



---

**TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la  
carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

**Título:**

***“El cuerpo y los aprendizajes en niños y jóvenes  
con problemáticas subjetivas.”***

**Autoras:**

**Hill, Sofía.**

**Rodríguez, Lourdes.**

**Directora:**

**Lic. Vignuda, Mariana**

**Fecha de presentación:**

**05/06/2019**

**“EL CUERPO Y LOS APRENDIZAJES EN NIÑOS Y  
JÓVENES CON PROBLEMÁTICAS SUBJETIVAS”**

**Autoras:**

**Hill, Sofia**

**Rodríguez, Lourdes Anahí**

**Calificación:**

**Firma del evaluador:**

**Fecha de evaluación:**

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, agradecemos a las Lic. Mariana Vignuda y María Eugenia D'Ottavio nuestra directora, por acompañarnos en este proceso de escritura y aprendizajes, y por transmitirnos sus conocimientos, su pasión, y su ética.*

*En segundo lugar, al Centro Educativo Terapéutico, que nos abrió sus puertas, nos alojó como practicantes y nos permitió a pensar un lugar de posibilidad donde otros ven lo imposible;*

*En tercer lugar a las psicopedagogas del CET por brindarnos su tiempo y sus espacios con tanta generosidad y calidez;*

*Por último, a nuestras familias y amigos, por el apoyo y el sostén incondicional durante estos años de aprendizajes y desafíos.*

*Lourdes y Sofía.*

## RESUMEN

Esta investigación pretende indagar la constitución del cuerpo, la construcción de aprendizajes y su relación en niños y jóvenes con problemáticas subjetivas que asisten a un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

En función a dicho objetivo se realizó un recorrido teórico que permitió un acercamiento a las concepciones de cuerpo y aprendizajes en niños y jóvenes diagnosticados con Autismo y Psicosis. Se intentó aportar una mirada psicopedagógica clínica acerca de cómo se constituye el cuerpo, los aprendizajes, y cómo aprenden estos sujetos.

La problemática planteada se abordó desde un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio en el cual se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes en un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

Se considera que la constitución del cuerpo y la construcción de aprendizajes, se relacionan y están vinculadas a la constitución subjetiva. Las vicisitudes en la estructuración psíquica no implican en sentido estricto dificultades en el aprendizaje, se trata de una estructuración psíquica particular que marca otros tiempos, tiempos singulares. Al igual que la constitución del cuerpo, el cual no viene dado, sino que se va conformando a partir de los primeros cuidados del otro y con otros.

Al CET llegan sujetos con cuerpos fragmentados, no constituidos, lo cual implica que la relación con los otros y con los objetos se da de una manera peculiar. Por tal motivo, en el CET se trabajan los primeros Aprendizajes, que generalmente deberían darse dentro del círculo familiar, en los inicios de la constitución subjetiva.

**Palabras claves:** Cuerpo - Aprendizaje - Centro Educativo Terapéutico - Constitución subjetiva – Psicopedagogía.

## ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	7
Antecedentes.....	11
Marco Teórico.....	14
Capítulo 1: Constitución subjetiva.....	14
Lugar de quien cumple la función materna.....	20
Autismo.....	23
Psicosis.....	28
Capítulo 2: Cuerpo.....	32
Capítulo 3: Aprendizaje.....	38
Psicopedagogía Clínica.....	42
Capítulo 4: Centro Educativo Terapéutico.....	47
Capítulo 5: Encuadre metodológico.....	54
Diseño.....	54
Participantes.....	54
Técnicas de recolección de datos.....	55
Análisis de los datos.....	55
Indagación en el campo: análisis e interpretación de los datos..	57
Análisis de los datos del campo.....	57
Interpretación de los datos analizados.....	65
Reflexiones finales.....	70
Referencias.....	75
Apéndice.....	81

## **Introducción.**

Calmels (2001) invita a pensar que los primeros aprendizajes del niño están íntimamente vinculados con el cuerpo; éste se construye a partir del sostén, acompañamiento y provocación brindados por parte de los adultos quienes ejercen las funciones de crianza.

El presente escrito pretende indagar desde de una mirada psicopedagógica clínica los conceptos de cuerpo y aprendizajes, y su relación en niños y jóvenes que asisten a un Centro Educativo Terapéutico con Diagnósticos de Psicosis y Autismo. Para ello, se desarrollarán conceptos centrales de la problemática a investigar tales como, Centro Educativo Terapéutico, Constitución Subjetiva: Autismo y Psicosis, Cuerpo, y Aprendizajes.

El desarrollo de esta investigación se fundamentó en interrogantes que surgieron a partir de haber transitado las prácticas pre profesionales en un Centro Educativo Terapéutico (CET). ¿Existe relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas? ¿Cómo se implica el cuerpo de estos niños y adolescentes en la relación con los otros y con los objetos de conocimiento? ¿Qué objetivos, estrategias y recursos proponen los Psicopedagogos del CET que para abordar la constitución del cuerpo y los aprendizajes de los niños y adolescentes?

Escribir acerca de esta institución y su población, habilita a ampliar la mirada clínica, a conocer otros modos de intervenir, además desafía a la psicopedagogía a pensar, reflexionar y construir teorías acerca del aprendizaje en sujetos con una estructuración psíquica particular y aporta conceptualizaciones psicopedagógicas a la comunidad científica.

Dicha investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio debido a que se pretendió lograr una visión general y aproximada respecto a un objeto de estudio determinado (Sabino, 1996). En esta investigación en particular es la relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los Aprendizajes.

Se realizaron entrevistas y observaciones. Se optó por una modalidad de entrevista semiestructurada, sin seguir un cuestionario rígido, es decir, que se orientaron las preguntas hacia la temática a investigar. En relación a las observaciones, se eligió la observación participante, dado que el observador forma parte del contexto de su observación, modificándolo, interfiriendo, como así también él es modificado personalmente.

A partir del recorrido teórico y del análisis de las entrevistas y observaciones, se considera que la constitución del cuerpo y la construcción de aprendizajes se relacionan y están íntimamente ligadas a la constitución subjetiva. Los avatares en la constitución, no implica en sentido estricto dificultades en el aprendizaje, sino que marcan tiempos singulares. Lo mismo ocurre con la constitución del cuerpo, a esta institución llegan sujetos con cuerpos fragmentados, no separados, lo cual implica que la relación con los otros y con los objetos se da de una manera peculiar. Por tal motivo, en el CET se trabajan los primeros Aprendizajes, que generalmente deberían darse dentro del círculo familiar, en los inicios de la constitución subjetiva.

Finalmente, se menciona que dicha investigación se desarrolla en cinco capítulos centrales a partir de un recorrido teórico y un trabajo de campo. El primer capítulo consiste en la descripción de los hitos fundamentales de la constitución subjetiva, entendida como los diferentes movimientos e instancias por las que debe atravesar un sujeto en su estructuración. Además, se encuentra un apartado acerca del lugar de quien ocupa la función materna en dicha constitución y una conceptualización teórica del Autismo y la Psicosis como estructuras psíquicas.

El capítulo dos implica una aproximación teórica acerca del concepto de Cuerpo, su constitución y características particulares en relación al Autismo y la Psicosis, tomando aportes de diferentes disciplinas que atraviesan e interactúan con la Psicopedagogía.

En el tercer capítulo se desarrolla el concepto de Aprendizaje desde diversos referentes teóricos de la Psicopedagogía, tales como: Filidoro, Fernández, Müller, Quiroga, entre otros. Además cuenta con un apartado donde se conceptualiza la Psicopedagogía Clínica, entendida como una ética, un modo de leer situaciones y una postura ética frente al otro, que considera la subjetividad e historia de los sujetos.

El cuarto capítulo despliega una breve historización de los paradigmas e instituciones que permitieron pensar la locura a lo largo de diferentes momentos históricos, hasta llegar al surgimiento de los Centros Educativos Terapéuticos en Argentina, instituciones que alojaron a niños y jóvenes con discapacidad que, antes de los años noventa, eran invisibilizados por el sistema educativo, social y médico. También se encontrará en dicho capítulo las características y especificidad del Centro Educativo Terapéutico seleccionado para este trabajo de investigación.

El quinto, y último capítulo de esta investigación hace referencia al diseño metodológico. Por un lado, se explicitan los objetivos, los participantes y las técnicas de recolección de datos, y por otro, se encuentra el análisis de las entrevistas y observaciones efectuadas. El capítulo concluye con las reflexiones finales.

Como se ha mencionado, la finalidad de esta investigación alude a indagar la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes y su relación en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas que asisten a un Centro Educativo Terapéutico.

Como objetivo general se establece:

- Indagar acerca de la relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas (autismo y psicosis) dentro de un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

Como objetivos específicos se plantean:



- Describir el cuerpo de los niños y adolescentes con problemáticas subjetivas que asisten al Centro Educativo Terapéutico en la relación con los otros y con los objetos
- Indagar las similitudes y diferencias respecto a los aprendizajes en las diferentes salas del Centro Educativo Terapéutico.
- Describir las estrategias y recursos que proponen los Psicopedagogos de sala del Centro Educativo Terapéutico para trabajar la constitución del cuerpo y los aprendizajes

## Antecedentes.

Antes de dar inicio al trabajo de investigación realizado, resulta importante mencionar algunas investigaciones previas que habilitan a introducirnos a esta problemática.

A partir de la revisión de antecedentes realizada, se encuentran investigaciones que aportan, desde distintas perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas a la problemática a investigar.

Comenzando por el trabajo de Cabezas Pizarro (2005), quien investigó acerca del Esquema Corporal en niños con Autismo. Realizó sesiones sistemáticas, en las que aplicó una terapia conductual como un medio para alcanzar los porcentajes de respuesta deseados. Su investigación concluyó que el desarrollo del Esquema corporal es fundamental como punto de partida para la adquisición de aprendizajes en niños con Autismo y que los programas de reforzamiento ayudan a incrementar conductas deseables.

Rotolo (2010), realizó una investigación acerca de la construcción del Esquema Corporal en niños con discapacidad. El objetivo fue describir y analizar las modalidades y estrategias de trabajo utilizadas por los profesionales en un Centro Educativo Terapéutico a partir de observaciones y entrevistas. En sus conclusiones se pudo encontrar la corroboración de las tres hipótesis planteadas en dicha investigación:

“(...) el trabajo interdisciplinario en un CET propicia la construcción del Esquema Corporal; en un niño que presenta dificultades en la construcción de su Esquema Corporal existirán obstáculos para la apropiación de los aprendizajes de la lectoescritura y la numeración; el CET es un espacio al que asisten niños con patologías ligadas al Autismo y la Psicosis para establecer un lazo con el aprendizaje”  
(Rotolo, 2010, p 69; 70).

Callegari (2016), en su investigación analizó y reflexionó acerca de la Psicomotricidad, la constitución del cuerpo y la construcción de los procesos de lectura y escritura en niños que asisten a un jardín. Los resultados de la investigación dan cuenta que la práctica psicomotriz está directamente relacionada con los procesos de lectura y escritura.

La Dra. Tendlarz (2013), investigó sobre el Diagnóstico y tratamiento de niños autistas y psicóticos en Argentina. La investigación incluyó 197 casos junto a algunas estadísticas relativas al diagnóstico y tratamiento; trató de dar cuenta de la singularidad de cada niño, examinando las modalidades de presentación del encapsulamiento autista, el manejo del espacio y el uso particular del lenguaje caracterizado por la "iteración". Una de las conclusiones a las que llega alude a que, en la actualidad, por un lado, hay una sobre-diagnosticación del Trastorno Generalizado del Desarrollo, o del autismo, debido a un uso indiscriminado de los manuales diagnósticos (DSM) y por otro, el desarrollo de la teoría del espectro autista se encuentra confusamente delimitada. Otra conclusión refiere a las particularidades del cuerpo en el autismo donde hay una fijeza de la iteración, una falta en constitución corporal y una búsqueda de la constitución de un borde, diferenciando estas características de la repetición holofraseada de la psicosis.

Carrera Barrone (2012) investigó acerca del cuerpo en el Autismo. A partir de un estudio de caso, se centró en la delimitación conceptual del cuerpo en el autismo desde diversas posturas psicoanalíticas, y analizó intervenciones en el cuerpo y sus efectos en la estructuración psíquica en el caso clínico presentado. Una de las principales conclusiones a la que llegó, alude a la idea de que hay un cuerpo en el autismo que se presenta no delimitado en sus fronteras, indiscriminado con el otro.

En las investigaciones citadas se aprecia el estudio sobre el diagnóstico y tratamiento de niños "autistas y psicóticos"; sobre la construcción del Esquema Corporal y su relación con el aprendizaje de la lectura, la escritura y el número; el cuerpo en el autismo; la implicancia de la práctica

psicomotriz en relación a la lectura y a la escritura en niños; y, la relación del aprendizaje y los vínculos tempranos.

En consideración a los antecedentes expuestos resulta pertinente reflexionar acerca de la relación entre la constitución del cuerpo y de los aprendizajes en niños y jóvenes con dificultades en su estructuración subjetiva que asisten a un Centro Educativo Terapéutico.

Este objetivo se justifica considerando que tanto el cuerpo como el aprendizaje no son dimensiones dadas, sino que se construyen en relación con otros e intrincadas con la constitución subjetiva. Es por ello que se intentará conocer de qué manera se relacionan la construcción del cuerpo y los aprendizajes en sujetos que han vivenciado avatares en su constitución subjetiva.

## **Marco teórico**

A lo largo de este apartado se conceptualizarán ejes centrales de la problemática a investigar tales como, Constitución Subjetiva: Autismo y Psicosis, Cuerpo, Aprendizajes, Psicopedagogía Clínica, y Centro Educativo Terapéutico.

Dado que la Psicopedagogía cuenta con una escasa producción bibliográfica respecto al tema, es imprescindible partir desde otras disciplinas que ayudan a pensar y reflexionar estos conceptos desde la propia especificidad psicopedagógica.

### **Capítulo 1**

#### **Constitución subjetiva.**

*“(...) la infancia es tiempo de establecer lazo con el otro, de conquistas del propio cuerpo y del mundo en general.”*

*(Luale, 2017)*

*"Los primeros años de vida son como los primeros movimientos de una partida de ajedrez, dan la orientación y el estilo de toda la partida. Pero mientras no hay jaque mate, aún puede hacerse bellas jugadas"*

*(Luale, 2017)*

Se piensa la constitución subjetiva a partir de diferentes movimientos e instancias por las que debe atravesar un sujeto en su estructuración, movimientos que lo llevarán a separarse de la madre y construir una estructuración singular que le permitirá posicionarse como sujeto en el mundo. Así, se construye la subjetividad, a partir de la diferenciación con el Otro, iniciándose en una situación donde aún no existen fronteras que delimiten un adentro y un afuera. (Vergel, 2012)

La estructuración subjetiva no depende exclusivamente de lo orgánico, sino que también está determinada por el lugar simbólico que se le asigna al niño.

Teniendo en cuenta que la estructura orgánica está regida por normas y leyes biológicas que se encuentran en el genoma, constituida por elementos como las células; y la estructura subjetiva, conformada por el lenguaje, sistema simbólico por el cual se transmite la cultura y las leyes, y la sexualidad ligada al Complejo de Edipo y a la prohibición del incesto, vale aclarar, en palabras de Savid (2011), que aunque un niño haya nacido con un organismo anatómico y fisiológicamente apto para el crecimiento y la maduración, y en una familia atravesada por el lenguaje, no garantiza su desarrollo psíquico o proceso de subjetivación, filiación y sexuación.

Resulta impropio suponer que la estructuración subjetiva se gesta cronológicamente, ésta está signada por el atravesamiento de momentos lógicos.

Jerusalinsky (2010) plantea que la constitución del sujeto lleva tiempo, más del orden lógico que cronológico, refiere al hecho de que la estructuración psíquica se produce por el modo en que se organiza el discurso para marcar a determinado niño en su posición de sujeto. El psiquismo humano no es innato, se constituye exógenamente, a través de la intervención primordial de un semejante; se va armando en virtud de las inscripciones que refieren a los significantes primordiales constituyentes de un primer cuerpo de aquel quien cumple la función materna.

Será necesario, entonces, recorrer diversos hitos fundacionales del aparato psíquico, tales como la primera vivencia de satisfacción, la represión, el narcisismo, el complejo de Edipo, el Estadio del Espejo, el Complejo de Castración, entre otros.

Desde los primeros tiempos, el bebé, se encuentra en un estado de dependencia absoluta y necesitará de un otro que no sólo satisfaga las necesidades fisiológicas, es decir, estímulos internos, sino también, un Otro humano que lo humanice, para que ese psiquismo encuentre placer, armonía, que más tarde se proyectará en placer de vivir, jugar, saber.

Es decir, el cachorro humano llega al mundo con una serie de reflejos innatos, que le son insuficientes y necesitará ser auxiliado por un otro. Se podría decir, que la supervivencia humana no se reduce a lo autoconservativo. Esto da cuenta que el bebé luego de la primer vivencia de satisfacción<sup>1</sup> no sólo va en búsqueda de lo nutricional sino al encuentro de ese plus de placer que le otorgó el objeto, vale decir, el pecho materno.

En palabras de Baraldi (2018), cuando al niño se le ofrece la leche como don, a la vez que es alimentado, éste traga la voz y la mirada. No hay mujer que pueda asumir la función materna como tal si no tiene hambre de hijo. El niño debe encontrar el apetito de su madre. Pero a su vez, hace falta que la madre sea capaz de renunciar a devorarlo, porque “cualquier niño *tragado* mostrará tantas complicaciones en su constitución como aquel que jamás despertó dicho apetito”. (p-29)

En los primeros intercambios entre el bebé y el semejante materno, nace la pulsión<sup>2</sup> a partir de los cuidados que la madre le provee cuando manipula su cuerpo para alimentarlo, asearlo. Se va formando una relación cuerpo a cuerpo en la que el lactante además de recibir satisfacciones de orden

---

<sup>1</sup> La **vivencia o experiencia de satisfacción** hace referencia al momento inicial de la constitución del aparato psíquico, es una primera experiencia de placer del bebé relacionado con el orden de lo orgánico. La primera huella mnémica de la primera experiencia es displacentera, una vivencia dolorosa, donde hay un aumento de tensión y una descarga motora que genera la aparición de un Otro que le brinda asistencia y satisface las necesidades del bebé generando una sensación placentera; a partir de aquí se produce una segunda huella mnémica relacionada con el principio de placer, una vivencia placentera. Nuevamente aparecerán displaceres, que tiendan a descargas motoras, pero como en el aparato psíquico del bebé ya existen huellas mnémicas, éste carga intensamente la huella placentera, haciendo una alusión al deseo, lo que Freud denominó vivencia alucinatoria del deseo. Este acto regido por el principio de placer tiende a satisfacer la necesidad de la forma más inmediata sin tomar en cuenta la realidad. La alucinación no logra la satisfacción, entonces el aparato psíquico comenzará a complejizarse y a tomar huellas mnémicas que signifiquen que aparezca un Otro que satisfaga las necesidades, pero para que éste aparezca necesita de la descarga motora, el niño deberá evocar la segunda huella mnémica para que aparezca el llanto y a partir de este el Otro lo asista, esto es lo que se llama principio de realidad.

<sup>2</sup> “Freud (1915) define a la pulsión como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. El concepto de pulsión va a ir variando a lo largo de la obra freudiana en términos de dualismos pulsionales.” (Niccia, 2015. p-15)

biológico se va revistiendo de libido, es inundado por ese plus del orden de lo sexual.

En esta vinculación el organismo biológico se va convirtiendo en cuerpo erógeno, el bebé comienza a descubrir zonas de placer, fuentes de excitación en su cuerpo fragmentado, producto del contacto corporal.

Se puede ubicar en este mismo tiempo constitutivo la primera identificación, identificación al padre primitivo, entendida como la exteriorización más primitiva de una ligazón afectiva con otra persona. Es la operación por la cual el niño se humaniza y es tomado por la cultura. Dicha identificación primordial sólo es posible de ser mediatizada por la acción específica de quien cumple la función materna. (Baraldi, 2018)

La madre podrá inscribir al niño como propio sólo si se identifica con él, es indispensable que se reconozca en él para poder reconocerlo. Frases como “me llora”, “me pide”, “soy capaz de asistir a su reclamo”, “me llora a mí”, constituye la atribución necesaria para sostener la función materna, la cual arma el cuerpo atravesado por la palabra y recorrido por circuitos personales.

La función materna, además de constituir una función sexualizante, construyendo un cuerpo erógeno, cumple una función narcisizante, que resulta decisiva, dado que une al niño con la pulsión de vida, otorgando significaciones e identificaciones, impidiendo que la pulsión quede reducida a la mera descarga o satisfacción corporal. (Niccia, 2015)

Al decir de Bleichmar (2012), la madre debe ejercer en los primeros tiempos un *narcisismo trasvasante* para que el niño pueda construir su propio narcisismo, al mismo tiempo que le emite mensajes a su bebé, se encuentra atravesada por su inconsciente transmitiéndole así, sus representaciones yoiconarcisita, que le hace ver a su niño como un todo, como un “ser humano”.



Se puede considerar al narcisismo primario como una fase necesaria y de vital importancia dado que daría comienzo a un primer esbozo de yo. En este tiempo se denomina a la madre: “madre fálica”, dado que tiene un deseo de falo y el niño viene a ocupar este lugar, se toma a sí mismo como objeto de amor.

El niño sale del narcisismo primario cuando se ve confrontado a un ideal con el cual debe medirse. Dicho ideal está conformado por representaciones culturales, sociales tal como son transmitidos por los padres. Cabe destacar, que esta instancia se instaurará sólo si la madre aleja la mirada de ese hijo y desea más allá de él.

Rascovan (2005) alude a que el yo establece relaciones con otros y hace lazos mediante el proceso de identificación. “Hay yo porque hay otros” (p-145).

Lacan (1949) realiza su propia teoría del narcisismo y lo llama “Estadio del Espejo”, momento fundante a partir del cual el niño podrá ser uno y así diferenciarse de otros. Ubicó dicho estadio entre los primeros 6 y 18 meses de vida del niño.

Vincula la formación del yo con la imagen del propio cuerpo. El niño en su estado de prematuración posee un cuerpo fragmentado. Al mirarse en el espejo percibe una Gestalt, una imagen unificada de sí mismo la cual anticipa la unidad corporal que le falta.

El niño, experimentará una tensión entre la imagen que se le presenta y su insuficiencia, dado que, a partir de sus sensaciones propioceptivas, no tiene la posibilidad de reconocerse unido. El niño siente su cuerpo fragmentado por oposición a la imagen, cosa que no sucedía antes, esto implica una rivalidad, una tensión agresiva, vivida como amenaza de fragmentación por el poder de fascinación que tiene la imagen, lo que vuelca al niño a una anticipación. Lacan (1949), la definió como “la matriz simbólica en la que el yo se precipita”, dicha matriz es el deseo de la madre, la castración de la

madre que le da al hijo su lugar de falo imaginario. De no existir esta matriz el niño no tendrá valor de falo y no se podrá constituir como un yo.

Resulta importante que en este Estadio el niño pueda mirarse en el espejo y dirigir su mirada al Otro, de esta manera será capaz de desprender de su cuerpo la mirada. Mirada que lo llevará al encuentro con los ojos de su madre, donde podrá o no encontrar la confirmación de que esa imagen es él.

Nasio (1996) plantea que esta imagen es una imagen ideal que nunca podrá alcanzar, constituye un yo ideal de carácter imaginario que será la matriz de las identificaciones secundarias.

El sujeto podrá salir de este estadio, de este yo ideal (imaginario), mediante el pasaje a un ideal del yo (simbólico). Este pasaje acontece cuando el niño comprende que no lo es todo para su madre, sino que ella desea fuera de él, le habla a él pero también se dirige a otros.

Aquí se da lugar a la “amenaza de Castración”, proveniente de un tercero como figura que intercepta la reciprocidad entre el niño y la madre. Lo fundamental de este momento es la aparición de la función paterna como representante de la ley: la ley de prohibición del incesto.

Lacan utiliza la metáfora del Nombre del Padre para simbolizar la separación primordial de la madre y de los significantes de su deseo. Viene a romper la relación del gran Otro con el niño, esbozando un trabajo de subjetivación que es la exteriorización del sujeto en relación con el cuerpo del Otro y con los significantes de ese mismo; la función paterna cumple con la separación. (Cordie, 2003)

El significante del Nombre del Padre no refiere a una persona física, sino que es una función simbólica, significante de la ley y de la falta, de aquí su denominación *Metáfora paterna*.

Parafraseando a Vergel (2012), el padre es el otro, y se encuentra presente para la madre y, en los comienzos ausente para el niño o presente a través

del psiquismo materno. El niño reconoce la función paterna mediante el discurso de la madre, quien reconoce, acepta y nombra ésta función. También será necesario que el discurso esté pronunciado por la voz paterna. Si el padre no es amado, no hay manera de que se ejerza la ley. En este tiempo, el niño renuncia a la madre como objeto de amor y se convierte en un sujeto deseante, saliendo del lugar de objeto de la madre.

Hasta aquí, desde diversos aportes teóricos, se han desarrollado el narcisismo primario, el estadio del espejo y la castración, que comprenden los dos primeros momentos del Complejo de Edipo, definido por Laplanche (1996) como “conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres (...)” (p.-61).

