estas ofertas y así van a aparecer muchas palabras nuevas, que serán copiadas y reproducidas correctamente al infinito.



Para ojos inadvertidos, parecería que Chiara está escribiendo, pero nosotros nos permitimos dudar. Muchas veces, en los niños con psicosis, los esquemas quedan solidificados a las escenas, los objetos y contextos en los que se construyeron, pero pierden la posibilidad de generalización en situaciones nuevas. Podríamos, así, pensar que, por las fallas en la construcción de identidades ante la modificación de los observables, lo construido cae porque no hay registro de las semejanzas ni de las diferencias. Todo debe permanecer igual.

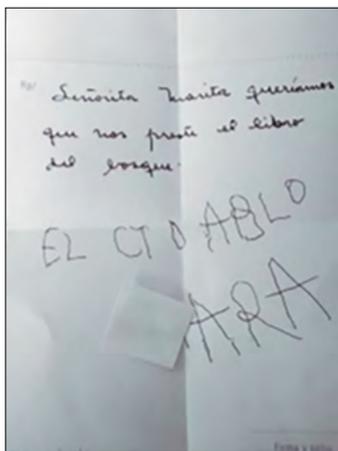
Nuestro trabajo es hacer cuña en la perseveración y en la estereotipia conmoviendo por vía de la significación, es decir, poniendo a jugar escenas que le otorguen significación al hacer del niño.

En el juego (y a Chiara le gustaba jugar, traía escenas donde, con voz impostada, les decía a las muñecas: “¡Te di los mejores años de mi vida!”..., “Nunca encontrarás alguien mejor que yo”..., “Sos mi reina”), luego todo empezaba a deshilvanarse en escenas en apariencia más caóticas, gritos, autoagresiones, se rompían cosas, se desarmaban los muñecos, se tiraban a la basura o se hablaba bajito pero con voz propia. Hubo que poner en juego estas escenas, soportarlas, hacer soporte a tanta fragilidad, dejar que sucedan, rescatar pedacitos, volver a hilvanar, retomar, reparar, atesorar.

Van a aparecer así los secretos con su maestra, con su fonoaudióloga y conmigo: “Mi mamá se llama Natalia y está en la cárcel...”, “Mi mamá tiene novia y se besan...”, “Quiero a mi mamá”, u “Hoy no va a haber secretos”. Algo de lo privado aparece. Tuvimos más secretos. Casi como un juego de escondidas, el secreto la empieza a resguardar.

Así, vía lo privado, lo velado y cuidado (nada se le puede contar a la abuela) y el armado de recortes de otros, va a aparecer la escritura en el consultorio. Le voy a leer cuentos, pero los que le interesan, los que detienen el deambular por el consultorio, son los que hicieron otros pacientes

y yo conservo. Los observa, ve cómo los han dibujado, ve cómo los han escrito. A menudo me pide que relea, nunca un texto entero, la hoja de un cuento, el fragmento del otro, el dibujo de un tercero. Planifica escribir un cuento, dice que será de tres hojas, “va a ser con partes del cuento de Melu y otro que me contó la seño, de un bosque”. Como no lo recuerda, propongo escribir una nota a la señorita. Me dicta y luego quiere escribir “el cuento del árbol”. Por primera vez, pide que le dicte y escribe silábicamente en un nuevo contexto, como producción propia y con sentido. Van a empezar a aparecer, bajo esta comunicación secreta y velada, nuevas palabras.



Me comunico con la docente, trabajamos interdisciplinariamente, pensamos propuestas y propicia, ingeniosamente, la producción de nueva escritura entendiendo las condiciones que necesita Chiara, por el momento, para generarlas. Van a circular algunas notas. Va a dejar que escriba en el pizarrón y en papelitos que va a pegar, o a veces en sus manos. ¡Todo un desafío deconstruir un formato que no aloja y

hacer lugar a un sujeto! Es la intencionalidad del encuentro significativo lo que garantiza que algo pueda devenir en un posible anclaje para el otro que se presenta desamarrado.

No pudimos construir el cuento, la historia quedó inconclusa. Situaciones familiares hicieron que Chiara no concurra más al hospital. Me tocó escribir de Chiara, aunque hubiera preferido seguir escribiendo su historia con ella; me queda el deseo de que nuestros encuentros hayan dejado huella.