Se debe hacer referencia a un tercer tiempo de este Complejo, que refiere a la formación del Superyó, heredero del Complejo de Edipo. Aquí, la autoridad del padre o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma el núcleo del superyó. Toma del padre la severidad, perpetúa la prohibición del incesto y se asegura así, al yo contra el retorno de la investidura libidinosa del objeto (Vergel, 2012. pp, 55-56).

El Complejo de Edipo se trata de una relación fundante constituyente del sujeto a través de la inscripción en el deseo del otro. De acuerdo a cómo se transite estos momentos, se delimitará la constitución del aparato psíquico que posibilitará una determinada estructura subjetiva (Neurosis, Psicosis, Perversión, Autismo) y una determinada identidad sexual psíquica. Así como también se marcarán los caminos y tiempos singulares de aprendizajes y los modos de producción simbólica de un niño, dado que, el aprendizaje y la inteligencia son construcciones subjetivas.

### **Lugar de quien cumple la Función Materna.**

Para poder entender el proceso que atraviesa la mujer cuando es madre es necesario tomar la definición de *falo* que desarrolla Freud. Baraldi (2018) dice que en los textos freudianos es posible que se confunda pene por falo.

Esta misma autora toma dos definiciones freudianas de falo: “*es la premisa universal del pene*” y “*falo es el pene que la madre no tiene*” (p-63).

Lacan logra retomarlo y darle otra vuelta, conceptualizándolo como significante. Un significante es:

(...) lo que posibilita la inscripción de algo que es de otro orden, hay entonces una distancia entre lo que se escribe y el material que sirve de soporte a la inscripción (...); es eso que sustituye una ausencia; se define por rasgos diferenciales, en pares de oposición (...); un significante siempre remite a otro significante (...); puede ser tachado abolido, destituido de sus funciones (...).

(Baraldi, 2018. p-66)

Definir al falo como significante, es entender al mismo como un *significante primordial* que articula una problemática universal y central para los sujetos, es decir, aquello que encuadra las vicisitudes de la falta y la completud. “Dicho significante articula el mecanismo para que la falta (...) ingrese al campo de la significancia y así ponga en funcionamiento la posibilidad de desear.” (Baraldi, 2018. p-67)

Así es que, para ella, se le da una posibilidad a la mujer. Esta posibilidad sería que, aquello que no tiene, lo puede recibir bajo la forma de un hijo, algo que también es valioso. Si esta analogía se inscribe en la mujer, el hijo llega como falo para la madre, bajo la forma de algo valioso, de algo importante que va a completar la falta de la madre, aquello que la madre no tenía.

Es pertinente tener en cuenta dos tiempos que se articulan: la madre en pequeño, una niña ubicada en lugar de mujer respecto de la promesa de falo; y la madre en grande, relacionada con la posibilidad real de recibir el falo (hijo). Es necesario que, tanto varones y mujeres, se confronten con la problemática de la castración. De lo contrario sería imposible pensar la

posibilidad de dejar de ser falo para la madre. Por ende, es tan importante haber estado en el lugar de falo para la madre, así como poder correrse de esa posición.

Con la resolución a dicha problemática en la mujer acontece la ecuación fálica y en el hombre la angustia de castración. Esto da lugar a pensar la dupla madre fálica-hijo narcisista, es decir, sin madre fálica no se constituye el narcisismo en el hijo. Aquí el problema es que es necesario salir de esa alienación, de ese ser todo para la madre, porque donde el niño hace de falo para la madre, le es imposible adquirir su propio deseo, como se verá más adelante en el desarrollo del capítulo acerca de la Psicosis.

Este proceso de separación, cuando acontece, siempre es vivido con angustia por el niño como muchos otros procesos y advenimientos psíquicos. Es cuestión que en la madre haya una mujer para que el hijo atraviese este momento, de dejar de ser todo para la madre, con mayor facilidad.

Este momento, donde el Otro no puede todo y comienza la búsqueda del deseo propio que es deseo del otro, está íntimamente relacionado con la caída de la posición fálica en la madre, lo que significa ubicar a la mujer que hay en ella.

Baraldi (2018) continúa diciendo que si la mujer, puede, no sólo, portar el falo bajo la forma de hijo, sino también recibir el falo bajo la forma de pene del hombre que ama, se encuentra en una mejor posición para poder ubicar a su hijo primero como falo, y luego, no todo falo.

(...) no hay manual de puericultura, no manual académico que pueda permitirle a una mujer ubicarse como madre, en los complicados y maravillosos tiempos del hacer de madre y fundar el cuerpo del hijo. Esto hay que inventarlo y es algo

absolutamente personal, ya que hay algo que escapa a la lógica fálica (...).

Cómo una mujer articula el ser madre, con su mujer, es algo singular. (Baraldi, 2018. p-84)

### **Autismo.**

Para comenzar a hablar de Autismo resulta interesante tomar los aportes de Janin (2011), quien plantea que el autismo implica fallas muy tempranas en la estructuración de la subjetividad, donde se presenta una incapacidad para comprender el vínculo humano. La autora lo piensa como un encuentro fallido entre el funcionamiento del niño y de quien cumple la función materna, lo cual significa que, allí donde debería haber un "plus", hay un vacío.

Considera que el Autismo es la patología donde se ve claramente la pulsión de muerte, cliva, desinveste, produce la desintrincación pulsional, que se expresa en el sufrimiento, llevando al desmantelamiento total de las investiduras.

Otro aporte significativo de Janin es que habla de autismos, en plural, dado que considera que se encuentran muchas diferencias entre los niños que son diagnosticados de este modo.

De acuerdo con Stavchansky (2015), el Autismo no es un trastorno, sino que es pensado como una ruptura, o alteración intersubjetiva con el otro, una consecuencia del deseo de la madre y su mirada.

Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), señalan que el Autismo tiene la particularidad de iniciar en la pequeña infancia y su forma de funcionamiento singular se mantiene a lo largo de la vida, aunque se modifique su forma de presentación, sin augurar por ello un destino trágico que debamos aceptar con resignación.

Como se ha desarrollado anteriormente, la primera identificación, es la que permite a la madre identificarse en su hijo. Los niños con Autismo, soportan una ausencia estructural de esta identificación en el primer tiempo constitutivo de alienación.

Dichos autores citan a Lacan, quien entiende la operación lógica de alienación como alienación al lenguaje, el sujeto debe consentir a ella para que esa operación se produzca. Es una elección que se produce incluso antes de que se pueda hablar de sujeto, y que lo hace surgir como tal.

Este consentimiento implica que:

(...) el sujeto se inscribe en la cadena significativa del Otro, a un primer significante que lo representa ante otro significante, y en esa mínima oposición de dos significantes ya está constituido el inicio del aparato del lenguaje que advendrá después. (...) Sólo hay sujeto cuando un S1 que representa al sujeto, a través de la metáfora inaugural de la constitución subjetiva, se inscribe en relación al S2 que representa al Otro, y por eso el nacimiento del sujeto es simultáneo con el nacimiento del Otro. (Tendlarz & Álvarez Bayón, 2013. p - 49)

Lo opuesto al consentimiento es el rechazo, que tiene una dimensión forclusiva, en cuyo caso, la operación de alienación no se produce.

Este proceso de rechazo a la alienación tiene dos efectos, por un lado, elige el vacío, ubicándose como sujeto no dividido por la cadena significativa; y por otro, rechaza el enlace entre S1 y S2, quedando del lado del sin-sentido y rechazando la cadena significativa que constituye al Otro.

Esta elección no significa que no haya sujeto en el autismo, sino que se constituye un sujeto del lado del vacío y no del lenguaje.

Se puede ubicar aquí, la diferencia con la psicosis respecto al funcionamiento de la holofrase. Acá, la inscripción queda detenida, congelada y el efecto es que el sujeto se petrifica en relación al S1.

En esta estructura, el mecanismo que opera es la forclusión. Este, afecta al punto específico de la constitución del sujeto. Hay algo congelado, detenido, y como resultado de ello el sujeto no consiente a la dimensión del llamado, no entra en el nivel del lenguaje, no se produce la constitución del Otro, y por lo tanto, no se da el anudamiento entre lo simbólico y lo imaginario propio del Estadio del Espejo.

En palabras de Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), el llamado es anterior a la constitución del lenguaje, y del Otro. El llamado se sitúa en un momento lógico anterior a la constitución del significante, y tiene tres efectos: permite la constitución del Otro y del sujeto, produce el pasaje del lenguaje a la palabra, y construye el anudamiento entre lo simbólico y lo imaginario, que localiza lo real.

En el autismo, la instancia del lenguaje como sistema de oposiciones significantes se encuentra constituida, pero no se pone en funcionamiento, lo cual produce que lo simbólico y lo imaginario no estén anudados.

Stavchansky (2015) hace mención al grito y lo considera como la manera de acceder al dominio del otro.

Cuando se presenta el grito de displacer en el niño, este es sancionado por el Otro, dándole una respuesta significativa y en esa respuesta, en dicho acto de significación, el grito se constituye en llamado. A partir de ahí, el grito ya no existe como tal y sólo hay llamado.

Lo importante de este reconocimiento es que, allí se crea el sujeto en la medida en que reconoce un llamado. Es fundamental reconocer que, en un mismo y único acto, se funda el Otro que lo escucha y con su respuesta funda al sujeto.



La madre es el primer representante del Otro, cuando no logra transformar el grito en significante, el niño entra al mundo sin la marca simbólica del deseo, y este grito queda marcado en el cuerpo como órgano. La autora, cuando habla de la madre refiere a la función y así aclara que no busca culpar ni responsabilizar.

Se trata de funciones simbólicas que puede cumplirse o no de acuerdo a esa insondable decisión del ser: la función paterna o materna, que no responde a las personas que la ocupen, sino de cómo esas funciones se articulan con el mecanismo fundante.  
(Tendlarz & Álvarez Bayón, 2013. p - 28)

El Otro para Lacan es el lenguaje y quienes cumplen la función materna y paterna son los encargados de transmitirlo, en esta dialéctica se da el lugar para que emerja una estructura subjetiva como efecto en el niño. El sujeto autista se topa con un lenguaje habitado por lo real, no hay ficción sino una realidad que lo apabulla, se protege de una dimensión devastadora que implica al Otro, por ende, el Autismo es una forma de relación y no un trastorno.

“La estructura no se concibe sin decisión, hay en estos niños, los que llamamos autistas, una inexplicable decisión de no acceder al significante, de mantener al Otro al margen haciendo litoral para convertir la lengua en una lengua muerta”. (Stavchansky, 2015. p - 69)

Algo del sujeto autista quedó detenido en ese pasaje del lenguaje a la palabra por su rechazo a entrar a la dimensión del llamado. El sistema por el que el sujeto llega a situarse en el lenguaje está interrumpido a nivel de la palabra. Si ese tiempo cero de la palabra no se ha constituido, por más

que el lenguaje pueda aprenderse y tomar una función comunicativa, no tiene en sí el elemento que lo vivifica y lo humaniza.

Dice Lacan que, en dicha estructura subjetiva:

(...) la palabra no le ha llegado. El lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario, cuyo registro es extremadamente pobre. La detención antes de la constitución de la palabra, en el tiempo lógico del llamado, tiene la consecuencia de que el lenguaje no se enlace a lo imaginario. Por lo tanto, todo es igualmente real porque lo simbólico no ha recortado del mundo exterior, significantes que tengan alguna significación ni tampoco se han libidinizado, de esta forma, el sujeto autista queda "inmerso en lo real". (Tendlarz & Álvarez Bayón, 2013. p-42).

Sin nos posicionamos en el terreno del Autismo, hablamos de un lazo particular con el Otro. Para manejar los terrores asociados con la gente, y para compensar la falta de conexión emocional con ella, el niño es gobernado por objetos autistas, dominados por lo táctil y figuras autistas. Enfocan de tal manera la atención en estos objetos estereotipados y repetitivos que ignoran a la gente, aunque puede haber una conciencia periférica y temerosa de ellos.

La repetición de rituales, ecolalias, etc., no tienen un efecto acumulativo, son siempre la misma acción, vuelta a realizarse desde el inicio, como si no hubiera ninguna huella de lo ya realizado, sin que se constituya una serie. En la perseveración, siempre se trata de la primera vez, y por eso se puede repetir indefinidamente una misma acción. Es la inscripción repetida de un S1 que se inscribe y se vuelve a inscribir, pero sin hacer serie con los demás.

Los autores Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) citan a Maleval quien ha extraído las consecuencias del rechazo a la alienación, explicado anteriormente, y plantea que este trastorno simbólico genera una enunciación muerta, desfasada, borrada o técnica. No se trata de un déficit cognitivo sino de una relación particular con el significante.

### **Psicosis**

“La Psicosis no es un atributo del ser; ni se nace con ella” (Coriat, 2006). Lo que determina dicha estructura es la no superación del Estadio del Espejo, el quedar prisionero de lo imaginario y no desprender “lo propio”. Es decir, que, por carencia de inscripción del Nombre del Padre, lo real, simbólico e imaginario, no se anudan.

A diferencia del Autismo, que no consiente a la alienación, en la Psicosis lo que no se consiente es la separación. Ésta, como se ha desarrollado precedentemente, es un momento lógico que sucede posteriormente a la alienación, donde se constituye un deseo propio.

Este proceso de separación es posible sólo en la medida en que el sujeto capta que hay una falta a nivel del Otro, que éste no es omnipotente. El no consentimiento del sujeto a la separación hace al niño objeto imaginario del deseo de la madre.

Lacan ubica la falta en el intervalo en la cadena significativa, entre S1 y S2. Cuando no hay intervalo entre S1 y S2, es decir, cuando no hay lugar para la falta, es cuando el primer par de significantes se solidifica, se holofrasea. (Tendlarz & Álvarez Bayón, 2013). Dicho de otro modo, el sujeto no se divide, es un sujeto monolítico que se caracteriza por ser libre respecto al código, escapa a los límites del espacio y el tiempo y se muestra como Uno-discreto-de-goce, mostrando un organismo más que un cuerpo. “(...) *está fuera de... o flota entre... los discursos.*” (Peusner, 2016. p-99)

La holofrase implica que la cadena significativa está solidificada, no hay división, y por lo tanto el Otro no es el garante de la verdad: el Otro no

sanciona el discurso del sujeto, la verdad está del lado del sujeto, constituyendo su certeza. El Otro no posee el sentido de la cadena significante.

Savid (2011) plantea que, cuando quien cumple la función materna visualiza al niño como un receptor pasivo, sin capacidad de emitir ningún mensaje, se transforma en la única que sabe sobre él, no reconociéndole falta ni deseo. Aquí, se evidenciaría lo que la autora denomina *madre oracularia*, es decir, se ubica en el en lugar de emisor y receptor a la vez, así, el niño queda en un eco permanente de lo que emite la madre, repite y reproduce sin afecto.

El mecanismo de defensa que opera es la *forclusión* que afecta el proceso de castración, ya que la Ley no es reconocida como tal, es rechazada; al no darse la represión, la parte de la realidad rechazada trata de imponerse continuamente a la vida anímica y por esta razón surgen los fenómenos elementales.

La forclusión significa que el niño ni siquiera tuvo que enfrentarse al dilema de atravesar la experiencia de Castración. Entonces, al no vivir la ilusión de la omnipotencia del pene, no percibe su ausencia en la madre.

Se entiende al mecanismo de forclusión desde la lectura de Nasio (1996), quien cita a Lacán, como la no-llegada del significante del Nombre del Padre en el lugar y en el momento en que estaba llamado a advenir. “Esto conduce a una situación en la que el infans no se libera del Otro, no se convierte en sujeto a parte en entera; es y permanece como un cuerpo librado al goce de este Otro”. (Cordié, 2003. p-237). Esta, trae como consecuencias: desórdenes en lo simbólico y en lo imaginario.

Hablar de Psicosis no implica referirse exclusivamente a un problema de Aprendizaje, dado que la Psicosis no se define por alteraciones en el desarrollo cognitivo sino por las fallas en la estructuración psíquica del niño, a partir de la no inscripción del significante del Nombre del Padre que deja al niño sin posibilidad de ordenamiento simbólico.

No obstante, la posición en la estructura del lenguaje en la que queda el niño ubicado tiene efectos en los mecanismos del desarrollo de los sistemas de pensamiento y Aprendizaje del mismo.

Los procesos de construcción de las estructuras cognitivas adquieren una forma y funcionamiento peculiares, a su vez, estas particularidades del proceso de construcción y de las estructuras tienen efectos sobre los procesos de Aprendizajes reconocibles en niños que *están psicóticos*.

Si se habla de “problema de Aprendizaje” se debe aclarar que se refiere a un problema diferente de aquel que se hace referencia cuando se habla de la construcción de una estructura neurótica. (Filidoro, 2009)

Filidoro (2009) plantea que “los niños que están psicóticos presentan ciertas formas de pensamiento que son diferentes de las que se encuentran en niños neuróticos. Todo ocurre como si los sistemas se construyeran de manera paralela sin que se produzcan las integraciones y reconstrucciones esperadas”. (p- 62)

Peusner (2016), considera que la estructura de los niños sujetos a la holofrase implica un funcionamiento particular en la lógica de la construcción de las competencias cognitivas. El modo de funcionamiento de dicha estructura no trabaja con dos lugares de inscripción, como el funcionamiento de la estructura significativa.

En el caso de esta última:

“en un primer tiempo, adquiere una competencia cognitiva cualquiera (S). En un segundo tiempo, adquiere otra (S’), que se asienta sobre la anterior (...) al momento de trabajar en la segunda competencia, el niño conserva inscripta la primera, dispone de ella, lo que permite suponer operando una estructura de dos posiciones.” (Peusner, 2016. p-113)

En cambio, para la holofrase no hay dos lugares en funcionamiento, sino uno. El niño podrá lograr una adquisición. Luego de un tiempo, cuando se le intente transmitir una nueva adquisición, suponiendo que pondrá en funcionamiento la anterior, la desalojará, dado que se trata de una organización de un solo lugar. Probablemente, el resultado será una confusión generalizada, donde lo logrado vacilará o se perderá completamente, lo que era nuevo no se podrá inscribir por falta de lugar simbólico.

Cordié (2003) explica que el significante no se sustituye a otro para abrir la cadena, se mantiene congelado, pegado, en una relación de vecindad, bloqueando toda relación dialéctica.

## **Capítulo 2**

### **Cuerpo.**

*“Pues no se puede pensar un sujeto sin un cuerpo; y es éste último el que nos da lugar, el que permite inscribirnos en este mundo”*  
(Iuale, L; García, W; Leibson, L. 2017)

Antes de desarrollar la conceptualización de cuerpo, resulta necesario señalar que lo corporal está intrincado en la constitución psíquica, es decir, no se puede separar un elemento del otro.

Definir cuerpo es una tarea compleja, ya que este se impone mostrando su carácter incompleto, su ambigüedad y su constante reconstrucción en la medida en que se encuentra sometido y sostenido por la cultura.

Calmels (2014) afirma que:

A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada biológicamente. Nacemos en procura de la construcción de un cuerpo ya que tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina, a través de la presencia corporal de la madre en los ritmos (respiratorio, cardíaco, marcha, etc.), las vibraciones de la voz, los contactos, etcétera. (p-18)

A partir de lo expuesto se considera pertinente diferenciar los conceptos de organismo y cuerpo, dado que se refieren a cuestiones diferentes, aunque muchas veces desde el sentido común suelen ser tomados como sinónimos.

Calmels (2001) sostiene que el organismo nace en las entrañas de otro organismo y en muchos casos, a pesar del cuerpo. Es decir, el organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona, nace entre otros, en interacción.

Paín (1984) también diferencia estos conceptos, considerando que el organismo se encuentra programado a través de sistemas, como son el sistema nervioso, digestivo, respiratorio, entre otros, construyendo una infraestructura neurofisiológica de todas las coordinaciones posibles, posibilitando así la memoria de automatismos. Se encuentra transversalizado por la inteligencia y el deseo, que se irá mostrando en un cuerpo. Considerando a este último como mediador y sintetizador de los comportamientos para apropiarse del entorno. Este acumula experiencias, destrezas, automatiza movimientos para su desempeño en el mundo cultural.

Al decir de Luale; García y Leibson (2017) hay tantos cuerpos como formas de nombrarlo, es decir, que, en los intentos de definirlo teóricamente de manera completa, se presenta una pretensión siempre sesgada; ya que este no es acabado, siempre implica un movimiento, una reconquista

Desde la lectura de Rocha (2019) se considera que “el cuerpo es un organismo que tiene que ser habitado por un sujeto y se desarrolla, mientras el psiquismo (la subjetividad) se constituye.” (p-53)

Parafraseando al mencionado autor, el cuerpo, al nacer se presenta fragmentado y, para la subsistencia, depende de Otro, en un primer momento, de quien cumple la función materna. Tal como se menciona en el capítulo anterior del presente escrito, lo esencial de dicha función, implica la libidinización del cuerpo, es decir que, más allá de que el organismo se desarrolle, será necesario incluirlo en el campo del lenguaje desde la voz y la mirada, posibilitando, así, el nacimiento de la subjetividad.

Resulta interesante, para enriquecer la conceptualización de cuerpo, tomar los aportes de Calmels (2001), quien sostiene que el cuerpo del niño se construye a partir de una historia; afirma que desde antes del nacimiento ya hay un cuerpo, el que se imaginan los padres, quienes acuden al “libro de su propio cuerpo” para poner en acción caricias, gestos, miradas, mecimientos, contactos, alejamientos, y todo aquello a lo que se recurre



para construir y afianzar el cuerpo simbólico que se constituye por efecto del lenguaje. En otras palabras, el niño nace de otro cuerpo y se construye en relación con el Otro y el mundo que lo rodea.

Continuando con la línea de pensamiento de Calmels, García (2018) plantea que:

(...) la vivencia del propio cuerpo o de la realidad no son cuestiones objetivas sino que están sujetas a la construcción de una estructura psíquica que no se desarrolla de forma “natural”, por maduración, sino que tiene sus avatares. El cuerpo no es un don de la naturaleza. Cuando nacemos lo que tenemos es un organismo. Para que se convierta en un cuerpo son precisas ciertas operaciones.

En el encuentro con el lenguaje el cuerpo ya no es nunca más un organismo que satisface naturalmente sus necesidades, sino que estas quedan perturbadas, sujetas a un discurso, sufre una pérdida que puede ser o no inscrita, en términos de la castración. (García, 2018).

Dicha autora cita a Lacan, quien plantea que, para que exista la vivencia que se tiene un cuerpo, hay tres dimensiones de la experiencia humana que tienen que estar anudadas, dan lugar a la estructura del psiquismo; dichas dimensiones son lo Simbólico (el lenguaje), lo Imaginario (la imagen del cuerpo) y lo Real, que posibilitan conjuntamente el funcionamiento psíquico.

Si algo se fractura en el proceso de anudamiento psíquico, el estatuto del cuerpo y de la imagen tiene destinos diferentes a la salida neurótica. ¿Cómo pensar, entonces, la construcción del cuerpo en niños diagnosticados con Autismo y Psicosis?

Desde los aportes de Luale et. al. (2017) se afirma que en el Autismo hay cuerpo; un cuerpo memorial, un cuerpo en el cual han quedado vestigios de la irrupción que la lengua materna (sonidos aislados, pedazos, ruidos, jirones) tiene sobre el viviente. El cuerpo del autista tiene una presencia frente a este Otro donde la demanda no es vehiculizada por la cadena significativa, sino que queda congelada.

El cuerpo es poco investido libidinalmente, se produce una identificación adhesiva hacia el otro, utilizándolo como una prolongación de su propio cuerpo. Presenta una ausencia de reconocimiento claro de los límites de sí mismo y del otro.

Tustin (1995) piensa a los niños con Autismo rodeados por un caparazón, considera que la mayor parte de estos niños, evitan relacionarse con la gente dado a que tienen una conciencia muy sutil de existencia, parecen tener muy poca o ninguna conciencia de que tienen un cuerpo de carne y hueso. Estos niños, se sienten envueltos por sus propias sensaciones corporales, las cuales constituyen la ilusión de un caparazón. No hay conciencia de estar dentro del caparazón, lo importante es la sensación de estar escondido, cobijado y protegido. Dicho caparazón bloquea la entrada de toda conciencia de otros cuerpos, como del propio y así, se impide el tener conciencia de la separación corporal.

Esta autora plantea que, cuando se traspasa la fachada defensiva se observa que estos niños están traumatizados.

El darse cuenta de su cuerpo de carne y hueso los expone al miedo de ser lastimados, su cuerpo parece amenazado. La Dra. Geneviève Haag (Tustin, 1995) muestra que, los niños del autismo, perciben su cuerpo como dividido en dos mitades que no están conectadas entre sí.

Estos niños viven en torbellinos de subjetividad. Cuando, durante el tratamiento, toman conciencia de su cuerpo objetivo, temen que se les desprendan partes, o que se va a derramar y

desaparecer, o que la piel sea pelada, o que el pelo desaparezca al lavarse o se caiga todo (...), (Tustin, 1995., p- 685).

Retomando a luale et. al (2017), las perturbaciones del cuerpo son efectos del trauma de la lengua y los usos del mismo son respuesta a dicho trauma. Estos últimos los define como fenómenos donde el niño no queda capturado por lo intrusivo del goce, sino donde se produce una maniobra con el cuerpo que da cuenta de un tratamiento singular de esa parasitación que la lengua introduce. Estos usos no son casuales, sino que estructuran una lógica de trabajo por parte del niño.