Tomás y Chiara, dos niños con compromiso en su constitución subjetiva, que quedan instalados en posición de objeto.

Trazos difusos, sonoros, inentendibles, fragmentos de hojas, pedacitos de papel que van zurciendo una historia. El desafío será entramar el universo simbólico posibilitando el aprendizaje con las singularidades propias de su armado subjetivo.

Tomás, de robot a los dibujos, representaciones que dejan nuevas marcas y posibilitan el juego. Los dinosaurios dan lugar a historias. Aparecen las letras, las vocales, las palabras. Chiara, de moneda de cambio a escribir un cuento que toma del otro.

Se trata de jugar con las manchas, con los despojos. De enmarcar los cuerpos haciendo marcas, resignificando huellas. Atesorar y cuidar, estando dispuesto a esperar advenega el niño. Es en transferencia, con nuestra presencia, nuestras reparaciones.

El ámbito del consultorio definido como un lugar posible que hace marco, ampara, recibe, pacientemente espera.

Ver, darse a ver en ese despedazamiento de los dinosaurios que devoran, de las hojas rotas y sucias de un cuaderno.

Ante el horror, la perplejidad es ese instante de deteniimiento para luego jugar, pintar, pegar, reparar, armar. ¿De qué armado se trata, sino de aquellos que dan forma a la anomía y gestan acciones, gestos, palabras bondadosas que humanizan?

Se trata de jugar con el susto, con los miedos, anudar palabras otorgando sentidos que inscriben otras significaciones posibles. Se trata de poner a jugar estas escenas, estos cuerpos, porque jugando se transita la infancia y se accede al encuentro de otro, investiduras que le permiten una escritura posible.

Referencias bibliográficas

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.

— (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.

Freud, S. (1968). Nuevas aportaciones al psicoanálisis. Aclaraciones, ampliaciones y observaciones. *Obras completas* (tomo II). Biblioteca Nueva.

Jerusalinsky, A.(2000) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Lacan, J. (1984). El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos I. Siglo XXI*.

Morisi, S. y Vasen, J. (Comps.). *Diagnósticos y clasificaciones en la infancia. Herramientas para abordar la clínica. Ilusiones y desilusiones en las prácticas*. Noveduc.

Untoiglich, G. (2015). *Autismo y otras problemáticas graves en la infancia*. Noveduc

Los autores

Daniel Calméls

Especialista en Psicomotricidad, escritor, profesor honorario de la Universidad Provincial de Córdoba. Fundador del área de Psicomotricidad del servicio de Psicopatología infantil del Hospital de Clínicas, entre 1980 y 2005. Docente del Diplomado de Estudios Avanzados en Desarrollo e Intervención temprana en el niño pequeño, en la Universidad Nacional de San Martín. Miembro honorario de la Asociación Argentina de Psicomotricidad, de la Asociación Federal de psicomotricistas y de la OMEP (Organización mundial para la educación preescolar). Por sus publicaciones, entre otros, ha recibido los siguientes premios: Premio Rodolfo Walsh Derechos humanos por *Estrellamar*; Primer premio Ensayo del fondo Nacional de las Artes por *El Libro De los pies*; Primer premio Ensayo literario Premio Municipal ciudad de Buenos Aires por *La escritura del reencuentro*, libro inédito.

Paula Fainsod

Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA). Master en Ciencias Sociales con orientación en Salud (FLACSO). Especialista en Educación para la Salud. Profesora de Enseñanza Primaria. Directora de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL/UBA, Profesora Adjunta en "Sociología de la Educación", en el Seminario "Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades" en la misma carrera. Investigadora en el

IICE-FFyL-UBA. Profesora en Institutos de Formación Docente del Taller Educación Sexual Integral. Co-Directora de la Carrera de Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socio-educativos diversos (FFyL-UBA). Co-Coord. Área Educación, género y sexualidades. CIDAC- FFyL-UBA. Coordinadora de la Diplomatura de Educación Sexual Integral de FFyL-UBA. Autora de diversos libros y artículos.

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, en Psicopedagogía por la Universidad de Morón, Magíster en Psicopedagogía clínica por la Universidad de León (España). Forma parte del plantel docente de carreras de especialización y maestrías de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa la residencia hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999 y acompaña instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario sobre situaciones relacionadas con la inclusión.

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad CAECE). Magíster en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Miembro de la Fundación FEPI y del equipo interdisciplinario Lugar de Infancia. Docente adjunta a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y Codirectora de FILOCyT. Supervisa la residencia hospitalaria en Psicopedagogía y acompaña instituciones educativas de nivel inicial y primario en situaciones relacionadas con la inclusión.

Carla Lanza

Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.

Auxiliar docente de las cátedras de Teorías Socio-Histórica, Aprendizaje y Educación y Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora titular en la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de la Cuenca del Plata. Docente en el ISFD N° 1 de Avellaneda y miembro de Equipos de Orientación Escolar, provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Susana Mantegazza

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Especialista en Orientación Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Magíster en Política Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Docente de la cátedra de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad de la Cuenca del Plata en Clínica Psicopedagógica de niños y adolescentes I, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el Seminario La Orientación en el sistema Educativo (Esp. en OVOyE). Docente en ISFD N°1 de Avellaneda "Abuelas de Plaza de Mayo". Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL SEUBE-UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante del equipo de coordinación del Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (DALE), SEUBE-FFyL. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y Co-Directora de FILOCyT.

Leticia González

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNRC). Psicomotricista. Miembro Honorario de la Asociación Argentina de Psicomotricidad. Ex-Coordinadora de la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF; Docente e Investigadora en formación en la UNTREF; directora del Programa de posgrado interdiscursivo sobre/en exploraciones del cuerpo: perspectiva psicomotriz. Autora de "Pensar lo Psicomotor", Eduntref 2009/2014.

Silvia Rebagliati

Licenciada en psicopedagogía por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Licenciada en Psicología (UBA). Psicopedagoga de planta en el Hospital Dra. Carolina Tobar García. Supervisora en el Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand.

Claudia Romanelli

Licenciada en psicopedagogía por la Universidad del Salvador. Psicopedagoga de planta del Hospital Dra. Carolina Tobar García desde 1994. Colaboradora docente en la materia neurodesarrollo de la Carrera de Licenciatura de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta de las Cátedras Práctica Profesional Supervisada 4 y Práctica Profesional Supervisada 5 en el ámbito de salud, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Carrera Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional Scalabrini Ortiz.

Claudia Sykuler

Licenciada en Musicoterapeuta (USAL). Psicomotricista (Asociación Argentina de Psicomotricidad). Terapeuta en la Clínica con bebés y niños pequeños. Miembro del Equipo Clínico y Docente de FEPI - Centro Dra. Lydia Coriat: co-coordinadora del equipo de Estimulación Temprana y del Curso anual: Clínica con bebés. Abordaje Interdisciplinario en Estimulación Temprana. Docente titular (concursada 2023), Coordinadora del área de Prácticas Pre- Profesionales, y Directora Académica de Trabajos Finales de Grado, en la Licenciatura en Psicomotricidad en la UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Docente invitada en cursos de formación en la Sociedad Argentina de Pediatría. Supervisora de profesionales y equipos interdisciplinarios de ámbitos públicos y privados, en Psicomotricidad, Clínica con bebés (Estimulación Temprana) y Musicoterapia. Coordinadora de grupos de estudio sobre temáticas ligadas a los problemas en la infancia.

Con este libro nos proponemos reconstruir los encuentros que tuvieron lugar durante la VII Jornada de Educación y Psicopedagogía -Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes- realizada el 5 de noviembre de 2022, organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.

En cada artículo, desde las prácticas psicopedagógicas, intentamos poner a trabajar las complejas interrelaciones entre aprendizajes, cuerpos y movimientos en una suerte de entrecruzamiento de saberes con otras disciplinas.

A partir del material aportado por las autoras y autores, sus ideas, inquietudes, reflexiones y propuestas, pretendemos extender la conversación que, apostamos, se seguirá desplegando desde aquello que genere en intercambio dialógico con quienes se acercan a su lectura.

Equipo de Educación y Psicopedagogía

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza y Susana Mantegazza



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-631-6597-17-5



9 786316 597175