El cuerpo se lo tiene, el cuerpo puede soltarse, perderse. El cuerpo puede ser vivido como ajeno (...). Cada quien se las arregla como puede y se sumerge en la aventura de hacerse un cuerpo, a veces incomprensible para nosotros, neuróticos. A veces es un hilo/cable que permite 'conectar' el cuerpo para vivificarse (...), o una tirita de papel que configura a posteriori una frontera (...). O transformarse en un torbellino para que el cuerpo consista (...) (luale et al, 2017. p-39-40.)

En lo que respecta a la Psicosis, el Yo de dicha estructura, está desmembrado ya que la función materna no erogeniza el cuerpo del niño, sino que lo erotiza como goce propio; es decir, queda en un proceso de goce para el Otro y esta relación incestuosa no es negada debido a que no hay una terceridad que irrumpa la díada.

Al no producirse la castración (como se explicita en el capítulo anterior), el cuerpo "queda demasiado real, demasiado vivo, un cuerpo que se vive como extraño, incluso como enemigo, que no obedece a la voluntad de su dueño, con el que hay que hacer un esfuerzo sobrehumano para mantener

todo en orden. En esta estructura, el cuerpo, no aparece como un elemento contenedor ni limitante, está como deshabitado. (García, 2018)

### **Capítulo 3**

#### **Aprendizajes.**

*“Lo esencial de aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto” (Fernández, 2002)*

*“El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y de aprender” (Fernández, 2002)*

Antes de comenzar a desarrollar la conceptualización de aprendizaje y en función de lo desarrollado en el capítulo anterior, es pertinente tomar los aportes de Paín (1973), quien sostiene que el cuerpo forma parte de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento.

Filidoro (2009), conceptualiza el aprendizaje como:

(...) proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p-16).

Quiroga (2008) plantea al Aprendizaje, como proceso, tiene en cada sujeto una historia; es decir, hay una relación dialéctica entre las maneras en que aprendió a mamar, a caminar, a jugar, a discriminar yo no-yo, a trabajar, y la forma en que aprendió la historia, la ciencia, la matemática. Esta relación se da porque, ante cada contacto con el objeto de conocimiento, se va construyendo un modelo de encuentro con dicho objeto, un estilo de Aprendizaje que se va constituyendo en una modalidad de relación con la realidad, con los otros.

Dicha autora sostiene que, en cada experiencia, puede haber un Aprendizaje explícito que se objetiva en una habilidad; esta experiencia a es la vez fuente de otros Aprendizajes y se inscribe de manera singular, configurando una modalidad de ser en el mundo. Como resultado, este es un Aprendizaje implícito estructurante de la subjetividad. Es un aprender a aprender como forma particular de constituirse como sujeto de conocimiento.

Aprender a aprender consistiría en aprender a organizar y significar las experiencias, percepciones, sensaciones, emociones, pensamientos, que se van construyendo como hábitos de Aprendizaje. Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, la fase de un proceso, y como consecuencia se construye una particular matriz de contacto con el mundo. Esta *matriz o modelo interno de aprendizaje* tiene una configuración social y personal, y la autora la define como “(...) la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento (...)” (Quiroga, 2008. p-35).

En relación a lo planteado por Quiroga, Fernández (2014) sostiene que, en los modos que cada persona tiene para relacionarse con el conocimiento, hay algo que se repite y algo que cambia a lo largo de la vida y en las diferentes áreas. A este esquema o molde que el sujeto va a utilizar en diferentes situaciones, la autora lo va a conceptualizar como *modalidad de aprendizaje*. La modalidad opera como una matriz móvil, en constante reconstrucción, donde se van incluyendo nuevos aprendizajes; sin embargo, el molde sigue quedando como estructural.

En la construcción de tal modalidad participa el modo en cómo los enseñantes reconocen y quieren al niño como sujeto aprendiente y enseñante al mismo tiempo, así como también, la significación que se le haya dado al conocer en el propio grupo familiar.

La autora agrega que el molde, es un molde relacional ya que intervienen en él aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes, del orden de

la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y la estética, organizados de una manera singular. Dicha organización se da espontáneamente y significa un “ahorro de energía”.

“Así como alguien que, después de realizar un trabajo artesanal, deja más a mano las herramientas que acostumbra a utilizar, más disponibles para próximos trabajos. Y puede suceder que después de varias obras realizadas, ya casi <<las manos vayan solas>> a buscar una herramienta después de otra (...).

Una modalidad de aprendizaje saludable y viva tendrá la posibilidad de descubrir cuándo la obra que quiere hacer o los materiales son diferentes y cambiar, es decir, elegir entre las herramientas que tenga guardadas otras que no acostumbra a usar, aunque no estén tan disponibles.” (p. 98)

A estas diferentes estructuras organizativas de las herramientas y significaciones es que la autora nombra como modalidad de aprendizaje.

Müller (1995) plantea que cada situación de Aprendizaje, como proceso, implica la puesta en juego de diferentes sistemas que intervienen en toda persona, la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje.

Mediante el Aprendizaje cada persona va incorporándose al mundo cultural participando de manera activa, en la medida que se apropia de conocimientos y técnicas, construyendo en su interior el universo de representaciones simbólicas. En otras palabras, el Aprendizaje está ligado a la inserción de cada persona al mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere sentido (Müller, 1995).

La producción simbólica que el niño necesita para desplegar sus Aprendizajes se dará a partir de un entramado intersubjetivo primordial que dejará huellas psíquicas en él.

No se puede analizar aisladamente a la inteligencia y a la constitución subjetiva, a lo emocional y a lo cognitivo, dado que dichas dimensiones se interrelacionan de una manera tan compleja que es imposible disociarlas.

La mirada de esta investigación rompe con ciertas posturas innatistas que tienden a pensar a la inteligencia desde determinantes genéticos hereditarios. En palabras de Schlemenson (s/f) “la calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado” (p.11)

Dicha autora considera al Aprendizaje como una *disposición psíquica*, libidinal, deseante, gestada en el interior de los vínculos primarios. De esta manera, la capacidad para aprender se vincularía más con la vigencia de un deseo, que con el potencial intelectual. Este deseo alude a la apropiación e incorporación de conocimientos y al interés por la realidad y los objetos sociales. Se podría plantear al aprender como un proceso complejo de incorporación de novedades, mediante el cual cada sujeto transforma y se apropia de objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan (Schlemenson, s/f).

La disposición para el Aprendizaje se liga con la actividad representativa, es decir, con la dimensión simbólica que se pone en marcha en los primeros tiempos, cuando el niño no puede comprender la realidad a través del lenguaje y lo hace mediante gestos, caricias y miradas. Las representaciones constituyen la materia prima de la inteligencia en términos de producción simbólica subjetivante.

Se entiende por producción simbólica a la actividad psíquica representacional a partir de la cual un sujeto establece producciones de sentido acerca de los objetos, la realidad y de sí mismo, de acuerdo a



coordinadas que le son propias y que son resultado de la transmisión de recursos libidinales, simbólicos y de referencias identificatorias. (Aulagnier, 2010).

Fernández (1997), considera el Aprendizaje como un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de cuatro niveles en relación, como son: el organismo individual heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia construida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, y la articulación del equilibrio de asimilación-acomodación. El aprendizaje así concebido no se circunscribe específicamente al Aprendizaje escolar ni al niño. Para aprender se necesitan dos sujetos, enseñante y aprendiente, y un vínculo de confianza entre ambos.

En situaciones de Aprendizaje y enseñanza se implican seres humanos que cuentan, para poder aprender, con un organismo transformado (libidinizado) en cuerpo a través del deseo y la inteligencia, por ende, no se juegan aspectos conscientes específicamente, sino también inconscientes y preconscious que se dan en el vínculo con el otro. Es decir que en todo aprendizaje se ponen en juego dos estructuras: la estructura cognitiva o lógica y la estructura simbólica deseante, que se encuentran estrechamente ligadas.

La estructura simbólica hace referencia a la estructura deseante y a procesos inconscientes. Tiene la particularidad de ser significativa y alógica. Este nivel trabaja con significantes que se inscriben a lo largo de la vida afectiva singular de cada sujeto.

Mientras que la inteligencia tiende a ordenar y clasificar el mundo, el movimiento del deseo remite a la singularidad de cada sujeto en relación con otro. (Fernández, 1997)

### **Psicopedagogía Clínica.**

En la actualidad, el campo de trabajo psicopedagógico se encuentra atravesado por diversas miradas y conceptualizaciones que, en ocasiones, son planteadas de maneras antagónicas, no obstante, todas concluyen en que se trabaja con el aprender y sus fracturas.

Resulta importante aclarar el posicionamiento que adopta esta investigación dado que son los principios éticos y teóricos que la sostienen. Se elige, en este sentido, la Psicopedagogía Clínica como encuadre.

Al decir de Müller (2001), la Psicopedagogía trabaja con el Aprendizaje humano, es decir, se pregunta por cómo se aprende, cómo varía el aprendizaje evolutivamente, cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, cómo prevenirlas y cómo promover aprendizajes con sentidos para las personas.

Dicha disciplina se encuentra en la confluencia de la vida psíquica de los seres humanos, es decir, lo psicológico y la subjetividad, con una actividad social y cultural, como lo educacional.

El objeto de estudio es “«objeto subjetivo» tratado por un «sujeto subjetivo»” (Müller, 2001. p- 13). En otras palabras, el objeto de estudio es el sujeto que aprende, atravesado por su subjetividad, singularidad, contexto e historia, tratado por un sujeto que escucha y mira en función de su subjetividad y posicionamiento.

Esta autora, utiliza el concepto de Clínica para pensar y delimitar la relación entre los psicopedagogos y quienes consultan. Dicho concepto tiene sus orígenes en la medicina, donde el médico observaba los signos del enfermo, escuchaba su discurso, y a partir de ello reconocía los signos que le permitían dar sentido y proceder.

La Psicopedagogía toma este concepto para considerar la singularidad de quien consulta y la particularidad de sus características y alteraciones, teniendo en cuenta su historia y su ubicación en el mundo socio-cultural.

Por último, Müller (2001) considera importante tomar una actitud humilde y audaz en el campo de la clínica y de la investigación científica; es decir, reconocer los aportes ya existentes, pensar y actuar de forma creativa, construyendo y verificando hipótesis. Plantea que no se puede omitir los estudios y trabajos interdisciplinarios para atender a una realidad y a un objeto-sujeto tan complejos, motivo por el cual, se tendrá que recurrir a una gama diversa de disciplinas, reconociendo que cada una aportará importantes conocimientos.

Otro reconocido referente de la Psicopedagogía Clínica es Fernández (2002), quien la considera como una postura, una ética, un modo de leer e intervenir en la problemática del Aprendizaje. Es un posicionamiento frente a un aprendiente que sufre. Independientemente de que el psicopedagogo esté trabajando en un consultorio, en una escuela, un Centro de Salud, un Centro Educativo Terapéutico, este posicionamiento forma parte de él y sus herramientas conceptuales.

Continuando con lo planteado por Müller en el inicio de este capítulo, Fernández (2002) considera que "(...) la palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente el sujeto, y en segundo lugar, *la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos (...)* (Fernández, 2002. p - 63)

Fernández (2002) sostiene que la actitud clínica es la que posibilita, por un lado, mirar la singularidad de un sujeto, y por otro, teorizar hacia la generalidad, sin caer en una ley general. Para quienes trabajan con lo humano esta cuestión es de vital importancia dado que no se atiende al sufrimiento general, sino al de cada persona.

Hay dos aspectos que se entrelazan con la clínica, son la ética y el modo de pensar. El primero refiere a la escucha singular que se le brinda al sujeto, siendo una falta ética grave transformar su padecimiento en una enfermedad definitiva y cerrada, rasgando la salud. Y el segundo, remite a pensar desde la provisoriedad, es decir, que las observaciones son

particulares y descriptivas, no deberían ser utilizadas como explicaciones universales; posicionarse desde una ley general, universal y cerrada, no sólo transforma a los sujetos observados en objetos, sino también que quien los observa “puede confundir abuso de poder con pensamiento” (Fernández, 2002).

Resulta interesante mencionar que el objeto de intervención psicopedagógico clínico para Fernández (2002) es el sujeto autor y su autoría de pensamiento que se constituye en un espacio <<entre>>, entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiente. Todo sujeto es aprendiente y enseñante al mismo tiempo. Para que haya un sujeto autor, se necesita de un otro que lo autorice como sujeto pensante. De esta manera el sujeto aprendiente se podrá conectar con su sujeto enseñante. Es en este interjuego que emerge el sujeto autor y su autoría de pensamiento.

Este sujeto autor constituirá una modalidad de aprendizaje a partir de su trama familiar y figuras enseñantes. Fernández (2010) la define como un molde relacional, un modo móvil que se transformará en función del uso, ésta está en permanente construcción y transformación.

La modalidad de aprendizaje es una categoría teórica propia de la Psicopedagogía Clínica, dado que es el modo en que un sujeto se relaciona con el conocimiento. Ésta nos permite conocer cómo se entrelazan, de manera particular, los procesos lógicos con los simbólicos deseantes.

Para concluir, es pertinente resaltar el valor de la teoría de este posicionamiento clínico, que posibilita ser libres y creativos en el trabajo, permitiendo descubrir, elegir y decidir las estrategias y herramientas a utilizar, sin que se transformen en mandatos que sometan al enseñante, imposibilitando un espacio de creatividad.

La metáfora que utiliza Fernández (2002) resulta pertinente para poder explicar el lugar que ocupa la teoría en la práctica desde el posicionamiento que se viene desarrollando. La teoría sería como la red para el equilibrista, esta red es el sustento del equilibrista para poder inventar nuevas piruetas

en el hilo donde camina. Si no existiera esa red que le asegura que no va a lastimarse ni a morir cuando caiga, no podría hacer equilibrio sobre el hilo.

(...) En nuestra práctica, tal como el equilibrista, tenemos que ir haciendo equilibrios e ir descubriendo cada día nuevas piruetas. La teoría es esa red que nos sustenta y que nos permite transitar por ese hilo tan riesgoso que es el camino de nuestro accionar concreto diario. Si carecemos de ella, no va a haber posibilidades de trabajar con autoría, de inventar nuevos recursos y descubrir qué medio utilizar en cada ocasión. (...)

La diferencia entre la red del equilibrista y nuestra red teórica es que ésta última tiene que construirla cada uno de nosotros por sí mismo, usando también los hilos (conocimientos) que le proveen los otros.

(...) Si creemos que la teoría es el lugar por donde caminar, nos pasará lo mismo que al equilibrista que se le ocurriera caminar por la red: nos caeremos por los agujeros.

Pensar y reflexionar; a partir de la seguridad-sostén que nos da la teoría para ir descubriendo, inventando qué hacer en cada circunstancia. (Fernández, 2002. p-71)

## **Capítulo 4.**

### ***Centro Educativo Terapéutico: historización y fundamentación.***

El presente capítulo desarrolla una breve historización acerca de los paradigmas y las instituciones que permitieron pensar la locura a lo largo de diferentes momentos históricos. Asimismo, se desarrolla y conceptualiza el surgimiento de los Centros Educativos Terapéuticos en Argentina y se mencionan las características particulares de la institución elegida para la presente investigación.

Foucault (1966), sostiene que los conceptos de enfermedad y locura son dependientes de una determinada episteme, la cual determinará a su vez el prisma desde donde serán abordados. A través de la historia, las instituciones que han albergado a la locura y, por ende, los diversos modos de tratamientos responden a determinados paradigmas, los cuales sostienen implícitamente concepciones de salud-enfermedad-normalidad-anormalidad.

La tríada “enfermedad, cultura y sociedad” es abordada por Foucault (1972) dando cuenta el lugar que le es asignado al enfermo mental junto con el recorrido por los distintos modos de tratamiento. Los primeros lugares para la atención de “locos” tienen como antecedentes las casas de confinamiento que antiguamente eran usadas para aislar a los enfermos de lepra; una vez que esta enfermedad desaparece (siglo XV), estas infraestructuras quedan vacías y comienzan a utilizarlas como reclusorios de la locura (siglo XVI y XVII). Posteriormente, ya en el siglo XVII se construyen en Francia los primeros centros, con la intención exclusivamente de aislarlos de la sociedad. Allí se les mantenía encerrados y encadenados con el fin de poder controlarlos y de proteger a la sociedad. Es decir, aquellas personas consideradas “enfermos mentales o locos” eran encerrados ocupando un lugar de marginación total. Este lugar de exclusión va a marcar un lugar en nuestro imaginario social, el que, pese a los

importantes cambios de paradigma a través de la historia, irá reapareciendo con diferentes matices y en diversas formas de expresión.

A partir del siglo XVIII, el paradigma respecto a la concepción de la locura cambia, se la comienza a ver como una enfermedad pero no varía su lugar de marginación. En consecuencia, pasa a ser considerado un problema que atañe a la medicina, surge entonces la necesidad de crear hospitales especiales para ella, dando origen a los primeros asilos, emergiendo a su vez una especialidad dentro de esta ciencia que se haría cargo de su estudio y tratamiento.

Esta transformación surge conjuntamente con la emergencia del Positivismo como paradigma, lo que afectó a la medicina y sus explicaciones respecto al concepto de enfermedad. En esta nueva mirada, la locura es considerada, a su vez, como una enfermedad cuyas causas y comportamiento seguirán leyes naturales.

El pensamiento de Pinel, influenciado por la Revolución Francesa, reúne una explicación científico natural de la enfermedad mental, una propuesta de tratamiento “humanista” y algunos conceptos jurídicos. Lo primero que hace es aplicar nuevos tratamientos, libera a los enfermos de las cadenas pretendiendo humanizar el trato que se les daba hasta ese momento (Foucault, 1964, p. 288).

En el siglo XX, se comienza entonces, a introducir una reflexión en torno a las instituciones y su quehacer, surgiendo nuevas concepciones respecto a la locura y a los que se debía hacer con ella dentro de la sociedad. Se propone considerar la institución como una herramienta de terapia y no como un espacio para la segregación. Así surge el concepto de institución terapéutica como respuesta y en contraposición a los modelos psiquiátricos tradicionales.

En la década del 60, en América Latina surge el Hospital de Día que contribuirá en la creación de una nueva forma de tratar a la locura. Es importante destacar que el hospital de día surgió con la idea de integrar no de asilar al “loco” y dio lugar en su seno a una gama variadísima de propuestas terapéuticas que permitieron el desarrollo de sus principales características: atención ambulatoria, el trabajo en equipo, la utilización de fenómenos psicodinámicos y factores sociales (Granica & Sotolano, 1992).

En Argentina, a finales de los años ochenta y principios de los noventa se produjo un importante cambio en el acontecer social de las personas con discapacidad.

A partir de la Ley 24.901 "Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad" se creó un sistema de prestaciones básicas para estas personas, convirtiéndose en la más importante política en esta área de los últimos 20 años. Dicha ley fusionó derechos con un sistema de prestaciones, dando lugar a niños y jóvenes que eran pseudorecibidos por el sistema escolar y/o invisibilizados por el sistema social, educativo y médico. Con esta ley se fundaron los Centros Educativos Terapéuticos.

El concepto de Centro Educativo Terapéutico es establecido por el Ministerio de Salud de la Nación a través de la Ley antes mencionada, que enumera las prestaciones básicas que deben brindarse a las personas con discapacidad y los servicios específicos que integran esas prestaciones, remitiendo a la reglamentación, el establecimiento de sus alcances y características específicas, y la posibilidad de su ampliación y modificación.

En el capítulo V de dicha ley, el artículo 25 estipula lo siguiente:

“Centro educativo terapéutico. Centro educativo terapéutico es el servicio que se brindará a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de



carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico.

El mismo está dirigido a niños y jóvenes cuya discapacidad motriz, sensorial y mental, no les permita acceder a un sistema de educación especial sistemático y requieren este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades.” (Ley 24.901, 1997)

Tomando lo planteado por la ley y a partir de la lectura de Rotolo (2010), se entiende por Centro Educativo Terapéutico (CET) a las instituciones de carácter privada, cuyo objetivo es brindar, a través de diferentes enfoques, metodologías y técnicas terapéuticas, contenidos que contribuyan al aprendizaje de la población que allí asiste.

El mismo está dirigido a niños y jóvenes cuya discapacidad (mental, sensorial, motriz) no le permite acceder a un sistema de educación especial sistemático y requieren de este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades.

Fundamentalmente se benefician del mismo personas entre los 6 y 24 años de edad, con discapacidad mental (psicosis-autismo), con lesiones neurológicas, con parálisis cerebrales, multi-discapacidades, etc., es decir, todas aquellas personas con discapacidad que no tienen posibilidades de acceder a un proceso educativo sistemático por poseer trastornos en la comunicación, en la percepción o en la afectividad y necesitan de un encuadre terapéutico para incorporar conocimientos y aprendizajes.

Los límites etarios establecidos para este tipo de personas con discapacidad pueden flexibilizarse en la edad máxima, por cuanto los mismos presentan en muchos casos patologías de alto nivel de complejidad, lentitud en el ritmo de recuperación y/o tardía iniciación del tratamiento. No obstante, el límite máximo de permanencia en este tipo de servicios no deberá prolongarse más allá de los 30 años.

Los CET pueden presentar diversas ofertas de atención, como ser: escuela para tratamiento de psicosis, capacitación laboral, adaptación y/o adiestramiento laboral, apoyo para la integración escolar, etc.

La programación general de este servicio deberá estar explicitada en forma genérica y flexible, y establecido en cada caso en particular el tipo de tratamiento a realizar.

La atención deberá ser individual y grupal, optándose por una u otra de acuerdo a las necesidades de cada persona con discapacidad y al tipo de actividad a realizar.

Este tipo de servicio también es adecuado y conveniente para aquellos niños y jóvenes que habiéndose incorporado a la educación especial han fracasado en ella, por las dificultades personales ya mencionadas y porque el proceso de educación sistemática no les permite la incorporación de conocimientos y aprendizajes. Previo a esta Ley, un gran número de niños y jóvenes con discapacidad; sobre todo aquellos que presentaban discapacidades severas y graves, no eran alojados en el sistema educativo, no lograban continuidad, o quedaban excluidos de diversas formas.

Lo mencionado hasta aquí hace referencia a los antecedentes históricos y al marco legal que crea la estructura jurídica institucional necesaria para la implementación del Sistema de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad.

Los CET pueden estructurarse según brinden atención exclusivamente a patologías mentales (Psicosis, Autismo o Trastornos Severos de la Personalidad), o patologías mentales asociadas al predominio de lo motor o lo sensorial, o ambas.

En lo que respecta específicamente al Centro Educativo Terapéutico elegido para esta investigación, se circunscribe a la atención y tratamiento de niños y adolescentes con diagnósticos de Psicosis y Autismo, ofreciendo un espacio que actúa de puente a otros ámbitos sociales, tal como plantea

Tewel (1999), un lugar fuera del mundo cerrado, endogámico y claustrofóbico de la familia. Debido a que las patologías de estos niños no les permiten lograr una plena inserción en la escuela común o especial, una de las funciones de dicha institución es la de ofrecer un sustituto de la escuela faltante, posibilitándoles otro lugar donde insertarse.

Asimismo, Tewel (1999) añade que:

“La institución se constituye también en un puente entre un tiempo infinito y una temporalidad acotada. Los niños se instalan en ella durante muchas horas, lo que permite trabajar sobre ritmos, hábitos, momentos de pasaje de una actividad a otra, cambios de adultos referentes en cada una de ellas; se festejan fechas significativas como cumpleaños, comienzo y finalización del año, día del niño y otras. Dichas actividades apuntan a la inclusión de coordenadas temporales que rompan con el tiempo muerto-infinito del claustro familiar que los condena a ser bebés eternos”.

Desde esta filosofía y tomando como vertiente la Teoría Psicoanalítica es que se desarrollan las actividades e intervenciones en esta institución.

Dicha institución cuenta dos directores del área de Psicología y uno del área de Psicopedagogía, y con un equipo de profesionales conformado por Psicólogos, Psicopedagogas, Músicoterapeutas, Terapistas Ocupacionales, Fonoaudiólogos, Nutricionistas, Profesores de Educación Física; se encuentra organizada en dos turnos (turno mañana y turno tarde) en los cuales funcionan diferentes salas, cada una conformada por dos referentes que generalmente son Psicólogo y Psicopedagoga. Se considera que esta organización permite el trabajo con los concurrentes de manera grupal.

Para concluir, se podría pensar a este espacio, dedicado al abordaje de problemáticas subjetivas, como el último eslabón de la cadena educativa, es decir, la última instancia que se le ofrece a un niño o adolescente para anudarse a la cultura y hacer lazo con sus aprendizajes.

## **Capítulo 5**

### ***Encuadre metodológico.***

#### **Diseño metodológico**

El presente estudio se abordará desde un enfoque cualitativo, entendido desde Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008) como el enfoque que permite recolectar datos no estadísticos, sin medición o expresión numérica. Se recoge información estudiando la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes. En el mismo, indagarán la relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas que asisten al Centro Educativo Terapéutico

El alcance de esta investigación será exploratoria debido a que se pretende lograr una visión general y aproximada respecto al objeto de estudio (Sabino, 1996).

Se optó por un diseño de campo, dado que los datos se recolectaron de la realidad manera directa a partir de entrevistas y observaciones. Además, de estos datos primarios (Sabino 1996) se recurrió continuamente a diversas fuentes bibliográficas con el fin de fundamentar teóricamente la problemática a investigar.

#### **Participantes**

Los participantes seleccionados fueron tres psicopedagogas que forman parte del equipo de trabajo del Centro Educativo Terapéutico y los niños y jóvenes que concurren a las diferentes salas observadas. La elección de dichas profesionales se fundamenta en que son quienes trabajan en las salas con los niños y adolescentes, motivo por el cual se espera que brinden aportes significativos para esta investigación.

La observación se realizó en tres salas del Centro Educativo Terapéutico conformada por niños y adolescentes, cada una a cargo de dos profesionales. El criterio de selección fue no probabilístico ya que en dichas salas se trabajan aspectos primarios de la constitución subjetiva de los niños y jóvenes, coincidiendo con los objetivos de esta investigación.

### **Técnica de recolección de datos**

En la presente investigación se realizaron entrevistas y observaciones que permitieron recolectar de información acerca de los ejes a investigar

La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para recabar información y acceder al universo de significaciones de los actores. Se la entiende como relación social a partir de la cual se obtienen enunciados. Existen diversas variantes de esta técnica, cada una con su respectivo fin, modalidad y marco (Guber, 1991). En esta investigación la modalidad de entrevista elegida fue semiestructurada, dado que se le dará al entrevistado un margen de libertad intentando alcanzar cierto grado de espontaneidad, sin seguir un cuestionario rígido, sino que se orientarán las preguntas hacia la temática a investigar.

La entrevista tiene como objetivo de construir la información necesaria para un determinado objeto de estudio.

Por otro lado, la observación se define como un instrumento de medición basado en un registro válido, confiable y sistemático del comportamiento manifiesto (Behar Rivero, 2008). Para esta investigación se eligió la observación participante, dado que la observadora se encuentra en relación directa con el contexto de investigación y participa de la vida social y forma parte del equipo de trabajo del Centro en el cual se lleva a cabo la investigación. Este factor de proximidad con los interlocutores es tomado como una virtud y una necesidad en el trabajo cualitativo (de Souza Minayo, 2012).

### **Análisis de los datos**

Desde la lectura de Rodríguez Sabiote (2003), se lo entiende como el proceso por el cual se manipula y organiza la información extraída por el investigador con el fin de establecer relaciones, extraer significados, interpretar y así poder arribar a diversas conclusiones. Este proceso se caracteriza por ser una estructura circular, dado que no es una fase concreta de la investigación como se da en la investigación cuantitativa. Implica tres momentos: reducción de datos, disposición y transformación y de los datos, y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones. (Rodríguez Sabiote, 2003)

Para la recolección de datos se procedió a un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, donde se realizaron, a partir del consentimiento de los actores institucionales, las entrevistas y las observaciones.

En un primer momento se realizaron entrevistas a las tres psicopedagogas que concurren a las diferentes salas observadas (3) del Centro Educativo Terapéutico, las mismas fueron registradas mediante notas de campo y grabaciones. En un segundo momento se realizaron las observaciones, también registradas mediante notas de campo.

El análisis de los datos recogidos fue cualitativo; es decir, se redujeron los datos mediante la división de la información en unidades, basados en el criterio temático de categorización de tipo mixta, es decir, se establecieron categorías de manera inductiva y deductiva. Una vez divididas se llevó a cabo el proceso de categorización y codificación. En dicha categorización se realizó una operación conceptual de síntesis, donde se redujeron determinadas unidades en una categoría que las represente.

Finalmente se obtuvieron los resultados y se realizaron reflexiones finales referentes a la temática de la investigación.

Cabe aclarar que los cambios realizados, con respecto al proyecto de investigación original, se hicieron en pos de una mejor y mayor delimitación de la temática a investigar, intentando esquematizar un proceso de investigación acorde a la instancia de tesina.

## La indagación en el campo: análisis e interpretación de los datos.

### Análisis de los datos del campo.

Como ya fue definido en el encuadre metodológico, el trabajo de campo se realizó en un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, a fin de explorar la relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y jóvenes con compromisos subjetivos que asisten a dicha institución.

En el campo se efectuaron 9 observaciones en 3 salas seleccionadas, en el marco de los talleres coordinados por psicopedagogas. La sala 1, trabaja con una franja etaria que comprende aproximadamente desde los 14 a los 19 años, la sala 2 desde los 9 a los 13 años, y la sala 3 desde los 5 a 8 años. Asimismo, se realizaron entrevistas a las 3 psicopedagogas, coordinadoras de dichas salas.

A partir de las entrevistas y las observaciones, y en concordancia con los objetivos definidos para esta investigación, se han podido construir categorías de análisis tales como: cuerpo, relación con los otros, aprendizajes, relación con los objetos materiales, estrategias y recursos que utilizan las psicopedagogas para trabajar.

Para comenzar a desarrollar las categorías definidas, resulta pertinente partir de la conceptualización de **cuerpo**, entendiendo a éste como una construcción que no es dada biológicamente, sino que se construye a partir de una historia, con otros, e íntimamente vinculado con el desarrollo de la subjetividad de un sujeto.

Las profesionales sostienen de manera coincidente que cuando uno habla de cuerpo alude a una construcción, como un proceso singular y continuo en constante interacción con otros.

Citamos aquí, algunos fragmentos que dan cuenta de lo expresado:



*“Yo creo que cuando uno habla de cuerpo, habla de construcción, es la primer palabra que se me viene a la cabeza, y uno trabaja todo el tiempo sobre esa construcción (...) (Entrevistada 1)*

*“Trabajamos con cuerpos que se están constituyendo (...) con los chicos con los que yo trabajo son cuerpos que están en constitución” (Entrevistada 2)*

*“Yo creo que cuando se habla de cuerpo en el CET hablamos como de una construcción continua (...)” (Entrevistada 3)*

Además, expresan que dentro de este CET, se encuentran trabajando con cuerpos que, más que subjetivados están, fragmentados, desarmados, desbordados.

*“(...) si uno piensa en (...) tiempos lógicos de constitución de un cuerpo, hablando por ahí de la media estadísticamente, se encuentra acá con otros tipos de cuerpos o con otros tiempos, o con cuerpos que están constituidos de una determinada manera y ya está cerrada digamos esa constitución, entonces, uno trabaja constantemente sobre esa construcción y sobre la posibilidad de algún movimiento en relación a eso” (Entrevistada 1)*

*“(...) cuerpos muy desarmados (...) trabajar con cuerpos fragmentados, con cuerpos desarmados o en constitución, o inclusive hay cuerpos que parecen delirantes digamos, son cuerpos diferentes (...) . (Entrevistada 2)*

*“(...) estos cuerpos llegan o muy desbordados o muy tomados por el padecimiento psíquico, no solo hablando a lo mejor de una discapacidad motriz, sino de padecimiento, vos ves que a lo mejor ese chico no puede estar en ese cuerpo, y lo ves mucho, atravesado por mucho sufrimiento emocional (...)” (Entrevistada 3)*

Otra categoría relevante a indagar alude a **la relación con los otros**, dado que, es en relación con otros que se funda el cuerpo y se construyen aprendizajes. Como generalidad se observó que dicha relación se da, predominantemente, entre el concurrente y el adulto mediante el contacto corporal, señas, gestos, sonidos, miradas, balbuceos, palabras. En lo que

respecta a la relación entre pares, se observaron en las tres salas encuentros efímeros. Los siguientes recortes de las observaciones dan cuenta de lo expresado:

*“(...) el concurrente que sacó la hoja le acerca la misma al psicólogo, quien le pregunta “¿Vos querés que te dibuje algo?” y en respuesta le señala la hoja.”*

*“(...) Los jóvenes respondían con “si-no”, con algunos sonidos y con gestos, se veían en la foto y se sonreían o señalaban al compañero que estaba en la foto.” (Registros de observación, sala 1)*

*“La niña que se encontraba caminando se acerca a la mesa y junto al psicólogo se ponen a pintar su hoja.” (Registros de observación, sala 2)*

*“(...) se acercó a un compañero y lo abrazó con fuerza, la psicopedagoga le explicó que esa no era la manera, que los abrazos y el amor se puede demostrar de una manera más suave.” (Registros de observación, sala 3)*

*“(...) se ha notado muchos movimientos en lo que es construir un vínculo de reconocer a otro que esto lo veíamos que antes eran tres singularidades, cada una por su lado y como que ahora se está conformando un grupo, que no es tanto que se dirigen al adulto sino que hay, que se yo, miradas cómplices entre ellos, ciertos saludos, mueven con las manos, abrazos que bueno se está empezando a instalar un registro del otro, el otro como par también.” (E3)*

En función a la conceptualización de **Aprendizaje**, como denominador común, las entrevistadas aluden al mismo como un proceso ligado a la constitución subjetiva, continuo, singular y particular. En palabras de las entrevistadas:

*“(...) cualquier aprendizaje es singular, es particular de cada sujeto, cada uno tiene diferentes herramientas, diferentes condiciones para poder apropiarse de los objetos de conocimiento (...)” (E1)*

*“(...) yo creo que es un proceso continuo que no, no tiene un fin.” (E3)*

En lo respecta a los aprendizajes que, específicamente, se trabajan en esta institución, las psicopedagogas consideran que:

*“Trabajamos con aprendizajes primarios (...), lo más básico. Cómo decir, tolerar la espera, habitar algún lugar de manera tranquila/calmada, poder tener en cuenta a un otro, son aprendizajes que van muy a otro ritmo”;*  
(Entrevistada 2)

*“(...) lo que es el control de esfínteres, de poder esperar o tolerar un momento de espera, cosas que a lo mejor estaban más naturalizadas, en un saludo, en poder reconocer al otro, esos son aprendizajes, no sé, primarios que son muy importantes para la constitución del sujeto”;*  
(Entrevistada 3)

*“Se trabaja también sobre aprendizajes mucho más primarios, los primeros aprendizajes, que, si bien no se dan en el momento que por ahí tendrían que darse, se dan como desfasado, (...) uno tiene que trabajar sobre esos primeros aprendizajes, que hacen marca, que hacen huella ahí para que después acontezca otra cosa, pero bueno, lo cierto es que por ahí uno se encuentra trabajado una y otra vez sobre esto primeros aprendizajes”.*  
(Entrevistada 1)

Entrecruzando con las observaciones realizadas y correspondiendo con lo expresado, se observó:

*“La psicopedagoga le pide los carteles con los nombres de los integrantes de la sala y empieza nombrar a cada uno, preguntando si están presente. (...) señalando al compañero que está presente o en la foto al que está ausente.” “Luego de izar la bandera, los jóvenes ingresaron a su sala y se sentaron alrededor de la mesa.” “La psicopedagoga le dijo que esperara que ya iban a tomar asistencia, mientras miraba los cuadernos de comunicaciones.” (Registros de observaciones, sala 1)*

*“La Psicóloga agarra un bombo y dice: Chicos ¿vamos a tomar asistencia, a ver quién vino y quién no?. (...) La Psicóloga dice: -Ahora es el turno de (nombre del niño). Y cantan la canción. El niño responde con un sonido. Siguen cantando y nombran a una compañera, haciendo referencia a su ausencia.” “Una vez que terminaron, los profesionales acompañaron a los*

*niños a lavarse las manos, dos se lavaron sin ayuda y los demás fueron acompañados por la palabra y el cuerpo de los profesionales” “Al volver a la sala, la psicopedagoga les dijo que ella se iba a quedar en la cocina y necesitaba que vayan de a uno con su trabajo para ponerlo en el microondas y así ver la “magia”. Dos de los niños quisieron ir primero y el psicólogo les dijo que había turnos, se organizaron, fue uno y volvió, luego fue el otro”. (Registros de observación, sala 2)*

*“(…) la Psicopedagoga comienza a decir que ya estaba llegando la hora de la merienda, y que había que guardar para preparar la mesa.” “La psicopedagoga les cuenta que iban a trabajar con la sombra de algunos animales, apaga la luz y prende una linterna. Comienza a alumbrar diferentes partes de la sala y a los niños, mostrando así sus sombras.” (Registros de observación, sala 3)*

En lo que respecta a la categoría que refiere a la **relación** de los concurrentes **con los objetos**, es pertinente, porque se considera que la manera en que los sujetos se acercan y se relacionan con los objetos construyen un estilo de aprendizaje. Algunos recortes donde esta relación se observó son:

*“Algunos trabajan con rodillo, otro con pincel, otros con esponjas. (La adolescente duerme y otro de los concurrentes está solo con maderitas en la sala anexa)” “En un momento se lo busca al joven que se encontraba en la sala anexa y se lo convoca a trabajar con la esponja, su permanencia es de poco tiempo.” “El psicólogo les dice: -Busquen en su cuaderno el almanaque. Algunos lo buscaron y otros no.” “Uno de los chicos se encontraba en la sala anexa, la psicopedagoga lo va a buscar, le ofrece un rodillo y lo acompaña hasta la mesa. El concurrente, de pie, hace una marca y vuelve a la sala anexa.” (Registros de observación, sala 1)*

*“Otra de las niñas, dejó la cuchara y comenzó a embadurnarse las manos y a hacer marcas en la hoja.” “Uno de los niños toma la esponja y comienza a pintar, la otra toma la esponja y junto al psicólogo hace las primeras marcas.” “La psicopedagoga, toma una esponja y se acerca a la niña que*

*caminaba por la sala y le pregunta si quiere dejar su marca en la hoja, la niña responde que no (...)" "la psicopedagoga le ofrece la plasticola al otro compañero y juntos aprietan el pomo." (Registros de observación, sala 2)*

*"En un momento uno de los niños se acerca a la mesa, agarra las flores y las hace girar sobre sí. La Psicóloga le pregunta: ¿querés elegir una y pintar? Acá tenes muchos colores, ¿cuál te gusta más? El niño agarra una flor y la profesional le da un pincel cargado de pintura. El niño toma el pincel, se pone a pintar y Psicóloga acompaña el movimiento con mano. El otro niño continúa yendo y viniendo de una sala a la otra. En otro momento, éste último se acerca a un plato con témpera, moja sus dedos y se lo lleva a la boca. La Psicopedagoga le explica que la témpera no se come, le ofrece un pincel y una flor, y acompaña el movimiento." (Registros de observación, sala 3)*

Otras categorías formuladas a partir del trabajo de campo refiere a las **estrategias**, es decir, aquellos modos de hacer, de actuar, que tienen las profesionales para acompañar los procesos de constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes. En el discurso de las entrevistadas, aparecen de manera coincidente entre la entrevistada 1 y la entrevistada 2, la palabra y la anticipación como estrategias fundamentales. Citamos algunos fragmentos que dan a conocer lo expresado:

*"(...) se trabaja marcando y anticipando todo el tiempo los tiempos justamente, (...) ahora vamos a hacer esto, después a hacer lo otro, hay como coordenadas fijas, sistemáticas que uno tiene que marcar constantemente para que algo de la escena del aprendizaje (...) pueda tener lugar. (...) yo creo que la palabra es una herramienta fundamental. (...) nosotros apostamos a seguir trabajando desde la palabra y con la palabra." (E1)*

*"(...) no hay algo así eeeh... un ABC de estrategias que vos decis las vas desplegando (...) la anticipación (...) sirve mucho para poder ordenarlos" (E2)*

La entrevistada 3, no hace referencia explícita a las estrategias, de igual manera, se pueden rescatar en su discurso dos frases que dan cuenta de las misma:

*“(...) se buscó un poco desde principio de año a ahora era trabajar en un plano a lo mejor más extenso más grande, trabajamos desde la pared ponele, o en el piso para luego pasar a un plano más acotado, trabajo en mesa, en una hoja” (E3)*

*“(...) plantear cierto encuadre de trabajo porque organiza (...)” (E3)*

Entrecruzando con las observaciones se pudo observar que las psicopedagogas utilizan como estrategias para acompañar la constitución del cuerpo y los aprendizajes, además de la anticipación y la palabra, el acompañamiento corporal.

Algunos recortes pertinentes que dan cuenta de lo planteado son:

*“(...) Psicopedagoga:- “Chicos hoy vamos a retomar la actividad de ayer, ¿se acuerdan que estuvimos pintando hojas para armar un álbum de fotos con algunos de momentos de este año?(...)” “(...)una vez que terminaron la psicopedagoga les mostró cómo había quedado y contó que era lo que faltaba para terminarlo (...)” “(...) Los profesionales acompañan la actividad: echan témperas a las hojas y con su cuerpo acompañan el movimiento de la esponja, y el rodillo en el primer tiempo y poco a poco lo van soltando.” (Registros de observación, sala 1)*

*“La psicopedagoga les cuenta que en taller del día iban a trabajar con engrudo y cucharas (...)” “Ambos profesionales acompañaron a los niños, les acercaron los materiales para trabajar poniendo el engrudo en las hojas (...)” “Una vez que terminaron, los profesionales acompañaron a los niños a lavarse las manos, dos se lavaron sin ayuda y los demás fueron acompañados por la palabra y el cuerpo de los profesionales.” (Registros de observación, sala 2)*

*“(...) la profesional le propone ingresar a la sala: - ¿Vamos entrando a la sala a trabajar? - Lo busca, le da la mano y lo acompaña a ingresar.” “La Psicopedagoga les dice que la propuesta del día era pintar unas flores que había hecho con botellas. Busca en el armario las flores, las pone en la mesa diciendo -Acá están las flores para decorar. (Los niños iban y venían de la sala anexa a la de trabajo). Luego saca las témperas del armario, las pone en la mesa y dice: -Acá hay témperas de distintos colores (los nombra). Junto a la Psicóloga preparan las témperas en tarritos y se ponen a pintar. Los chicos siguen yendo y viniendo de una sala a la otra. En un momento uno de los niños se acerca a la mesa, agarra las flores y las hace girar sobre sí. La Psicóloga le pregunta: ¿querés elegir una y pintar? (...) El niño agarra una flor y la profesional le da un pincel cargado de pintura. El niño toma el pincel, se pone a pintar y Psicóloga acompaña el movimiento con la mano. El otro niño continúa yendo y viniendo de una sala a la otra. (...) éste último se acerca a un plato con témpera, moja sus dedos y se lo lleva a la boca. La Psicopedagoga le explica que la témpera no se come, le ofrece un pincel y una flor, y acompaña el movimiento. Luego de tres pinceladas, el niño tira el pincel y se va a la sala anexa”. (Registros de observación, sala 3)*

Por último, con respecto a los **recursos**, entendidos como los objetos materiales que las psicopedagogas utilizan para sostener sus intervenciones, las entrevistadas mencionan que los materiales que utilizan con mayor frecuencia son todos aquellos ligados a lo escolar, tales como hojas, fibras, el cuaderno, témperas, fibras, imágenes, entre otros, y objetos intangibles como la música.

*“(...) en esta sala puntualmente hay cuadernos, los chicos cada uno tiene su cuaderno de clases que le llamamos, que es una herramienta muy concreta, muy organizadora para ellos (...) a través de imágenes si se ha trabajado mucho (...) material concreto (...) los diferentes objetos que por ahí organizan bastante la jornada (...)” (E1)*

*“Los recursos siempre, es una sala que trabajar sobre la mesa, en el plano horizontal a muchos los organiza, ahí utilizamos muchas veces la hoja y una fibra como para poder descargar (...) Lo icónico fue clave en este año, siempre la apoyatura en eso (...)” (E2)*

*“(...) lo que usamos nosotras, como mediadora en todos los talleres, es la música, tenemos ciertas canciones que identifican a la sala (...) usamos mucho luces de colores (...)” (E3)*

### **Interpretación de los datos analizados.**

A partir del análisis realizado, es necesario hacer una interpretación de los datos que permita ahondar en la problemática estudiada.

Para comenzar con esta interpretación resulta necesario caracterizar el Centro Educativo Terapéutico elegido para esta investigación. Esta institución, se circunscribe a la atención y tratamiento de niños y adolescentes con diagnósticos de Psicosis y Autismo, ofreciendo un espacio que actúa de puente a otros ámbitos sociales. Se podría pensar a este espacio, dedicado al abordaje de problemáticas subjetivas, como el último eslabón de la cadena educativa, es decir, la última instancia que se le ofrece a un niño o adolescente para anudarse a la cultura y hacer lazo con sus aprendizajes.

A través de las indagaciones y las observaciones se puede reflexionar que la concepción de cuerpo que subyace, tanto en el discurso como en el trabajo de las psicopedagogas, alude a una mirada clínica sobre el mismo, dado que lo definen como una construcción continua, como un proceso singular. Se podría plantear aquí, que desde sus concepciones, se establece una diferencia entre los conceptos de organismo y cuerpo, sin ser así cuestiones escindidas.

Esto es posible pensarlo desde la lectura de García (2018) quien expresa que, para que un organismo se convierta en un cuerpo son precisas ciertas operaciones. La vivencia del propio cuerpo o de la realidad no son



cuestiones objetivas sino que están sujetas a la construcción de una estructura psíquica que no se desarrolla de forma “natural”, por maduración, sino que tiene sus avatares.

De igual forma, Rocha (2019) considera que más allá de que el organismo se desarrolle, será necesario incluirlo en el campo del lenguaje desde la voz y la mirada, posibilitando, así, el nacimiento de la subjetividad. “El cuerpo es un organismo que tiene que ser habitado por un sujeto y se desarrolla, mientras el psiquismo (la subjetividad) se constituye.” (p-53)

A partir de lo expresado por las profesionales se pudo conocer que a esta institución llegan cuerpos fragmentados, desbordados, tomados por el padecimiento psíquico.

Entendiendo desde los mencionados autores, que la construcción del cuerpo está intrincada en la constitución de la subjetividad, y que a esta institución la habitan niños y jóvenes con diagnóstico de Autismo y Psicosis, es dable pensar que los cuerpos que se alojan son diferentes a los de otras instituciones formales.

En el Autismo, como plantea Luale et.al (2017), el cuerpo es poco investido libidinalmente y el sujeto utiliza al otro como prolongación de su propio cuerpo, a diferencia de la Psicosis, donde el cuerpo del sujeto queda alienado al cuerpo del Otro, como objeto de goce, en esta estructura el cuerpo, no aparece como un elemento contenedor ni limitante, está como deshabitado (García, 2018). Se considera que, en ambas estructuras, hay dificultades en el reconocimiento de los límites de sí mismo y del otro.

Por lo analizado anteriormente, se observó las relaciones con los otros (pares y adultos). Éstas, se dan mayormente entre adultos y concurrentes, y se encuentran mediatizada por el contacto corporal y la comunicación, tanto verbal como no verbal. Resulta interesante poder identificar que, a diferencia de las salas 1 y 2, donde las relaciones con los otros está mediatizada principalmente por la palabra del adulto, en la sala de los más

pequeños, la relación es predominantemente corporal, es decir, más cuerpo a cuerpo, donde el cuerpo del adulto oficia como el límite y sostén.

Entendiendo que el cuerpo no es acabado e implica movimientos y reconquistas, las psicopedagogas, en todas las salas, apuntan a trabajar el reconocimiento, la constitución y el cuidado del propio cuerpo y de los otros, apostando a que se establezca un registro del otro, partiendo desde lo más primario.

Hecha la interpretación anterior acerca de la conceptualización de cuerpo y la caracterización de los cuerpos que se encuentran en el CET, resulta interesante para introducir la interpretación de aprendizaje, relacionar los aportes de Paín (1973), quien sostiene que el cuerpo forma parte de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento.

En situaciones de aprendizaje se implican seres humanos que cuentan, para poder aprender, con un organismo transformado (libidinizado) en cuerpo a través del deseo y la inteligencia, por ende, no se juegan aspectos conscientes específicamente, sino también inconscientes y preconcientes que se dan en el vínculo con el otro.

Las entrevistadas consideran al aprendizaje, de manera coincidente, como un proceso complejo, singular, donde *“cada uno tiene herramientas y condiciones para apropiarse del conocimiento”* (E1), e indisociable de la estructura subjetiva. Considerar el aprendizaje, como lo expresan las profesionales, es decir, como un proceso complejo, implica pensar que éste se da en una secuencia, que no es lineal, sino espiralada.

De manera semejante, Müller (1997) plantea que el aprendizaje consiste en un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que intersubjetivo, relacional. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender.

En efecto, resulta importante reflexionar qué aprendizajes se ponen en juego dentro de esta institución.

A partir de las entrevistas y observaciones se pudo conocer que los aprendizajes no se circunscriben al aprendizaje escolar; se hacen evidentes aprendizajes primarios o fundantes y asistemáticos. Aquí, se puede establecer una diferenciación entre los aprendizajes que se ofrecen en el CET y los de la escuela común.

En esta última, predominan aprendizajes sistemáticos, institucionalizados, graduados cronológica y jerárquicamente, los cuales implican legalidades, como por ejemplo la lectura, la escritura y la numeración; en cambio, en el CET, teniendo en cuenta que, la población que asiste se caracteriza por una estructuración subjetiva particular, se le ofrece un espacio para posibilitar aprendizajes como son el reconocimiento del cuerpo, límites, hábitos, habla, entre otros, con el fin de que se puedan alcanzar aprendizajes formales, que implican legalidades, como por ejemplo la escritura, la lectura y el número.

En referencia a los objetos materiales que utilizan las psicopedagogas de este CET para trabajar los aprendizajes enumerados anteriormente, se pudo vislumbrar que, éstos que son los mismos, no varían en función de la franja etaria. Lo que varía, por un lado, es la relación que los concurrentes tienen con los objetos ofertados, y por otro, las estrategias, es decir, que las profesionales no hacen lo mismo e intervienen de diferentes maneras, según el momento constitutivo y las características singulares de los concurrentes.

Hechas las consideraciones anteriores, es posible pensar que tanto en la Psicosis, como en el Autismo, no hay, en sentido estricto, un problema de aprendizaje, sino que se trata de una estructuración psíquica particular y una relación singular con la realidad, lo cual implica otros tiempos y esquemas de conocimientos.

Tal como plantea Filidoro (2009), en la Psicosis “la no inscripción del significante del Nombre del Padre deja al niño sin posibilidades de ordenamiento simbólico” (p- 53). En esta estructura psíquica, los esquemas de conocimiento quedan solidificados al objeto o situación que les dio origen, es decir, se pierde la posibilidad de generalizar y otorgar significaciones a partir del interjuego entre la asimilación y la acomodación. El sujeto queda atrapado en lo idéntico, no hay registros de semejanzas ni de diferencias. “Todo es igual, o nada es lo mismo” (p-58).

En lo que respecta a la estructura del Autismo, al no producirse la operación de alienación en el primer tiempo constitutivo, el sujeto se petrifica en relación al significante primordial (S1). Por ende, los esquemas de conocimiento quedan detenidos, congelados; es decir, el S1 se inscribe y se vuelve a inscribir, pero sin hacer serie con los demás.

Por lo explicado anteriormente, es que no se puede pensar en una gradualidad y complejización de los Aprendizajes en esta población, dado que el Aprendizaje es más estructural que estructurante.

Para concluir con este apartado de interpretación de los datos, y retomando el objetivo de esta investigación acerca de la relación entre el cuerpo y los aprendizajes en sujetos con problemáticas subjetivas, se considera, que los avatares en la constitución subjetiva marcan tiempos singulares en la constitución del cuerpo, de aprendizajes y de producción simbólica, motivo por el cual no se puede entender a estos procesos de acuerdo a lo esperable desde una norma, a tiempos cronológicos.

## **Reflexiones finales**

Este último apartado tiene como objetivo compartir algunas reflexiones finales, aunque no cerradas, para invitar a pensar y repensar acerca de lo que se pudo analizar sobre la constitución del cuerpo, la construcción de aprendizajes y su relación, en niños y jóvenes con problemáticas subjetivas que asisten a un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

En el inicio se plantearon una serie de interrogantes, algunos de ellos son: ¿Existe relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas? ¿Cómo se implica el cuerpo de estos niños y adolescentes en la relación con los otros y con los objetos? ¿Qué estrategias y recursos proponen las Psicopedagogas del CET para abordar la constitución del cuerpo y los aprendizajes de los niños y adolescentes? ¿Se encuentran similitudes y diferencias en los aprendizajes entre las diferentes salas?

De acuerdo con el desarrollo realizado a lo largo de esta investigación, resulta interesante enmarcar la institución que motivó curiosidad por producir conocimiento, el Centro Educativo Terapéutico.

Esta es una institución destinada al abordaje integral de niños y jóvenes con problemáticas subjetivas complejas, que no acceden plenamente al sistema de educación sistemática y formal. Se la considera como el último eslabón de la cadena educativa, para muchos de sus concurrentes es la única institución representante de la cultura, más allá del núcleo familiar. En ella se acompaña la constitución de la subjetividad, generando condiciones de posibilidad para la construcción de aprendizajes y la incorporación de otros modos posibles de interacción y comunicación con el entorno, mediante el despliegue articulado de metodologías y técnicas de índole terapéuticas, pedagógicas y espacios recreativos.

Se pudo conocer que los avatares en la constitución subjetiva marcan tiempos singulares en la constitución del cuerpo y la construcción de aprendizajes.

A partir de entender que el cuerpo forma parte de los aprendizajes como instrumento de apropiación del conocimiento se ha realizado esta investigación.

Se ha podido conocer, respecto al objetivo que apunta a describir el cuerpo de los niños y adolescentes con problemáticas subjetivas en relación con los otros y con los objetos, que a esta institución llegan sujetos con cuerpos fragmentados, desbordados, lo cual implica dificultades en el reconocimiento de sí mismo y del otro. Por lo expuesto anteriormente, se puede plantear que la relación con los otros y con los objetos, se da de una manera peculiar.

Las relaciones se dan principalmente adultos-concurrentes. Específicamente en los más pequeños, la relación con los otros es predominantemente corporal y se acercan a los objetos de manera efímera explorándolos mayormente desde la oralidad; en el resto de las salas las relaciones están mayormente mediatizada por la palabra; respecto a los objetos, al igual que en los pequeños, la relación es efímera, la diferencia radica en la exploración, la cual se da de manera convencional.

Indagar acerca de esta relación resultó interesante, dado que, como plantea Quiroga (2008), ante cada contacto con los objetos se va construyendo un estilo de aprendizaje y un modelo de encuentro con la realidad y con los otros.

Las psicopedagogas consideran que el cuerpo no es acabado e implica movimientos y reconquistas, motivo por el cual, en todas las salas, apuntan a trabajar el reconocimiento, la constitución y el cuidado del propio cuerpo, partiendo desde lo más primario, ofertando diversos objetos que son manipulados y explorados por los concurrentes a través de los sentidos.

Haciendo referencia a los recursos ofertados por las psicopedagogas en los diferentes talleres, se pudo ver que estos son los mismos, no varían en función de la franja etaria, sino lo que varía son las estrategias, es decir, los modos de hacer, de actuar, que tienen las profesionales para sostener las actividades.

Otro objetivo de la investigación refiere a las similitudes y diferencias que pudieran presentar los aprendizajes en las diferentes salas del CET. Se pudo observar, que en todas las salas se trabajan los primeros aprendizajes tales como el reconocimiento y constitución del cuerpo, las nociones espacio-temporales, el reconocimiento de uno mismo y del otro; aprendizajes que generalmente deberían darse dentro del círculo familiar, en los inicios de la constitución subjetiva.

En consecuencia, no se puede pensar en una gradualidad y complejización de los aprendizajes en esta población, dado que el aprendizaje es más estructural que estructurante. Esta particularidad refiere a las estructuraciones psíquicas y esquemas de conocimientos singulares de los diagnósticos con los que se trabaja.

En la Psicosis los esquemas de conocimiento quedan solidificados al objeto o situación que les dio origen, es decir, se pierde la posibilidad de generalizar y otorgar significaciones a partir del interjuego entre la asimilación y la acomodación. En esta estructura psíquica, el sujeto queda atrapado en lo idéntico, no hay registros de semejanzas ni de diferencias.

En lo que respecta a la estructura del Autismo, al no producirse la operación de alienación en el primer tiempo constitutivo, el sujeto se petrifica en relación al significante primordial (S1). Por ende, los esquemas de conocimiento quedan detenidos, congelados; es decir, el S1 se inscribe y se vuelve a inscribir, pero sin hacer serie con los demás.

En resumen, se considera que los avatares en la constitución subjetiva marcan tiempos singulares y particularidades en la constitución del cuerpo y la construcción de aprendizajes, motivo por el cual no se puede entender

a estos procesos de acuerdo a lo esperable desde una norma, a tiempos cronológicos.

Respecto a este resultado se puede establecer una relación con los antecedentes previamente indagados.

Los resultados de las investigaciones de Rotolo (2010), Callegari (2016) y Cabezas Pizarro (2005) afirman que, existe una vinculación estrecha entre la construcción del esquema corporal y los aprendizajes. Específicamente, en la investigación de Rotolo (2010) se demuestra que cuando hay dificultades en la construcción del esquema corporal existen obstáculos para la apropiación de aprendizajes de la lectura, la escritura y la numeración. En la misma línea, Callegari (2016) afirma que la práctica psicomotriz se relaciona con los procesos de lectura y escritura.

A diferencia de la postura teórica que adoptó esta investigación, Cabezas Pizarro (2005) desde un posicionamiento cognitivo-conductual, afirma que el desarrollo del esquema corporal es fundamental como punto de partida para la adquisición de aprendizajes en niños con Autismo y que los programas de reforzamiento ayudan a incrementar conductas deseables.

Estas investigaciones aportan a la temática que se investigó, a diferencia de la presente, ninguna hace mención a la construcción del cuerpo. Sin embargo sus resultados son complementarios a lo indagado en esta investigación.

Con respecto a lo que concierne específicamente al cuerpo de la población investigada, las investigaciones precedentes de Tendlarz (2013) y Carrera Barrone (2012), de manera congruente y complementando a este trabajo de investigación, afirman que en el autismo, por un lado, hay una fijeza de la iteración, una falta en constitución corporal y una búsqueda de la constitución de un borde, diferenciando estas características de la repetición holofraseada de la psicosis. Por otro lado, la segunda investigación mencionada, alude a la idea de que hay un cuerpo en el



autismo que se presenta no delimitado en sus fronteras, indiscriminado con el otro.

La investigación, más allá de describir la realidad del fenómeno estudiado, habilitó a adquirir nuevos aprendizajes, a pensar la Psicopedagogía en espacios diferentes al consultorio y la escuela. Así también, generó nuevas preguntas: ¿Cuál es la función del psicopedagogo en el CET? ¿Qué formación tiene la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía respecto los espacios educativos no formales? ¿Qué diferencias se presentan entre un CET y una escuela especial? ¿Qué lugar se le da al cuerpo en el aprender en otros ámbitos educativos? ¿Qué diferencias se presentan entre los aprendizajes que se ven en una escuela común y los de un CET? Se espera que dichos interrogantes sirvan para futuras indagaciones sobre la temática.

Se considera fundamental continuar produciendo investigaciones y conocimientos psicopedagógicos que vayan más allá de los aprendizajes escolares, que apunten a seguir pensando, reflexionando y conceptualizando acerca del Autismo, la Psicosis, el cuerpo, y el quehacer psicopedagógico en estos espacios.

Para finalizar, se consideró a este proceso de investigación como un enriquecimiento personal y profesional. Se espera que esta indagación científica sea útil para que otros estudiantes, investigadores, tengan la posibilidad de seguir indagando acerca de estos ámbitos de incumbencia psicopedagógica.

## REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Baraldi, C. (2018) *Mujeres y niños... ¿primero? Los primeros tiempos de la constitución psíquica del niño. Tratamiento del autismo y la psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Behar Rivero, D. S. (2008) *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom.
- Bleichmar, S. (2012) *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Cabezas Pizarro, H. (2005) *Esquema Corporal: una conducta básica para el aprendizaje de un niño con Autismo*. Revista Educación. 29 (2) pp 207-215.
- Callegari, S. (2016). *Reflexiones psicopedagógicas acerca de la Psicomotricidad y su relación con los primeros acercamientos a los procesos de lectura y escritura*. (Tesina de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Calmels, D. (2001) *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carrena Barone, M. (2012) *El cuerpo en el autismo. Una lectura psicoanalítica*. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116972/EL%20CUE RPO%20EN%20EL%20AUTISMO.pdf?sequence=1>
- Cordie, A. (2003) *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coriat, E. (2006) *Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*. Buenos Aires: De la campana.
- De Souza Minayo, M.C. (2012) Trabajo de campo: contexto de observación, interacción y descubrimiento. En M.C. de Souza Minayo (Ed.),

*Investigación social. Teoría, método y creatividad.* (67-83). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Fernández, A. (1997) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2002) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández (2014) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Filidoro, N. (2009) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.*

Foucault, M. (1964/2002) *Historia de la Locura en la Época.* Volumen I y II. (2ª edición, 9ª reimpresión) México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1924) *La pérdida de realidad en las neurosis y psicosis.* Amorrortu. O.C.T.19. 1º

(1924) *Neurosis y psicosis.* Amorrortu. O.C.T.19. 1º

Granica A. & Sotolano O. (1992) *Psicosis Infantil. Abordaje institucional. Fundamentos de una práctica.* En *Diarios Clínicos 4, La infancia Institucional*, revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes, (pp 69-80) Buenos Aires.

Guber, R. (1991) *El Salvaje Metropolitano.* Buenos Aires: Legasa.

Hernández Sampieri, R. et al. (2008) *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Iuale, L.; García, W & Leibson, L. (2017) *Hacer-se un cuerpo en el autismo y la psicosis infantil.* Buenos Aires: Letra Viva.

- Janin, B. (2012) *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jerusalinsky, A. (2010) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Una clínica transdisciplinaria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lacan, J. (1949) Escritos 1. *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)*. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <http://www.psaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/El-estadio-del-espejo-como-formador-de-la-funciu00F3n-del-yo.pdf>
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 24.901 (1997) *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Ministeriode Justicia y Derechos Humanos.
- Londero, Ma. L. (2017) *Nivel inicial y nivel primario: La relación entre el cuerpo y el aprendizaje*. (Tesina de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía) Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Müller, M.(1995) ¿Qué es la psicopedagogía hoy?. *Revista Aprendizaje Hoy. Año XV. N° 30*.
- (1997) *Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. Aprendizaje hoy, N° 37*.
- Müller, M. (2001) *Aprender para ser*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Nasio, J. D. (1996) *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del Psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Niccia, N (2015) *Primeros vínculos y aprendizaje. Constitución subjetiva y procesos de simbolización*. (Tesina de Grado de la Licenciatura en

Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Paín, S (1973) *Diagnóstico de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1984) *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Peusner, P. (2016) Cap. IV *Holofrase*. En *Huir para adelante. El deseo del analista que no retrocede ante los niños*. Buenos Aires: Letra Viva.

Quinteros Cruz, T. (2009) *El cuerpo en la psicosis: lectura de una experiencia de trabajo en un taller de danza-movimiento* (Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Clínica de Adultos) Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Medicina. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 9 de mayo de 2019, de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-quinteros\\_t/pdfAmont/cs-quinteros\\_t.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-quinteros_t/pdfAmont/cs-quinteros_t.pdf)

Quiroga, A. P. (2008) *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires : Ediciones Cinco.

Rascovan, S. (2005) *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Rocha, M. (2019) *Hacerse un cuerpo. La importancia de la imagen del cuerpo en la infancia*. En Rocha, M. *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia*. (pp.53-62). Rosario: Homo Sapiens.

Rodríguez Sabiote, C. (2003) *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: el proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.

- Rotolo, Ma. L. (2010) *La construcción del Esquema Corporal en niños con discapacidad. Una mirada psicopedagógica de las intervenciones en un Centro Educativo Terapéutico*. (Tesis de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Sabino, C. (1996) *El proceso de la Investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Savid, C. (2011) *Construcción de la subjetividad y sus tropiezos*. Rosario: Laborde Editor.
- Schlemenson, S. (2016) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. (s/f) *Primera aproximación a la comprensión del tratamiento grupal*. Ficha de cátedra: Psicopedagogía Clínica UBA. Facultad de Psicología.
- Schlemenson, S. (s/f) *El Aprendizaje: Un Encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Stavchansky, L. (2015) *Autismo y cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tustin, F. (1995) *Ser o no ser: un estudio acerca del Autismo*. en APdeBA vol. 17, nº 3.
- Tendlarz, S.E.; Alvarez Bayón, P. (2013) *¿Qué es el Autismo?* Buenos Aires: Colección Diva.
- Tendlarz, S; Larrahondo, M & Mas, M.F. (2013) *Particularidades del cuerpo en el autismo*. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de <https://www.aacademica.org/000-054/829.pdf>
- Tewel, C., (1999) *Abordaje institucional del autismo y las psicosis infantiles*.

(1999) *Psicosis y autismo infantil. Semiología, metapsicología, abordaje institucional*. Monografía APA.

Vergel, F. (2012) *La función del Otro. Constitución subjetiva y aprendizaje*. (Tesina de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

## APÉNDICE

### Observaciones

#### Observación nº1. Sala 1

Lugar: Sala de Centro Educativo Terapéutico

Situación registrada: taller de Psicopedagogía

Hora: desde las 8:45 a las 10:00

La actividad se realizó en la sala de trabajo, se encuentra equipada por dos mesas y diez sillas, un armario, una repisa. En las paredes se observan una ventana, una pizarra, un perchero, carteles con dibujos, láminas, fotos de los paseos realizados y un panel de asistencia. Una puerta de ingreso y una puerta que conecta con una sala anexa donde se encuentran tres mesas, cuatro computadoras, dos repisas y un mueble con trabajo de los chicos.

En la sala se encuentra: la Psicopedagoga y el Psicólogo a cargo, Y 6 jóvenes.

Una vez en la sala me ubico como observadora en la mesa de trabajo junto con los profesionales y concurrentes, a excepción de una adolescente que desde el ingreso se acostó en un almohadón a un costado de la mesa.

Uno de los jóvenes se levanta y retira de un cartel los nombres de sus compañeros para poner la fecha y tomar asistencia.

El psicólogo le da un cartel con el día, otro con la fecha y otro con el mes. En voz alta lo acompañan a ubicar los carteles en el panel de asistencia. "Hoy es, número y mes. ¡muy bien!"

La psicopedagoga le pide los carteles con los nombres de los integrantes de la sala y empieza nombrar a cada uno, preguntando si están presente. Algunos responden con sonidos, otros "titi", "sí", "no", señalando al compañero que está presente o en la foto al que está ausente.



Luego de tomar asistencia la Psicopedagoga les propone sacar los cuadernos para escribir la fecha. La profesional saca cada cuaderno de la mochila, pidiendo permiso a cada uno. Reparte los cuadernos, buscan el almanaque que tienen dentro de cada uno para marcar la fecha. Ambos profesionales acompañan con su mano a cada concurrente a marcar el día.

Luego la psicopedagoga saca una fotocopia y les cuenta que ahí está la fecha y la descripción de la actividad.

Psicopedagoga: - “Chicos hoy vamos a retomar la actividad de ayer, ¿se acuerdan que estuvimos pintando hojas para armar un álbum de fotos con algunos de momentos de este año?”

Los concurrentes miran y uno de los jóvenes responde: - “noo”

Psicopedagoga: ¿Cómo qué no? Tenemos que trabajar.

Joven: - “Titi”

Otro de los jóvenes trae un termo y el psicólogo pregunta: “¿Querés tomar mates?” y va a buscar el mate a la cocina.

Al mismo tiempo otro de los concurrentes abre el armario y saca una hoja, le dicen que esa no y le ofrecen otra.

Todos sentados en la mesa (menos la joven que desde su ingreso estuvo acostada)

Comenzó la ronda del mate y el concurrente que sacó la hoja le acerca la misma al psicólogo, quien le pregunta “¿Vos querés que te dibuje algo?” y en respuesta le señala la hoja. El psicólogo le dibuja un tambor y le dice que él lo decore.

Otro de los concurrentes toma una hoja y empieza a pintar. Le hace seña a la psicopedagoga pidiéndole que le dibuje un tambor. Luego de dibujar sacaron las producciones del día anterior y se les propuso comenzar con la propuesta del día.

La psicopedagoga se levanta a buscar los materiales y le pide a uno de los jóvenes que la ayude a buscar témperas.

Luego de traer los materiales, ambos coordinadores preparan las témperas por colores en diferentes bandejas y ubican en la mesa esponjas, pinceles y rodillos. Le ofrecen una hoja a cada uno para continuar la actividad del día anterior.

Algunos trabajan con rodillo, otro con pincel, otros con esponjas. (La adolescente duerme y otro de los concurrentes está solo con maderitas en la sala anexa)

Los profesionales acompañan la actividad: echan témperas a las hojas y con su cuerpo acompañan el movimiento de la esponja, y el rodillo en el primer tiempo y poco a poco lo van soltando.

En un momento se lo busca al joven que se encontraba en la sala anexa y se lo convoca a trabajar con la esponja, su permanencia es de poco tiempo.

Una vez que todos terminaron de pintar su hoja las llevan a secar y se ordenó la sala entre todos para merendar.

#### Observación nº2. Sala 1

Lugar: sala del Centro Educativo Terapéutico.

Situación registrada: taller de Psicopedagogía.

Hora: desde las 8:45hs a las 10:00 hs

La actividad se realizó en la sala. La descripción de la misma ya se detalló en la observación número 1.

Luego de izar la bandera, los jóvenes ingresaron a su sala y se sentaron alrededor de la mesa. Uno de ellos se dirigió hasta la pared y sacó las maderitas con los nombres de cada concurrente, con las que se toman asistencia. La psicopedagoga le dijo que esperara que ya iban a tomar asistencia, mientras miraba los cuadernos de comunicaciones.

La psicopedagoga le dice al joven: -Bueno ahora si, ¿me ayudas con la asistencia?

El psicólogo pregunta: - ¿Qué día es hoy?

La psicopedagoga responde y luego le dice al joven: -Acá está la maderita con el día lunes, pégala.

El joven la toma y la pega en su lugar, luego le da la maderita con el número y la pega.

La psicopedagoga le dice: Bueno ahora pega la maderita del mes, que la tenés ahí en la mano.

La psicopedagoga continúa: -Bueno ahora vamos a ver quién está presente.

El joven tiene en sus manos las maderas con los nombres de cada concurrente y le da a la psicopedagoga de a una maderita, ella los lee y acercándose a cada joven le muestra la madera y le pregunta si está presente o no.

Una vez que terminaron de tomar asistencia, el psicólogo le pide ayuda a uno de los jóvenes para marcar el día en un almanaque grande que está en una de las paredes, “hoy es lunes tenemos que marcar acá” y acompaña con su mano para marcar el día.

La psicopedagoga les pide que saquen el cuaderno para escribir la fecha y marcar en el calendario. Entre los dos profesionales sacaron cada cuaderno de la mochila y los repartieron.

El psicólogo les dice: -Busquen en su cuaderno el almanaque. Algunos lo buscaron y otros no. Ambos profesionales fueron acompañando a los chicos a marcar la fecha en el almanaque.

Terminada la actividad en el cuaderno, la psicopedagoga les dice: -Hoy vamos a continuar con el armado del álbum de fotos, ¿recuerdan que hace

unos días atrás pintamos de diferentes colores unas hojas para después pegarle fotos de ustedes?

El psicólogo busca las hojas pintadas y se las muestra: -Miren chicos, acá están los trabajos que ustedes hicieron.

Uno de los chicos se levanta y busca en el armario una hoja, el psicólogo le dice que esa hoja no, que le podía ofrecer otra, se la da y el joven la lleva a la mesa al lado de unos lápices que ya había sacado. Luego, le solicita a su referente que le dibuje algo, acercándole la hoja y los lápices, quien le dice que no, que esta vez, si quiere un dibujo debe hacerlo él.

La psicopedagoga dice: -Bueno, hoy lo que vamos a hacer es seleccionar algunas fotos que sean actuales para pegarlas en el álbum.

El psicólogo saca las fotos de una bolsa y junto a la psicopedagoga comienzan a verlas y a preguntarle a cada concurrente quienes eran los de las fotos y si les parecía para el álbum. Los jóvenes respondían con "si-no", con algunos sonidos y con gestos, se veían en la foto y se sonreían o señalaban al compañero que estaba en la foto.

Una vez que seleccionaron las fotos se les ofreció hacerle un marco con cartulina. Ambos profesionales acompañaban el movimiento para poner plasticola y pegar la foto en la cartulina. Luego los profesionales recortaron la cartulina y le pidieron a los chicos que los ayuden a ubicar las fotos en las hojas que habían preparado para el álbum.

Cada concurrente pego sus fotos, una vez que terminaron la psicopedagoga les mostró cómo había quedado y contó que era lo que faltaba para terminarlo.

Ordenaron la mesa y se prepararon para merendar.

### Observación n° 3. Sala 1

Lugar: sala del Centro Educativo Terapéutico

Taller: de Psicopedagogía.

Hora: desde las 8:45 a 10 hrs.

La actividad se llevó a cabo en la sala cuya descripción se detalló en el registro n°1.

En la sala se encuentran la psicopedagoga, el psicólogo y 3 jóvenes. Uno de ellos, al ingresar a la sala, se dirigió hacia el panel de asistencia y sacó las maderitas con la fecha del día anterior y las maderitas con los nombre de sus compañeros. El psicólogo le pide al joven que espere a que la psicopedagoga termine de mirar los cuadernos de comunicaciones, que mientras tanto, juntos, pueden ir buscando las maderitas con la fecha del día. Van hacia el armario, buscan en una caja las maderas correspondientes. El psicólogo le dice: -Hoy es lunes, acá está el cartelito. Luego le da el número y le dice que vaya a ubicarlo al panel, lo ubica correctamente.

La psicopedagoga termina de revisar los cuadernos y el psicólogo le dice al joven que pueden comenzar a tomar asistencia. El joven les va dando las maderas a los profesionales, leen en voz alta los nombres y preguntan si están presentes o no. Una vez que terminaron de tomar asistencia la psicopedagoga les dice: -Seguramente los compañeros faltaron porque llueve y algunos vienen de lejos y tienen que viajar.

Una vez que terminaron de tomar asistencia, la psicopedagoga le pide ayuda a uno de los jóvenes para marcar el día en un almanaque grande que está en una de las paredes, *“hoy es lunes tenemos que marcar acá”* y acompaña con su mano para marcar el día. Luego les pide que saquen el cuaderno para escribir la fecha y marcar en el calendario. Entre los dos profesionales sacaron cada cuaderno de la mochila y los repartieron.

El psicólogo les dice: -Busquen en su cuaderno el almanaque. Alguno lo buscaron y otros no. Terminada la actividad en el cuaderno, la psicopedagoga les dice: *¿Se acuerdan que estamos armando un álbum de fotos y que el otro día ( nombra a uno de los chicos y al psicólogo) fueron a*

*comprar un cartón para hacer las tapas del álbum? Bueno, ahora vamos a pintar el cartón.*

El psicólogo presenta el cartón en la mesa y pide a uno de los jóvenes que lo acompañe a la cocina a buscar bandejas, agua, pinceles, rodillos y esponjas. Mientras tanto, la psicopedagoga saca las témperas del armario.

Ambos profesionales prepararon los materiales y comenzaron a acompañar con el cuerpo las primeras marcas de los jóvenes sobre el cartón. Luego siguieron acompañándolos con la palabra el trabajo que iban realizando los chicos.

Uno de los chicos se encontraba en la sala anexa, la psicopedagoga lo va a buscar, le ofrece un rodillo y lo acompaña hasta la mesa. El concurrente, de pie, hace una marca y vuelve a la sala anexa.

Luego de unos minutos, los profesionales anticipan que se acerca la hora de la merienda y que vayan terminando sus producciones, y comienzan a levantar algunas de las bandejas, las llevan a la cocina, guardan las témperas, uno de los jóvenes se levanta y lleva los pinceles a la cocina, preparan la sala para tomar la merienda.

#### Observación n°1. Sala 2

Lugar: patio del Centro Educativo Terapéutico

Taller registrado: Música

Hora: desde las 11:00 a las 12:00 hs

La actividad se realizó en el patio del Centro Educativo Terapéutico. Dicho espacio está provisto de una casita de plástico, las paredes están decoradas con flores, mariposas, abejas hechas por los concurrentes y frases de que hacen alusión a la primavera, en otra parte hay un mural con maderas de diferentes tamaños.

En el patio se encuentran: la Psicopedagoga, la Terapeuta Ocupacional una practicante de Psicopedagogía y los niños.

Al comenzar la observación los niños estaban de recreo. Pasados unos minutos, las profesionales los invitan a ponerse en ronda para dar inicio al taller, algunos se sientan en almohadones y otros en sillas.

Una de las niñas se acuesta en un almohadón, otro de los niños se mete adentro de la casita de plástico y otra niña pide ir a la sala diciendo - "luz". (La psicopedagoga la acompaña y le prende una luz de colores y vuelve a la ronda del patio).

El taller comenzó con la canción de la vaca lola, la T.O comenzó a tocar la guitarra y a cantar: -"la vaca lola, la vaca lola tiene cabeza y tiene cola y hace. (hace un silencio y dos de los niños responden diciendo "muuuuu"), la profesional responde y pregunta: - ¡muy bien estos chicos! ¿Con que canción quieren seguir? La niña que estaba acostada hace un sonido y mueve su cuerpo. La psicopedagoga le pregunta: - ¿el monstruo de la laguna querés?. La niña sonríe, aplaude y emite un sonido.

T.O: - ¡Bueno, pero para esta canción necesito que bailen todos! Uno de los niños se levanta junto a la practicante y a la psicopedagoga, se preparan para bailar. La niña que se encontraba acostada, se sienta y la T.O. comienza a cantar la canción:

*Al monstruo de la laguna...le gusta bailar la cumbia...Se empieza a mover seguro de a poquito y sin apuro.*

*El monstruo de la laguna empieza a mover la panza, para un lado y para el otro, parece una calabaza. Mueve la panza.... pero no le alcanza!*

*El monstruo de la laguna empieza a mover las manos, para un lado y para el otro*

*como si fueran gusanos.*

*Mueve las manos, mueve la panza.... pero no le alcanza!*

*El monstruo de la laguna empieza a mover los hombros, para un lado y para el otro poniendo cara de asombro.*

*¡Mueve los hombros, mueve las manos, mueve la panza...pero no le alcanza!*

Los niños, junto a las profesionales, iban moviendo cada parte del cuerpo que la canción indicaba.

El niño, desde la casita pide la canción del cocodrilo Dante. La psicopedagoga le responde que si quiere esa canción tiene que acercarse a la ronda, el niño se acerca y la T.O. dice: “¡todos a bailarla!” – *“el cocodrilo dante camina hacia delante, el elefante blas camina para atrás el pollito lalo camina para un costado y yo en mi bicicleta voy para el otro lado”*

Los tres niños junto a las profesionales comenzaron a bailar y a desplazarse por el patio siguiendo las indicaciones de la canción.

Cuando se acercó la hora de irse, los niños se sentaron en ronda nuevamente, se cantó una canción de relajación para cerrar el taller y todos comenzaron a prepararse.

#### Observación nº2. Sala 2

Lugar: sala del Centro Educativo Terapéutico.

Taller: Arte

Hora: desde las 9:00 a 10:30 hrs.

La actividad se llevó en la sala cuya descripción se realizó en el registro número 2.

En la sala de trabajo se encontraban la psicopedagoga, el psicólogo a cargo y cuatro niños.

La psicopedagoga les cuenta que en taller del día iban a trabajar con engrudo y cucharas. Primero les reparte una hoja A3, luego les da las cucharas y por último ubica sobre la mesa tres bandejas de engrudo con diferentes colores. Le explica la propuesta: *-Chicos la idea es que ustedes dibujen lo que quieran usando este engrudo y las cucharas, el que quiera también puede pintar con las manos. Cuando terminen me avisan que vamos a hacer magia. Vamos a llevar a la cocina sus trabajos para ponerlos en el microondas y ver cómo se endurecen y quedan con relieve.*



Ambos profesionales acompañaron a los niños, les acercaron los materiales para trabajar poniendo el engrudo en las hojas. Uno de los niños se llevó el engrudo a la boca y lo desparramó por su rostro, le explicaron que no era para comer, que le iba a hacer mal a la panza y le mostró otra forma de usar el material, y el niño comenzó a hacer marcas en la hoja. Otra de las niñas, dejó la cuchara y comenzó a embadurnarse las manos y a hacer marcas en la hoja. Uno de los niños dibujó un colectivo con la cuchara, sin el acompañamiento de los profesionales.

Una vez que terminaron, los profesionales acompañaron a los niños a lavarse las manos, dos se lavaron sin ayuda y los demás fueron acompañados por la palabra y el cuerpo de los profesionales.

Al volver a la sala, la psicopedagoga les dijo que ella se iba a quedar en la cocina y necesitaba que vayan de a uno con su trabajo para ponerlo en el microondas y así ver la “*magia*”. Dos de los niños quisieron ir primero y el psicólogo les dijo que había turnos, se organizaron, fue uno y volvió, luego fue el otro. El psicólogo le ofrece a una de las niñas si quería llevar su trabajo a la cocina, a lo que la niña responde con un sonido, sonrío, toma su trabajo y sale de la sala, al regresar el psicólogo le dice a la otra niña si quiere llevar su trabajo, la niña dice que no y el profesional le pide a uno de sus compañeros que lo lleve; el niño lo lleva y vuelve junto a la psicopedagoga quien les pregunta si les gustó la actividad y les propone pasar la mano por el relieve de sus dibujos.

La psicopedagoga: - ¿Vieron cómo queda? Trabajamos con un material pegajoso, blando, y ¿ahora qué nos quedó?

Uno de los niños responde: - Duro y con otro color.

La psicopedagoga pregunta: - ¿Se lo quieren llevar a casa o lo pegamos en la sala?

Uno de los niños respondió: -Mami

Otro: -Me lo quiero llevar.

Los profesionales pegaron las producciones en una cartulina y los chicos lo guardaron cada uno en su mochila.

### Observación n°3. Sala 2

Lugar: sala del Centro Educativo Terapéutico

Taller: de Arte

Hora: desde las 9 a las 10:15 hrs.

La actividad se llevó a cabo en la sala de trabajo, sus características fueron detalladas con anterioridad en el registro número 2.

En la sala se encuentran la psicopedagoga, el psicólogo y 3 niños; dos estaban sentados y una niña caminaba por sala.

La psicopedagoga junto al psicólogo le pide a cada uno que saque su cuaderno de comunicaciones y el de clase. Luego de mirar los cuadernos, la profesional reparte unas tapitas diciéndole a los niños que era el momento de tomar asistencia. Comienza a nombrar a cada niño y a preguntarle ¿estás presente?, los niños debían marcar su asistencia poniendo la tapita bajo su foto que se encontraba en un panel en la pared.

Luego de la asistencia, la psicopedagoga les cuenta que van a trabajar con una técnica nueva y los materiales que iban a usar era: témpera, plasticola y sal.

Primero les reparte una hoja A3 a cada uno, luego busca témperas en el armario y las pone en una bandeja, le pide a uno de los niños que las reparta en la mesa, y les ofrece esponjas. Les explica que el primer paso es pintar toda la hoja con los colores que ellos elijan. Uno de los niños toma la esponja y comienza a pintar, la otra toma la esponja y junto al psicólogo hace las primeras marcas.

La psicopedagoga, toma una esponja y se acerca a la niña que caminaba por la sala y le pregunta si quiere dejar su marca en la hoja, la niña

responde que no y la profesional le dice que se puede acercar a la mesa en el momento que lo desee.

Uno de los niños dice que ya he terminado de pintar su hoja, el psicólogo le dice que tiene que esperar que sus compañeros terminen para pasar al segundo paso.

La niña que se encontraba caminando se acerca a la mesa y junto al psicólogo se ponen a pintar su hoja.

La psicopedagoga le pregunta al otro niño si había terminado, éste asiente con la cabeza y emite un sonido.

El psicólogo le dice a la psicopedagoga que ellos no han terminado pero que pueden continuar. Luego la profesional busca la plasticola y les explica que el siguiente paso es desparramarla por la hoja; se la da a uno de los niños y juntos comienzan a trabajar. Cuando éste termina, la psicopedagoga le ofrece la plasticola al otro compañero y juntos aprietan el pomo. Habiendo terminado, le alcanza el material al psicólogo, y busca la sal en el armario, les cuenta que era el último material para utilizar en el dibujo; reparte sal en las manos de los chicos y les dice que deben distribuirla por toda la hoja para que la plasticola se endurezca. Los niños tiran la sal en la hoja, y uno de ellos comienza a pasar la lengua por su mano y dice que quiere agua. La psicopedagoga le explica que comer la sal de esa manera hacía mal y le dijo que vaya a la cocina a buscar agua.

Cuando todos los trabajos estaban terminados, cada agarró el suyo y lo dejaron al sol para que se secase.

### Observación nº 1. Sala 3

Lugar: sala de Centro Educativo Terapéutico

Taller: Estimulación Sensorial

Hora: desde las 11:00 a las 12:00 hs

La actividad se llevó a cabo en la sala de trabajo. La misma está provista con una mesa y seis sillas pequeñas, un armario, dos repisas, una pequeña con un grabador y la otra más grande con tupper y cajas con diferentes materiales. En las paredes se encuentran una lámina que ubica las estaciones del año, el nombre de la sala en cartulina, fotos de los niños, una lechuza grande de cartulina, la fecha de los cumpleaños tanto de los niños como de los profesionales que trabajan con ellos. Tiene una puerta de ingreso y otra que conecta con una sala anexa donde se encuentran almohadones, colchonetas, pelota de yoga, aros, y dos baúles con disfraces, telas, peluches, pelotas pequeñas (de pelotero), cubos pequeños de goma espuma, bolos, autitos, muñecos y algunos bloques.

Al momento de comenzar la observación los niños estaban en el recreo y la psicóloga y la psicopedagoga los invitan a pasar a la sala.

Uno de los niños, al ingresar, cierra las ventanas, y la psicopedagoga comienza a correr la mesa, las sillas hacia un costado, y despliega almohadones y un puf en el piso. La psicóloga apaga la luz, pone música suave y prende una luz tipo láser. Golpean la puerta e ingresa un niño de otra sala acompañando por una psicopedagoga, lo invitan a pasar y a relajarse.

El mismo niño que cierra las ventanas se sienta en la mesa frente a las luces y tararea las canciones.

El niño de la otra sala comienza a mirar su sombra en la pared, quiere agarrar las luces y dice que es un pokemon, la psicopedagoga le dice que es el momento de relajación y que los pokemon no pueden estar, así que lo iba a echar.

Otro de los niños tira una zapatilla arriba de la mesa, le piden que tenga más cuidado y se sienta en canastita frente a las luces de colores, haciendo sonidos.

Una de las niñas comienza a llorar, le da la mano a la observadora, la lleva hacia la puerta, luego le da una zapatilla, y le pide con una seña que le abra

la puerta, la observadora le explica que faltaba muy poco para que la vengan a buscar y la niña comienza a revolear su cabeza y a llorar más fuerte. Luego se sentó a upa de la psicopedagoga quien comenzó a masajear sus brazos y a hamacarla con sus piernas y poco a poco la niña se fue tranquilizando.

El niño invitado le da un cuento (que trajeron de la otra sala) a su referente y le pide que se lo lea, y se le responde que esperara un rato.

La portera golpea la puerta y avisa que vinieron a buscar a la niña. Se prende la luz y la psicopedagoga anticipa que va a comenzar a leer el cuento, se apaga la música, comienza a relatar, mientras uno de los niños acompaña el relato con gestos y sonidos, otro se sienta a escuchar y sonrío, y el otro comienza a recorrer la sala.

Este último me pide que le ponga la zapatilla, y me lleva hasta su mochila. Le digo que aún no era la hora de irse y se pone a llorar. La psicopedagoga lo invita a pasar a la sala anexa, pero no quiso, se acercó a un compañero y lo abrazó con fuerza, la psicopedagoga le explicó que esa no era la manera, que los abrazos y el amor se puede demostrar de una manera más suave. Luego, abrieron las puerta de la sala y salió al patio.

Cuando se acercó la hora de irse las profesionales comenzaron a ponerle las zapatillas y la mochila a los chicos, el niño de la otra sala se despidió diciendo "chau".

### Observación nº2. Sala 3

Lugar: Sala de Centro Educativo Terapéutico

Situación registrada: taller de Arte

Hora: desde las 9:00 a las 10:00

La actividad se llevó a cabo en la sala cuya descripción se realizó en el registro número 3.

Antes de ingresar a la sala, los niños y los profesionales (Psicopedagoga y Psicóloga) se encontraban en el patio. Me ubico como observadora junto a las referentes de sala.

Uno de los niños ingresa a la sala y busca un objeto (tridimensional, cilíndrico, con fichas móviles) dentro del baúl, se sienta a la mesa y comienza a hacer rodar el objeto, lo da vuelta para un lado y para el otro. Entra la Psicopedagoga, se ubica en la otra punta de la mesa y le dice: - ¿Puedo jugar con vos? El niño sonríe y le pasa rodando el juguete.

En el patio se encontraban la Psicóloga y otro niño, éste corría aleteando. Luego de unos minutos la profesional le propone ingresar a la sala: - ¿Vamos entrando a la sala a trabajar? - Lo busca, le da la mano y lo acompaña a ingresar.

Una vez en la sala me ubico en la mesa de trabajo con las dos profesionales. El que ingresa último, se va a la sala anexa y se tira en un puf. La Psicóloga agarra un bombo y dice: Chicos ¿vamos a tomar asistencia, a ver quién vino y quién no?. Comienza a cantar una canción que dice:

*¿Dónde está (¿el nombre del niño? ¿Dónde está (el nombre del niño)? Lo queremos saludar (Se hace un silencio en la sala) La Psicopedagoga pregunta - ¿Vino (el nombre el nombre del niño)? El niño sonríe y emite un sonido con la boca. ... Ahí está (el nombre del niño), ahí está (el nombre del niño). Bienvenido a (nombra a la institución).*

La Psicóloga dice: -Ahora es el turno de (nombre del niño). Y cantan la canción. El niño responde con un sonido.

Siguen cantando y nombran a una compañera, haciendo referencia a su ausencia.

La Psicopedagoga les dice que la propuesta del día era pintar unas flores que había hecho con botellas. Busca en el armario las flores, las pone en la mesa diciendo -Acá están las flores para decorar. (Los niños iban y venían de la sala anexa a la de trabajo). Luego saca las témperas del

armario, las pone en la mesa y dice: -Acá hay témperas de distintos colores (los nombra). Junto a la Psicóloga preparan las témperas en tarritos y se ponen a pintar. Los chicos siguen yendo y viniendo de una sala a la otra. En un momento uno de los niños se acerca a la mesa, agarra las flores y las hace girar sobre sí. La Psicóloga le pregunta: ¿querés elegir una y pintar? Acá tenes muchos colores, ¿cuál te gusta más? El niño agarra una flor y la profesional le da un pincel cargado de pintura. El niño toma el pincel, se pone a pintar y Psicóloga acompaña el movimiento con mano. El otro niño continúa yendo y viniendo de una sala a la otra.

En otro momento, éste último se acerca a un plato con témpera, moja sus dedos y se lo lleva a la boca. La Psicopedagoga le explica que la témpera no se come, le ofrece un pincel y una flor, y acompaña el movimiento. Luego de tres pinceladas, el niño tira el pincel y se va a la sala anexa.

Pasados unos minutos, se fijan la hora y la Psicopedagoga comienza a decir que ya estaba llegando la hora de la merienda, y que había que guardar para preparar la mesa. Ambas profesionales comienzan a guardar y a cantar la canción “a guardar, a guardar”, y uno de los niños cantaba con sonidos la misma, el otro niño seguía yendo y viniendo.

### Observación nº3. Sala 3

Lugar: sala del Centro Educativo Terapéutico

Taller: estimulación sensorial.

Hora: desde las 11 a las 12 hrs.

La actividad se llevó a cabo en la sala de trabajo caracterizada en el registro nº 3.

Los niños junto a sus referentes (psicopedagoga y psicóloga) se encontraban en el patio, pasados unos minutos le ofrece a los niños pasar a la sala para comenzar con el taller. Cada profesional toma de la mano a un niño para ingresar.

Una vez adentro, la psicóloga les abre la puerta de la sala anexa para que puedan circular. Ambas profesionales comienzan a preparar la sala: corren las sillas y la mesa a un costado, cierran las ventanas y apagan la luz. Antes de apagar la luz, la psicóloga llama a los niños que estaban en la sala anexa avisándoles que iba a comenzar la actividad, cuando los niños pasan a la sala de trabajo, cierra la puerta.

La psicopedagoga les cuenta que iban a trabajar con la sombra de algunos animales, apaga la luz y prende una linterna. Comienza a alumbrar diferentes partes de la sala y a los niños, mostrando así sus sombras. Los niños iban y venían por toda la sala. Pasados unos minutos, la profesional busca una mariposa hecha con cartón y papel celofán, comienza a alumbrar la figura con la linterna y ésta se reflejaba en la pared.

La niña se acercaba a la psicopedagoga y quería sacarle la figura, se le explicó que ese no era un papel para jugar y se le mostró la figura en la pared, acercando y alejando la mariposa para que varíe su tamaño. La niña pide pasar a la sala anexa, se abre la puerta y le dijeron que la esperaban para cuando quiera volver a la sala de trabajo.

Luego de eso ambas profesionales se acercan al niño con los materiales y le muestran la sombra de la mariposa y le preguntan *¿querés agarrarla?* La psicopedagoga comenzó a perseguir la sombra en la pared y pasados unos minutos intentó agarrar la sombra y la siguió por otra parte de la sala.

La niña vuelve a la sala de trabajo e intenta sacarle la figura a la psicóloga, quien le dice que se la presta pero que es un material para trabajar y lo tiene que cuidar; la niña se retira a la sala anexa y el niño abre las ventanas. Las profesionales prenden la luz y les dicen a los niños que se preparen que se acerca la hora de irse.



## Entrevistas

### Entrevista n°1.

Entrevistadora: - ¿Cómo es la organización del CET en el que trabajas?

Entrevistada: - ¿General?

Entrevistadora: - Sí

Entrevistada: - Bueno el CET está organizado en dos turnos, turno mañana y turno tarde. El turno mañana es de 8:30h a 12:00 para los chicos adolescentes y jóvenes que son sala A y F y de 9:00 a 12:00 hs para los más chiquititos, que son sala v y v. El turno tarde ingresa entre las 12:45 y 13:00 hasta las 16:00hs. En el turno tarde no hay niños, hay adolescentes y jóvenes. Hay algunos niños, pero ya están... es como una segunda infancia. Está dividido en diferentes salas actualmente, en el turno mañana funcionan cuatro salas. La sala V, que es la sala de los más chiquititos que abarca una franja etaria entre los 4 y 7, 8 años más o menos sala V que es a partir de los 7- 8 hasta los 11- 12. Aproximada, son edades aproximadas. Sala A que recibe adolescentes y sala F recibe jóvenes, adultos y algunos adolescentes también. En el turno tarde, ésta sala A también que hay chicos diferentes, obviamente porque los chicos tienen jornada simple y también hay jóvenes y adolescentes y en sala F también, jóvenes, adolescentes y adultos también. Ehh... y la distribución de la sala está pensada en función un poco de la edad, pero también un poco en función de las características de cada chico. Entonces, si bien por ahí los grupos son heterogéneos uno intenta armar una grupalidad o intentar a apostar, a que se arme una grupalidad. Pero más o menos la distribución es esa de la sala. Después los profesionales van variando durante la semana, pero, por lo general, esto abarca a toda la sala, son dos o tres profesionales por sala, en simultáneo nunca hay un solo profesional con todos los chicos. De diferentes disciplinas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, profesor de educación física, TO, musicoterapeuta. Por lo general, hay un referente que está al menos cuatro días a la semana, que puede ser un

psicopedagogo, psicopedagoga, un psicólogo o psicóloga y después día a día se va sumando algún otro profesional que acompaña a ese referente.

Entrevistadora: - Bien, y ¿con qué población se trabaja en este CET?

Entrevistada: - Se trabaja, ehh... mayormente con población con bueno, con cuestiones bastantes complejas en relación a la subjetividad, con trastornos subjetivos bastantes graves, neurosis graves, psicosis infantiles, autismo. Hay algunos chicos que entrarían en el cuadro de retraso mental si uno quiere ponerle un nombre, pero por lo general son una población que vienen con diagnósticos más ligados a la subjetividad. No se trabaja con problemáticas orgánicas graves como parálisis cerebral o ehh chicos en silla de rueda ese tipo de población no se admite.

Entrevistadora: - Y... ¿cómo es un día habitual de trabajo en la sala?

Entrevistada: - ¿En la sala que yo trabajo?

Entrevistadora: - Si, en la que vos trabajas.

Entrevistada: - Bueno los chicos ingresan a las 8:30 alrededor de las 8:45 más o menos se hace el izado de bandera con una canción que en este momento es Salve Argentina, los adultos acompañamos ese saludo inicial y después se hace un saludo. Uno de los adultos que está en ese momento acompañando la sala o algún adulto de coordinación hace el saludo de inauguración de la jornada. De ahí, pasamos a la sala, en sala A puntualmente este año se toma asistencia, durante ese primer momento con diferentes modalidades, seguida de la asistencia hay una actividad que tiene que ver con el taller puntual de ese día, y a las 10 de la mañana, más o menos, se hace un corte donde se hace la merienda con un posterior recreo que dura aproximadamente hasta las 11 de la mañana. Desde las 11 hasta las 11:45 se hace otra actividad, dependiendo del taller que esté ese día. A las 11:45 se cierra la actividad, los chicos arman el comedor para quienes comen en la institución y bueno, los que se retira a las 12,

salen a las 12 y los que se retiran un poquito más tarde porque almuerzan se van después.

Entrevistadora: -Bien, ¿tienen objetivos a seguir con las actividades que me contabas?

Entrevistada: - Si, las actividades, las propuestas o talleres que se realizan, son las que se piensan en el proyecto, entonces, por ejemplo, el día lunes es taller de psicopedagogía en la primera parte y entonces trabajamos a partir de diferentes materiales, diferentes soportes, diferentes maneras, todo lo que tenía que ver con lo temporal y lo espacial, a través del tomado de asistencia, a través de breves recorridas por el barrio, a través de imágenes, videos, cumpleaños, bueno se fue pensando en esos objetivos. Lo mismo en educación física, lo mismo en el taller de collage que este año tuvo que ver con el despliegue de recursos de los chicos, recursos o... sí, posibilidades ligadas a lo manual, ehh... para trabajar un poco lo que tiene que ver con la coordinación viso motriz, la motricidad fina, con el poder estar en la mesa y armar un pequeño clima de trabajo, un clima grupal, pero sí, se piensan los proyectos a principio de año y eso se desarrolla después durante todo el año se van revisando, pero siempre hay objetivos puntuales.

Entrevistadora: - ¿Qué estrategias o recursos utilizas para trabajar?

Entrevistada: - Ehhh... en esta sala puntualmente hay cuadernos, los chicos cada uno tiene su cuaderno de clases que le llamamos, que es una herramienta muy concreta, muy organizadora para ellos, ehh... y ahí bueno, se deja algún registro de la actividad que se hace, cada uno por supuesto deja la marca que puede y hace lo que está en sus posibilidades y es muy variado eso, hay chicos que puede dejar alguna marca, de todas maneras, actualmente ningún chico puede ni leer ni escribir, ni siquiera se aproxima a la convencionalidad del código digamos, pero bueno, a través de imágenes si se ha trabajado mucho, entonces bueno, una de las herramientas es esa, que cada uno pueda sacar su cuaderno. Pero sobre

todo, además de este material concreto, o de los diferentes objetos que por ahí organizan bastante la jornada, se trabaja marcando y anticipando todo el tiempo los tiempos justamente, esto de justamente ahora vamos a hacer esto, después a hacer lo otro, hay como coordenadas fijas, sistemáticas que uno tiene que marcar constantemente para que algo de la escena del aprendizaje o del trabajo más en el plano gráfico si se quiere, pueda tener lugar. Sin eso previo, sin la palabra, yo creo que la palabra es una herramienta fundamental, más allá que es una sala que bueno, ehh la mayoría de los chicos no tiene lenguaje verbal, pero bueno así y todo nosotros apostamos a seguir trabajando desde la palabra y con la palabra.

Entrevistadora: Y... ¿de qué se habla en el CET cuando se habla de cuerpo?

Entrevistada: - Esto es una cuestión a lo mejor, más particular mía, que también yo creo que comparte la mayoría. Yo cuando pienso en un cuerpo, pienso en una construcción, y justamente por ahí... en esta población, donde uno necesariamente tiene que hacer una diferenciación entre organismo y cuerpo. Yo creo que cuando uno habla de cuerpo, habla de construcción, es la primer palabra que se me viene a la cabeza, y uno trabaja todo el tiempo sobre esa construcción, porque... si uno piensa en, ehh no sé, tiempo lógicos de constitución de un cuerpo, ehhh... hablando por ahí de la media estadísticamente, se encuentra acá con otros tipos de cuerpos o con otros tiempos, o con cuerpos que están constituidos de una determinada manera y ya está cerrada digamos esa constitución, entonces, uno trabaja constantemente sobre esa construcción y sobre la posibilidad de algún movimiento en relación a eso, pero bueno, yo lo entiendo así. Como una construcción, como un proceso también muy singular que no tiene que ver con el organismo, si bien hay una relación y bueno, van juntos, me parece que son dos cosas separadas.

Entrevistadora: - ¿De qué se habla en el CET cuando se habla de aprendizaje?

Entrevistada:- Sí, ehh... yo creo que cada, más allá de esta población, que es específicamente con la que trabajamos, cualquier aprendizaje es singular, es particular de cada sujeto, cada uno tiene diferentes herramientas, diferentes condiciones para poder apropiarse de los objetos de conocimiento, entonces, desde ese punto, yo creo que no podría decirte algo cerrado, sí que hay procesos que por ahí resultan, no se si inéditos, pero, resultan como muy, nos resulta muy diferentes a lo que por ahí uno está acostumbrado a ver en una institución educativa formal, y un poco se trabaja también sobre aprendizajes mucho más primarios, los primeros aprendizajes, que si bien no se dan en el momento que por ahí tendrían que darse, se dan como desfasado, entonces uno tiene que trabajar sobre esos primeros aprendizajes, que hacen marca, que hacen huella ahí para que después acontezca otra cosa, pero bueno, lo cierto es que por ahí uno se encuentra trabajado una y otra vez sobre esto primeros aprendizajes que están muy lejos de pensar ehh, no todos los chicos que vienen acá, pero la mayoría tiene como muchas dificultades para que eso después te sirva o les sirva a ellos para poder manejarse y no depender todo el tiempo del otro, eso es difícil y me parece que es lo que uno siempre tiene como horizonte, desde que ingresan los más chiquititos, más allá de que cada sala necesite trabajar ciertas cuestiones específicas propias de la edad y de la características de los chicos me parece que hay un horizonte ahí en relación a cierta autonomía, y bueno ciertos aprendizajes que están bueno que todos los chicos puedan construir pero que también es muy difícil lograrlo.

Entrevistadora: - Bueno, la última pregunta ya me la fuiste respondiendo, tiene que ver si consideras que hay diferencias entre cómo aprende un niño en la escuela común y cómo aprende un niño en el CET.

Entrevistada:- Si, si tiene que ver con eso, no sé si el cómo, aunque sí, sería ahí el cómo, el qué, pero qué tiene que ver justamente, si uno piensa en el aprendizaje como constitutivo y como haber, como parte de toda la vida, si uno piensa en el aprendizaje que tiene que ver con la estructura

subjetiva que no estás separado de eso también en función de las condiciones subjetivas de un niño, joven, adolescente o quien sea, ese aprendizaje va a asumir diferentes características y bueno se pensará en ese sujeto particularmente.

Entrevistadora: - Bueno, muchísimas gracias.

### Entrevista n°2.

Entrevistadora: - ¿Cómo es la organización de este CET?

Entrevistada: - Bueno, este CET se organiza por la mañana en cuatro salas eeh... en cada una de esas salas en general trabajan un psicólogo y un psicopedagogo y vienen algunos días se cuenta también con la presencia de fonoaudiólogos, terapistas ocupacionales, profesores de educación física y se hacen talleres también de música, la T.O (Terapista Ocupacional) es también musicoterapeuta. Las salas se organizan por franja etaria en general y de acuerdo a algunas similitudes que tengan los chicos en el sentido de que uno los piensa que puedan ser pares, que puedan ahí entablar algún vínculo.

Entrevistadora: - ¿Con qué población se trabaja en este CET?

Entrevistada: - Se trabaja con niños o jóvenes, y adolescentes también con problemáticas subjetivas. Hay una modalidad de trabajo que es, bueno, como que predomina, que es no basarse en el diagnóstico con el que los chicos llegan sino tener en cuenta que trabajamos con sujetos particulares, singulares, creo que ese es el punto de inicio donde nos paramos para entrar a trabajar, pero sí, en general chicos con problemáticas subjetivas.

Entrevistadora: - Bien, y ¿cómo es un día de trabajo habitual en la sala?

Entrevistada: - Bueno, llegan los niños, son recibidos por los profesionales con los que trabaja, es un momento importante recepcionarlos, no es lo mismo que los recepcione otro que sus referentes, eso los organiza y

permite dar el siguiente paso de la mañana que en general se toma asistencia, hay ciertas rutinas o esquemas para tomarla, que pueden ser canciones o colocar fotos en casitas, siempre la imagen, lo icónico es muy importante. Y bueno, y siempre alguna actividad que ellos puedan realizar de alguna manera, no tiene que ser la que uno propone, algunos pueden pegar la foto, otros pueden levantar la mano, otros pueden dejar una marca, algo que indique que ellos están y también que puede que alguno de los compañeros puede no estar, estamos trabajando la presencia y la ausencia. Ehhh... Después, en general, se hace alguna actividad en el cuaderno, se pone la fecha, se hace alguna actividad más bien pedagógica, ehhh... se utiliza la primera parte de la mañana para hacer las actividades porque consideramos que es el momento en el que ellos están más permeables, más aptos, menos cansados digamos para hacer un trabajo sobre la mesa, y bueno, se lleva a cabo eso durante ese primer parte de la mañana. Cuando la actividad finaliza, se recogen los elementos, también es otro punto importante, ordenar las cosas y bueno, y cuidar sus materiales y sus cuadernos, los guardan en las mochilas y se va a buscar la merienda, todos colaboran en la puesta de la merienda también es importante. Cada uno lleva algo digamos, un vaso, una botella, eehh... lo importante es que se haga en conjunto. Ponemos la merienda y nos disponemos a merendar, ahí también hay como un trabajo que acompaña la merienda, que hay que merendar sentados, que bueno, que las tostadas o las galletitas son para compartir, tener en cuenta al otro en esto de, bueno, no me puedo comer todas las tostadas porque están los demás, muchos trabajan ahí la voracidad, de poder comer despacio. Bueno, eso dura un tiempo también, importante marcar el principio y el final, la conclusión es recoger todo, concluimos recogiendo todo lo que pusimos, lo llevamos a la cocina, limpiamos la mesa y salimos al recreo. En el recreo estamos un rato, no hay un tiempo marcado, más o menos quince minutos, a veces puede ser menos, a veces puede ser más si ellos lo necesitan, eso se va contemplando. Eehh... muchas veces juegan libre, otras veces hay un juego mediante, ahí, reglando, reglado como para poder contenerlos de

alguna manera, hay chicos que ese es el espacio que más les cuesta porque, estar libres sin hacer una actividad específica, los desorganiza, así que también hay como un trabajo en el recreo. Y después hay una vuelta, se vuelve a la sala, en general la segunda parte de la mañana se puede hacer actividades conjuntas con la sala violeta, hay talleres transversales, como el taller de música, taller de experimentos y sino de acuerdo al día, puede ser lo que se haga, por ejemplo, no sé, los lunes por ejemplo es el taller de cocina, entonces muchas veces se cocina la segunda parte de la mañana o se puede hacer ahí un enroque para que ellos puedan comer lo que cocinaron. Se ha trabajado progresivamente eso, entonces, no sé, a principio de año se hacía una comida que se pueda comer en la merienda, después se ha probado tolerar la espera al día siguiente o al fin de la mañana, fue todo como bastante progresivo, pero en general así.

Entrevistadora: - Bien, y en esta sala que vos trabajas, ¿tenes algunos objetivos a los que apuntas con estos niños?

Entrevistada:- Sí, siempre hay objetivos que nos planteamos a principio de año, objetivos grupales y objetivos individuales, eeh.. es una grupalidad diferente, no convencional digamos, no es que uno trae una propuesta y lo abordan todos de la misma manera, entonces siempre hay objetivos singulares digamos. Obviamente que los objetivos generales, bueno, de este año han sido, por ejemplo, no sé, fomentar la independencia, la autonomía, en estas pequeñas cosas de colgar su mochila en el perchero, identificar su lugar en la sala, marcar si están presentes o están ausentes, colaborar al armado de la puesta y el desarme de la merienda, y bueno y cada parte de la mañana va teniendo su objetivo que lo atraviesa digamos, no sé, por ejemplo durante, no sé, durante la merienda el objetivos es tolerar esta espera, poder abstenerse de comerse cinco tostadas a la vez (risas) algunos chicos pasa mucho, comerle las cosas al compañero, el repartir, entender que hay un poco de jugo para cada uno, entender cuando se terminó, cuando no se puede seguir comiendo, esos son. O en el taller de cocina poder seguir los pasos, todo va teniendo su objetivo, poder



aguantarse hasta terminar de cocinar para poder comer, hay muchos objetivos que lo van atravesando, tiene que ver con los distintos talleres. En general, hay objetivos generales que tienen que ver con poder permanecer todos en el mismo espacio, tomar los tiempos de la mañana, son como muy simples digamos, pero realmente complejos de abordar, no son sumamente pretenciosos, eeh, acá hay un grupo que se está formando, que va avanzando, pero que bueno que cada uno ahí, o sea, está la singularidad que hay que ir respetando y no llevándosela puesta, entonces, en paralelo que se van haciendo actividades, se van trabajando con cada uno en particular determinadas cosas, pero en general respetar los momentos de la mañana o habitar los mismos espacios eeh.. es como lo principal. A partir de eso se puede construir lo otro.

Entrevistadora:- ¿Y qué estrategias o recursos utilizas en la sala?

Entrevistada:- Los recursos siempre, es una sala que trabajar sobre la mesa, en el plano horizontal a muchos los organiza, ahí utilizamos muchas veces la hoja y una fibra como para poder descargar toda esa energía que muchas veces está ahí circulando y que bueno, poder sublimarla a ese plano digamos, eso es como muy organizador para algunos, para otros puede ser poner la fecha o ir abordando, no sé, (*nombra a un niño*) necesita como más actividades que lo vayan sosteniendo eeh... y después vas abordando digamos a quienes no los convoca quizás la hoja, entonces bueno, a partir de que uno puede ir organizando algunos sobre la mesa va pudiendo convocar a los otros. Las estrategias, te digo que uno muchas veces actúa inconscientemente, no es que siempre podés plasmar las estrategias, sí, algunas cosas las vas pensando, otras van surgiendo, depende con el chico, depende el día, capaz que lo que te sirvió hoy no te sirvió mañana, varían todo el tiempo las estrategias, no hay algo así eeh... un ABC de estrategias que vos decis las vas desplegando en función de bueno, de cómo uno los ve, pero en general esa de la hoja puede ser una, eeh... no sé, lo icónico siempre acompañó todo el año, sobre todo los chicos que no tienen lenguaje, las imágenes los ayuda muchísimo porque ofician

como un nexo para comunicar, la comunicación, para posibilitarla. Lo icónico fue clave en este año, siempre la apoyatura en eso, y después siempre tener algunas herramientas previstas para manejar lo imprevisible digamos, entonces bueno, siempre tenemos algún juego preparado eeh... varios juegos preparados que bueno que sabemos que los organiza como puede ser embocar pelotas o al dígalos con mímica con los animales, disfrazarnos de fantasmas, usamos disfraces, fueron todas estrategias que han servido para organizar tanto, digamos, en la anticipación digamos, bueno si abordamos esta actividad, si la terminamos ordenados, después vamos a tener tiempo para y eso es como que la anticipación también sirve mucho para poder ordenarlos, sobre todo si hay algo ahí que les gusta.

Entrevistadora: - Claro, bueno, y ¿de qué se habla en el CET cuando se habla de cuerpo?

Entrevistada:- Bueno, ahí eeh... en general trabajamos con cuerpos que se están constituyendo, que están, cuerpos muy desarmados, que puedes encontrar, o sea, a mí lo que me pasó es que fue como una instancia de mucho aprendizaje en lo personal porque uno estudia el cuerpo armado, constituido, y cuando llegas a trabajar con cuerpos fragmentados, con cuerpos desarmados o en constitución, ehhh... o inclusive hay cuerpos que parecen delirantes digamos, son cuerpos diferentes, entonces bueno, ahí uno tiene que direccionar el laburo diferente digamos, pero en general con los chicos con los que yo trabajo son cuerpos que están en constitución.

Entrevistadora: - Bien, y ¿de qué se habla acá en el ámbito del CET cuando se habla de aprendizaje?

Entrevistada: - Bueno, acá estamos, nosotros en general trabajamos con aprendizajes primarios, es lo mínimo, lo ínfimo digamos, no sé si lo mínimo, pero bueno, lo más básico, como decir, tolerar la espera, habitar algún lugar de manera tranquila/calmada, poder tener en cuenta a un otro, son aprendizajes que van muy a otro ritmo. Otro ritmo, otros tiempos, uno también trabaja con eso, es muy difícil porque muchas veces uno se choca

con la frustración de, bueno, de lo que uno planea o lo que uno trae no siempre sirve o no siempre funciona, entonces ahí es cuando uno entiende que pasa por otro lugar, no es el aprendizaje convencional, ideal digamos, acá es diferente, a otro ritmo y muy primario.

Entrevistadora: - ¿Y vos consideras que hay diferencias entre cómo aprende un niño en una escuela común y cómo aprende un niño en el CET?

Entrevistada: - Sí, yo creo que uno aprende en función de su propia subjetividad, entonces, creo que todos los niños aprenden de manera diferente. Sí hay algunos niños que pueden seguir cierto modelo de aprendizaje, quizás otros no. Pero me parece que la manera de aprender está ligada a la constitución subjetiva de cada uno de los chicos, en la escuela común y acá también. O sea, me parece que el aprendizaje es singular, por lo menos yo lo considero así.

### Entrevista n° 3.

Profesional sala 3, niños

Entrevistadora: - Bueno, ¿cómo es la organización del CET en el que trabajas?

Entrevistada:- Bueno, el CET se organiza en distintas salas, eeh... distintos grupos que bueno está conformado por más que nada la edad de los chicos, buscando las particularidades que estén pensada para cada sala, la sala de los más pequeños digamos más o menos de seis a ocho años una sala más intermedia que van de ocho a diez u once años, la sala siguiente que va entre 11 y 15 y la de los más grandes, los jóvenes que están más o menos entre los 16 y 20 años aproximadamente ehh bueno, la modalidad se trabaja por la mañana y por la tarde, en ambos turnos y por lo general en cada sala por día trabajan 2 profesionales.

Entrevistadora: - ¿Y la organización de los módulos?

Entrevistada: - ¿Cómo se organiza la mañana? Generalmente hay un primer momento de más de saludo, para los más chiquitos los más grandes tienen un izado de bandera después está el primer módulo de trabajo, el primer taller digamos, la actividad luego se hace un corte una merienda, un recreo, y un último módulo de taller

Entrevistadora: - ¿Con qué población trabajas en este CET?

Entrevistada: - Bueno estoy con los más chiquitos del CET que tienen aproximadamente entre 7/8, ahora se incorporó un niño nuevo de 5 años.

Entrevistadora: - ¿Y las características de los chicos?

Entrevistada: - La población trabajamos con ciertas problemáticas en la estructuración subjetiva eeh... bueno si bien hay distintos diagnósticos por los que llegan los chicos bueno uno de ellos llegó con diagnóstico de hipoacusia y luego se desestimó porque digamos el chico escuchaba (risas) y bueno ahora está más del lado del autismo. Después otro de los chicos presenta síndrome de Williams y bueno también va por el lado del autismo y otra de las niñas, si bien ahí no hay un diagnóstico instalado nos genera muchas dudas a todos, particularmente yo lo ubico más del lado de lo que es la psicosis infantil creo que es una de la chica más complicada de la sala, si bien ahí hay, notamos que hay una falla pero en lo que fue la crianza, en su familia su casa eeh... lo ubicamos por ese lado.

Entrevistadora: - Bueno más o menos me estuviste contando cómo es un día en el CET. Y, habitualmente, ¿cómo es un día en la sala?

Entrevistada: - Sí, generalmente nos manejamos así, ingresan los chicos y suelen estar un rato en el patio, luego ingresamos a la sala hacemos un saludo y ya ingresamos a la actividad que generalmente dura media hora como mucho 1 hora, pero casi siempre es menos. Luego tenemos el momento de la merienda y ahí bueno, cada uno tiene su tarea, su función para preparar la mesa y demás eeh... luego el recreo y un último módulo de taller, que generalmente es más acotado porque ya al finalizar la

mañana como que por ahí los chicos están más cansados, otros se van antes, y otros en el horario que salen todos. Pero bueno los talleres van variando según el día y el profesional que esté.

Entrevistadora: - ¿Y esto del saludo en que consiste en el saludo inicial?

Entrevistada: - En el saludo inicial tenemos una canción bueno la cantamos entre todos y también usamos instrumentos en ese momento que bueno la idea es convocar ese niño o niña que está y que haga algún gesto, algo, algún sonido para decir que está ahí, si está o no está, la idea es poder reconocer al otro quién está y quién no qué pasó cuando alguien no va.

Entrevistadora:- Ahora más específico de lo psicopedagógico, ¿a qué objetivos apuntas para trabajar con estos niños?

Entrevistada: - Bueno, en realidad yo estoy coordinando dos talleres uno es el Arte y otro es el taller de juegos corporales. En el taller de arte, un poco a modo general lo que buscamos es fomentar la exploración de los chicos y la curiosidad a través de distintas propuestas, materiales y lo que se buscó un poco desde principio de año a ahora era trabajar en un plano a lo mejor más extenso más grande, trabajamos desde la pared ponele, o en el piso para luego pasar a un plano más acotado, trabajo en mesa, en una hoja eeh... también utilizamos cuadernos que se implementó este año, que fue una herramienta principal para poder transmitir a las familias un poco todo lo que se trabaja no solo en este taller sino en todos, que haya un registro, una secuencia eeh... después en el taller de juegos corporales un poco el objetivo es, ofrecerle a los chicos momento de actividad lúdica donde decimos que son juegos corporales porque implican el cuerpo, el movimiento y que son... va para mi fundantes en este momento en el cual está ellos. Nosotros lo tomamos mucho desde Calmels de los juegos de crianza de lo que es lo que es un juego de sostén, un juego de ocultamiento, esconderse y volver a aparecer también esto de fort-da de representar la ausencia materna, de persecución y bueno fuimos pasando por distintos juegos la verdad que funcionó un montón, sobre todo los chicos les resultó

más atractivo los juegos de las escondidas, de poder armar un escondite y permanecer un rato escondidos hasta que alguien vaya a buscarlo o el juego de la mancha, de persecución, bueno después a nivel más general porque va yo estoy la mayoría de los días en la sala apuntamos a armar rutinas en lo diario, instalar ciertos tiempos, bueno, fundamental el control de esfínteres de los cuatro niños que hay en la sala tres controlan esfínteres, que también es muy importante. Después lo que apuntamos también, muchas veces es que puedan compartir un mismo espacio ee y se ha notado muchos movimientos en lo que es construir un vínculo de reconocer a otro que esto lo veíamos que antes eran tres singularidades, cada una por su lado y como que ahora se está conformando un grupo, que no es tanto que se dirigen al adulto sino que hay, que se yo, miradas cómplices entre ellos, ciertos saludos, mueven con las manos, abrazos que bueno se está empezando a instalar un registro del otro, el otro como par también. Bueno me parece fundamental, en el día a día en el trabajo con ellos plantear cierto encuadre de trabajo porque organiza a ellos y también se organiza a uno para que no termine la mañana en un caos (risas).

Entrevistadora: - Y bueno, esto que me contabas de las estrategias y recursos, el cuaderno, las paredes...

Entrevistada: - También mucho lo que usamos nosotras, como mediadora en todos los talleres, es la música, tenemos ciertas canciones que identifican a la sala, una se llama la luna de candela de Magdalena Fleitas que es una canción muy tranquila que usamos mucho en momentos que a lo mejor los chicos están por ahí más desbordados y buscan un espacio más de calma, armamos un espacio con esa canción, usamos mucho luces de colores, les encanta ahí es como que se logra bajar un poco, encuentran un estado más de tranquilidad.

Entrevistadora: - ¿De qué se habla en el CET cuando se habla de cuerpo?

Entrevistada: - Bien, ¿en general o en particular? ¿En particular de la sala?

Entrevistadora: - Lo que me quieras contar.

Entrevistada: - Yo creo que cuando se habla de cuerpo en el CET hablamos como de una construcción continua, porque muchas veces, bueno, estos cuerpos llegan o muy desbordados o muy tomados por el padecimiento psíquico, no solo hablando a lo mejor de una discapacidad motriz, sino de padecimiento, vos ves que a lo mejor ese chico no puede estar en ese cuerpo, y lo ves mucho, atravesado por mucho sufrimiento emocional, eeh.. más que nada en los más chiquitos apuntamos todo el tiempo a la construcción de este cuerpo que muchas veces se manifiesta de distintas maneras, no sé, a través de gestos, de actitudes, de miradas, porque si bien hablamos que son chicos que no tienen adquirido todavía un lenguaje de habla, digamos, lenguaje gestual si lo hay. Son todo cuerpo ello, y uno ahí es el que oficia como ese sostén, como alguien que va guiando el cuerpo, como un referente, y uno también va usando el cuerpo del adulto en distintos momentos, no sé, de sostén, de contener en algún momento de crisis, de angustia, ofrecerle su cuerpo al niño, en momentos de juego, de distintas formas. También el cuerpo como límite, porque hay muchas veces que no hay diferencia entre el cuerpo del niño y del adulto, como que es toda una misma cosa. Esto de... no sé, vienen te aprietan o se te sientan upa, como si fuese un bebé por así decirlo, o los momentos de angustia que pueden llegar a lastimarse, entonces hay muchas cuestiones a trabajar, pero hay que instalar un registro en el otro, no desde el rechazo ni desde el reto, sino de acompañar y ofrecer de otras maneras... También hay veces que hay que decir que a uno le duele, le molesta, y bueno, trabajarlo desde otro lado.

Entrevistadora:- ¿De qué se habla en el CET cuando se habla de aprendizajes?

Entrevistada: - Bueno, cuando se habla de aprendizaje yo creo que, en general para todos, la población del CET, yo creo que es un proceso continuo que no, no tiene un fin. Más que nada por más que los chicos vayan pasando por distintas salas hay infinitos aprendizajes, empezando por lo que es el control de esfínteres, de poder esperar o tolerar un

momento de espera, cosas que a lo mejor estaban más naturalizadas, en un saludo, en poder reconocer al otro, esos son aprendizajes, no sé, primarios que son muy importantes para la constitución del sujeto.

Entrevistadora: - Bien, y la última es... ¿Hay diferencias entre cómo aprende un niño que asiste a la escuela y cómo aprende un niño que asiste al CET?

Entrevistada: - Yo no hablaría de diferencias de aprendizaje porque son los dos aprendizajes en sí, tanto de los que van al CET como los que ven a la escuela común. Lo que si yo ubico es que están en distintos momentos y son distintas los objetivos a los que se apuntan en el CET que los que se apuntan en la escuela. Para mí en un CET trabajas cuestiones más previas a aprendizajes que se pueden dar en la escuela, hablando de lo que es por ejemplo el leer y escribir. Hay muy pocos concurrentes en el CET que pueden dejar una marca ahí, pero bueno se trabaja desde lo primero, desde dejar esa huella, esa marca y desde ahí arranca todo el proceso de escribir una letra, reconocer colores, pero si bien hay algunas diferencias, a lo mejor en lo que es la estructuración y las patologías que a lo mejor presentan que son un poco más rígidas en los aprendizajes no sé si diría como que hay diferencias. En el CET apuntas más a que el chico se construya más autónomo e independiente, uno también oficia como enseñante, no sé, enseñar a comer, enseñar a compartir un espacio con otros compañeros que muchas veces eso no es posible, y establecer esto que decíamos, establecer ciertas rutinas, ciertos tiempos, muchas veces no hay nada instalado de todo eso, el control de esfínteres, en poder... no se (risas), saludar a la otra persona, en poder reconocer ahí una mirada, un gesto, una escucha, lo temporal, lo espacial.

Entrevistadora: - El momento de la merienda, ¿cómo lo trabajan?

Entrevistada: - Y... bueno... ahí también como que utilizamos ciertas estrategias para cada chico, también para que sea más organizado, porque cada chico es muy distinto, en esto que es preparar la mesa, las galletitas



las tenemos en un tupper, y hacemos que cada uno tenga su computera y ponemos ahí e ir mediando las cantidades porque a veces comen todo junto, que puedan permanecer por momentos, hay muchos que lo están logrando, y de hecho te piden, que eso también está bueno, qué es lo que quieren, vos le ofreces yogurt y dicen no, agua. Bueno uno de los chicos ahora está apareciendo que cuando termina de tomar su yogurt pide agua, y eso está bueno porque uno como no te dicen nada y vos le servís y no. Claramente ellos te hacen saber qué es lo que les gusta y que no.



## DATOS PERSONALES

<b>Apellido</b>	Hill
<b>Nombre</b>	Sofia
<b>DNI</b>	38571337
<b>Fecha de nacimiento</b>	12/02/1995
<b>Domicilio</b>	Chacabuco 129
<b>Ciudad</b>	Gualeguay- E.R
<b>Código postal</b>	2840
<b>Teléfono</b>	(03444) 15440002
<b>E-mail</b>	sofi.hill@hotmail.com

## FORMACIÓN

**Primaria:** Instituto San José D-48. Egresada año 2006.

**Secundaria:** Instituto San José D-48. Egresada año 2012.

**Universitaria:** 2013-Actualidad. Cursado de Lic. en Psicopedagogía en el Instituto del Gran Rosario terminado. Tesina en proceso.

#### EXPERIENCIAS PREVIAS

Prácticas Pre-Profesionales I y II (Salud y Educación) realizadas en el Centro Educativo "Fort-Da", Rosario, Santa Fe.

- Período 1º y 2º cuatrimestre año 2016

Auxiliar de Segunda en Psicopatología correspondiente a 3er año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario.

- Período: 1º cuatrimestre. Año 2016

Auxiliar de Segunda en Trabajo de Campo I correspondiente a 2do año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario.

- Período: 2º cuatrimestre. Año 2016
- Período: 2º cuatrimestre. Año 2018

Prácticas Pre-Profesionales III (Abordaje Psicopedagógico en contextos institucionales complejos) realizadas en Jardín Dr. Albert Schweitzer N°46.

- Período: 1º y 2º cuatrimestre. Año 2017

#### PARTICIPACIÓN DE CONGRESOS Y/O JORNADAS Y/O EVENTOS CIENTÍFICOS

**Nombre de la actividad:** Jornadas "Inclusión: Paradojas del siglo XXI. Entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso"

**Institución/es organizador/as:** Centro de Desarrollo Infantil, Fundación Del CDI, Marca Naturaleza.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1º Jornada Nacional de Centros Educativos Terapéuticos (CEDIS)

**Institución/es organizador/as:** Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales argentinos (AiepesA) y Centro de Estudios en Discapacidad

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1º Jornada “Educación y Psicopedagogía”

**Institución/es organizador/as:** 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 Universidad de Buenos Aires.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1ra Jornadas Regionales Inclusivas “Incluir desde el interior”

**Institución/es organizador/as:** Institución TRAMAS Centro Terapéutico Interdisciplinario. Localidad de Máximo Paz, Santa Fe.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** Terapia Ocupacional en Salud Comunitaria, taller abierto a la comunidad: “Mejor hablar de ciertas cosas en educación y discapacidad”.

**Institución/es organizador/as:** Institución IUGR Instituto Universitario del Gran Rosario.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** Congreso Nacional Discapacidad y lazo social.  
“Clínica, Educación y Salud Mental desde una perspectiva de Derechos”.

**Institución/es organizador/as:** Fundación Estar Eduardo Shwank y  
Fundación del Sol Naciente

**Participación en calidad de:** Asistente



DATOS PERSONALES

<b>Apellido</b>	Rodríguez
<b>Nombre</b>	Lourdes Anahí
<b>DNI</b>	38294575
<b>Fecha de nacimiento</b>	26/04/1994
<b>Domicilio</b>	San Luis 2315
<b>Ciudad</b>	Rosario
<b>Código postal</b>	2000
<b>Teléfono</b>	(03329) 15631510
<b>E-mail</b>	Rodriguezlourdes713@yahoo.com.ar

FORMACIÓN

Primaria: Escuela Juan Bautista Alberdi N°6. Egresada año 2005.

Secundaria: Escuela Normal Superior “Fray Cayetano José Rodríguez”. Egresada año 2011.

Universitaria: 2012-Actualidad. Graduada de Lic. en Psicopedagogía en el Instituto del Gran Rosario terminado. Tesina en proceso.

### EXPERIENCIAS PREVIAS

Prácticas Pre-Profesionales I y II (Salud y Educación) realizadas en el Centro Educativo “Fort-Da”, Rosario, Santa Fe.

- Período 1º y 2º cuatrimestre año 2016

Auxiliar de Segunda en Trabajo de Campo I correspondiente a 2do año de la carrera de Lic. en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario.

- Período: 2º cuatrimestre. Año 2016
- Período: 2º cuatrimestre. Año 2017
- Período: 2º cuatrimestre. Año 2018

Prácticas Pre-Profesionales III (Abordaje Psicopedagógico en contextos institucionales complejos) realizadas en el Centro de Salud “El Gaucho” Rosario, Santa Fe

- Período: 2º cuatrimestre. Año 2017

### PARTICIPACIÓN DE CONGRESOS Y/O JORNADAS Y/O EVENTOS CIENTÍFICOS

**Nombre de la actividad:** Jornadas “Inclusión: Paradojas del siglo XXI. Entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso”

**Institución/es organizador/as:** Centro de Desarrollo Infantil, Fundación Del CDI, Marca Naturaleza.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1º Jornada Nacional de Centros Educativos Terapéuticos (CEDIS)

**Institución/es organizador/as:** Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales argentinos (AiepesA) y Centro de Estudios en Discapacidad

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1º Jornada “Educación y Psicopedagogía”

**Institución/es organizador/as:** 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 Universidad de Buenos Aires.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** 1ra Jornadas Regionales Inclusivas “Incluir desde el interior”

**Institución/es organizador/as:** Institución TRAMAS Centro Terapéutico Interdisciplinario. Localidad de Máximo Paz, Santa Fe.

**Participación en calidad de:** Asistente

**Nombre de la actividad:** Congreso Nacional Discapacidad y lazo social. “Clínica, Educación y Salud Mental desde una perspectiva de Derechos”.

**Institución/es organizador/as:** Fundación Estar Eduardo Shwank y Fundación del Sol Naciente

**Participación en calidad de:** Asistente





**Proyecto de Tesina**

**Licenciatura en Psicopedagogía.**

**“El cuerpo y los aprendizajes en niños con problemáticas subjetivas graves.”**

**Autoras:**

**Hill, Sofía.**

**Rodríguez, Lourdes.**

**Directora:**

**Lic. Vignuda, Mariana**

**Fecha de presentación:**

**15/11/2017**

## **Introducción.**

Calmels (2001) invita a pensar que el aprendizaje del niño está íntimamente vinculado con el cuerpo.

El presente escrito surge a partir de haber transitado la práctica pre-profesional en un Centro Educativo Terapéutico y tiene como objetivo indagar acerca de la construcción del cuerpo y su lugar en los aprendizajes de niños con problemáticas graves en su estructuración subjetiva, con diagnósticos de Psicosis y Autismo.

A partir de la revisión de antecedentes realizada, se encuentran diversas investigaciones que aportan a la problemática planteada:

Cabezas Pizarro (2005), investigó acerca del Esquema Corporal en niños con Autismo. Realizó sesiones sistemáticas, en las que aplicó una terapia conductual como un medio para alcanzar los porcentajes de respuesta deseados. Su investigación concluyó que el desarrollo del Esquema corporal es fundamental como punto de partida para la adquisición de aprendizajes en niños con Autismo y que los programas de reforzamiento ayudan a incrementar conductas deseables.

Rotolo (2010), realizó una investigación acerca de la construcción del Esquema Corporal en niños con discapacidad. El objetivo fue describir y analizar las modalidades y estrategias de trabajo utilizadas por los profesionales en un Centro Educativo Terapéutico a partir de observaciones y entrevistas. En sus conclusiones se pudo encontrar la corroboración de las tres hipótesis planteadas en dicha investigación: “el trabajo interdisciplinario en un CET propicia la construcción del Esquema Corporal; en un niño que presenta dificultades en la construcción de su Esquema Corporal existirán obstáculos para la apropiación de los aprendizajes de la lectoescritura y la numeración; el CET es un espacio al que asisten niños con patologías ligadas al Autismo y la Psicosis para establecer un lazo con el aprendizaje” (Rotolo, 2010, p 69; 70).

Londero (2017), investigó la relación entre el cuerpo y el aprendizaje en el nivel inicial y el nivel primario, a partir de observaciones y entrevistas. Llegó a la conclusión de que en el nivel inicial el movimiento del cuerpo se encuentra habilitado y en el nivel primario este movimiento es impedido de manera abrupta.

Callergari (2016), en su investigación analizó y reflexionó acerca de la Psicomotricidad, la constitución del cuerpo y la construcción de los procesos de lectura y escritura en niños que asisten a un jardín. Los resultados de la investigación dan cuenta que la práctica psicomotriz está directamente relacionada con los procesos de lectura y escritura.

Por último, mencionamos la investigación de carácter bibliográfico realizada por Vergel (2012), donde se analizó desde los aportes de la Psicopedagogía y el Psicoanálisis la función del Otro tanto en el proceso de la construcción subjetiva y en la de los aprendizajes.

Estos antecedentes aportan significativamente al problema a investigar desde distintas perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que estudien la construcción del cuerpo y de los aprendizajes asistemáticos en niños con dificultades graves en su estructuración subjetiva que les impide acceder a la escolarización formal.

#### **Objetivo general:**

Indagar la relación entre la construcción del cuerpo y la construcción de los aprendizajes no sistemáticos en niños con problemáticas subjetivas graves dentro de un centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario Santa Fe.

#### **Objetivos específicos:**

Indagar el lugar que se le otorga al cuerpo de los niños con Diagnósticos de Psicosis y Autismo para la construcción de aprendizajes no sistemáticos

Indagar y caracterizar acerca de la construcción del cuerpo de los niños a partir de la relación con los otros y con los objetos de conocimiento

Caracterizar intervenciones psicopedagógicas que impliquen la construcción del cuerpo y los aprendizajes no sistemáticos de los niños.

### **Marco teórico**

A lo largo de este apartado se delimitarán y definirán conceptos centrales de la problemática a investigar tales como Centro Educativo Terapéutico, Constitución Subjetiva: Autismo y Psicosis, Cuerpo, Aprendizajes Asistemáticos.

Dado que la Psicopedagogía cuenta con una escasa producción bibliográfica respecto al tema, es imprescindible partir desde otras disciplinas que ayudan a pensar y reflexionar estos conceptos desde la propia especificidad psicopedagógica.

#### **Centro Educativo Terapéutico.**

Existen situaciones donde las necesidades de los niños o adolescentes van más allá de lo que la Escuela Común y Escuela Especial pueden ofrecer, es allí donde aparecen los Centros Educativos Terapéuticos.

Rotolo (2010) sostiene que estos son instituciones de carácter privada, dirigida a niños y jóvenes cuya discapacidad no le permite acceder a una educación formal y sistemática. Su objetivo es brindar a través de diferentes enfoques, metodologías y técnicas terapéuticas, contenidos que contribuyan al aprendizaje de la población que allí asiste.

Se podría pensar a estos espacios como el último eslabón de la cadena educativa, es decir, la última instancia que se le ofrece a un niño o adolescente para anudarse a la cultura y hacer lazo con sus aprendizajes.

El Centro Educativo Terapéutico elegido para esta investigación se caracteriza por tener como objetivo primordial el acompañamiento del niño y del adolescente en su construcción subjetiva.

#### Constitución subjetiva: Autismo y Psicosis.

Se piensa la constitución subjetiva a partir de diferentes movimientos e instancias por las que debe atravesar un sujeto en su estructuración, movimientos que lo llevarán a separarse de la madre y construir una estructuración singular que le permitirá posicionarse como sujeto en el mundo. Así, se construye la subjetividad a partir de la diferenciación con el Otro, iniciándose en una situación donde aún no existen fronteras que delimiten un adentro y un afuera. (Vergel, 2012)

La estructuración subjetiva no depende de lo orgánico, sino que es determinada por el lugar simbólico que se le asigna a un niño. Motivo por el cual será necesario recorrer diversos hitos fundacionales del aparato psíquico, tales como la primera vivencia de satisfacción, la represión, el narcisismo, el complejo de Edipo, el estadio del espejo, el complejo de castración, entre otros.

Es relevante mencionar que el espacio donde se realizará la investigación se caracteriza por admitir a niños y adolescentes con patologías severas en la constitución subjetiva tales como Autismo y Psicosis.

Se puede pensar al Autismo, desde la teoría freudiana, como una a-estructura debido a que el desarrollo subjetivo queda detenido en momentos previos al narcisismo primario, es decir, no se constituye una estructura subjetiva. Así, el niño queda por fuera del lenguaje, del circuito deseante y del campo simbólico.

El cuerpo es poco investido libidinalmente, se produce una identificación adhesiva hacia el otro, pero no estando este otro reconocido en su existencia propia, sino que es utilizado por el niño como una prolongación

de su propio cuerpo, presenta una ausencia de reconocimiento claro de los límites de sí mismo y del otro.

Por otro lado, se define a la Psicosis *como* una perturbación primaria en la relación libidinal con la realidad, la causa de esta disociación del mundo exterior es una privación impuesta por la realidad considerada intolerable. Hay tentativas de sustituir la realidad indeseada por otra más conforme a los deseos del sujeto. El mecanismo de defensa que opera es la *forclusión* que afecta el proceso de castración, ya que la Ley no es reconocida como tal, es rechazada; al no darse la represión, la parte de la realidad rechazada trata de imponerse continuamente a la vida anímica y por esta razón surgen los fenómenos elementales.

La forclusión significa que el niño ni siquiera tuvo que enfrentarse al dilema de atravesar la experiencia de castración. Entonces, el niño al no vivir la ilusión de la omnipotencia del pene, no percibe su ausencia en la madre.

Se entiende al mecanismo de forclusión, desde la lectura de Nasio (1996) quien cita a Lacan, como la no-llegada del significante del Nombre del Padre en el lugar y en el momento en que estaba llamado a advenir. Esta, trae dos consecuencias: desórdenes en lo simbólico y en lo imaginario.

El Yo de dicha estructura, está desmembrado ya que la función materna no erogeniza el cuerpo del niño sino que lo erotiza como goce propio; es decir, queda en un proceso de goce para el Otro y esta relación incestuosa no es negada debido a que no hay una terceridad que irrumpa la díada.

### Cuerpo.

Para definir y pensar acerca del concepto de cuerpo se toman aportes interesantes brindados desde la Psicomotricidad, disciplina que atraviesa e interactúa con la Psicopedagogía.

La Psicomotricidad tiene su nacimiento allí donde el cuerpo deja de ser pura carne para transformarse en un cuerpo hablado. Definir cuerpo es una tarea compleja, ya que este se impone mostrando su carácter incompleto, su

ambigüedad y su constante reconstrucción en la medida en que se encuentra sometido y sostenido por la cultura.

Aquí se considera pertinente diferenciar el concepto de organismo y cuerpo, dado que se refieren a cuestiones diferentes, aunque muchas veces desde el sentido común suelen ser tomados como sinónimos.

Desde la lectura de Calmels (2001) se considera que el organismo nace en las entrañas de otro organismo y en muchos casos, a pesar del cuerpo. Es decir, el organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona, nace entre otros en interacción. El organismo da cuenta de la filogénesis de la especie humana.

Desde una mirada psicopedagógica se puede mencionar a Paín (1984) quien también diferencia estos conceptos. Considera que el organismo se encuentra programado a través de sistemas, como son el sistema nervioso, digestivo, respiratorio, entre otros, construyendo una infraestructura neurofisiológica de todas las coordinaciones posibles, posibilitando así la memoria de automatismos. El organismo se encuentra transversalizado por la inteligencia y el deseo, que se irá mostrando en un cuerpo. Considerando a este último como mediador y sintetizador de los comportamientos para apropiarse del entorno. El cuerpo acumula experiencias, destrezas, automatiza movimientos para su desempeño en el mundo cultural.

Calmels (2001) sostiene que el cuerpo se construye a partir de una historia que comienza y se desarrolla sin que el niño pueda elegir nada de ella, está en su origen, lo constituye, lo hace humano. El cuerpo depende para su subsistencia de Otro, en un primer momento de la función materna, y sin este Otro no se podrá constituir en un cuerpo subjetivado. Se podría decir, entonces, que desde antes del nacimiento ya hay un cuerpo, el cual se imaginan los padres, quienes acuden al “libro de su propio cuerpo” para poner en acción caricias, gestos, miradas, mecimientos, contactos, alejamientos, y todo aquello a lo que se recurre para construir y afianzar el cuerpo simbólico que se constituye por efecto del lenguaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta las particularidades de las estructuraciones subjetivas, ¿cómo pensar la construcción del cuerpo en niños diagnosticados con Psicosis o Autismo?

La importancia de construir una conceptualización sobre el cuerpo se centra en que todo aprendizaje lo involucra.

### Aprendizaje.

A partir de los aportes de Müller (1995), se considera que mediante el aprendizaje cada persona va incorporándose al mundo cultural participando de manera activa, en la medida que se apropia de conocimientos y técnicas, construyendo en su interior el universo de representaciones simbólicas. En otras palabras, el aprendizaje está ligado a la inserción de cada persona al mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere sentido.

Otro concepto interesante de aprendizaje es el planteado por Filidoro (2009), quien lo concibe como “proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar” (Filidoro, 2009, p 16).

En esta última frase se ve reflejado el lugar de lo escolar, donde predomina un aprendizaje sistemático, es decir institucionalizado, graduado cronológica y jerárquicamente. Es allí donde establecemos una diferenciación con los aprendizajes que se investigarán dentro del Centro Educativo Terapéutico, dado que en dicha institución uno de los polos del aprendizaje que se trabajan son los aprendizajes fundantes, es decir, no sistemáticos, Müller (1995) que generalmente se deberían dar dentro del círculo familiar en los inicios de la constitución subjetiva.

Teniendo en cuenta que la población que asiste a dicha institución se caracteriza por una estructuración subjetiva particular, se le ofrece un



espacio para posibilitar aprendizajes partiendo desde lo más primario, como son el reconocimiento del cuerpo, límites, hábitos, habla, entre otros, con el fin de que se puedan alcanzar aprendizajes formales, que implican legalidades, como por ejemplo la escritura, la lectura y el número. El Centro Educativo Terapéutico es, para muchos de los concurrentes, el único representante de la cultura que está más allá del núcleo familiar.

### **Estrategia metodológica**

El presente proyecto de investigación se abordará desde un enfoque cualitativo, entendido desde Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008) como el enfoque que permite recolectar datos no estadísticos, sin medición o expresión numérica. Además, le ofrece flexibilidad a la investigación y apunta a reconstruir la realidad tal como lo ven los propios actores del sistema social que se investiga. Desde esta perspectiva se considera que en la interpretación, se ponen en juego aspectos propios de la subjetividad del investigador.

El alcance será exploratorio-descriptivo debido a que se pretende lograr una visión general y aproximada respecto a un objeto de estudio determinado. En esta investigación en particular será la relación entre la construcción del cuerpo y los aprendizajes no sistemáticos. Asimismo, se intentará indagar y describir, por un lado, el lugar que se le otorga al cuerpo para la construcción de aprendizajes no sistemáticos a partir de la observación de los niños en relación con otros y con objetos de conocimiento, y por otro, caracterizar las intervenciones psicopedagógicas dentro del Centro Educativo Terapéutico, detallando cómo son y cómo se manifiestan, con el fin de obtener información sistemática. (Sabino, 1996)

### **Diseño**

Se optará por un diseño de campo, dado que los datos se recogerán de la realidad manera directa a partir de entrevistas y observaciones. Además,

de estos datos primarios (Sabino 1996) se recurrirá continuamente a diversas fuentes bibliográficas con el fin de fundamentar teóricamente la problemática a investigar.

### **Participantes**

Los participantes seleccionados serán cinco profesionales que forman parte del equipo de trabajo del Centro Educativo Terapéutico: dos Psicólogos, dos Psicopedagogas y una terapeuta ocupacional.

La elección de dichos profesionales se fundamenta en que son quienes trabajan en la sala con los niños elegidos para observar, motivo por el cual se espera que brinden aportes significativos para esta investigación.

La observación se realizará en una de las cuatro salas del Centro Educativo Terapéutico conformada por cuatro niños entre cinco y siete años de edad. El criterio de selección es no probabilístico ya que esta sala se caracteriza por ser el nivel donde se trabajan aspectos primarios de la constitución subjetiva de los niños coincidiendo con los objetivos de esta investigación.

Previo a las entrevistas y observaciones, se firmarán consentimientos en los que se expresarán el carácter ético de la investigación, reservando información personal de los sujetos.

### **Técnica de recolección de datos**

Para este Proyecto de investigación se realizarán entrevistas y observaciones.

La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para recabar información y acceder al universo de significaciones de los actores. Se la entiende como relación social a partir de la cual se obtienen enunciados. Existen diversas variantes de esta técnica, cada una con su respectivo fin, modalidad y marco (guber, 1991). En esta investigación la modalidad de entrevista será semiestructurada, dado que se le dará al entrevistado un

margen de libertad intentando alcanzar cierto grado de espontaneidad, sin seguir un cuestionario rígido, sino que se orientarán las preguntas hacia la temática a investigar.

Por otro lado, la observación se define como un instrumento de medición basado en un registro válido, confiable y sistemático del comportamiento manifiesto (Behar Rivero 2008). Para esta investigación se elegirá la observación no participante, la cual consiste en la no interacción con los sujetos observados.

### **Análisis de los datos**

En el presente trabajo, el enfoque elegido es el cualitativo, por lo cual se deberá realizar un análisis de los datos. Desde la lectura del texto de Rodríguez Sabiote (2003), se lo entiende como el proceso por el cual se manipula y organiza la información extraída por el investigador con el fin de establecer relaciones, extraer significados, interpretar y así poder arribar a diversas conclusiones. Este proceso se caracteriza por ser una estructura circular, dado que no es una fase concreta de la investigación como se da en la investigación cuantitativa. Este proceso implica tres momentos: reducción de datos, disposición y transformación y de los datos, y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones. (Rodríguez Sabiote, 2003)

En un primer momento se realizará la desgravación de las entrevistas. La reducción de datos se basará en el criterio temático con categorización de tipo mixta, es decir, estableciendo categorías de manera inductiva y deductiva. En una última instancia de la reducción de los datos, se crearán metacategorías las cuales serán ubicadas dentro de una matriz de datos. Los resultados se obtendrán a través de la descripción y la interpretación de los mismos.

Las posibles categorías de análisis, que se tendrán en cuenta tanto en las entrevistas y las observaciones son: Aprendizajes, Cuerpo, Intervenciones Psicopedagógicas, Modalidades y Estrategias de trabajo

### **Resultados esperados**

Se puede plantear que esta población, donde desde lo orgánico no hay patología, podría presentar alguna dificultad en la construcción del cuerpo lo cual implicaría obstáculos para la construcción de los aprendizajes.

<b>CRONOGRAMA</b>	
Enero 2018	Búsqueda de antecedentes y bibliografía.
Febrero 2018	Búsqueda de antecedentes y bibliografía
Marzo 2018	Trabajo de campo (entrevistas y observaciones)
Abril 2018	Trabajo de campo (entrevistas y observaciones)

Mayo 2017	Lectura, análisis e interpretación de los datos
Junio 2018	Lectura, análisis e interpretación de los datos
Julio 2018	Lectura, análisis e interpretación de los datos
Agosto 2018	Escritura de la Tesina
Septiembre 2018	Escritura de la Tesina
Octubre 2018	Escritura de la Tesina

## Referencias

- Behar Rivero, D. S. (2008) Metodología de la Investigación. Ed. Shalom.
- Cabezas Pizarro, H (2005) Esquema Corporal: una conducta básica para el aprendizaje de un niño con Autismo. Revista Educación. 29 (2) pp 207-215.
- Callegari, S. (2016). *Reflexiones psicopedagógicas acerca de la Psicomotricidad y su relación con los primeros acercamientos a los procesos de lectura y escritura.* (Tesina de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Calmels, D. (2001) *Cuerpo y saber.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, A. (1997) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2009) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.*
- Freud, S. (1924) *La pérdida de realidad en las neurosis y psicosis.* Amorrortu. O.C.T.19. 1º
- Freud, S. (1924) *Neurosis y psicosis.* Amorrortu. O.C.T.19. 1º
- Guber, R. (1991) *El Salvaje Metropolitano.* Buenos Aires: Legasa.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Londero, Ma. L. (2017) *Nivel inicial y nivel primario: La relación entre el cuerpo y el aprendizaje.*(Tesina de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía) Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

- Müller, M. (1995) ¿Qué es la psicopedagogía hoy?. *Revista Aprendizaje Hoy. Año XV. N° 30.*
- Müller, M. (2001) *Aprender para ser.* Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Nasio, J. D. (1996) Enseñanza de 7 conceptos cruciales del Psicoanálisis. España: Gedisa.
- Paín, S. (1984) *La génesis del inconsciente.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003) Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: el proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Rotolo, Ma. L. (2010) *La construcción del Esquema Corporal en niños con discapacidad. Una mirada psicopedagógica de las intervenciones en un Centro Educativo Terapéutico.* (Tesis de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Sabino, C. (1996) El proceso de la Investigación. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Schelemenson, S. (2007) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico.* Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Vergel, F. (2012) *La función del Otro. Constitución subjetiva y aprendizaje.* (Tesis de Grado de la Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.